

**T.C
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
DERSİNİN ÖRTÜK PROGRAM AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Nurullah AYDENİZ

**Enstitü Anabilimdalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Enstitü Bilimdalı : Din Eğitimi**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI

NİSAN - 2017

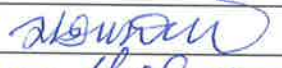
T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
DERSİNİN ÖRTÜK PROGRAM AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ
Nurullah AYDENİZ

Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Din Eğitimi

Bu tez 26/04/2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Prof. Dr. Hacı DURAN	OLUMLU/BASARILI	
Prof. Dr. Abdulvahit İMAMOĞLU	Olumlu / Başarılı	
Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI	OLUMLU/BASARILI	
Yrd. Doç. Dr. Ali Vasfi KURT	Olumlu / Başarılı	
Yrd. Doç. Dr. Gülsüm PEHLİVAN AĞIRAKÇA	Olumlu / Başarılı	



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU BEYAN BELGESİ

Tez Başlığı:

Öğretmen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derisinin
Örtüşme Programı Açısından İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın toplam 277 sayfalık kısmına ilişkin Sakarya Üniversitesi Lisansüstü Yönetmeliği Madde 28 uyarınca aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan ve 03.07.2017 tarihinde Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından şahsıma iletilen Turnitin intihal tespit programı raporuna göre tezimin benzerlik oranı % 10. 'tır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1) Kaynakça hariç
- 2) Alıntılar dahil
- 3) 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Öğrenci

(Adı – Soyadı, İmzası, Tarih)

Nurullah Aydeniz

03.07.2017

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı – Soyadı
Öğrenci Numarası
Ana Bilim Dalı
Programı
Statüsü

: Nurullah AYDENİZ

: D126010003

: Felsefe ve Din Bilimleri

: Din Eğitimi

: ☐ Y. Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora

Danışman

(Adı - Soyadı, İmzası, Tarih)

Doç.Dr. Ahmet ESKİCİMALI

A. ESKİCİMALI

03.07.2017

ÖNSÖZ

DKAB dersi, Türk eğitim sisteminde zorunlu bir ders olarak dini, ahlaki ve kültürel değerleri yetismekte olan nesle tanıtmayı ve kazandırmayı amaçlamaktadır. Diğer taraftan DKAB Dersi Öğretim Programları 2000’li yıllarla birlikte köklü bir değişime uğramış ve yapılandırımacılık, öğrenci merkezlilik ve çoklu zekâ gibi öğrenciyi öne çıkaran ilke ve yaklaşımları benimsemiştir. Türk milletinin kendi kültürel ve ahlaki değerlerini yeni nesillere aktarma sorumluluğunu üstlenmiş böylesi bir dersin eğitim öğretim ortamlarındaki durumu nedir? Bu soruya cevap aramak düşüncesiyle yaptığımız çalışma örtük program kavramıyla ele alınmıştır. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde örtük program kavramına, ikinci bölümde Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı’nın ortaya koyduğu yaklaşım, yöntem, teknik ve ilkelere; üçüncü bölümde gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilere yer verilmiştir.

Çalışmanın tamamlanmasında birçok kişinin emeği bulunmaktadır. En başta böyle bir konuyu öneren, çalışma boyu desteğini ve rehberliğini hiç esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Ahmet Eskicumalı’ya, tez dönemi boyunca eleştiri ve önerilerinden istifade ettiğim tez izleme komisyon üyeleri hocalarım Prof. Dr. Abdülvahit İmamoğlu ve Yrd. Doç. Dr. Ali Vasfi Kurt’a teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmalarım boyunca dualarını esirgemeyen, her daim moral ve motivasyon sağlayan anneme ve ablama minnettarım. Son olarak yetişmemde büyük emeği olan, vatana ve millete faydalı olmayı sürekli öğütleyen babam ve hafızlık hocam merhum Kerim Aydeniz’i rahmetle anıyor, bu çalışmanın onun için bir sadaka-i câriye olmasını her şeyin sahibinden niyaz ediyorum.

Nurullah AYDENİZ

31/03/2017

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
KISALTMALAR.....	iv
TABLO LİSTESİ	v
ÖZET	viii
SUMMARY	ix

GİRİŞ	1
-------------	---

BÖLÜM 1: ÖRTÜK PROGRAM KAVRAMI VE KAPSAMI.....	13
--	----

1.1. Örtük Program Kavramı.....	13
1.2. Örtük Programın Kapsamı.....	23
1.3. Örtük Programla İlgili Temel Yaklaşımlar.....	26
1.3.1. İşlevselci Yaklaşım.....	27
1.3.2. Çatışmacı Yaklaşım.....	30
1.3.3. Direnç yaklaşımı	33
1.4. Öğretmen ve Örtük Program	37

BÖLÜM 2: ORTAÖĞRETİM DKAB DERSİ PROGRAMI.....	51
---	----

2.1. DKAB Dersinin Cumhuriyet Dönemindeki Tarihi Seyri.....	51
2.2. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı	59
2.2.1. Farklılıklara Yer Verme Bakımından DKAB Programı.....	60
2.2.2. Nasıl Bir Din Öğretimi?	62
2.2.3. Niçin Okulda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi?	62
2.2.4. Programın Vizyonu	63
2.2.5. Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar	64
2.2.6. Temele Alınan Yaklaşımlar Bakımından DKAB Dersi Programı.....	65
2.2.6.1. Eğitimsel Yaklaşım	65
2.2.6.2. Din Bilimsel Yaklaşım	66
2.2.7. Programın Genel Amaçları	67
2.2.8. Programda yer verilen temel beceriler	69
2.2.9. Programda Yer Verilen Değerler	70
2.2.10. Öğrenme Alanları.....	70

2.2.11. Öğrenme-Öğretme Süreci.....	71
BÖLÜM 3: ARAŞTIRMA KAPSAMINDA YER ALAN OKULLAR.....	74
3.1. Okul.5 (Teknik Lise)	74
3.1.1. Eğitim Öğretimden Uzak Bir Sınıf Ortamı.....	74
3.1.2. Körler Sağırlar Birbirini Ağırlar	80
3.1.3.Bozuk İlişkiler.....	86
3.1.4. Millet Din Dersine Bakarak Hareket Etmiyor	94
3.1.5. Sonuç	98
3.2. Okul.4 (Kız Meslek Lisesi)	99
3.2.1. Rahat Bir Sınıf Ortamı.....	99
3.2.2. Öğrenci Merkezli Ders İşleme Çabaları	105
3.2.3. Abla-Arkadaş Bir Öğretmen	115
3.2.4. Öğrenciler ve DKAB Dersi.....	120
3.2.5. Sonuç	126
3.3. Okul.3 (Anadolu Lisesi)	128
3.3.1. Yatış Serbest	128
3.3.2. Vazgeçilemeyen Yöntem: Anlatım Yöntemi.....	134
3.3.3. Mesafeli İlişkiler	144
3.3.4. Gençlere Karşı İnsafı Olunmalı	155
3.3.5. Sonuç	163
3.4. Okul.2 (Öğretmen Lisesi)	165
3.4.1. Derse İlgi ve Katılımda Öğretmen Faktörü	165
3.4.2. Güçlü Öğretmen Merkezlilik	173
3.4.2.1. Etik ve Değerler Kulübü	181
3.4.2.2. Bir Çorba Bir Seminer ve Yardım Etme Değerinin Pratiği	182
3.4.2.3. Filistinli Çocuk.....	183
3.4.2.4. Size Yardım Edebilir Miyim?	184
3.4.2.5. Müftülüğe Ziyaret.....	184
3.4.2.6. Okul İçi İletişime Katkı: Bina Girişine Pano.....	185
3.4.2.7. Okulda İftar	186
3.4.2.8. Kutlu Doğum Programı	186

3.4.2.9. İptal Edilmiş Bir Etkinlik: Topkapı Sarayı Gezisi	187
3.4.3. İyi Bir Öğretmen Öğrenci İlişkisi Örneği.....	190
3.4.4. Henüz Farkındalık Aşamasındayız.....	202
3.4.5. Sonuç	214
3.5. Okul.1(Fen Lisesi)	216
3.5.1. Hep Aynı Şeyler	217
3.5.2. Öğrenci Sorumluluk Almak İstemez.....	223
3.5.3. Öğretmen Biraz Genç Olsa Daha İyi Olur.....	227
3.5.4. Din Bizim İçin Önemli	231
3.5.5. Sonuç	239
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	242
ÖNERİLER.....	256
KAYNAKÇA.....	263
ÖZGEÇMİŞ	277

KISALTMALAR

c.	: Cilt
DKAB	: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Dersi
ed.	: Editör
H.z.	: Hazreti
OÖDKABDÖP	: Ortaöğretim Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı
s.	: Sayfa numarası
sy.	: Sayı
ts.	: Tarihsiz

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: OKUL.5'in Öğrencilerinin Haftalara Göre Kitap Getirme Oranları	76
Tablo 2: OKUL.5'in Öğrencilerinin DKAB Dersine İlgi Durumu	79
Tablo 3: OKUL.5'in Öğrencilerinin Öğrenci Merkezlilikle İlgili Görüşleri	84
Tablo 4: OKUL.5'in Öğrencilerinin Öğretmenle İlgili Görüşleri	90
Tablo 5: OKUL.5'in Öğrencilerin Dinin Referans Kabul Edilmesi İle İlgili Kanaatleri	95
Tablo 6: OKUL.5'in DKAB Dersi Milli, Manevi, Kültürel Ve Ahlaki Değerleri Aktarabiliyor Mu? Sorusuna Verilen Cevaplar	96
Tablo 7: OKUL.5'in Yeni Nesil Kendi Dini, Milli, Manevi Ve Kültürel Değerlerinden Uzaklaşıyor Mu? Sorusuna Verilen Cevaplar	97
Tablo 8: OKUL.4'ün Öğrencilerinin Ders Kitabı Getirme Oranları	101
Tablo 9: OKUL.4'ün Öğrencilerinin DKAB Dersine İlgi Durumu	104
Tablo 10: OKUL.4'ün Öğrencilerinin Öğrenci Merkezlilikle İlgili Görüşleri	112
Tablo 11: OKUL.4'ün Öğrencilerinin DKAB Dersinin Kazanımları Aktarmada Ne Kadar Etkili Olduğuna Dair Görüşleri	121
Tablo 12: OKUL.4'ün Öğrencilerinin Dini Duyarlılık Ve Kültürden Uzaklaşma İle İlgili Kanaatleri	123
Tablo 13: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Derste Yatma ve Uyuma Oranları	129
Tablo 14: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Kitap Getirme Oranları	131
Tablo 15: OKUL.3'ün Öğrencilerinin DKAB Dersine İlgi Durumu	134
Tablo 16: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Öğrenci Merkezlilikle İlgili Görüşleri	137
Tablo 17: OKUL.3'ün Öğretmeninin Öğrencilere Karşı Kullandığı İfadeleri	145
Tablo 18: OKUL.3'ün Öğretmeninin Öğrencilere Hitap Etmede Kullandığı İfadeler	146
Tablo 19: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Öğretmenleriyle Olan İletişimlerine Dair Açıklamaları	147
Tablo 20: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Öğretmenin En Çok Hangi Nelere Dikkat Ettiği İle İlgili Görüşleri	149
Tablo 21: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Öğretmenin De Bulunduğu Ortamda Birbirlerine Karşı Kullandıkları İstenmeyen İfadeleri	150

Tablo 22: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Birbirleriyle Olan İletişimlerine Dair Açıklamaları.....	152
Tablo 23: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Dini Ve Kültürü Referans Kabul Etme Durumları İle İlgili Açıklamaları.....	157
Tablo 24: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Dinden Ve Kültürden Yeni Nesil Uzaklaşıyor Mu? Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplar.....	161
Tablo 25: OKUL.2'nin Öğrencilerinin Ders Kitabı Getirme Oranları.....	167
Tablo 26: OKUL.2'nin Öğrencilerinin DKAB Dersine İlgi Durumu	173
Tablo 27: OKUL.2'nin Öğrencilerin Öğrenci Merkezlilikle İlgili Görüşleri	179
Tablo 28: OKUL.2'nin Öğrencilerinin Sınıf Dışı Faaliyetlerle İlgili Soruya Verdikleri Cevaplar	188
Tablo 29: OKUL.2'nin Öğrencilerinin DKAB Dersi Öğretmenleriyle Olan İlişkilerine Dair Görüşleri.....	196
Tablo 30: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Birbirleriyle Olan İletişimlerine Dair Açıklamalar	201
Tablo 31: OKUL.2'nin Öğrencilerinin DKAB Dersinin Kazanımları Aktarmada Ne Kadar Etkili Olduğuna Dair Öğrenci Görüşleri	209
Tablo 32: OKUL.2'nin Öğrencilerinin Dini Ve Kültürü Referans Kabul Edip Etmediği İle İlgili Görüşleri.....	211
Tablo 33: OKUL.2'nin Öğrencilerinin Dinden Ve Kültürden Yeni Nesil Uzaklaşıyor Mu? Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplar.....	213
Tablo 34: OKUL.1'in Öğrencilerinin DKAB Dersinde Soru Bankasından Soru Çözme Oranları	218
Tablo 35: OKUL.1'in Öğrencilerinin Kitap Getirmeme Oranları.....	219
Tablo 36: OKUL.1'in Öğrencilerinin Derste Yatma Ve Uyuma Oranları.....	220
Tablo 37: OKUL.1'in Öğrencilerin DKAB Dersine İlgi Durumu	222
Tablo 38: OKUL.1'in Öğrencilerin Öğrenci Merkezlilikle İlgili Görüşleri	225
Tablo 39: OKUL.1'in Öğrencilerinin DKAB Dersi Öğretmenleriyle Olan İlişkilerine Dair Görüşleri.....	229
Tablo 40: OKUL.1'in Öğrencilerinin Birbirleriyle Olan İletişimlerine Dair Açıklamalar	231

Tablo 41: OKUL.1'in Öğrencilerinin Dini Ve Kültürü Referans Kabul Edip Etmediklerine Dair Görüşleri	233
Tablo 42: OKUL.1'in DKAB Dersinin Kazanımları Aktarmada Ne Kadar Etkili Olduğuna Dair Öğrenci Görüşleri	235
Tablo 43: OKUL.1'in Öğrencilerinin Dinden Ve Kültürden Yeni Nesil Uzaklaşıyor Mu? Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplar	238



Tezin Başlığı: Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Örtük Program Açısından İncelenmesi	
Tezin Yazarı: Nurullah AYDENİZ	Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI
Kabul Tarihi: 30/03/2017	Sayfa Sayısı: ix (ön kısım) +283 (tez)
Anabilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri Bilim Dalı: Din Eğitimi Bilim Dalı	
Türk eğitim sisteminde milli, manevi ve kültürel değerleri kazandırmak amacıyla birçok derse yer verilmektedir. İlkokuldan itibaren hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi derslerle başlayan öz değerlerle donatma faaliyetleri ortaöğretimde tarih vb. derslerle devam etmektedir. Ancak dördüncü sınıftan başlayarak sekizinci sınıfa kadar haftada iki saat, dokuzuncu sınıftan on ikinci sınıfa kadar da haftada bir saat olarak verilen DKAB dersi içerdiği dini, kültürel ve ahlaki değerlerle Türk eğitim sisteminde öz değerleri aktarmada en önemli sorumluluğu üstlenmiştir. Öte yandan 2000’li yıllarla birlikte ders programları üzerinde ciddi çalışmalar yapılarak, gelişmiş ülkelerin büyük oranda öne çıkardığı yapılandırmacılık yaklaşımı, yenilenen programların esası haline getirilmiştir. Program yenileme çalışmaları DKAB dersini de kapsamış, benzer anlayışla Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı yapılandırmacılık, öğrenci merkezlilik ve çoklu zekâ kuramına göre yeniden şekillendirilmiştir. Ancak DKAB dersinin uygulanması esnasında bu yeni yaklaşım, yöntem, teknik ve ilkeler ne derece dikkate alınmaktadır? DKAB dersi amaçlarına ulaşabilmekte midir? Öğrencilerin derse ilgisi ve katılımı ne düzeydedir? Bu ve benzeri soruların cevaplarının arandığı çalışmamız <i>örtük program</i> kavramıyla isimlendirilmiştir. Çünkü literatürde farklı tanımlarına rastlansa da örtük program kavramı daha çok, okullarda resmi programın uygulanması esnasında ortaya çıkan farklılıkları ifade etmektedir. Araştırma, Sakarya’nın milli, manevi değerlerinin görece yüksek olduğu bir ilçesinde nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Başarı seviyesine göre sıralanmış beş ortaöğretim okulunda 2015-2016 eğitim öğretim yılının yaklaşık 2/3’ü kadar süren gözlemlerden sonra hem DKAB öğretmenleri hem de gözlem yapılan sınıflardan seçilen onar öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan çalışma ile ortaöğretim DKAB dersinin heyecandan yoksun olduğu, öğrencilerde bulunan “zaten biliyoruz” düşüncesinin derse ilgi ve katılımı düşürdüğü, programın aksine dersin uygulamada öğretmen merkezli olduğu, dersin öğrenciler tarafından “kolay geçilebilir ve dinlenen bir ders” olarak nitelendiği, sınıf dışı faaliyetlerin ve materyal kullanımının çok sınırlı olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Diğer taraftan hemen her öğretmen ve öğrenci dersin yeterince etkili olmadığını belirtirken önemli oranda öğrenci de DKAB dersinin hep tekrar eden konuları işlediği kanaatini paylaşmıştır.	
Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Örtük Program, Din, Eğitim	

Title of the Thesis: Analysis of Secondary Religion Culture and Moral Information Course in terms of Hidden Curriculum	
Author: Nurullah AYDENİZ	Supervisor: Assoc. Prof. Ahmet ESKİCUMALI
Date: 30 March 2017	Nu.ofpages: ix (pretext)+283 (main body)
Department: Philosophy and Religious Sciences	Subfield: Religious Education
There are many lessons in the Turkish education system in order to gain national, spiritual and cultural values. Equipping self-esteem in the primary education begins with lessons like Life Science and Social Studies, then it continues with lessons such as History in secondary education. However, the Religious Culture and Moral Education (DKAB) Lesson, which is two hours per week from the fourth to the eighth class, and one hour a week from ninth to twelfth class, has undertaken the most important responsibility in conveying the self-values in the Turkish education system with the religious, cultural and moral values it contains. On the other hand, serious studies have been done on the curriculum in the year 2000's and the constructivism approach put forward by developed countries has become the basis of renewed programs. This program revision works also contain the DKAB lesson and the curriculum of DKAB in the Secondary Education has been reshaped according to constructivism, student centeredness and multiple intelligence theory. However, to what extent are these new approaches, methods, techniques and principles taken into account during the implementation of the DKAB lesson? Can the DKAB lesson reach its goals? What is the level of interest and participation of students in the DKAB lesson? Our work which is looking for answers to this and similar questions is named "implicit program" concept. Because the "implicit program" concept expresses the differences that arise during the implementation of the formal program in schools although there are different definitions of it in the literature. This research was carried out using qualitative methods in a district of Sakarya where the national and spiritual values are relatively high. Observations were made in two thirds of the educational year 2015-2016 at five secondary education institutions ranked according to achievement level, then interviews were made with both DKAB teachers and ten students selected from the observation classes. Eventually, the following results have emerged: The secondary school DKAB lessons exclude excitement; The idea that "we already know" owned by the students reduces the interest and participation in the lesson; unlike the program the lesson is teacher-centered in practice; The lesson is described as "a lesson that can be easily passed and listened to" by the students; the use of materials and extracurricular activities are very limited in DKAB lesson. On the other hand, almost every teacher and student indicates that the course is not effective enough and a significant number of students also shared the view that the DKAB lesson was always working on recurring topics.	
Keywords: Religion Culture and Ethics, Hidden Curriculum, Religion, Education	

GİRİŞ

Araştırmanın Amacı

Eğitim, vazgeçilmez olan sürekli bir faaliyettir. İnsanlık tarihi kadar eski olan eğitim öğretim gün geçtikçe daha karmaşık ve daha kapsamlı bir hal almıştır. Özellikle iletişim ve etkileşim araçlarındaki yaygınlığa bağlı olarak hız kazanan küreselleşme ile milletler daha önce hiç olmadığı kadar yoğun bir etkileşime girmiş, ekonomi alanında başlayan bu serüven kendisini kültürel alanda da hissettirmiştir. Böylesi bir etkileşimin insanların anlam dünyasına zenginlik kattığı muhakkaktır. Ancak diğer taraftan yoğun etkileşimin getirdiği benzeşme; siyasi, ekonomik ve kültürel olarak zayıf olanların güçlü olanlar arasında yok olup gitme tehlikesini de içinde barındırmaktadır. Tarih boyu her grup ya da toplumun özenle yeni nesillere aktardığı kendine ait değerleri bugün aktarabilmek çok daha zor bir hale gelmiştir. Önceki dönemlerde kendi doğal mecrasında görerek, işiterek ve yaşayarak öğrenilen bu değerlerin aktarımı günümüzde ekstra bir çabayı gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte birkaç asırdır hızla artan küreselleşmeye bağlı olarak toplumların kendi içinde de farklılıklar oluşmuş, birbirinden ayrı ve bazen taban tabana zıt değerlerle örülü yeni yaşama biçimleri ortaya çıkmıştır. Bunun getirebileceği sosyal, kültürel, ahlaki hatta siyasi problemler her devlet veya toplumu kendi değerlerinden oluşan asgari müştereklere uygun bir eğitim faaliyeti yürütmeye mecbur etmektedir. Milletin ve devletin bekasını ilgilendiren böylesi hayati bir konuda her eğitim sistemi ait olduğu toplumun değerlerini yeni nesillere kazandırmayı amaç edinmektedir.

Türk eğitim sisteminde de milli, manevi ve kültürel değerleri kazandırmak amacıyla birçok derse yer verilmektedir. İlkokuldan itibaren hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi derslerle başlayan öz değerlerle donatma faaliyetleri ortaöğretimde tarih vb. derslerle devam etmektedir. Ancak dördüncü sınıftan başlayarak sekizinci sınıfa kadar haftada iki saat, dokuzuncu sınıftan on ikinci sınıfa kadar da haftada bir saat olarak verilen DKAB (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi) dersi içerdiği dini, kültürel ve ahlaki değerlerle Türk eğitim sisteminde manevi değerleri aktarmada en önemli sorumluluğu üstlenmiştir. Cumhuriyet döneminde çok tartışmalı bir serüveni olan bu ders, 1982 anayasasının 24. Maddesiyle zorunlu hale getirilerek bir bakıma koruma altına

alınmıştır. Bu durum DKAB dersine yüklenen anlam ve sorumluluğun bir ifadesi olarak düşünülebilir.

Ancak 2015 yılının ilk haftasında ulusal basında yer alan bir haber gözleri DKAB dersine çevirmişti. Mersin’de bir ortaöğretim okulunda çekilmiş görüntüler DKAB dersindeki sınıf ortamının eğitim öğretimden çok uzak olduğunu gösteriyordu. Öğrencilerin hali bütünüyle saygısızlık ifade etmekteydi. Bir öğrenci öğretmen masasında sandalyede oturuyor, bir başkası elindeki çakmağı ateşleyerek sallıyordu. Birkaç öğrenci ise çöp atma bahanesiyle sürekli ayağa kalkarak öğretmenin arkasından geçerken el kol hareketleri yapıyordu. Sınıftaki sesler ise öğretmene dersi işletmemeyi amaçlamaktaydı. Bu amaçla olsa gerek çok sayıda öğrenci “Ooooooy!” diye bağıyordu. Üç dakikalık görüntülerde öğretmenin çabası, elindeki bir kitapçıktan Hz. Peygamber’i yücelten bir kaside okuyarak öğrencileri yatıştırmaya çalışmaktı. Öğretmenin acziyetini gösteren görüntülerde bir başka öğrenci, öğretmenin masanın üzerinde duran çantasına elini uzatıyor, öğretmen de arkasına dönerek kendisine ait sandalyede oturan öğrenciden, anlaşıldığı kadarıyla çantasını korumasını istiyordu. Sınıfta sıralar bir öne bir arkaya çekiliyordu. (<http://www.yeniakit.com.tr/haber/lise-ogrencilerinden-din-dersinde-buyuk-terbiyesizlik-44840.html>) (12.03.2015 tarihinde erişilmiştir.)]

Görüntüler üzerinden birçok şey söylenebilir. En başta öğretmen öğrenci ilişkisi, eğitim öğretim için gerekli olan sevgi ve saygı değerlerinden yoksundu. Öğrenciler mi çok saygısızdı yoksa öğretmen mi öğretmenlik becerisinden mahrumdu? Neler oluyordu? Eğitim açısından içler acısı bu görüntüler sadece bu okula has istisnai bir durum mudur? Yoksa tüm eğitim kurumlarında yaşanan genel bir durumu mu ifade etmektedir? Görüntüler, genelde başarı seviyesi düşük öğrencilerin gittiği bir Endüstri Meslek Lisesinde çekilmişti. Bu anekdot, eğitim-öğretim ortamlarıyla bağdaşmayan bu tür vakıaların sadece bu okullarda yaşandığı anlamına gelir miydi? Bu sorular elbette çoğaltılabilir. Ancak asıl üzerinde durulması gereken şey bütün bunların DKAB dersi gibi Türk toplumunun dini, kültürel ve ahlaki değerlerini içeren bir derste yaşanmasıdır. Çünkü bu ders, başarılı-başarısız ayrımı yapmadan tüm öğrencilere ait oldukları toplumun değerlerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Başarı seviyesi, ilgi alanı, yetenek ve kabiliyetleri ne olursa olsun DKAB dersinin hedefleri herkesi kapsamaktadır. Türk toplumunda yaşayan herkesin asgari sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve

değerleri yetiştirmekle olan bireylere kazandırarak, onları yetişkin Türk toplumsal hayatına hazırlamayı amaç edinmektedir. Dolayısıyla bu dersin başarısız olması toplumsal hayatta yaşanacak bir takım problemlerin de habercisi olabilir. Zira DKAB dersinin cumhuriyet dönemindeki tarihi seyrine bakıldığında yapılan tartışmalar, genelde bu dersin toplumsal problemlerle birlikte ele alındığını göstermektedir. Özellikle bu dersin yeniden okul sisteminde yer alması gerektiğine dair dönemin Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi AKSEKİ'nin görüşleri (Sebilürreşad, cilt V, sayı: 102-103) ile Hüseyin ATAY'ın DKAB dersinin okullarda zorunlu olarak okutulması gerektiğine dair raporu (Günaydın, 2009) bunun en güzel örneklerini teşkil etmektedir. Çünkü her iki isim toplumda meydana gelen çözülme, yozlaşma ve toplumsal bölünmeyi vurgulayarak böyle bir dersin olmazsa olmaz olduğunu ifade etmektedir.

Basına düşen ve izleyenleri ister istemez düşündüren bu görüntüler, eğitim sistemimizde uzun bir süreç sonunda ve acı tecrübeler neticesinde anayasal koruma ile zorunlu hale getirilen DKAB dersinde sınıf ortamında yaşananların araştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Öte yandan 2000'li yıllarla birlikte ders programları üzerinde ciddi çalışmalar yapılarak, gelişmiş ülkelerin büyük oranda öne çıkardığı yapılandırmacılık yaklaşımı yenilenen programların esas haline getirilmiştir. Program yenileme çalışmaları DKAB dersini de kapsamış, benzer anlayışla Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı yapılandırmacılık, öğrenci merkezlik ve çoklu zekâ kuramına göre yeniden şekillendirilmiştir. Yenilenen program geleneksel anlayıştan uzaklaşarak öğrenci merkezli bir anlayışla ve öğrenciyi merkeze alan yöntem ve tekniklerle dersin işlenmesini gerekli kılmaktadır. Program böyle derken acaba uygulamada DKAB dersinin durumu nedir? Bu ve benzer soruların cevaplarının arandığı çalışma *örtük program* kavramıyla isimlendirilmiştir. Çünkü literatürde farklı tanımlarına rastlansa da örtük program kavramı daha çok, okullarda resmi programın uygulanması esnasında ortaya çıkan farklılıkları ifade etmektedir (Yüksel, 2004: 7). Bu nedenle bu çalışmada ortaöğretim DKAB dersinin resmi programının öngördüğünden ayrı olarak uygulamada ortaya çıkan farklılıklara odaklanılacak ve bu farklılıklar örtük program kavramı çatısı altında ele alınacaktır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın temel problemi “Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programının uygulamadaki durumu nedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın alt problemleri şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencilerin DKAB dersine olan ilgi durumlarının sınıf içi yansımaları nelerdir?
2. DKAB dersi öğretim programının öne çıkardığı öğrenci merkezliliğe uygulamada ne derece yer verilmektedir?
3. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisi DKAB dersi öğretim programının öngördüğü tutum ve değerlere uygun mudur?
4. DKAB dersi öğretim programının öne çıkardığı tutum, değer ve davranışların esin kaynağı olan İslam dininin öğrenciler tarafından ne derece referans kabul edildiği hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Türkiye eğitimde merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Öğrencilere ne öğretileceği, ne kadar süre ile öğretileceği ve nasıl öğretileceği merkezi bir şekilde belirlenir ve ülkenin her tarafında merkezde hazırlanan ders programının uygulanması istenir. Alanında uzman olan bir ekipçe hazırlanan programlar, hazırlandığı dönem itibarıyla mevcut tüm yenilikler, ortaya çıkan ve faydalı olacağına inanılan anlayışlar da hesaba katılarak en iyi şekilde hazırlanmaya çalışılmaktadır. Masa başında iyi planlanan, ne öğretileceğinden nasıl öğretileceğine ve nasıl değerlendirileceğine varıncaya kadar detaylandırılmış yazılı programlar acaba eğitim-öğretim ortamlarında aynen uygulanabilmekte midir? Ya da değişime uğruyorsa hangi konularda ne gibi sebeplerle değişmektedir? Yapılan birçok çalışma, hazırlanan programın okul ortamında tek başına işlemediğini, resmi/yazılı programla birlikte yazılı hale getirilmemiş veya açıkça söylenmeyen başka bir programın da var olduğunu göstermektedir. Eğitim-öğretim üzerine kurumlarda çalışma yapmış birçok araştırmacı bu ikinci tür programa “örtük program”, “gizli program”, “yazılı olmayan program” gibi isimler vermiştir (Yüksel,

2004: 7-8). Aslında bu, resmi ya da yazılı olan programın değişime uğraması demektir. Merkezde hazırlanan programlar, onu uygulamakla görevli öğretmenlerin eline tutuşturularak onlardan eğitim öğretim ortamlarındaki tüm uygulamalarını programda belirtilen esaslara göre yapmaları istenmektedir. Diğer taraftan sınıf ortamı mahrem bir özelliğe sahiptir. Gerçekte orada neler olduğunun bilinmesi gerekir. Aksi halde yapılan tüm planlamalar, harcanan tüm emek, zaman ve para boşa gidebilir. Bununla birlikte bu tür araştırmaların yapılması, hazırlanan programların eğitim-öğretim ortamlarında uygulanması esnasında ne tür engellerle karşılaştığını tespit etmek için de gereklidir. Çünkü ancak bu tarz nitel çalışmalarla olan biteni bizzat yerinde görmek ve incelemek mümkündür. İlk elden elde edilecek verilerle uygulamadaki eksiklikler belirlenerek gerekli iyileştirmeler yapılabilir. Bilindiği kadarıyla ortaöğretimde DKAB dersine yönelik nitel bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Çalışmamızın önemi de buradan gelmektedir. Yapılacak çalışmayla programın uygulamasının yazılı olan resmi kısımdan hangi alanlarda farklılaştığı gözlem ve görüşmelerle ortaya koyulacaktır. Ayrıca çalışma kapsamına beş ayrı ortaöğretim okulu dâhil edildiği ve bunlar da başarı seviyesine göre belirlendiği için bu çalışmayla, başarı seviyesine göre okul ortamında DKAB dersinin resmi programının uygulamasının ne derece farklılaştığı ve bunların ne gibi sebeplerden kaynaklandığı belirlenecektir.

Araştırmanın Varsayımları

1. Öğretmen ve öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.
2. Belirlenen beş okulda seçilmiş olan 11. sınıf şubelerinde 2015 Kasım ayından 2016 Nisan ayı sonuna kadar yapılan gözlemler, sınıfta oluşan örtük program unsurlarını belirlemek için yeterlidir.
3. Verilerin analizi yapılırken güvenilirliği test etmek için yardım alınan uzman, bu çalışmayı yapabilecek niteliktedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. 2015 – 2016 eğitim – öğretim yılıyla,

2. 2011– 2012 eğitim - öğretim yılında Türkiye genelinde uygulamaya konulan Ortaöğretim DKAB Dersi 11. Sınıf Öğretim Programı'yla,
3. Bu programın, “İslam’da İbadetlerde İlkeler ve İbadetlerin Faydaları”, “Hz. Muhammed’in Örnekliliği”, “İslam Düşüncesinde Yorumlar”, “Aile ve Din” adlı üniteleriyle,
4. Beş devlet ortaöğretim okuluyla,
5. Bu beş devlet ortaöğretim okulunda 11. sınıflardan başarı seviyeleri dikkate alınarak belirlenmiş birer 11. sınıf şubesiyle sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Ortaöğretim DKAB dersinin örtük programını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çünkü nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç izler (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45).

Örtük program kavramı çalışılırken bazı geleneksel araştırma yöntemlerinden yararlanılabilse de bu kavram keşfedilmemiş yerlere girme cesaretini gerektirir. Nitel araştırma, örtük programın eğitimin geleneksel tanımlarından kaçınan bir yapıya sahip olması gibi geleneksel kısıtlamalardan uzak bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırma ve örtük program, eğitimde neyin önemli olduğunu ve bunların eğitimde nasıl işlediğini tanımlarken daha esnek olmayı savunur. Bu nedenle nitel araştırma, örtük programın araştırılmasına uygun, geleneksel kısıtlamalardan uzak bir araştırma yöntemidir (Vallance, 1980; akt. Tuncel, 2008: 39).

Planlanan araştırma, bir durum çalışması şeklinde örgütlenmiştir. Durum çalışması; bir sınıf, bir mahalle ya da bir örgüt gibi doğal bir çevre içerisinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumunu hedefler. Durum çalışmalarında nicel ya da nitel araştırma için önemli olan beş sorudan üçü olan “ne”, “nasıl” ve “niçin” sorularına yanıt arayan araştırmacı belgeler, doğrudan ya da katılmalı gözlemler, görüşmeler, fiziki nesneler ya da eşyalar kullanarak bir olgu ya da olayı derinliğine inceler (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 313).

Belirlenen durum çalışması sürecinde, Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı'nın uygulamadaki durumu tespit edilerek “ne” sorusuna cevap aranmıştır. Resmi programdan farklı olarak uygulamada ortaya çıkan sonuçlara nelerin sebep olduğunun belirlenmesiyle de “nasıl” ve “niçin” sorularına yanıt verilmeye çalışılmıştır.

Çalışma, birden fazla okulu kapsadığı için “Bütüncül Çoklu Durum Deseni”nden yararlanılmıştır. “Bütüncül Çoklu Durum Deseni”nde her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 327). Bu desenin nasıl oluşturulduğu ile ilgili bilgi ileriki aşamada verilecektir.

Çalışma Grubu

Ortaöğretim DKAB dersinin örtük program açısından incelemesini yapmak ve okul başarı seviyesine göre örtük programın ne derece farklılaştığını tespit etmek amacıyla Sakarya'nın milli ve manevi değerlerin görece yüksek olduğu bir ilçesinde, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı beş ayrı ortaöğretim okulu belirlenmiştir. Bu okullar seçilirken önce ilçedeki tüm ortaöğretim okullarının taban puanları incelenmiştir. Daha sonra başarı seviyesi en yüksek olandan en düşük olana doğru bir sıralama yapılmış ve bu okullardan beş tanesi araştırmanın kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırmanın bir ilçede yapılmış olmasının sebeplerinden biri de zümre öğretmenleri olarak DKAB öğretmenlerinin aralarındaki ilişkiyi mümkün olduğunca tespit etmektir.

1. Araştırma kapsamına alınan okullar en başarılı olandan en başarısız olana doğru “Okul.1, Okul.2, Okul.3, Okul.4, Okul.5” şeklinde kodlanmıştır.
2. Okul.1:Fen Lisesi, Okul.2: eski bir Öğretmen Lisesi, Okul.3: orta seviyede bir Anadolu Lisesi, Okul.4: Kız Meslek Lisesi, Okul.5 ise en düşük başarı seviyesine sahip bir Teknik Lisedir.
3. Okulların öğretmenleri de okullarına verilen rakamsal değere bağlı olarak “Öğretmen.1, Öğretmen.2, Öğretmen.3, Öğretmen.4, Öğretmen.5” şeklinde kodlanmıştır.
4. Okullar önce kendi aralarında değerlendirmeye tabi tutulduğu ve direkt öğrenciler arasında bir kıyaslama yapılmadığı için her okulun öğrencileri birden ona kadar kendi içinde numaralandırılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen okullarda, gözlem yapılan sınıflarda derse giren öğretmenlerle ilgili kısa bilgilere aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen.1

1960 Doğumlu. Erkek. Bursa İlahiyat Fakültesi 1984 mezunu. Mezuniyetten bir yıl sonra 1985 yılında öğretmenliğe başlamış. Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapmış. Bir önceki görev yeri olan ortaöğretim okulunda 2005 yılında ayrılıp şimdi görev yaptığı okula 2015 yılında geçinceye kadar idarecilik yapmış.

Öğretmen.2

1971 doğumlu. Erkek. 1997 Marmara İlahiyat Fakültesi lisan mezunu. Aynı zamanda Sakarya Üniversitesi'nde Yüksek Lisans yapmış. 1999 yılında bir başka ilde göreve başlamış. Kısa süre orada görev yaptıktan sonra şimdi görev yaptığı ilçeye tayin olmuş. Bu ilçede çeşitli okullarda görev yaptıktan sonra şuan görev yaptığı okula tayin edilmiş.

Öğretmen.3

1972 doğumlu. Erkek. Konya Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 1996 mezunu. Mezun olduğu yıldan beri öğretmenlik yapmaktadır. Daha önce başka illerde görev yapmış. En son şuan bulunduğu okula tayin olmuş.

Öğretmen.4

1992 doğumlu. Bayan. 2014 yılında Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden mezun oldu. Öğretmenlikte ikinci yılıdır.

Öğretmen.5

1956 doğumlu. Erkek. 1983 yılından beri öğretmen. Türkiye'nin birkaç ilinde öğretmenlik yapmış. 1982 Samsun Yüksek İslam Enstitüsü mezunudur.

Araştırmanın bu aşamasındaki örneklem seçiminin maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olduğu söylenebilir. Çünkü maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir. Burada amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 137). Bu aşamadan sonra araştırma kapsamına dâhil edilmek istenen okullar için Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne

araştırmacı tarafından çalışma ile ilgili bir rapor ve gerekli izinlerin alınması yönünde bir dilekçe verilmiştir. Enstitü, araştırmacı adına Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne durumu belirten bir yazı yazarak müdürlükten gerekli izinleri temin etmiştir.

Nitel araştırmalar ele alınan konuyu derinlemesine ve detaylı incelemeyi amaç edindiğinden bu tür çalışmalarda araştırmacının evreninin mümkün olduğunca dar kapsamlı olmasına çalışılır. Bu nedenle çalışma beş ortaöğretim okulu ile sınırlı tutulmuştur. Belirlenen okullarda 11. sınıflardan birer şube, çalışma kapsamına alınmıştır. 11. sınıfların çalışmaya dâhil edilmesinde aşağıdaki faktörler belirleyici olmuştur:

- ✓ Çalışmanın amaçlarından biri ortaöğretim öğrencilerinin DKAB dersinin amaçlarına ulaşip ulaşmadığını tespit etmektir. Bunun için en doğru olanı çalışmaya 12. sınıfları dâhil etmekti. Ancak üniversiteye hazırlık telaşı ve öğretmenlerin son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlanmaları konusunda onlara kendi derslerinden de zaman ayıracağı düşüncesi, çalışmada 11. sınıflara yer verilmesini gerekli kılmıştır.
- ✓ 11. sınıfların üç yıldır bir arada bulunuyor olmaları nedeniyle sınıf ikliminin oluşmuş olacağı kanaati ve ortaöğretimin sonuna gelmiş olmaları düşüncesiyle onların DKAB dersi ile ilgili düşüncelerini önceki sınıflara nazaran daha iyi ifade edeceklerine dair inançtır.

Çalışmada yer alan okulların 11. sınıflarının hangi şubelerinin seçileceği konusu da belirli kriterlere göre şekillenmiştir. Bu amaçla okul idarecileri ve DKAB dersi öğretmenleriyle görüşülmüş ve onlardan sınıfların başarı düzeyleri hakkında bilgi alınmıştır. Daha sonra ise araştırmacının amaçlarına ulaşmada zengin veriler sağlayacağı düşüncesiyle başarılı okullarda en başarılı 11. sınıflar, başarı seviyesi orta olan okullarda orta düzeyde başarıya sahip 11. sınıflar seçilmiştir. Başarı seviyesi en düşük olan okulda ise en düşük başarı seviyesine sahip olan 11. sınıf araştırmaya dâhil edilmiştir.

Yapılandırılmamış Gözlemler

Başarı düzeyleri farklı beş ayrı okulda DKAB dersinin örtük programını belirlemek amacıyla sınıf içi gözlemlerde katılımlı gözlem yapılmıştır. Araştırmacı sınıfın arka sıralarında oturmuş ve sınıfta olup bitenlere herhangi bir etkide bulunmadan her şeyi not

almaya çalışmıştır. Kullanılan yöntem, teknik ve materyaller; öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkisi; öğrencilerin derse ilgi durumunu gösteren tutum ve davranışlar ve verilmek istenen mesajlar araştırmacının daha çok ilgi alanını oluşturmuştur. Her gözlemin sonunda araştırmacı tarafından gözlem kayıtları gözden geçirilerek, kayıtlarda eksiklikler varsa tamamlanmıştır. Ayrıca o gün yapılan gözlemler günü gününe bilgisayarda Word programına aktarılmaya çalışılmıştır. Gözlemler sırasında her durum kaydedilerek daha sonra içerik analizi ile veriler belirlenmeye çalışılmıştır.

Görüşme Formları

Araştırmada gözlemlerin yanı sıra öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak örtük programın önemli öğeleri olarak kullanılan yöntem, teknik ve materyaller; öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin derse ilgi durumunu gösteren tutum ve davranışlar, dersin amacına ulaşip ulaşmadığıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri toplanmıştır. Bu görüşmelerde öğretmen ve öğrenciler için birbirine paralel olacak şekilde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Formların hazırlanmasında belirtilen alanlarla ilgili alan yazın taramaları sonucu ulaşılabilen kuramsal açıklamalar ve gözlemlerden elde edilen veriler dikkate alınmıştır. Ayrıca hazırlanmış olan görüşme formları, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümünde görev yapan hocalara ve İletişim Fakültesi öğretim üyesi ve aynı zamanda tez danışmanı olan akademisyene incelenip uzman görüşleri alınmış ve forma son şekli verilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bu şekilde toplanan veriler bilgisayar ortamına aktararak içerik analizleri yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada birden çok veri toplama tekniği kullanılmıştır. Bu süreç aşağıda açıklanmıştır.

1. Araştırmacı 2015 yılı kasım ayı itibariyle gözlemlere başlamıştır. Ortaöğretimlerde DKAB dersi haftada bir saat olduğu için araştırmaya katılan her sınıfta haftada birer saat gözlem yapılmıştır.
2. Gözlem yapılan okullarda; kar yağışı, deneme sınavı olması ve öğretmenlerin seminere katılması gibi nedenlerle gözlem sayısında farklılıklar oluşmuştur. Ancak tüm okullarda yapılan gözlemlerde elde edilen bulguların yeterli düzeye ulaştığı kanaati

hâsıl olduğu için 2016 yılı nisan ayı sonu itibariyle gözlemlere son verilmiştir. Gözlemlerden elde edilen veriler ışığında öğretmen ve öğrenci görüşme formları oluşturulmuş ve bu formlarla öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

3. Gözlem yapılan sınıflarda öğrencilere kişisel bilgi formu doldurtulmamıştır. Bunun nedeni başarı seviyesinin baz alınmış olmasıdır. Ancak görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde, öğrencilerin DKAB dersine olan ilgisi, katılımı vs. dikkate alınmıştır.

4. Araştırmada kullanılan bir başka teknik, doküman analizi tekniğidir. DKAB dersinin uygulamadaki durumunun resmi programdan hangi konularda farklılaştığını belirleyebilmek amacıyla gözlem ve görüşmelerden önce Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, içerik analizine tabi tutulmuş ve bu amaç için nasıl bir yol takip edilmesi gerektiğine yönelik öneriler ve programa hâkim olan anlayış ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada gözlem ve görüşmelerle elde edilen nitel verilerin çözümlemesinde, nitel veri çözümleme yöntemleri olan içerik analizi ile betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir. Diğer taraftan önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına imkân tanır. Betimsel analizde ise elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

Gözlemlerden elde edilen veriler için içerik analizi ile betimsel istatistik birlikte kullanılmıştır. Veriler önce bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra bu veriler birkaç kez okunmuş ve sonrasında kodlamalar oluşturulmuştur. Kodlama işlemi yapılırken alan yazın, araştırma soruları ve gözlemlerden elde edilen veriler dikkate alınmıştır. Bu şekilde araştırmanın ana hatlarını oluşturulan temalar belirlenmiştir. Ancak her okul bazında içerik analizi sonucu oluşan tabloyu ifade etmek için araştırmacı tarafından uygun başlıklar kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için birkaç hususa dikkat etmek gerekir. Bunlardan belki en önemlisi araştırmacının çalışmak istediği durumla etkileşimini mümkün olduğunca uzun tutmasıdır. Gözlemlere 2015 yılı kasım ayı son haftası itibariyle başlanmıştır. Ve 2016 nisan ayı son haftası itibariyle yeterli düzeye ulaştığı düşüncesiyle sonlandırılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için alınması gereken bir başka önlem ise verilerin toplanmasında birden fazla yöntemin kullanılması ve elde edilen verilerin birbirini destekleyici ve teyit edici biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada kullanılan gözlem ve görüşmelerle çoklu veri toplama tekniği uygulanarak okullardaki mevcut durum çok daha ayrıntılı bir biçimde ortaya konulmuştur. Böylece yapılan araştırmanın hem geçerliği hem de güvenilirliği artırılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirliği arttırmak için kullanılan dördüncü bir öneri ise kodlayıcının kodladığı verileri belli bir süre sonra tekrar kodlamasıdır. Araştırmacı kodladığı verileri 60 gün sonra tekrar kodlayarak kodlama güvenirlik katsayısındaki tutarlılığa bakmıştır. Bu tutarlılık yüzde olarak hesaplanmış ve tutarlılık oranı % 89 bulunmuştur.

Güvenirliği arttıran bir başka öge ise çalışmada elde edilen veriler üzerinde ikinci bir kodlayıcının da kodlama yapmasıdır. İkinci kodlayıcı olarak daha önce doktora tezini nitel araştırma üzerine yapmış bir araştırma görevlisinden yardım alınmış ve iki kodlayıcı arasındaki güvenirlik katsayısı tutarlılığına bakılmıştır. Bu güvenirlik katsayısı da % 86 olarak bulunmuştur.

Nitel araştırmalarda geçerliği arttırmanın bir başka önemli yolu ise ayrıntılı betimlemelere yer vermektir. Bu araştırmada; araştırmada kullanılan veri araçları, verilerin nasıl analiz edildiği, sonuçlara nasıl ulaşıldığı, araştırmacının rolü, araştırmacı ile katılımcılar arasındaki ilişkiler raporlaştırılmıştır. Bu durum araştırmada genellenebilirliği arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 103).

BÖLÜM 1: ÖRTÜK PROGRAM KAVRAMI VE KAPSAMI

1.1. Örtük Program Kavramı

Eğitimin genel amacı bedence, ruhça sağlıklı, topluma etkin şekilde uyabilen insanlar yetiştirmektir (Yeşilyaprak, 2005: 2). Bu amacı gerçekleştirebilmek için belli özelliklerin yetişmekte olan bireylere kazandırılması gerekir. Eğitim yoluyla bireylere kazandırılmak istenen bu özelliklere hedef denilmektedir. Ertürk (1972), hedefi “Bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanılması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özellik.” (Ertürk, 1972: 25) olarak tanımlamaktadır. Bilgileri, becerileri, alışkanlıkları, yetenekleri, tutum ve davranışları kapsayan (İşman ve Eskicumalı, 2001: 39) hedeflerin belirlenmesi eğitim sürecine yön verir ve ne öğretileceğini, nasıl öğretileceğini ve nasıl değerlendirileceğini gösterir (Bacanlı, 2006: 69). Eğitimde belirlenen hedeflere nasıl ulaşılacağı ise eğitim ve öğretim programlarıyla belirlenir.

Eğitim literatürüne bakıldığında eğitim programlarıyla ilgili çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Oliver (1968), eğitim programını “öğretmenin etkinlikleri sonucu öğrencilerin karşı karşıya geldikleri durumlar” şeklinde ele alırken, Saylor ve Alexander (1959) eğitim programını “okulun, okul içi ve dışındaki bütün durumlarda beklenen sonuçlara ulaşmak için giriştiği bütün çabalar” olarak tanımlamaktadır (akt. İşman ve Eskicumalı, 2001: 38). Ülkemizde program geliştirme alanında çalışma yapan eğitimciler de eğitim ve öğretim programı tanımları yapmışlardır. Bunlardan Ertürk (1972), program yerine yetişek sözcüğünü kullanmayı tercih etmiştir. O, yetişeceği belli öğrencileri belli zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü olarak anlamıştır (Ertürk, 1972: 14). Varış (1978)’a göre eğitim programı; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Ona göre öğretim; ders dışı kulüp faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler bu kapsama girmektedir. Öğretim programını ise genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik bir program olarak ele almaktadır (Varış, 1978: 17). Demirel (2011) ise, eğitim programını, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış

etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlarken öğretim programını okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak ifade etmektedir (Demirel, 2011: 6). Bir öğretim programı; öğrenciye kazandırılacak hedefleri, bu hedeflerden her birine ilişkin gözlenebilir kritik davranışları, bu davranışların öğrenciye kazandırılıp kazandırılmadığını ve hedeflere erişilip erişilmediğini ortaya çıkarmak için gerekli bilgileri elde etme işlemlerini; programın sağlamlık, işe yararlılık ve etkililik derecelerini belirlemek ve öğrenci, öğretmen ve program hakkında yargıya varmak için gerekli ilke, ölçüt ve işlemleri kapsamaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 71).

Okullarda uygulanmak üzere geliştirilen programlarda genel ve özel amaçlar belirlenir, bu amaçları gerçekleştirmek üzere ders, konu ve faaliyetler ile değerlendirme esasları tespit edilir. Bu programlar doğrultusunda öğrenciler yetiştirilmeye çalışılır. Bu programa “resmi program”, “formal program”, “açık program” veya “yazılı program” denilmektedir. Burada şu akla gelmektedir: Acaba okullar programlarda belirtilen her amaç ve faaliyeti yerine getiriyor mu? Programda öğretilmesi istenenlerle gerçekte öğretilenler arasında bir fark var mıdır? Bazı araştırmacılar okullarda yaptıkları çalışmalarda programın uygulanma sürecini incelemişler ve inceleme sonucunda öğrencilerin yazılı/resmi programın yanı sıra yazılı hale getirilmemiş veya açıkça söylenmeyen bir başka program ile de karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Unsurları resmi program gibi açık ve belirgin olmayan, ancak öğrencileri resmi programdan daha çok etkileyen bu programa literatürde “örtük program”, “gizli program”, “saklı program” veya “yazılı olmayan program” gibi isimler verilmektedir (Yüksel, 2004: 5-7).

Yapılan çalışmalar okulda gerçekleşen öğrenmelerin çok azını resmi programın oluşturduğunu ortaya koymuştur. Tahmini olarak öğrenmelerin yaklaşık %10'u resmi programa, geri kalanı örtük programa atfedilmektedir (Massiales, 1994: 61-79). Mariani (1999)'nin örtük program ile resmi programı ele alıp karşılaştırırken kullandığı buzdağı örneği bu durumu açıklamada bize önemli bir örnek olabilir. Ona göre programla ilgili tartışmalarda daha çok amaçlar, konular, zaman düzenlemeleri, yöntemler vb. konuşulur. Oysa bunlar önemli olmakla birlikte, bu kısım buzdağının görünen kısmıdır. Bir de buzdağının görünmeyen kısmı var ki bu kısmı da öğretmen, öğrenci, aile ve

yöneticilerin inançları, tutumları, beklentileri ve motivasyonları ile programa ne kattıkları oluşturmaktadır. Bu kısım örtük program olarak adlandırılmaktadır. Benzer şekilde Eisner de açık programı, okulun gerçekte öğrettiği şeylerin sadece küçük bir kısmı olarak nitelendirmekte; öğretilenlerin büyük kısmını örtük programın oluşturduğunu belirtmektedir (akt. Sarı, 2007: 20).

Resmi program, eğitim literatüründe iyi bilinmesine rağmen, örtük program pek fazla bilinmemektedir. İlk olarak 1968'de Jackson tarafından organize edilen örtük program aslında ondan önce 1930'larda Williams Waller tarafından kullanılmıştır (Marsh, 1997: 33).

Örtük program kavramı yabancı literatürde daha çok “hidden curriculum” şeklinde kullanılmakla birlikte “unstudied curriculum”, “implicit curriculum”, “invisible curriculum”, “unwritten curriculum”, “covert curriculum”, “latent curriculum” ve “silent curriculum” kavramlarıyla da kullanılmaktadır (Tuncel, 2008: 3).

Örtük programın detaylarına geçmeden önce “örtük” kavramı üzerine bazı değerlendirmelerde bulunmanın faydalı olacağı kanaatindeyiz. Örtük program kavramında neden “örtük” veya aynı anlamda “gizli” ifadesi kullanılmaktadır? Buradaki gizlilik bilinçli bir gizlemeyi mi yoksa henüz açığa çıkarılmamış ya da çok da farkında olunmayan bir durumu mu ifade etmektedir? Portelli (1993), örtük (hidden) kavramının üç farklı anlamda kullanılabileceğini ifade etmiştir. Buna göre:

X, kendini saklar, X örtük olmaktan kendisi sorumludur ve bir ajandır.

X, başkası (Y) tarafından bilerek örtülmüştür.

X, kasıtsız bir şekilde örtüktür.

Portelli birinci maddedeki anlama ihtimal vermez. Fakat diğer iki maddedeki durumun mümkün olduğunu söyler (akt. Marsh, 1997: 34). Aslında hayatımızda birçok şeyi örttüğümüzü ve sakladığımızı söyleyebiliriz. Örneğin zenginliğimizi saklayabiliriz. Duygu ve düşüncelerimizi yeri geldiğinde belirtmekten kaçınırız. Kültürel sembollere bakıldığında da aynı şeyleri görmek mümkündür. Kültür dünyamıza ait birçok anlam sembollerde saklıdır. Okullarda resmi olarak uygulanan programlarda ve okutulan ders kitaplarında da benzer durum geçerlidir. Onlarda yazılan ve işlenen konuların içerdiği

açık anlamdan başka, derininde başka anlamlar da olabilir (Morgolis ve diğerler, 2001: 1-3). Okul bazında düşünüldüğünde örtük program bilinçli bir şekilde gizlenen bir şey mi yoksa doğal ve kaçınılmaz olan, eğitim öğretimin yan ürünü, okul personeli ile öğrenci arasındaki ilişkinin ve iletişimin kaçınılmaz sonucu mudur? Bazı araştırmacılara göre örtük program kesin olarak tanımlanamayacak bir biçimde bilinçli olarak gizlenebilir. Çünkü birçok sosyal davranışımız görünür hal aldığı anda anlamsızlaşacağı için kapalı haldedir ve açık hale getirilirse bir dirençle karşılaşır. Bu nedenle bilinçli bir gizleme söz konusudur (Morgolis ve diğerleri, 200: 1-4). Bu tanıma göre gizlenen insan davranışlarının altında yatan duygu, düşünce ve tutumlardır. Yani bireyin hayat tarzıdır. Okul bağlamında düşünüldüğünde, bu anlamda kimsenin kimseye kendi değerlerini, hayat tarzını dayatması kabul edilir bir durum değildir. McNeil (1996) ise örtük programın bilinçli olmayan ve tanınmayan fonksiyonlardan oluştuğunu belirtir. Bundan dolayı bir programın örtük olarak tabir edilmesi için bilinçli olarak gizli hale getirilmesine gerek yoktur (akt. Tuncel, 2008: 4). McNeil'in açıklaması dikkate alındığında örtük programın kaçınılmaz bir sonuç olduğu, hatta bu konuda onu çözümlemeye, varsa zararlı tarafları gidermeye çalışmak bile zordur. Burada kimseyi suçlamayan ve kimseye bir sorumluluk yüklemeyen bir yaklaşım söz konusudur. Gizli kavramı; resmi, planlı, açık olmayan kavramlarının yanında kasıtlı olarak gizlenen kavramını da kapsamakta mıdır? Konuyla ilgili olarak Martin'in yaptığı ayırım bizim için açıklayıcı olabilir. O, konuyla ilgili olarak öğretmen ve öğrenci açısından örtük programı ayırır. Öğretmen örtük programın farkında olsa bile öğrenci farkında olmadığı müddetçe örtük programın varlığından söz edilebilir (akt. Gordon, 1982: 187-192). Bazılarına göre okulda öğrenciler için düzenlenen etkinliklerde gizli değerler vardır. Bunlar özellikle politikacıların, planlamacıların farkında olduğu etkinliklerdir. Aslında bunlar öğrencilerin okulda ne öğrenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak öğrenciler açıkça bunun farkında değildir. Bu durumda düzenlenen etkinlikler programın bir parçasıdır. Sadece resmi programda yer verilmemiştir (Kelly, 1999: 5-6). Burada akla şu gelmektedir: Acaba resmi programda yer verildiğinde tepki çekecek şeyler bilinçli olarak gizlenip meşru olmayan bir şekilde öğrencilere kazandırılmaya mı çalışılmaktadır? Bu durum ciddi tartışmalara sebep olacak bir nitelik taşımaktadır. Bir kısım araştırmacı ise bazı tutum ve değerlerin okullarda örtük program vasıtasıyla öğretildiğini kabul etmekle birlikte bunu öğretmenin bilinçli bir şekilde

gerçekleştirdiğine inanmazlar. Ancak öğretmenin sorumluluk kabul etmesi gerektiğinde ısrar ederler. Bu kapsamda gerçekleşen öğrenmelerin planlanan, gerçekleştirilen etkinliklerin ve sağlanan materyallerin yan ürünü olduklarını söylerler (Kelly, 2004: 5-6). Okullarda edinilen bu tür deneyimlerin yaygınlığı, öğrenmenin örtük formlarının ortadan kaldırılmasının ya da kontrol altına alınmasının imkânsızlığı nedeniyle bazı teorisyenler tarafından okulsuz toplum önerilmiştir (İllich, 2000). Bilinçli bir şekilde gizlenen ve örtük program kapsamında öğretilen bilgi, beceri, tutum ve değerler bir yana; öğrenciler bilinçli bir şekilde planlanmamış şeyleri de öğreniyorsa ve bu öğrenilenlerin bir kısmı da zararlı olabiliyorsa bu bir talihsizliktir ve okulun kaçınılmaz sonucudur (Gordon, 1982: 195). Bu durumda en büyük sorumluluk yine öğretmene düşmektedir. Öğretmen bu konuda hassas olmalı, öğrencilerin örtük programı tanımada ve anlamada onlara yardımcı olmalı, öğrenciye sunulan materyallerin ve onlara yaptırılan etkinliklerin örtük anlamlarından ve sonuçlarından onları haberdar etmelidir (Kelly, 2004: 5-6).

Örtük programın tanımlanması da örtük programla ilgili bakış açısına ve örtük kavramına yüklenen anlama göre farklılık arz etmektedir. Bu kapsamda yapılmış birçok çalışma ve bu çalışmalara bağlı olarak ortaya çıkmış çeşitli tanımlamalar mevcuttur. Ancak örtük program açık/resmi programa göre daha yeni bir alandır. 1968 yılında Jackson'ın ilköğretimler üzerine yaptığı çalışma ve bununla ilgili olarak yayınladığı "Life in Classroom" adlı eserinden sonra bu konuya olan ilgi artarak devam etmiştir. Bu çalışmalarda değişik bakış açılarıyla örtük program açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Bu alanda çalışmalar yaparak örtük program kavramını literatüre kazandıran Jackson, ilköğretim üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin okulda kalabalık içinde, övgü ve güç faktörüyle yaşamayı öğrendiğini ileri sürer. Bu süreçte öğrenci, başkalarıyla bir arada yaşamayı, okulda gücün nasıl dağıldığını vs. öğrenir. Okul çevresinde öğrenci engellenme, istekleri erteleme, sabır gibi okul hayatının açığa vurulmamış özelliklerini tecrübe eder. Ancak öğrencilerin okulda öğrendiği becerilerin belki de en önemlisi otoriteyle başa çıkma becerisidir. Genelde bu, pasiflik ve kurallara uyma şeklinde gerçekleşir. Bu durum öğrenci gelişiminde önemli rol oynar (akt. Massiales, 1994: 61-79). Dreeben (1967) ise örtük programı; okulun öğrenciye sağladığı geçici sosyal ilişkiler, öğrencilerin bireysel kimliğini besleyen ve hiyerarşik ilişkileri yasalaştıran bir faktör olarak görmektedir (akt. Kentli, 2009: 85).

Örtük programa neomarxist bakış açısıyla yaklaşan Bowles ve Gintis ise okulun sadece sosyalleştirici değil aynı zamanda mevcut sınıf yapısını yeniden üreten ve belirli sosyal ilişkiler vasıtasıyla kapitalist sistemin devamını sağlayan bir kurum olduğunu iddia etmişlerdir. Okulun bu işlevi; öğrenci ve öğretmen arasındaki hiyerarşik iş bölümü, okul etkinliklerinin yabancılaştırıcı karakteri ve öğrenciler arasındaki yıkıcı rekabet ile icra edilir. Onlara göre öğrencilerin geldikleri sosyal sınıf, cinsiyet ve ırk okulda kazanılan deneyimleri belirler. Bu yüzden bir değil birden fazla örtük program vardır (Bowles ve Gintis: 2002: 1-18).

Anyon (1980) için ise okulun örtük programı, öğretim süreciyle ilgili gizli bir faaliyettir. Farklı programlar, farklı pedagoji ve farklı öğrenci değerlendirme türleri bu süreçte rol oynar. Öğrencilere gelinen sosyal sınıfa göre değişen farklı bilişsel ve davranışsal yetenekler kazandırılır. Bunlar otoriteyle, kapitalizm ile ve iş çevreleriyle yakından alakalıdır (Anyon, 1980: 1-11).

Gireoux (1983) ise örtük programı belirtilmemiş normlar, değerler ve inançlar olarak görür. Bunlar okul ve sınıftaki rutinler ve sosyal ilişkileri şekillendiren temel kurallar vasıtasıyla öğrenciye aktarılır (akt. Kentli, 2009: 85).

Örtük program konusundaki en açık ifadelerden biri ise Sambel ve McDawel (1998)'e aittir. Onlar örtük programı resmi programa ve eğitimsel etkileşimin görünür özelliklerine karşıt bir kavram olarak gizli, gömülü olanın gölgeli, iyi tanımlanmamış ve belirsiz doğasını açıklamak için kullanmışlardır (akt. Dickerson, 2007: 12-13).

Örtük programla bağlantılı olarak kullanılan farklı terimler de vardır. Bunlardan bazılarının yer vermek yerinde olacaktır. Örtük program dâhilinde kullanılan terimlerden biri 'unwritten' ya da 'societal curriculum'dır. En kapsamlı ve hayatın tüm alanlarını kuşatan bir tanım olarak Cortes (1981) onu; "Mevcut toplumun sürekliliğini sağlayan politik program ve yaşantımızla herkesi eğiten; ailenin, arkadaş gruplarının, çevrenin, kilise organizasyonlarının, mesleklerin, kitle iletişiminin ve diğer toplumsallaştırıcı faktörlerin yaygın ve devam eden informal programı" şeklinde tanımlar (akt. Dickerson, 2007: 12-13). Bu tanım ve yaklaşım örtük programı sadece okul ile sınırlandırmayarak bütün hayatı kuşatmaktadır. Ancak örtük program literatürde daha çok eğitim kurumlarıyla ilgili olarak kullanılmaktadır. Eisner (1985) ise örtük programla bağlantılı

olarak ‘null curriculum’ terimini kullanır. Bununla o, öğrencinin seçme imkânının olmadığı, hakkında bir bakış açısı geliştirmedeği, kullanma imkânı çok az olan ve resmi program dışında kalan bilgi ve becerileri ifade etmektedir (akt. Flinder ve diğerleri, 1986: 34). Oysaki bunlar resmi programda öğretilenler kadar önemli olabilir.

Örtük program kavramı günlük rutinler etrafında oluşan okulun doğası ve yapısı ile ilgili olarak da öğretmen ve idarecilerin bireysel özellikleriyle bağlantılı olarak da kullanılmaktadır. Bu bağlamda Longstreet ve Shane (1993) örtük programı şöyle tanımlar: “Öğrencilerin okulun doğasından ve düzenlenen organizasyonlarından olduğu kadar yönetici ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarından edindikleri öğrenmelerdir.” (akt. Dickerson 2007: 13-14).

Örtük programla ilgili önemli bir husus da örtük programın nasıl tespit edileceği meselesidir. Bu problemle ilgili olarak McLaren (1989), örtük programın resmi konunun öğretilmesinin ötesinde, ders materyallerinin ve programlanmış ders içeriğinin dışında sınıfta geçenlerin eleştirel biçimde incelenmesiyle tespit edilebileceğini belirtir. (akt. Tuncel, 2008: 10). Elbette sadece sınıf içi değil. Okul içi ve dışı da buna dahildir. Nitekim Hemmings (2000) bu amaçla sınıf dışında okul koridorlarını ve avluyu içine alan bir araştırma yaparak sınıf dışı alanların örtük programını tespit etmeye çalışırken Horn (2003) örtük programın, öğretmen ve öğrenci için sürekli yinelenen yüzeysel mesajların ötesinde aranması gerektiği görüşündedir (akt. Cincioğlu, 2011: 50-58). Fakat örtük programın tespitine yönelik çözümlemelerin ve çıkarımların kurum içerisindeki bireyler tarafından yapılması çok kolay bir süreç değildir. Çünkü kurum kültürü içerisinde yaşayan bireylerin kurumun gizli müfredatının değer ve inançlarına ilişkin çözümleme yapmaları demek aslında kendi değer ve inanç algılarına yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirebilmeleri demektir. Bu da kolay değildir (akt. Cincioğlu, 2011: 52). Bu nedenle örtük programın tespitini alanında uzman, bireyler arası ilişkilerdeki sosyal ve psikolojik etkileşimleri çözümleyebilecek, kurum dışından birinin daha iyi yapabileceği söylenebilir. Örtük program kapsamındaki bazı öğrenmeler kasıtlı olsa da çoğu öğrenmeler okul ve öğrenci arasındaki etkileşime sebep olan deneyimlerden kaynaklanan mesajlardan oluştuğu için okulda yapılan etkinliklere, okulun yönetim kültürüne ve okuldaki tüm bireylerin kendi aralarındaki ilişkiye odaklanmak gerekir.

Örtük programla ilgili olarak ele alınması gereken bir başka husus da bu kapsamda nelerin öğrenildiği ve bu öğrenilenlerin resmi programda belirlenen hedeflerden bütünüyle farklı olup olmadığıdır. Esasında örtük program, okulda öğrenilenlerin sadece resmi programda belirtilenlerden ibaret olmadığı fikrine ve gerçeğine dayanır. Öyleyse örtük program kapsamında öğrenilenler resmi programda belirtilen öğrenmelerden bütünüyle farklı mıdır? Ya da resmi programda kazandırılması amaçlanan öğrenmelerle örtüşmekte ve onları desteklemekte midir? Bu soruların cevabı örtük programa yüklenen anlama ve bakış açısına göre değişebilmektedir.

Örtük program daha çok bilinçsizce aktarılan davranış, tutum ve bilgileri; dolaylı yoldan, etkinliklerle ve okulun günlük yaşantısının bir parçası olan kelimelerle aktarılan değerler manzumesini ifade etmektedir (Horn, 2003; akt. Sarı ve Doğanay, 2009: 926). Örtük program kapsamında edinilen öğrenmeler istendik olabileceği gibi istenmedik de olabilir (Uzunboylu ve Hürsen, 2008: 14; Yüksel, 2004: 9-10; Portelli, 1992; akt. Townsend, 1995: 2). Durkheim (1893)'e göre her toplum varlığını sürdürebilmek için üyelerinin temel düşünce, değer ve normlarda benzeşmesine gerek duyar. Toplumsallaşma aracılığıyla bu benzeşme ve uzlaşmayı sağlayacak olan eğitimidir. Bu da daha çok örtük programla sağlanır (akt. Türedi, 2008: 1). Örtük programı resmi olmayan veya açıkça belirtilmemiş fakat öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği mesajlar olarak tanımlayan Jackson'a göre başlangıçta öğrencilerin açıkça bilmediği ancak okul, yönetici, öğretmen ve velilerin öğrencilere kazandırılmasını istediği değer ve normlar vardır. Bu değer ve normlar öğrencilerin topluma uyumunu sağlamak ve onları geleceğe hazırlamak için örtük program tarafından kazandırılır (akt. Yüksel, 2004: 9). Vallance (1973), örtük programın öğrettiklerini; politik sosyalleşme, itaat, yumuşak huylu olma ve değerlerin öğrenilmesi olarak sıralar. Bu amaçlar açık bir şekilde kabul edilmese de geçmişten günümüze okullarda uygulanmaktadır (akt. Türedi, 2008: 9). Resmi programın yanı sıra belirli değer, tutum ve ilkelerden oluşan örtük program öğretmenler tarafından örtük biçimde aktarılır. Böylece örtük program ile okul ve toplumda toplumsal denetim sağlanır (İnal, 1998: 41). Bu kapsamda elde edilen öğrenmeler istendiktir. Fakat öğrenciler bundan habersiz olduğu ve resmi programda yer verilmediği için bu öğrenmeler örtük program kapsamına girmektedir. Normalde bu tür öğrenmeler resmi programın bir parçası olarak görülebilir ki bu öğrenmeler aslında öğrencileri hayata hazırlamaktadır.

Örtük program kapsamında edinilen öğrenmeler sadece istendik davranışlardan ibaret değildir. Bu nedenle yapılan çalışmalar örtük programın istenmedik davranışların edinimindeki etkisi üzerine de yoğunlaşmıştır. Ahola (2000)'ya göre Jackson (1968)'dan beri yapılan çalışmalarla ortaya koyulanlar, resmi programla örtük programın birbirine tezat oluşturduğunu göstermektedir. Zaten örtük program üzerinde çalışanlar da genellikle istenmedik davranış edinimi ya da öğrenimi üzerinde durmuşlardır (Cincioğlu, 2011: 51-52). Resmi program bilgili olmanın değerini, akademik bilgiyi, adaleti ve karar alma süreçlerine demokratik katılımı önerirken; örtük program bunların gerçekçi olmadığını öğretir. Bireyin okulda varlığını sürdürebilmesi için otoriteye boyun eğmesi ve kurumun gereklerini yerine getirmesi gerekir. Dolayısıyla resmi program gerçek amaçları içermezken örtük program öğrenciye okulda etkin olmak için neye ihtiyaç duyacağını belirtir. Öğrenci kısa süre içinde okuldaki akademik ve sosyal başarısızlığın nedeninin örtük programı göz ardı etmek olduğunu kavrar. Resmi program toplumsallık değerini ve sosyal olarak iyi olmayı vurgularken sınıfın yapısı gerçekte bunu göz ardı eder. Bu da daha çok rekabet ve bireysel çaba ile gerçekleşir. Aynı zamanda okulda öğrenciler sürekli iyi not almaya, öğretmenin gözdesi olmaya ve arzu edilen bir kulübe katılmaya teşvik edilir. Bireysellik de sürekli geliştirilir. Sınıf içindeki oturma düzeni belirlenirken sıraların ardışık dizilmesi öğrencilerin göz teması kurmasını engelleyerek bireyselliği öne çıkarır. Resmi program demokrasiyi öğütlerken örtük program otoriteyi önceler. Resmi program akademik bilgiyi ve anlamayı vurgularken örtük program okul başarısının aracı olarak politik süreci hatırlatır (Massialas, 1994: 61-79). Benzer şeyleri ülkemizde yapılan çalışmalarda da görmek mümkün. Hazırlanan programlarda öğrencilerin; eleştirel, yaratıcı, analitik, yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilere saygı, sevgi, demokrasi, hoşgörü gibi değerlerin kazandırılması gerektiği belirtilirken eğitim süreci içerisinde öğrenciler belirtilen beceri ve değerlerden farklı öğrenmeler edinmektedir. Nitekim Paykoç ve Gündoğdu (2002) yaptıkları araştırmada okul ikliminin oluşturulmasında yöneticilerin birincil etken olduğunu, okulda hiyerarşinin önemli görüldüğünü ve okulun “Otur ve dinle!” mesajını verdiğini tespit etmişlerdir (akt. Veznedaroğlu, 2007: 2).

Yapılan değişik araştırmalarda öğretmenlerin yeterli düzeyde demokratik tutumlara sahip olmadıkları (Gözütok, 1995), öğrencilerle ilişkilerini otoriter bir yapıda

sürdürdükleri (Ertürk, 1970: akt. Veznedaroğlu, 2007: 2), hakaret, azarlama, küfür ve bedensel ceza gibi asla kabul edilmeyen (Gözütok, 1993; Gözütok, Er ve Karacaoğlu, 2006: 285-288) ve programlarda belirtilmeyen uygulama ve davranışları gösterdikleri belirlenmiştir. Yine yapılan bazı çalışmalar, resmi programdan farklı olarak öğrencilere pasif ve itaatkâr olmaları, öğretmenlerin söylediklerini doğru kabul etmeleri, yönetici ve öğretmenlerle tartışmamaları şeklinde mesajlar verildiğini göstermektedir (Yüksel, 2005).

Örtük program kapsamında yapılan çalışmalarda vurgulanan hususlardan biri de örtük programın resmi programdan daha etkili olduğudur. Örtük program resmi/açık programdan neden daha etkilidir? Burada örtük programın neden daha etkili olduğuna yönelik birkaç açıklamaya yer vermek istiyoruz:

✓ Örtük program kapsamında öğretilen tutum ve davranışların okula gelen öğrenci tarafından algılanış biçimi son derece önemlidir. Yazılı olmayan ve doğrudan uygulama ile ortaya çıkan bu durumlara mesaj denilmektedir. Bu mesajlar öğrenci tarafından daha çok benimsenir ve onlara yönelik değer yargıları, alışkanlıklar ve beceriler geliştirilir. Çünkü kural ve değer öğrenmede onu açıkça söylemenin ve ona uyulmasını istemenin etkili olmadığı, öğrencilerin yönetici ve öğretmenlerin davranışlarından bunları çıkardıklarında onlara eğilimlerinin daha çok arttığı söylenmektedir (Cemiloğlu, 2006: 257-269).

✓ Örtük program daha çok bilinçsizce aktarılır ve muhtemelen aktarılan örtük programın kodları öğrenci tarafından da bilinçsizce çözülür. Bu nedenle resmi programa gösterilen dirence göre örtük programa daha az direnç gösterilir (Gordon,1982: 191).

✓ Nasıl öğreteceğimize bağlı olarak aktaracağımız mesajlar öğrencilerin ruhlarında gömülüdür ve bunlar öğrencilerin tutumlarını, motivasyonlarını ve davranışlarını etkiler. Bu, kelime ve açıklamaların nadiren başarılı olduğu bir durumdur (Shaw, 2006: 85).

Bu açıklamalar bize sözden ziyade davranışların etkili olduğunu, en iyi öğretme biçiminin bir şeyi uzun uzadıya açıklamak değil onu tutum ve davranışlarda göstermek olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi yaşantılarıyla edindikleri

deneyimlerden çıkardıkları sonucun daha etkili ve kalıcı olduğunu, tutum ve davranışa dönüşme ihtimalinin daha yüksek olduğunu hatırlatmaktadır.

Örtük program eğitim alanında yeni bir kavramdır. Ancak dikkatleri okul-toplum ilişkisine ve okuldaki eğitim-öğretim süreçlerine çekerek eğitime daha geniş ve değişik perspektiflerden bakılmasının yolunu açmıştır. Örtük program kapsamında araştırma yapanlar farklı bakış açılarıyla değişik sonuçlara ulaşmış olsalar da örtük programın özellikleri konusunda benzer şeyler söylemektedirler. Bu özellikleri yapılmış çalışmalardan hareketle şöyle sıralayabiliriz:

- ✓ Yazılı değildir ve açıkça ifade edilmez
- ✓ Kesin sınırlarını belirlemek zordur
- ✓ Okul personelinin ve öğrencilerin bireysel, sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklerinden etkilenir
- ✓ Öğrencilerin kültürlenme sürecinde çok etkilidir
- ✓ Okuldaki tüm hayatı ve olumlu ya da olumsuz resmi program dışındaki tüm öğrenmeleri kapsar
- ✓ Bilinçli ya da bilinçsizce ortaya çıkabilir
- ✓ En azından öğrencilerin haberdar olmadığı bir program türüdür
- ✓ Örtük program kapsamında öğrenilenleri ayıklamak zordur
- ✓ Başarı ve başarısızlıkla yakından ilişkilidir
- ✓ Okuldan okula, öğretmenden öğretmene değişir
- ✓ Resmi programdan daha etkilidir
- ✓ Örtük program kapsamında edinilen öğrenmeler resmi programda belirtilen hedeflerden çok fazladır (Veznedaroğlu, 2007: 17).

1.2. Örtük Programın Kapsamı

Örtük program neleri kapsamaktadır? Genel olarak resmi programda belirtilmemiş, ancak okul yaşamında var olan her şey örtük program kapsamında ele alınmaktadır. Literatürde örtük program üzerine çalışma yapan araştırmacıların konu ile ilgili olarak yer verdikleri hususlar bu başlık altına incelenecektir. Kavramı literatüre kazandırarak yeni bir açılım sağlayan Jackson (1968)'a göre örtük program, öğrencilerin topluma uyumunu sağlayan ve onları geleceğe hazırlayan norm ve değerleri kapsar. Jackson

(1968), örtük programın üç ana unsuru olduğunu belirtir. Bu unsurlar kalabalık, övgü ve güçtür. Çocuk bu unsurlarla birlikte yaşamayı öğrenerek yetişkinlik dönemi toplumsal hayatına hazırlanır. Bu süreçte öğrenci kalabalık içinde yaşamayı, güçlü ile güçsüz arasındaki farkı, ödül ve ceza yoluyla toplumda nasıl davranması gerektiğini öğrenir. Bu bağlamda sessizce beklemeyi öğrenme, engellenme, çaba sarf etme, işi tamamlama, meşgul olma, arkadaşla ve öğretmene sadık olma, düzenli ve dakik olma ve başkalarına kibar davranma öğrenilen ve öğrenilmesi gereken tutum ve davranışlar olarak sıralanır. Dreeben (1968) ise örtük program kapsamında okullarda aktarılan dört önemli norm olduğunu ifade eder. Bunlar bağımsızlık, başarı, evrensellik ve kendine özgülüktür. Vallance (1973)'a göre örtük program “öğrenci-öğretmen etkileşimini, sınıf mimarisini, sosyal sistemin alt boyutu olan eğitim kurumunun bütün örgütsel modellerini” kapsamaktadır (akt. Türedi, 2008: 9-11).

Örtük programın kapsamıyla ilgili detaylar daha sonraki çalışmalarda daha da belirginleşerek genişlemiştir. Martin (1976)'e göre öğretmenin otoriteyi kullanması, öğretmen ve öğrenci ilişkilerini düzenleyen kurallar, standart öğrenme faaliyetleri, öğretmenin dili ve kitapları etkili kullanması, sistemi takip etmesi ve resmi programın önceliklerine riayet edip etmemesi örtük program kapsamında değerlendirilir (akt. Kentli, 2009: 85).

Türkiye’de örtük program konusunda bilgi veren eğitimcilerden biri olan Tezcan (2005), örtük programın içeriğini “okul içinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranışları, yaklaşımları, inançları, değer yargıları, okul atmosferinin niteliği, değerleri, okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü, okul içi yazılı olmayan kurallar, rutinler, disiplin, otoriteye itaat etme gibi kültürel tutumlar ve birçok kültürel etken” (Tezcan, 2005: 176) şeklinde özetlemiştir.

Lavoie (2005)'nin çalışmasında kapsamın daha da genişlediği görülmektedir. Ona göre okulun kültürü, ritüelleri, kuralları, normları, gelenekleri örtük program kapsamına girer. Onun çalışmasında öğretmene daha fazla bir gönderme vardır. Lavoie, öğretmenlerin mizacını, yapısal özelliklerini, ödev politikalarını, öğrencileri oturtma düzenini, hobilerini, şöhretini, kişiliklerini, notlandırma politikasını, kişisel yargılama yöntemlerini, gürültüye toleranslarını, sınıf temizliği hassasiyetini, istekliliğini, disiplin politikalarını, öğretme tarzlarını örtük program kapsamında düşünür. Ayrıca idari olarak

kimlerle çalışıldığı, hizmetlilerin rolleri, sınıf değişim politikaları, resmi program dışındaki aktiviteler de Lavoie'e göre örtük program kapsamındadır (Lavoie, 2005: 261-265).

Ahola (2000) ise üniversite düzeyinde yaptığı çalışmada örtük programın kapsamını “öğrenmeyi öğrenme”, “mesleği öğrenme”, “uzmanlaşmayı öğrenme” ve “kuralları öğrenme” (Ahola, 2000: 4) şeklinde belirlemiştir.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda Serhatlıoğlu ve Gürol (2009), örtük programın kapsamını çevre şartları, toplumsal yapı, öğrenci ve öğretmenler, yönetim ve zaman olarak belirtmişlerdir. İnal (1998)’in çalışmasında ise bize özgü kültürel kodların ve öğrencilerden beklenen tutum ve davranışların örtük program kapsamında sıralandığı görülmektedir. Buna göre resmi programda yer almayan öğretmenin önünde düğme iliklemek, sınıfta söz almadan konuşmamak, okul binasına askeri düzende girmek, öğretmene "siz" diye hitap etmek, ders çalışmanın hayırlı bir iş olduğuna inanmak, öğretmenler odasının kapısını çalmadan içeri girmemek, İstiklal Marşı'nı gür sesle okumak, öğretmenlere mutlak saygı göstermek, okulu temiz tutmak, okulun demirbaşlarına zarar vermemek, koridorlarda gürültü yapmamak örtük program kapsamına dâhil edilmektedir.

Yapılan çalışmalarda örtük programın boyut ve kapsamının kültürel kodlar taşıdığı ve eğitim basamaklarına göre farklılaştığı gözlemlenmektedir. Ayrıca eğitim-öğretimin en etkili unsuru olan öğretmen, örtük program alanında da en önemli değişkendir. Çünkü alanındaki bilgi, beceri ve kabiliyeti ile olduğu kadar kişilik özellikleri, değer yargıları, tutum ve davranışlarıyla eğitim öğretim ortamlarının büyük oranda rengini belirleyen odur.

Yüksel (2004), örtük programın resmi program dışında öğrencilerin üç temel kaynaktan öğrendiklerini ve bu kaynakların örtük programın da kapsamını oluşturduğunu belirtmiştir. Bu üç temel kaynağı şu başlıklar altında toplamıştır:

1. Okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri
 - a. Okulun kuralları
 - b. Okul binasının mimarisi ve dekorasyonu
 - c. Sınıfların oluşturulması

- d. Zaman
- e. Ders dışı faaliyetler
- f. Okul-çevre arasındaki etkileşimler
- g. Sınıf iklimi

2. Okul- çevre arasındaki etkileşimler

- a. Toplumsal norm ve değerler
- b. İdeoloji
- c. Ders kitapları

3. Sınıf iklimi

- a. Öğretmenlerin görüş ve beklentileri
- b. Öğretmenlerin ön yargıları
- c. Sınıf kuralları
- d. Öğretmen davranışları
- e. Öğrenci özellikleri
- f. Sınav ve öğrenci başarısı (Yüksel, 2004: 57-58),

1.3. Örtük Programla İlgili Temel Yaklaşımlar

Örtük programın analiz edilmesinde izlenen iki yaklaşım vardır. Bunlar makro-sosyolojik ve mikro-sosyolojik analiz yöntemleridir. Makro analiz çalışmaları eğitimle toplum arasındaki ilişkileri bir bütün olarak ele almaktadır. Bu, işlevselcilerin ve marksist yaklaşımların “sosyal sistem” anlayışlarının bir parçasıdır. Makro analizde örtük program hem gerekli ve yararlı hem de kötü niyetli ve zararlı olarak görülmektedir. Örneğin Durkheim örtük programı, çocukların öğrenmelerinde önemli yer tutan ahlaki bir bileşen olarak ele almıştır. Öte yandan Marksistler için örtük program sosyal eşitsizliklerin üretilmesi, sürdürülmesi ve meşrulaştırılması için bir araç olarak görülmektedir. Sosyal yapılanmacı yaklaşımlar üzerine inşa edilmiş olan mikro yaklaşımlarda ise resmi program önemsenmemekte ve okul, çeşitli güç düzeylerine sahip aktörlerin (öğretmen ve öğrencilerin) etkileşim halinde oldukları bir örgüt olarak görülmektedir. Bu tür araştırma yaklaşımlarının ortak noktası, eğitimin örgütsel yönünün vurgulanması (boş alanlar, zaman ayarlamaları vb.) ile gerçeğin yapısı, öğretmen ve öğrencilerin buna nasıl ulaştıkları ve tanımlar hakkında nasıl uzlaştıklarıdır

(Sarı, 2007: 20-21). Eğitim sosyolojisine konu olan eğitimsel olay ve olguların belirli bir kuram ya da kuramlar üzerinden ele alınması konusu 20. yüzyılın son çeyreğine kadar çeşitlilik göstermemiştir. Bu süre içinde tüm eğitim olayları işlevselci paradigma ile ele alınmıştır. Bununla birlikte 70'li yıllardan itibaren makro düzeyde yeni bir yaklaşım olarak Marksçı görüşlerin şekillendirdiği çatışmacı yaklaşım ortaya çıkmıştır (Doğan, 2012: 87). Bu bölümde örtük program kapsamında yapılan çalışmalarda, çalışmalara yön veren farklı yaklaşımlara yer verilecektir.

1.3.1. İşlevselci Yaklaşım

İşlevselciler kendi aralarında çeşitlenmelerini sağlayan değişik temeller üzerine yoğunlaşırlar da ortak paydaları, toplumu dengeye yönelik bir sistem olarak ele almalarıdır. Durkheim'in çalışmalarına temel olan toplumsal düzenin nasıl sağlanacağı ve sürdürüleceği sorusu tüm işlevselci kuramın çevresinde dönüp durduğu eksen oluşturur. İşlevselciler eğitimin rolünü, bireyleri eğitim açısından farklı görevlere hazırlamak için farklı bir şekilde eğitmek ve yetişkin toplum hayatına hazırlamak olarak görürler. Onların odak noktası ortak norm, değer ve inançlar üzerine bina edilen toplumsal uzlaşıdır. Bu açıdan toplum bütünüyle faydalı olan ve işleyen bir sistem olarak yorumlanır. İşlevselci kuramın esin kaynağını Durkheim oluşturmaktadır. O, toplum bilimini akademik bir disiplin olarak önemsemiş, doğa biliminin yöntemlerini toplumsal araştırmalara uygulayarak karmaşık çağdaş toplumda düzeni sağlamak istemiştir. Eğitimi, yetişkin kuşakların henüz toplumsal yaşama hazır olmayanlara uyguladığı etkiler olarak tanımlayan Durkheim'e göre her toplum, varlığını sürdürebilmek için üyelerinin temel düşünce, değer ve normlarda benzeşmesine ve iş bölümü için uzlaşmaya ihtiyaç duyar. Bu ihtiyacı yerine getirecek olan da eğitimidir. Eğitim, bireyi toplumun istekleri doğrultusunda toplumsallaştırır. Onun isteklerini sınırlar. Ancak doyum verici bir yaşamı gerçekleştirebilecek çerçevenin norm ve değerlerini sağlamak hizmetini de sunar (İnal, 1998: 511-513). Okullar ile toplum arasında çok yakın bir ilişki ve paralellik olduğunu belirten işlevselciler, eğitimin amaçlarını entelektüel, politik, sosyal ve ekonomik olmak üzere dört grupta toplamıştır:

1. Eğitimin Entelektüel Amaçları: Öğrencilerin okuma, yazma ve matematik gibi temel bilişsel becerileri; edebiyat, tarih ve fen gibi bilimsel bilgileri ve analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyli düşünme becerilerini elde etmesini kapsamaktadır.

2. Eğitimin Politik Amaçları: Öğrencilerin mevcut politik düzene uyum göstermeleri ve politik düzene katılmaları için onları hazırlamayı ve temel toplumsal kuralları öğretmeyi kapsamaktadır.
3. Eğitimin Sosyal Amaçları: Öğrencilere toplumun çeşitli kural, norm, değerleri vb. öğretilerek onların toplumsallaştırılmasını kapsamaktadır.
4. Eğitimin Ekonomik Amaçları: Gelecekteki mesleki rolleri, meslek seçimi ve meslek eğitimi ile öğrencilerin gelecekteki mesleki rollerine hazırlanmasını kapsamaktadır (Cookson ve Sadovnik, 2002; akt. Yüksel, 2004: 17).

Örtük program konusunda ilk çalışmaları yapan işlevselcilerin üzerinde durduğu asıl konular sosyal düzeni sürdürmede okulların nasıl rol oynadığıdır. İşlevselcilere göre okullar öğrencilerin toplumda var olan mevcut sisteme uyması için toplum tarafından gerekli görülen bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmalıdır. Bu kazandırma süreci örtük program sayesinde gerçekleşmektedir. Örtük program sınıfta sosyal ilişkiler aracılığıyla öğrencilere toplumun sosyal norm, görüş ve değerlerini sözsüz bir şekilde iletmektedir. Örtük program yoluyla toplumda baskın olan görüş, ahlaki inanış, değer ve normların öğrencilere verilmesi, eğitim sürecinin olumlu bir işlevi olarak görülmektedir (Giroux, 1983: 286-288).

Örtük program alanındaki ilk yaklaşım olan işlevselci yaklaşımı savunan Jackson, Parsons ve Dreeben gibi bilim adamları, okulların sosyal düzenin korunmasındaki ve sürdürülmesindeki rolü üzerinde odaklanmış ve okulları toplumun var olmasına katkıda bulunmak için gerekli olan sosyal norm, değer ve becerileri çocuklara öğreten kurumlar olarak ele almışlardır (Skelton, 1997: 177-178).

Örtük program terimini “Life In Classrooms” (Sınıflarda Yaşam) adlı çalışmasında ilk defa kullanan kişi olan Jackson (1968), sınıfta yaptığı gözlemler aracılığıyla öğretimdeki sosyal ilişkilerin özünde yer alan özellikleri tanımlamıştır. Jackson, okulda öğrencilere yönelik değer ve beklentiler olduğunu gözlemiş ve bunlar aracılığıyla öğrencilerin kendilerinden beklenenleri öğrenmelerinin örtük programın bir özelliği olduğunu belirtmiştir. Ona göre, örtük program belli bazı becerileri vurgulamakta ve öğrenciler bu programla sessizce beklemeyi, kendini geri çekmeyi, bir işi tamamlamayı, çalışmayı sürdürmeyi, işbirliğini, arkadaşlarına ve öğretmenlerine sadık olmayı, düzenli

ve dakik olmayı, başkalarına kibar davranmayı vb. öğrenmektedirler (akt. Türedi, 20008: 17-21).

Jackson gibi Dreeben (1968) da okulun çocuğun sosyalleşmesinde özel ve merkezi bir rol oynadığını vurgulamıştır. Ailedeki yaşantının çocuğu yetişkinlik hayatına hazırlamakta yetersiz kaldığını belirten Dreeben (1968), okul kültürünün normlarını incelemiş ve bunların çocuklara “geçici sosyal ilişkiler kurmayı, kişisel özelliklerinin çoğunu gizli tutmayı ve katı uygulamaların yasal olduğunu kabul etmeyi” öğrettiğini vurgulamıştır. Okulun organizasyonu, bu fikirleri öğrencilere aktarmaktadır ve dolayısıyla bu organizasyon öğrencilere bazı mesajların iletilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ona göre formal eğitim sadece açık programı değil, dolaylı olarak yetişkinlik hayatında kendileri için gerekli olan bağımsızlık ve başarı gibi değerleri de öğretmektedir (akt. Margolis, 2001: 4).

İşlevselci yaklaşımın önemli isimlerinden biri de Parsons (19709’tur. The School Class as a Scial System (Toplumsal Sistem Olarak Okullardaki Sınıf) adlı eserinde uyum modelini sınıfa uygulamıştır. Ona göre okullardaki aktörler öğretmen ve öğrencilerdir. Okullardaki sınıflar bu aktörler arasındaki etkileşim sürecini içine alır. Parsons’a göre okuldaki sınıfın iki işlevi vardır. Birincisi toplumsallaşma, ikincisi seçmedir. Toplumsallaşma, bireylerin gelecekteki rol performansları için gerekli uyum ve kapasitelerinin gelişmesidir. Bu sayede bireyler beşeri kişilikleri güdülenmiş ve teknik bakımdan yeterli olarak yetişkin rollerini yerine getirmek için eğitilirler. Seçme yoluyla da öğrenciler farklı mesleklere yönlendirilirler. Çağdaş toplumlarda bu işi okullar yapar. Bunun da temeli başarıya dayanır. Eğitimsel kurumlarla diğer toplumsal kurumlar arasındaki bağlar üzerinde ısrarla duran Parsons’a göre eğitim, toplumsallaşma ve seçme işlevleriyle topluma, rollerini iyi bir şekilde yerine getiren bireyler sağlar (akt. Tezcan, 2005: 21-22). Uzun süre egemenliğini muhafaza eden işlevselci görüşler daha sonra birçok açıdan eleştirilmiştir. Bu eleştiriler:

- ✓ Tarafsız ve objektif olamamak
- ✓ Okullardaki haksız uygulamaları makul göstermeye çalışmak
- ✓ Okul ve toplum arasındaki ilişkileri basitçe ele almak
- ✓ Öğrencileri programın pasif alıcısı olarak görmek

✓ Tolumdaki derin farklılıkları göz ardı etmek şeklinde sıralanabilir (Gireoux, 1983; Margolis ve diğerleri; 2001; Skelton, 1997; Yüksel, 2004; Doğan, 2012).

1.3.2. Çatışmacı Yaklaşım

Marksist kuramın eğitime uyarlanmasıyla geliştirilen paradigmadır. Fakat sadece Marksçı görüşler değil Marksçı görüşlere karşıt bir duruş sergileyen Weberciler de bu yaklaşım içinde yer alır. Bu yaklaşımda eğitimin modern toplumdaki işlevlerine ilişkin kuşku ve eleştiriler öne çıkar. Gerek Marksçılar gerekse Weberciler eğitim sisteminin fırsat eşitliği maskesi altında egemen seçkinlerin kendi ayrıcalıklarını sürdürmeye yöneldiği anlayışında birleşirler (Tan, 1990: 558). Belli başlı çatışmacı görüş taraftarlarının görüşlerine yer vermeden önce bu yaklaşımın temel özelliklerine yer vermek yerinde olacaktır. Bu özellikleri Tezcan (2005) şöyle sıralamaktadır:

- a. Mikro düzeyde etkileşimden çok, makro yapısal etmenler üzerinde odaklaşırlar. Sistem modelini kullanırlar. Eğitimin geniş toplumla olan ilişkileriyle ilgilidirler.
- b. Toplumu oluşturan çeşitli gruplar arasında, bütünleşmeden çok, karşıt çıkarılara dayalı temel bir çatışma vardır.
- c. Çatışma kuramı, sistemdeki dengesizliklerin ve karşıtlıkların kaynaklarını bulmaya çalışır.
- d. Çatışma, toplumsal değişimin motor gücü olarak görülür.
- e. Fırsat eşitliği aldatmacası, ayrıcalıklı kesimlerin üstünlüklerini gizlemeye yarar.
- f. Eğitimin temel amacı, mesleğe yönelik bilişsel beceriler öğretilmesinden çok, uygun değerlerin benimsetilmesi yoluyla mevcut düzenin desteklenmesidir (Tezcan, 2005: 23-24).

Marksizmin etkisiyle sonradan ortaya atılan eğitim kuramları, eğitimin kapitalizme ve devlete nasıl hizmet ettiğini eleştirel bir tutumla ele almış ve sosyal sınıf, ırk ve cinsiyet gibi eşitsizliklerin yeniden üretilmesinin meşrulaştırılmasına okulun aracılık ettiğini belirtmişlerdir. Bu yaklaşımda sosyalleşme süreci, sınıfsallaştırma, üretim sürecindeki ilişkiler ve ideolojik inanç yapısı “yeniden üretim” (reproduction) kavramıyla analiz edilmiştir. Okulun toplumdaki baskın değerleri yeniden ürettiği süreçle ilgili en etkin

inceleme Bowles ve Gintis (1976)'in "Kapitalist Amerika'da Eğitim" adlı çalışmalarıdır. Bu ekonomistler, benzerlik tezi (correspondencethesis) terimiyle adlandırdıkları yaklaşım vasıtasıyla eğitimdeki normlarla kapitalist sistemin sürdürülmesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymuş, okulların açık ve örtük programları aracılığıyla kapitalizmin devamı için gereken rekabet, hiyerarşik işbölümü, bürokratik otorite, itaat ve yabancılaştırılmış iş dünyası gibi kültürel ilişkileri yeniden ürettiklerini iddia etmişlerdir. Onlar, bu becerilerin eğitim sistemi aracılığıyla yeniden üretilmesinin geleceğin sınıfsallaştırılmış işrollerine benzediğini ve öğrencileri buna hazırladığını iddia etmişlerdir. İçerik, sınıf organizasyonu ve öğrenci değerlendirmesi, öğrencilere dakiklik, uysallık, temizlik ve itaat gibi özellikleri benimseterek onları bunlara göre şekillendiren birer mesajlar sistemidir. Okullarda verilen mesajlar okulun çevresindeki sosyal sınıfın yapısına göre farklılık göstermektedir. Orta ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki okullara giden çocuklar, başarıya ulaşmanın yollarını içselleştirecek şekilde mesajlar alırken, işçi sınıfı çocukları düşük beceri ve az özerklik gerektiren işlere uygun davranışları öğrenmektedirler. Bowles ve Gintis (1976)'e göre örtük program, okul yaşamının doğal ve gündelik özellikleri aracılığıyla bu davranışları kazandırma sürecidir. Her ne kadar bu yazarların analizleri işlevsel yaklaşımçıların bazı görüşleri üzerine bina edilmiş olsa da şu konuda onlardan ayrılmaktadırlar: Sosyal yeniden üretim sürecinin doğal ve gerekli olarak su yüzeyinde görünen kısmı, egemen sosyal grupların ve daha güçlü kurumların isteklerine hizmet etmektedir (akt. Türedi, 2008: 23-26).

Bu grup içinde yer alan ekonomik yeniden üretim teorisyenleri, okul ile ekonomik sistem arasındaki ilişkiyi vurgularken, kültürel yeniden üretim teorisyenleri ekonominin kapitalist ilişkilerini sürdürmesi için okullarda var olan kültürel faktörleri vurgulamaktadır. Bourdieu (1970) ve Bernstein (1977), kültürün, buna bağlı olarak eğitimin, üretim ilişkilerinden çok daha az özerk olduğunu ileri süren yapısalcı bir kültürel yeniden üretim (culturalreproduction) kuramı geliştirmişlerdir. Fransız Bourdieu, çocukların sosyalleşme sürecinin daha başında farklılıklar yaşadıklarını ve okula ait oldukları sosyal sınıfın alışkanlıklarıyla geldiklerini belirtmiştir. Aileden getirilen alışkanlıklar, eğitimde başarıya imkân tanıyan kültürel birikimi içerebildiği gibi içermeyebilir de. Ona göre orta sınıftan gelen çocuklar avantajlıdır. Çünkü okullar bu çocukların beraberlerinde getirdikleri sosyal, ekonomik ve kültürel birikime bir ayrıcalık tanımaktadır. Bu çocuklar genellikle okul öncesi eğitim, piyano ve bilgisayar

dersleri vb. almış olup zengin sosyal yaşantılara sahiptirler. Ayrıca okulda da bu zengin deneyimleri edinmeye devam etmektedirler. Orta sınıftan gelen çocukların baskın kültürden edindikleri bilgi, beceri ve kültürel dil, eğitim sisteminde onları avantajlı kılmaktadır. Bu bilgi ve beceriler Allah vergisi veya birer zekâ göstergesiymiş gibi kabul edilmektedir. Okul da ekonomik sermayede olduğu kadar kültürel sermayeyi de eşit olmayan dağılımları ile sürdürmektedir. Bu çocuklar, süreç içerisinde kendilerine özgü bilgiler, özel konuşma tarzları, anlayışlar, mizaçlar ve bakış açıları geliştirmeyi normal görmektedirler. Bernstein (1977) ise gelinen sosyal sınıfla, sınıfsal eşitsizliklerin önemli bir kaynağı olan okul arasında ailenin aracılık ettiğini vurgulamıştır. Okulların orta sınıfın günlük hayatında kullandığı dile uyumlu bir dili kullandığını belirten Bernstein'in dilsel farklılıklar temelindeki sosyal sınıf incelemeleri eğitim sosyolojisi üzerinde büyük etkiler yaratmıştır (akt. Margolis,2001: 6-7). Bu alanla ilgili olarak Apple (1993) da okulların ve ders kitaplarının egemen grubun tarihini, kültürünü ve kimliklerini öğrencilere kazandırdığını belirterek, bu durumun egemen gruptaki öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, diğer gruplardan gelen öğrencilerin ise entelektüel hırslarını azalttığını savunmuştur (akt. Yüksel, 2004: 30).

Bir de çatışmayı devlet düzeyinde ele alan bir alt yaklaşım vardır ki bu yaklaşımı benimseyenler ekonomik sistemin yanında devletin ideoloji ve politikası üzerinde de durmuşlardır. Ekonomi veya kültür bu anlayışa göre hâkimiyet kavramını açıklamaya yetmez. Politik faktörleri ve onların devletin mücadeleci tavrı üzerindeki etkisini incelemek gerekir. Onlara göre okul devletin araçlarından birisi olup, kapitalist sınıfın ideolojisini okullara yansıtmaktadır. İdeoloji, devletin siyasi ve ekonomik gücünün haklılaştırılmasına dayanak sağlar. İdeoloji, bireysel ve toplumsal eylemlerini haklılaştırma ve ortak amaç belirlemek için tüm düşünce sistemlerini, duygu boyutunu da kullanarak insanlara düşünce ve eylemleri için sosyal haritalar yaratarak onları belirlediği harita içinde hareket etmeye yönlendirir ve koşullandırır (Gökçe: 2000). Egemen gruplar kendi ideolojilerinin resmi ideoloji olarak kabul görülmesini sağlar. Daha sonra resmi ideoloji vasıtasıyla eğitimi ve okulları üç boyutta etkilemeye çalışırlar:

- ✓ Eğitim politikalarını, amaçlarını ve sonuçlarını belirler.
- ✓ Okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyerek bunları güçlendirir.

✓ Okulun resmi programını oluşturan bilgi ve becerilerin belirlenmesinde etkilidir (Gutek: 1997; akt. Yüksel, 2004: 32).

Devlet, devlet-merkezli sertifika programları, yüksek statülü bilgi (fen bilimleri), düşük statülü bilgi (sosyal bilimler) olarak konuları ve okulları ayırır. Böylece okulu ve toplumu kontrol eder. Dale'ye göre ise okul, öğrencileri yılın büyük bölümünde sokaklardan alıkoyar ve bir disiplin içinde tutar. Gençler sokakta, belki kapitalizmin akışını, düzenini bozabilirler. Okul, çocukları sokaktan alarak, duruma uygun şekilde sosyalleştirir. Bu devletçi yaklaşım, Antonio Gramsci'nin çalışması etrafında döner. Antonio Gramsci'ye (1971) göre, "Hegemonik her ilişki, mutlaka eğitimsel bir ilişkidir." O, hâkim sınıflar, alt sınıfları ideolojiyi kullanarak şekillendirdiğini söyler (Aronowitz ve Giroux, 1987; akt. Türedi, 2008: 35-36).

Eğitim ile ideoloji arasındaki ilişkiyi inceleyen yazarlardan Louis Althusser (1989) ise okulu devletin ideolojik araçlarından birisi olarak ele almış ve eğitimin modern kapitalist toplumlarda ideolojik bir kurum haline geldiğini iddia etmiştir. Ona göre okul sistemi, kapitalist düzende sömürü ilişkilerinin yeniden üretilmesinde, kimi becerilerin öğretilmesi kılıfı altında hâkim sınıfın ideolojisini aşlamaktadır (akt. Yüksel, 2004: 33).

1.3.3. Direnç yaklaşımı

İşlevselciler ve çatışmacılardan farklı bir de "Direnççiler" (ResistanceTheory) vardır. Bunlar çatışmacıların ileri sürdüğü fikirlere büyük ölçüde katılmakla birlikte çatışmacıların toplumsal sınıflar ve kapitalist düzen ile okullar arasındaki ilişkiye yönelik yaptıkları değerlendirmeleri çok yüzeysel bulurlar. Onlar makro yerine eğitime mikro bir bakış açısıyla bakmayı tercih ederler. Bu teorisyenler okulları, sadece egemen kültürün bütün unsurlarıyla yeniden üretildiği veya öğrencilerin tamamen toplumun beklentilerine göre sosyalleştirildiği yerler olarak görmezler. Onlara göre öğrencilere okulda istenilen her şeklin aynen verilmesi mümkün değildir. Bunun nedeni öğrencilerin pasif birer alıcılar olmamasıdır. Direnç teorisi, radikal ve muhafazakâr teorilerin eksiklikleri yüzünden ortaya çıkmıştır. Daha önce öğretmen, öğrenci ve diğerlerinin günlük hayatı nasıl yaşadığı konusunda pek çalışma yoktu. Ekonomik ve kültürel eşitsizliklere vurgu yapılırken, insana, onun direnişine, sermayeye ve bunların uzlaşmasına çok az değinilmekteydi. Nihayetinde okul içinde ve dışında, karşıt kültüre

direnişini inceleyen neo-marksist sosyal teoriler ortaya çıkmıştır. Direnç teorisi, okulun kurumsal eleştirisini yaparak politik ve kültürel faaliyetleri, hâkim kültürün sosyo-ekonomik yapısını ve bunların öğrencilerin günlük hayatını nasıl etkilediğini inceler. Ayrıca direnç teorisi, politika ile birey arasındaki bağı kurar ve gücün günlük hayatta tekrar nasıl üretildiğini ve buna karşı nasıl direnç gösterildiğini anlamaya çalışır (Aronowitz ve Giroux, 1985: 88-109; akt. Türedi, 2008: 41).

Direnç teorisyenleri çeşitli açılardan direnç kavramı üzerinde durmakla birlikte genelde direnci işçi sınıfı ve azınlıklar gibi alt sınıflardaki toplumsal gruplardan gelen öğrencilerin, baskın gruplar tarafından oluşturulmuş okul ideolojisine ve uygulamalarına karşı koymaları ve meydan okumaları şeklinde tanımlamaktadırlar (Yüksel, 2004: 36). Bu teoriye dâhil olan teorisyenlere göre, okul, öğrenciler ve öğretmenler hâkim sınıfın elinde birer kukla değildir. Hepsisi, hâkim sınıfın baskısına, ideolojisine ve kültürüne karşı farklı şekillerde tepki verirler. Eğitimdeki çatışma ve direnç sadece ekonomik ve sınıfsal ilişkilere indirgenmemelidir. Cinsiyet, ırk, sömürgecilik ve kültürel etkiler birbiriyle ilişkilidir ve bunların arasındaki ilişkiler de göz önünde bulundurulmalıdır (Oliver ve Apple, 2003: 221-222; akt. Türedi, 2008: 41).

Direnç kuramının önde gelen isimleri resmi kurumlara, direnişe ve mücadeleye dikkatleri çekmiş ve eğitim sisteminin işlevselci yaklaşımla yorumlanışına karşı çıkılması gerektiğini belirtmişlerdir. Direnç kuramcıları, eğitim sistemini, sermayenin mantığıyla ve birer piyon gibi hareket eden öğretmen ve öğrencileriyle, kapitalizmin bir yansıması olarak görmeyi istemezler. Benzerlik (Correspondence) kuramına olduğu kadar işlevsel yaklaşıma da bu kuramcılar karşı çıkmışlardır. Çünkü onlara göre bu yaklaşımlar, okulu sadece “yeniden üretim (reproduction)” açısından ele almış ve mücadele olanağını göz ardı etmişlerdir. Benzer şekilde hem solcu hem de sağcı işlevselci yaklaşımıcılar, eğitimin toplumun sosyal, ekonomik ve politik düzeni içindeki çatışmalı yapısını reddetmişlerdir (akt. Margolis, 2001: 12-13).

Michael Apple (1985) bu alanda yaptığı çalışmalarla adından sıkça söz ettirmektedir. O, okulun ekonomik rolünü kabul etmekle birlikte, ekonomik yapı ve ilişkilerin her gün okulda yaşananları açıklamaya yeterli olmadığını savunur. Ona göre, okuldaki kültürel ilişkiler ekonomik yapının direkt uzantısı değildir. Aksine okuldaki sosyal ve kültürel hayatı belirleyen insan davranışlarıdır. Okul aslında alternatifler ve karşı kültürel

uygulamalar üreten bir mekândır. Okul, çoğu zaman çelişen ve çatışan kültürlerin ve ideolojilerin yaşandığı yerdir. Devlet kurumları olmasına ve hâkim grupların kontrolünde bulunmasına rağmen okulların her zaman bağımsız hareket edebilecekleri kültürel dinamikleri vardır. Okulun sosyal ve kültürel ilişkiler üzerinde ideolojik hegemonyası olmasına rağmen, okul aynı zamanda marjinal grupların özgürleşme çabaları için bir mücadele alanıdır. Yani okulun sosyal ve kültürel üretim işlevi yanında değişim işlevi de vardır (Apple, 1985; akt. Türedi, 2008: 41-44).

Direnç Teorisi'nin en ünlü yazarlarından biri Paul Willis (1977)'tir. Ona göre eğitim, eşitlikle değil, eşitsizlikle ilgilidir ve eğitim sistemi aşağıdakileri yukarı taşımak için değil; yukarıdakileri yukarıda tutmak için hazırlanmıştır. O; bulunulan sosyal sınıfın geçmişi, yaşanan coğrafya ya da bölge, fırsatların varlığı, eğitim durumu ile çocuğun ilerde edineceği işi tahmin etmek hiç de zor değildir, der (Aronowitz ve Giroux, 1985; akt. Türedi, 2008). Paul Willis (1977), *Learning to Labour* adlı kitabında, 12 tane ortaokul öğrencisinin okulun otoritesine karşı nasıl direndiğini anlatır. Bu öğrenciler okullarda kendi karşıt kültürlerini oluştururlar. Ancak pratikte yaptıkları şey, kendi işçi sınıfı pozisyonlarının tekrar üretilmesini sağlamaktır. Fakat Willis (1977)'e göre önemli olan okulun yapısı değil, öğrencinin davranışı, direncidir. Willis (1977), İngiltere'de incelediği bir ortaokulda “lads” adını verdiği bu 12 gencin, okulun kültürünü reddederek, kendilerine farklı bir “sokak kültürü” oluşturduklarını gördüğünde, bu çocukların neden babaları gibi yine işçi olmayı seçtiklerini araştırır. Bu işçi çocukları neden bunu isteyerek kabul etmektedirler? Okulu ve dolayısıyla eğitimi reddederek kaderlerinin işçi olmak olduğunu bildikleri halde, bu direnişi neden sürdürürler? Willis (1977) bunu şöyle açıklar: Bu çocuklar için insanlar ikiye ayrılırlar: bedensel işlerde çalışanlar ve düşünsel işlerde çalışanlar. Bedensel işlerle meşgul olanlar için işler arasında pek bir fark yoktur. Okulda, düşünceyle yapılan işin diğer işlerden daha üstün olduğu ve daha çok parayı hak ettiği öğretilir. Öğrenciler, okulda beyinle yapılan işlere direnç gösterirler. Derse direnç, aynı zamanda otoriteye de direnç anlamına gelir. Eğitim kontrole, sınıfsal direnç de eğitimi reddetmeye dönüşür. Niçin okulu reddederler? Niçin düşünsel iş yapmayı reddederler? Bunun sebebi yaşadıkları kültürdür. Willis (1977)'e göre, bu öğrenciler iş piyasasını çok iyi bildiklerini düşünmektedirler. Okulun vaat ettiği “sınıfsal yükselme” onlar için anlamsızdır. Kalemle, beyinle yapılan işler onlar için anlam taşımaz. Kapitalist toplumda, alt sınıftan üst sınıfa çıkanların yüzdelik dilimdeki

oranı oldukça küçük olduğu için, çevrelerinde böyle örneklerden genel olarak da yoksundurlar. Bu gençler için dışarıda onlara vaat edilen iş, okulda vaat edilenden daha önemlidir. İşin ne olduğunun bir önemi de yoktur. Önemli olan onlara para getirmesidir. İş aynı zamanda okuldan kurtulmak için de bir yoldur. İş bulmak için işçi sınıfı çocuklarına yardım eden, onların okulda almış oldukları resmi eğitim değil, aksine sahip oldukları “sokak kültürü”dür. Bu kültür, hangi işin daha çok para getirdiğini onlara gösterir. Onlar için iyi kazandıran işlerin kalemle ilgisi yoktur. Bedensel güç kullanılarak yapılan, sigara içmeye imkân tanıyan, kendini rahat hissettiren işler, onlar için iyi iş sınıfına girer. Onlar öğretmenlerine karşı saygısız ve kaba davranır, sınıfta yıkıcı ve rahatsızlık verici hareketlerde bulunurlar, diğer öğrencilerle dalga geçerler. Bu öğrencilere göre bilgi ve başarı için itaat etmek yersizdir (akt. Türedi, 2008: 40-43). Willis (1977)’e göre gençlerin bu direnci, sosyal sınıfların tekrar üretilmesini sağlar. Onun incelediği bu gençler, okul bilgisini reddederek, kendilerini fabrika işçiliğine mahkûm ederler. Ona göre, başarısız olan gençler değildir. Willis’i diğer direnişçilerden ayıran nokta da budur. Direnişçiler, öğrencilerin okuldaki yazılı ve örtük programlar yüzünden başarısız olduğunu söylerler. Çünkü bu programları hazırlayan üst sınıflardır. Fakat Willis için neden müfredat ya da programlar değil, öğrencilerin kendileridir (Aronowitz ve Giroux, 1985; akt. Türedi, 2008). Willis’in ulaştığı benzer sonuçlara işçi sınıfından gelen öğrencilerin devam ettiği Junior High School üzerine yaptığı araştırmalarla Everhart (1984) da ulaşmıştır. O, yaptığı çalışmayla öğrencilerin, okulun faaliyetlerini bir yabancılaştırma etkinlikleri olarak algıladıklarını ortaya koymuş ve direnci, sınıfta hareketli olmak, sürekli konuşmak, sigara içmek vb. disiplinsiz hareketlerden ayırt ederek, bilinçli olarak yapılan hareketler olarak saptamıştır (akt. Yüksel, 2004: 38).

Ancak Apple ve Giroux direncin doğasına şüpheyle yaklaşmışlardır. Örneğin Apple, karşı koyuş hareketinin çelişkili olabileceğini fark etmiştir. Direnç, var olan gücün pekiştirilmesine ve sınıfsal farklılığın yeniden üretilmesine hizmet edebilir. Karşı koyuş süreci, nihayetinde yeniden üretime eğilim gösterebilecek çelişkili yollara sapabilir. Weiler (1988) de lise öğrencilerinin cinsiyet eşitsizlikleri konusunda kendilerine bir bilinç kazandırmak isteyen feminist öğretmenlerin gayretlerine nasıl karşı koyduklarını göstererek, direncin içinde barındırdığı çelişkileri ortaya koymuştur. Burada öğrencilerin karşı koyuşu sadece bir inat değil, sınıf, ırk ve cinsiyet özelliklerini içine

alan karmaşık bir olgudur. Beyaz ve orta sınıftan gelen bayan öğretmenler, feminist yaklaşımların doğruluğunu savunmakla birlikte, beyaz ve orta sınıftan gelen kız öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurmakta ve sınıftaki erkek öğrencilerle işçi sınıfı çocuklarını ihmal etmektedirler. Böylece direnç kaçınılmaz olmaktadır (akt. Margolis ve diğerleri, 2001: 11-12; Sarı, 2007: 34). Burada bir ayrım yaparak şu soru sorulmalıdır: Her disiplinsiz hareket ve başkaldırı bir direnç midir? Giroux (1983)'a göre okullar baskının ve rekabetin egemen olduğu yerlerdir. Bu durum, okulların egemen güçlerle direnç gösteren güçler arasında paylaşıldığı anlamına gelmez. Bu direnç hareketleri geniş farklılıklar gösterdiğinden, her karşı hareketin bir direnç formu olup olmadığı dikkatle ele alınmalıdır (Giroux, 1983: 110). Bu konuyla ilgili olarak Erickson (1984)'un yaptığı ayrım son derece aydınlatıcıdır. Ona göre bir hareketin direnç olabilmesi için öğrencinin yapacağı davranışın planlı, mantıklı ve üzerinde önceden düşünülüp taşınmış olması gerekir (akt. Yüksel, 2004: 38).

Direnç kuramı, hem işlevselcilerin hem de çatışmacıların eksik bıraktıkları alanı doldurmaktadır. Direnç kuramı insan faktörüne, onun pasif bir alıcı olmadığından hareketle dikkat çekmiş ve okullarda her şeyin planlandığı gibi gitmediğini, hâkim kültür, sınıf ve ideolojinin bir dirençle karşılaştığını ortaya koymuştur. Yukarıda değinilen yaklaşımlar ve savunucularının öne sürdüğü düşünceler eğitime değişik açılardan yaklaşarak bütünü daha net görülmesine katkı sağlamışlardır.

1.4. Öğretmen ve Örtük Program

Örtük programla ilgili yapılmış çalışmalarda en çok öne çıkan, eğitim-öğretim ortamlarının iklimini büyük oranda belirleyen, bireysel ve mesleki nitelikleriyle örtük program kapsamında en çok atıfta bulunulan faktör ve aktör olarak öğretmeni ayrıca ele almanın doğru olacağı kanaatindeyiz.

Örtük program açısından öğretmenin durumunu inceleyebilmek için öncelikle resmi olarak öğretmenin yetki ve sorumluluk sahibi olma durumunu ele almak gerekir. Eğitim öğretimde öğretmene ne gibi yetkiler verilmiştir? Eğitim öğretimin planlanmasında ve programlanmasında öğretmenin etkisi nedir? Bu soruların cevabı bize resmi olarak öğretmen için belirlenen rolü verdiği gibi örtük program konusunda öğretmen faktörünü anlamamıza da yardımcı olur.

Öğretmenlerin eğitim sistemindeki rolünün ve yetki alanının anlaşılmasında ve tanımlanmasında kullanılan kavram, öğretmen özerkliği kavramıdır. Öztürk (2011: 86) öğretmen özerkliğinin literatürde (a) öğretimin planlanması ve uygulanması, (b) eğitimle ilgili önemli kararlara ve okul yönetimine katılım ve (c) öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi şeklinde üç başlık altında işlendiğini belirtmektedir. Ancak öğretmenlere tanınan özerkliğin etkisi daha çok öğretim içeriğinin seçilmesi ve planlanması, öğretim yöntem ve materyallerinin seçilmesi ve planlanması, öğrencilerin değerlendirilmesi konularında kendini göstereceği muhakkaktır. Bu nedenle resmi olarak öğretmenin durumu bu sınırlar içerisinde değerlendirilecektir.

Literatürde öğretmen özerkliğinin sınırlarının geniş tutulmasını savunanlar olduğu gibi daha dar kapsamlı düşünülmesi gerektiğini savunanlar da olmuştur. Webb (2002), Pearson ve Moomaw (2005), Ingersoll (2007) gibi eğitimciler öğretmenlere tanınan ve sadece uygulamayı kapsayan özerkliği eleştirmişlerdir. Onlara göre özerklik, öğretmenin işiyle alakalı her konuyu kapsamalıdır. Çünkü onlar için öğretmenlik bir uzmanlık alanıdır ve uzmanlık da yapılan işte özerkliği gerektirir (akt. Öztürk, 2011: 90-91).

Anderson (1987) ise öğretmene tanınacak yetkinin sınırlarının geniş tutulmasını doğru bulmaz. Ona göre sınırları geniş bir özerklik eğitim sisteminde bütünlüğün ve tutarlılığın bozulmasına, öğretmenlerin olumlu ve yenilikçi fikirlere direnmelerine, bireyselliğin artmasıyla işbirliğinin azalmasına sebep olabilir. Bu gibi endişelerden dolayı eğitim-öğretimin içerik ve hedeflerinin belirlenmesi ile uygulanması arasında bir ayrım yapılarak eğitimin içerik, amaç ve hedeflerinin daha üst düzey yöneticiler ve uzmanlar tarafından belirlenmesi uygun görülürken, belirlenen hedeflere ulaşmak için izlenecek yöntem ve materyallerin seçilmesi, hazırlanması ve uygulanmasında öğretmene özerklik sağlanması desteklenmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalarda genel olarak öğretim yöntem ve materyallerinin seçimi ve düzenlenmesi konusunda öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi önemsenirken, öğretim içeriğinin belirlenmesi söz konusu olduğunda ülkeden ülkeye değişen farklı yaklaşımlar ortaya çıkabilmektedir. Ancak hemen her ülkede eğitim-öğretim içeriğinin genel çerçevesi yönetim tarafından belirlenmektedir. Öğretmen özerkliğine önem veren ülkeler genel çerçeveyi belirlerken daha esnek davranmakta ve öğretmene bu sınırlar içerisinde kısmi bir özerklik

sağlamaktadır. Bu konuda daha katı bir tutum sergileyen ülkelerde ise eğitim-öğretim içeriği merkezi yönetim tarafından belirlendiği gibi öğretmenin sınıf içi faaliyetleri de sıkı bir şekilde kontrol edilmek istenmektedir (akt. Öztürk, 2011: 96-97).

Yapılan çalışmalardan hareketle eğitim öğretimin içeriğini belirlemede öğretmene pek bir yetki verilmediği söylenebilir. En iyi durumda bile öğretmene sınırları belirlenmiş bir alanda kısmi bir özerklik tanınmaktadır. Dolayısıyla Sadker ve Sadker (2000)'in de belirttiği gibi öğretmenler, eğitimde kilit role sahip olmalarına rağmen eğitim üzerinde hiçbir söz hakkına sahip değildir. Sınıfların kaç öğrenci ile sınırlandırılacağı, hangi derse haftalık kaç saat ayrılacağı, ders aralarının ne kadar olacağı da öğretmenlerin yetki sınırları içinde düşünülmez (Sadker ve Sadker, 2000:5). Kısaca ülkelerin daha özelde ise okulların eğitim politikalarının belirlenmesinde öğretmenin yeri yoktur. Bir başka deyişle ne öğretileceği öğretmenin tercihin ve kararına bırakılmamıştır.

Eğitimde ne öğretileceği öğretmenin inisiyatifine bırakılmazken nasıl öğretileceği konusunda geniş bir özerklikleri olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında da uygulamada öğretmenlerin özerk olmaları gerektiği büyük oranda kabul görmektedir. Hatta öğretmenlerin kendi öğrencilerinin ihtiyaç ve özelliklerine göre yöntemlerini kendilerinin planlamaları, materyallerini serbestçe seçmeleri veya hazırlamaları ve bunları kendi kararları ve tercihleri doğrultusunda sınıfta uygulamaları olumlu bir tutum olarak görülmektedir. Ayrıca eğitimde kalitenin ve verimliliğin artırılabilmesi için öğretmenlere bu konuda tam yetki verilmesi tavsiye edilmektedir (Comite Syndical Europeen de l'Education [CSEE], 2008; akt. Öztürk, 2012; Eurydice, 2008). Uygulamada da öğretmenlerin en geniş özerkliğe sahip oldukları hususlar sınıf içi öğretim faaliyetleridir

Öğretmenin yöntem ve materyal seçimi konusunda geniş bir özerkliğe sahip olması gereği genel kabul gören ve tavsiye edilen bir durum olmakla birlikte aslında onda da bir takım sınırlılıklar söz konusudur.

Özellikle 1980'lerden sonra, gelişmiş ülkelerde gittikçe daha fazla rağbet gören yapılandırmacılık, eğitim öğretimde bir yaklaşım ve yöntem olarak ön plana çıkmaya başlamıştır. Günümüzde ABD, Almanya, Tayvan, İspanya, Avustralya, Kanada, İsrail, Yeni Zelanda gibi birçok ülkede yaygın olarak uygulanmaktadır (Bukova- Güzel ve

Alkan, 2005: 387). 2000’li yıllar ile birlikte ülkemizde de hemen tüm öğretim programları yenilenmiş ve yenilenen programlara da yapılandırımcılık kuramı damgasını vurmuştur. Yapılandırımcılık, esasında bir bilme kuramıdır. Ancak öğrenmeye yönelik yol gösterici özelliğinden dolayı günümüzde “öğrenme kuramı” olarak kabul edilmektedir (Kindsvatter, Wilen ve Ishler, 1996; akt. Yaşar 1998).

Yeni programlarda öngörülen öğretmen rolünü iyi anlayabilmek için programlara hâkim olan yapılandırımcılık yaklaşımının ne olduğunu bilmek gerekir. Bu kurama göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir. Öğrenen de dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur (Fidan, 1986; akt. Yaşar, 1998). Başka bir tanımla, yapılandırımcılıkta öğrenme, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda öznel arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır (Yurdakul, 2005: 40).

Yapılandırımcılıkta öğrenme, sonuç değil, süreçtir. Bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanmaz. İnsan zihni tüm bilgilerin depolandığı boş bir depo değildir. Öğrenme, kişisel özelliklere göre öğrenenlerin düşüncelerinden anlamlar oluşturmalarıdır. Bir anlamda öğrenme, yeni bilgi ile eski bilgi ve deneyim arasında ilişki kurarak anlamı yapılandırma sürecidir. Öğrenenler, öğrenilecek öğeleri daha önce öğrendikleriyle zihinlerinde ilişkilendirerek yapılandırırlar (Akpınar, 2010: 17).

Yapılandırımcılık yaklaşımında öğrenme ve öğrenen böyle tanımlandınca haliyle öğretmenin konumunda olan öğretmenin de rolü ona göre şekillenmektedir. Yapılandırımcılıkta merkezde öğrenci olduğu için öğretmenin rolü genel olarak rehberlik etmek olarak özetlenebilir. Literatürde öğretmenin günümüzdeki rolü daha çok bu anlayışla şekillenmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda yapılandırımcı öğretmen; öznel anlayış çerçevesinde yer alan yapılandırımcılığı içselleştiren ve öğrenme ortamlarını buna göre düzenleyebilen (Fer ve Cırık, 2007: 48), “açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenenle birlikte öğrenen kişi” şeklinde tanımlanmaktadır (Demirel, 2008: 22).

Yapılandırımcılıkta öğretmenin yapması gereken, öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmektir (Açıkgöz, 2003: 65). Geleneksel bilgi aktarma ve sınıfı kontrol, yerini eğitime ortam hazırlama, rehberlik ve öğrenmeyi kolaylaştırmaya bırakmıştır.

Yapılandırmacılıkta sınıfın odağı, öğrencinin bilgiyi yapılandırması olduğu için, öğretmen merkezli sınıf anlayışı, yerini öğrenen merkezli sınıfa bırakır. Burada öğrenciler, geleneksel anlayıştaki gibi sessizleştirilerek ve zihinleri ele geçirilerek, nesnel bilgilere boyun eğmeye zorlanmazlar (DeLashmutt ve Braund,1996; akt. Akpınar, 2010: 18).

Yapılandırmacı öğretmenin, sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergilemesi gerekir. Bunun için öğretmen, öğrencilere, cevabı “evet/hayır” olan sorular yerine, “Nasıl bu sonuca ulaştınız?” gibi sorular yönelmeli ve onların bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunarak, kendi kararını kendisinin oluşturmasında onlara yardımcı olmalıdır (Yaşar,1998). Dolayısıyla resmi olarak yapılandırmacı yaklaşıma göre dersi işleyecek olan öğretmen, daha çok öğrenci merkezli yöntemleri tercih etmek durumundadır. Yani nasıl öğretileceği konusunda da öğretmen mutlak anlamda bir özerkliğe sahip değildir. Fakat burada sınıfların dışarıya kapalı mahrem bir yer olmasını da unutmamak gerekir. Öğretmenlerin gerçekte uygulama esnasında hangi yöntemlere ağırlık verdikleri araştırılmalıdır.

Eğitimde öğretmenin rolüyle direkt ilgili olan hususlardan biri de öğrencilerin değerlendirilmesidir. Literatürde, geliştirilen ölçek ve modellerde öğretmen özerkliğinin kapsamı içerisinde yer alan öğrencilerin değerlendirilmesi meselesi, geleneksel olarak öğretmenlerin yetki alanında kabul edilmekteydi. Ancak başta ABD olmak üzere artık birçok ülkede öğrenci başarılarını ölçen ve genellikle test türünde farklı düzeylerdeki (ulusal, bölgesel veya yerel) merkezi sınavların yaygınlaşması, bu alanda öğretmen özerkliğini kısıtlayan bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır (Adelman & King, 1990; akt. Öztürk, 2011: 88). Ülkemizde ortaokuldan ortaöğretime geçişte yapılan TEOG ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişte yapılan YGS, sınavları bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu sınavlardan alınan puanlar bir üst eğitim kurumuna geçişte en önemli faktörü oluşturmaktadır. Bu da öğretmen değerlendirmelerinin etkisini sonuçları bakımından hafifletmektedir.

Resmi olarak ele alındığında öğretmenin rolü, eline tutuşturulan eğitim-öğretimin içeriği olan öğretim programını uygulamaktır. Bunu yerine getirirken de nasıl hareket edeceği önceden belirlenmektedir. Yani hangi yöntem ve teknikleri kullanması gerektiği de başkaları tarafından belirlenmektedir. Yeni öğretim teknolojileri, programlanmış

öğretim araçları, öğretmeni sınıf müdürüne dönüştürür. Öğrencileri görevlendirme, disipline etme, yaptıkları üretimleri depolama vb. ile öğretmen bir fabrika müdürü gibidir (Carlson, 1988: 161). Fakat burada birkaç soruyu sormak gerekmektedir: Öğretmen, kendisine resmi olarak biçilen rolün dışına hiç çıkmaz mı? Öğretmen faktörüne bağlı olarak resmi olarak planlananın ve programlananın dışında bir takım uygulamalar olmaz mı? Bu farklılıkların neden olduğu planlanmamış etkilenme ve öğrenmeler yok mudur? Aslında örtük program, resmi olarak belirlenenin dışında ortaya çıkan farklılıkların adıdır. Bundan dolayı burada ele alınacak olan örtük programın varlığı ya da yokluluğu değil, örtük programın oluşmasında bir değişken olarak öğretmen faktörüdür.

Eğitim öğretimde resmi olarak öğretmene biçilen rolün dışında, yine öğretmen faktörüne bağlı olarak, başlangıçta planlanmamış ve amaçlanmamış birçok sonucun ortaya çıkması kuvvetle muhtemeldir. Bunlar öğretmenin bilinçli tercihleri ve faaliyetleri olabileceği gibi ona bağlı olarak bilinçsizce de oluşabilir. Örneğin öğretmenin kişiliği, sınıf yönetimi yaklaşımı, öğrenci ile olan iletişim tarzı, eğitimini üstlendiği öğrencilerle ilgili algısı vs. gibi birçok faktör eğitimde hedeflenen farklı sonuçların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Bundan sonraki aşamada örtük program açısından öğretmenin rolüne ve ona yöneltilen eleştirilere yer verilecektir.

Eisner (1994)'in "okulun öğretmedikleri" olarak tanımladığı *null curriculum* (ihmal edilmiş, uygulama dışı bırakılmış program), daha çok resmi programda nelere yer verildiği ve nelerin resmi programın kapsamı dışında bırakıldığıyla alakalıdır. Başka bir ifadeyle *null curriculum*, resmi programa giremediği için ihmal edilmiş konuları ifade eder (akt. Dickeyson, 2007: 15-16). Ancak burada şu hususa dikkat çekmek gerekir: Acaba resmi programda olduğu halde, uygulama esnasında ihmal edilen, önemsiz görülerek ikinci plana itilen konular var mıdır? İşte öğretmen faktörünün kendini en çok hissettirdiği meselelerden biri budur. Değişik sebeplerle programın uygulanması sırasında zaman sıkıntısı yaşayan öğretmen neleri önceleyecek ve neleri daha değersiz görüp gündem dışı bırakacak? Bu durum öğretmenin düşünce ve değer dünyasıyla yakından alakalıdır. Bir başka şey de aynı ders ve aynı konunun değişik öğretmenler tarafından işlendiğinde farklı sonuçların ortaya çıkmasıdır. Dickeyson (2007)'un da dediği gibi hangi öğretmenin belirlenen konuyu işleyeceğinin tespiti örtük programın

bir parçasıdır. Çünkü her öğretmen aynı konuya bütünüyle farklı şekilde yaklaşabilir. Bu yüzden dersin ve konunun sonuçları da farklı olabilir (Dicekerson, 2007: 15).

Neomarksistlere göre eğitim kurumları ile ekonomik yapı arasında doğrudan bir ilişki vardır. Onlar toplumda var olan sınıf farklılıklarının okullarda devam ettirildiği kanaatindedirler. Okul, işçi sınıfından gelen çocuklara işçi sınıfına ait toplumsal ve ekonomik rolleri öğretir. Örneğin, okullarda gelecekte işçi olacak çocuklara düzen, dakiklik, otoriteye itaat etme ve saygı gösterme öğretilirken; üst sınıftan gelen ve gelecekte yönetici olacak çocuklara ise esnek düşünme, uzlaşma, değişim, girişkenlik ve yeniliğe açık olma gibi beceri ve tutumlar kazandırılmaktadır. Bu da okuldaki günlük rutinlerle, yani örtük program aracılığıyla yapılır (Bowles ve Gintis, 1983; Eskicumalı, 2003; Margolis ve diğerleri, 2001; Veznedaroğlu, 2007). Burada da en önemli aktör öğretmendir. Örneğin Keddie (1971)'in İngiltere'de sosyal farklılıkların ön plana çıktığı çok programlı bir lisede yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrencileri üç ayrı kategoriye (A B C) ayırdığını ve bu kategorilere göre eğitim programında yer alan bilgiyi farklılaştırdığını gözlemlemiştir. Resmi olarak aynı ilgiler değiştirilmeden verilmesi gerekirken değişik kategorideki öğrencilere farklı bilgi, beceri ve tecrübe kazandırılmıştır. Örneğin öğretmenler A grubundaki öğrenciler için birçok etkinliğe yer verip öğrencilerin düşünmesine, eleştirilerde bulunmasına ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine fırsat sunmuşlardır. Onlara sürekli güven telkin edilerek bireysel çalışma yapmalarına olanak sağlanmış ve daha akademik bir program uygulanmıştır. Diğer taraftan düşük seviyeyi ifade eden ve öğretmenler tarafından problemlili görülen C grubu öğrencilerinin olduğu sınıflarda ise öğretmenler daha çok disiplin problemleriyle karşılaşmış ve zamanlarının büyük bölümünü öğrencilerin ilgisini derse çekmekle geçirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler bu kategorideki öğrencilerin üniversiteye gidemeyeceklerini düşünerek onları bir mesleğe hazırlamaya yönelmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu kategorideki öğrencilerin sorularını ilgisiz, saçma vs gibi nedenlerle cevaplamaktan kaçınmışlardır. Öğretmenler, öğrencilerle ilgili algılarına bağlı olarak kâğıt üzerinde aynı olan programın mahiyetini değiştirerek farklı kategorideki öğrencilere farklı şekillerde sunmuşlardır. Bu da öğrencilerin seviyesine ve gelecekteki sosyal ve ekonomik rollerine göre şekillenmektedir (akt. Türedi, 2008: 91-92). Benzer bir başka çalışma Anyon (1983) tarafından yapılmıştır. Neomarksist görüşlerin doğruluğunu test etmek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda yukarıda sarf

edilen görüşleri destekleyecek şekilde veriler elde etmiştir. Buna göre her okulun öğrencilerinin statülerine göre bir örtük programı vardır. Bu örtük program çerçevesinde öğretmenler, okul ve öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre farklı öğretim etkinlikleri yapmakta, farklı yöntem ve teknikler kullanmaktadırlar. Konular aynı olmasına rağmen bunların öğrencilere sunuluşu farklıdır. Alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin bulunduğu okullardaki öğretmenler, konuların işlenmesinde genelde monoton ve tekdüze bir anlatım yöntemini kullanmakta, öğrencileri aktif kılıcı sorular sormamaktadırlar. Üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda öğretmenler, öğrencilerin düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirici etkinlikler düzenlemektedirler. Öğretmenler tartışma ortamları oluşturarak öğrencilerin düşüncelerini söylemelerine olanak sağlamaktadırlar. Böylece her öğrencinin, geldiği sınıftan bir üyesi olarak kalması sağlanmakta, eğitim yoluyla sınıfsal farklılıklar yeniden üretilerek devam ettirilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenler egemen güçlerin ve mevcut düzenin bekçiliğini yapan, örtük program aracılığıyla sınıfsal farklılıkların yeniden üretilmesine en büyük katkıyı sağlayan bir ajan olarak görülmektedir. Burada bilinçli bir gizleme, sinsice bir faaliyet yürütme söz konusudur. Bunu da egemen güçler adına yapan öğretmendir. Nitekim örtük program kavramının analizini yapanlar, kavramın bilinçli bir gizlemeyi de bilinçsizce ortaya çıkan etkilenmeleri de kapsadığını savunmuşlardır (Gordon, 1982). Ancak burada öğretmeni günah keçisi haline getiren değerlendirilmelerden farklı olarak, öğretmenin öğrenciye göre farklılaşan yaklaşım ve tutumlarının varlığını kabul etmekle birlikte, bunun öğrencinin geldiği sınıfa göre değil de sahip olduğu beceri, zekâ, isteklilik gibi öğrenmeyi etkileyen niteliklere göre değiştiğini öne çıkaran değerlendirmeler de vardır. Örneğin Rosenthal, öğretmenlerin öğrencilerinden bekledikleri öğrenme yeteneği ve güce göre öğretim konularını belirlediklerini ortaya koymuştur. Eğer öğretmen öğrencilerinin daha iyi yapabileceklerini umuyorsa konuları daha ayrıntılı olarak işlemektedir. Tersine durumda, öğretmen öğrencilerinin düşük benlik algısı içinde olduklarını düşünüyorsa dersleri yapabildiği kadar yapmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrenci öğretmenin beklediği kadar öğrenmektedir (akt. Akyıldız, 1989: 51). Ancak yine de toplumsal sınıflara göre farklılaşan öğretmen algıları söz konusudur. Öğretmeniyle aynı sosyal sınıfı paylaşan öğrenciler öğretmenleri tarafından iyi ve daha kabul edilebilir olarak algılanmıştır. Öğretmene göre düşük sosyal sınıftan gelen

öğrencilere başarısız olarak bakılmış, davranışları toleransla karşılanmamıştır. Coleman da sınıf farklılığının önemine vurgu yaparak eğitimin kalitesinin sadece öğretmen aylığı, güzel okul binaları, öğretmenin almış olduğu eğitime değil, daha çok öğrencilerin geldikleri sosyal sınıf yapılarına bağlı olduğunu belirtmektedir. Ona göre aşağı sosyal sınıflardan gelen öğrenciler okulu zamanlarını öldüren ve hiçbir şey vermeyen bir yer olarak görmektedirler. Bu durum aslında öğretmen tutumlarıyla ilgilidir. Öğretmen tutumuna bağlı olarak öğrencinin derse ve okula karşı yüklediği anlam da değişebilmektedir. Yüksek sosyal sınıftan gelen öğrenciler ise zeki, iyi öğrenciler olarak görülmüş fakat bağımsız ve öğretimleri zor olarak düşünülmüştür (Bertrand, 1977; akt. Akyıldız, 1989: 52). Bu durumda da öğretmen belirleyici bir rol oynamaktadır. Çünkü öğretmenin hangi yöntemleri kullanacağı, konuları ne kadar ayrıntılı işleyeceği öğrencileriyle ilgili algısına bağlı olarak değişmektedir. Ancak bu, NeoMarksistlerin iddia ettiği gibi sınıfsal farklılıklara göre değil öğrencilerin kapasite ve isteklilik durumlarına göre şekillenmektedir. Bu değerlendirmede öğretmen, öğrencileri bilinçli olarak geldikleri sınıfın bir üyesi olarak kalacak şekilde eğitmesi söz konusu değildir ve öğretmene de böyle bir suçlama yöneltilemez. Fakat burada sorulabilecek en can alıcı soru şu olmalıdır: Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili bu kanaatleri hangi süreçler sonucunda oluşmaktadır? Öğretmen, öğrencilerin öğrenme kapasitelerinin ne olduğunu, ne derece geliştirilip geliştirilemeyeceğini anlamak adına elden gelen bütün gayreti değişik etkinlik ve yöntemler kullanarak göstermiş midir? Bu soruların cevabını bulmak ancak okullarda uzun süreli gözlem ve görüşmeler yapmakla mümkündür.

Linda McNeil (1986) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin resmi programı değiştirmelerinin ve basitleştirerek sunmalarının sebebi olarak sınıf disiplini sağlama ve tartışmaya sebep olacak konulardan uzak durma düşüncesi olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenler öğrencilerle ilgili beklentilerini azaltmakta, öğrencilere az ödev vererek, sınıfta az çalışma ve etkinlik yaptırarak sınıf disiplini sağlamaya çalışmakta, öğrencilerin konu ile ilgili yeterli bilgileri olsa bile öğrencilerle tartışmaya sebep olabilecek konulardan uzak durmaktadırlar. McNeil'e göre öğrenciler de bu durumdan son derece memnundur. Bu nedenle onlar da daha az soru sormakta ve problem çıkartmamaktadırlar. Dersler de yapıldığı kadarıyla ezbere dayalı olarak yapılmakta ve birçok konu ihtilafli ve önemsiz görülerek programdan çıkarılmaktadır. Burada

öğretmenler sınıfı kontrol etme düşüncesiyle kendi otoritelerini sekteye uğratmayacak tercihlerde bulunmaktadırlar (akt. Türedi, 2008: 94-95).

Örtük programı ele alan eğitimcilerin onu tanımlarken vurguladığı hususlar birbirinden farklı olabilmektedir. Yapılan tanımlarda öğretmeni ve onun tutum ve davranışlarını öne çıkaran araştırmacılardan ikisi Longstreet ve Shane (1993)'dir. Onlara göre örtük program “Öğrencilerin okul ikliminden ve organizasyonundan olduğu kadar öğretmen ve idarecilerin tutum ve davranışlarından edindikleri öğrenmelerdir.” (akt. Dicekerson: 2007: 13). Öğrencinin eğitiminden sorumlu olan ve eğitime yönelik olarak öğrenci ile en çok etkileşim halinde bulunan öğretmen olduğuna göre, burada öğretmenin tutum ve davranışlarına ve onların öğrenci üzerindeki etkilerine değinmek faydalı olacaktır.

Öğretmen tutum ve davranışları, eğitim-öğretimde hangi durumlarda farklılığa neden olmaktadır? Bir başka ifadeyle öğretmen tutum ve davranışlarının eğitim-öğretim ortamına ve öğrenci davranışlarına etkisi nedir? Bu soruların akla getirdiği şey öğretmen kişiliğidir. Eğitim-öğretim açısından öğretmenin, öğretmenlik bilgi ve becerisi yanında kişilik özellikleri bakımından da yeterli olması beklenmektedir (Çelikten ve Can, 2003: 253-267). Genelde başarılı, sevilen ve benimsenen öğretmenler; sabırlı, sevecen, hoşgörülü, kendine güvenen, tutarlı, adil, dürüst ve objektif olma, insanı, doğayı ve yaşamı sevmeye gibi olumlu davranışlara sahip oldukları görülmektedir (Çelikten, Sanal ve Yeni, 2005: 207-237; Deniz ve Kesicioğlu, 2012: 2). Ancak öğretmenin en etkili yanını kişilik özellikleri oluşturmaktadır. Çünkü öğretmen kişiliği sınıftaki en önemli değişkendir ve düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciler üzerinde etkili olabilmektedir (Otacıoğlu, 2008: 38). Zekâ, eğitim ve konuya hâkimiyet bakımından eşit olan iki öğretmen, öğretme ve öğrencileri güdülemede birbirlerinden farklıdır. Bu farklılık, öğretmen kişiliğinin öğrenenler üzerindeki etkisi ile açıklanır. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumları öğretme ve öğrenme çevresine kaynaklık eden önemli faktörlerden birisidir. Yapılan bazı çalışmalarda kişilikle bağlantılı olarak öğretmen özelliklerinin neler olabileceği ele alınmıştır. Bunları üç başlık altında toplamak mümkündür:

1. Uzak, ben merkezli ve sınırlayıcı öğretmene karşılık sıcak, anlayışlı ve arkadaşça olan öğretmen.

2. Plansız, baştan savmacı ve pasaklı öğretmene karşılık sorumlu, iş canlısı, sistematik öğretmen.

3. Alışılmış, vurdumduymaz öğretmene karşılık uyarıcı, yaratıcı ve hevesli öğretmen (Ausubel, 1969; Blair, 1975; akt. Akyıldız, 1989: 50).

Kuşkusuz bu öğretmen niteliklerinin eğitim-öğretim ortamına ve öğrenciye yansımaları olacaktır. Bunlar, programda planlanmamış ve eğitim ortamında kontrol edilmesi neredeyse imkânsız bir değişken olarak öğretmen faktörüne bağlı oluşan örtük programın bir yönünü belirlemektedir.

Neşeli, mutlu, doyumlu, kendine güvenli öğretmen, öğrencileri motive ederek olumlu yönde etki bırakmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda öğretmen tutumlarının eğitim ortamına ve öğrenciye olan etkilerini ortaya koyan veriler elde edilmiştir. Sears, yaptığı araştırmada öğretmenin öğrencilere yönelik olumlu tutumlarıyla öğrencinin yaratıcılığı arasında ilişki bulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre sıcak, katı olmayan, hoşgörülü, öğrencilerle ilgilenen, espri yeteneği olan öğretmenlerin bu özellikleri taşımayanlara göre öğrencilerin öğrenmeleri ve tutumları üzerinde daha olumlu ve etkili olduklarını göstermektedir (Hamachek, 1972; akt. Akyıldız, 1989: 50).

Gürkan (2005)'a göre kişilik bakımından zayıf bir öğretmen çocukları okuldan ve öğrenmeden soğutabilmekte, çocuklara olumsuz bir model olabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin stresli ve kaygılı oluşları da eğitim-öğretimi olumsuz etkilemektedir. Buna göre stresli ve kaygılı öğretmenin dikkati, öğrencilerine karşı toleransı ve öğrencilerinin gelişimlerini destekleme düzeyi düşük olabilmekte, öğretmenin stresi arttıkça öğrencilerin de stres ve kaygı yaşama olasılıkları artmaktadır (akt. Deniz ve Kesicioğlu, 2012: 2). Bu kapsamda oluşan etkiler örtük programın bilinçsizce ortaya çıkan kısmı olarak düşünülebilir.

Öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı da eğitimde farklı sonuçların ortaya çıkmasına sebep olabilecek bir etken olarak düşünülmelidir. Sınıf, öğrencilerle öğretmenin bulunduğu yerdir. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program ve diğer unsurlar sınıfın içindedir. Bu yüzden eğitimin başarısı ve kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin başarısı ve kalitesine bağlıdır (Çalık, 2004: 3-4). Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmada öğretmen anahtar role sahiptir. Çünkü sınıf yönetiminin temel

belirleyicilerinden biri öğretmenin sahip olduğu insani ve mesleki niteliklerdir. Öğretmen öğrencilere olan yaklaşımıyla, disiplin anlayışıyla, öğrenci ile kuracağı etkileşim tarzıyla eğitim-öğretimin kalitesini ve verimliliğini belirler. Zira sınıf yönetimi aynı zamanda öğrenme ve iletişim becerilerinin gelişimi ile ilgilidir (Turan, 2015: 4-5). Sınıf yönetiminde öğretmenin kullanacağı yaklaşım, öğrencinin içinde bulunduğu toplumun değer ve dizgelerine uygun bireyselleşmesini ve toplumsallaşmasını etkiler. Literatürde sınıf yönetimi yaklaşımlarının özetle iki gruba ayrıldıkları görülmektedir. Bunlar, geleneksel ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımlarıdır (Aydın, 2013: 5). Kullanılan yaklaşıma göre değil de öğretmene göre bir ayrım yapan Dreikurs'a göre ise üç tip öğretmen vardır. Bunlar: otoriter öğretmen, aşırı hoşgörölü öğretmen ve demokratik öğretmendir (Şişman, 2015: 22-23). Eğitimde öğretmen faktörünün bir yönünü oluşturan sınıf yönetimi yaklaşımı tercihi veya öğretmen tipi örtük program kapsamında değerlendirilmesi gerekir. Çünkü kullanılan sınıf yönetimi yaklaşımının ve öğretmen tipinin etki ve sonuçları resmi programda beklenilenden farklı olabilir.

Günümüzde hazırlanan resmi programlardan farklı sonuçlara sebep olabilecek olan geleneksel yaklaşımdır. Öğretmen merkezli olan geleneksel yaklaşımda öğretmen etkin, öğrenci edilgen bir konumdadır. Sınıf içi kurallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde, öğrenci katılımına yer verilmez. Ayrıca sadece öğretmen tarafından belirlenen ve değişmez doğrular olarak yansıtılan bu kurallar tartışılmazlar (Aydın, 2013: 5). Öğretmen sınıfı kontrol etmek için isteklerini öğrencilere kabul ettirmek ister. Bu durum öğrencinin öğretmene düşmanca tavır sergilemesine de sebep olur (Şişman, 2015: 23). Bu yaklaşımın ve öğretmen tipinin eğitim açısından sonuçları genelde istendik değildir. Bir kere bu yaklaşım ve öğretmen tipi demokratik yaşamın gerekleri ile bağdaşmadığı gibi demokratik yaşamda zorlanan insan sorunlarının kaynağını da oluşturmaktadır. Bu yaklaşımla sınıf ortamında yapay bir "evet efendimcilik" oluşur. En kötüsü de eğitimde en büyük sorunlardan biri olan yabancılaşmaya sebep olmasıdır. Yabancılaşma ile öğrenci kendine, eğitime, diğer insanlara ve yaşama duyarsızlaşır (Aydın, 2013: 5). Ayrıca bu yaklaşım ve öğretmen tipi öğrencilerde içsel motivasyon değil dışsal motivasyona neden olur ve sorunlu öğrenci davranışlarının devam etmesine yol açar (Şişman, 2015: 23).

Eğitim öğretimde istenmeyen sonuçlara neden olan bir başka öğretmen tipi aşırı hoşgörölü öğretmendir. Bu öğretmen sınıfı kontrol etmede zorlanır. Öğrencinin ihtiyaç duyacağı yönlendirmeyi ve öğretmen liderliğini karşılayamaz. Ayrıca oluşturduğu sınıf atmosferi günlük yaşamın gerçekliğini yansıtmaz. Böyle bir öğretmen tipinin ve sınıf atmosferinin olumsuz sonuçları; gerçek yaşamda gerekli olan toplumsal kuralların öğrenilmesini engelleme, öz disiplin kazanamama, her istenilenin elde edilebileceği yanılgısına kapılma ve daha sonra toplumsal yaşamda çelişkiye düşme şeklinde tezahür eder (Şişman, 2015: 23). Bütün bunların resmi programda belirlenen ve ulaşılması hedeflenen amaçlar olmadığı muhakkaktır. Ancak eğitimde öğretmen faktörüne bağılı olarak her zaman karşılanabilecek bir durum olduğu söylenebilir. Bu da bize öğretmen faktörüne bağılı olarak oluşan örtük programı hatırlatmaktadır.

Öğretmenler sınıfta öğrencilere sadece bilgi verip, istenen cevapları pekiştirmezler. Bununla birlikte hem öğrenmeyi hem de öğrenenin kişisel gelişimini kolaylaştırırılar (Öncü, 2004: 171). Bunun için de öğrenci motivasyonu önem arz etmektedir. Öğrencilerin hangi açılardan motivasyona ihtiyaç duydukları ve nasıl motive edilecekleri öğretmenin alacağı kararlar arasındadır. Öğretmen öğrenciye değişik etkinlikler yapma olanağı sunarak ve ortamlar hazırlayarak öğrencilerin motivasyonlarını etkileyebilir. Bunun için öğretmen, öğrenci becerilerini göz önünde bulundurmalı, gerekli araç gereci ve materyali kullanmalıdır. Ayrıca öğrenci ile ilgili beklentilerini de uygun şekilde ifade etmesi öğrenciyi motive etmede etkili olabilir. Bütün bunlar öğretmeni ilgilendiren ve eğitimde istenilen sonuçlara ulaşp ulaşamayp önemli ölçüde belirleyen hususlardır (Yücel ve Güverer, 2015: 126-127). Öğretmenin, öğrencinin aktif, istekli, özgüven duygusuna sahip olmasının ve her daim desteğini yanında hissedeceği bir öğretmenin olduğunu bilmesinin hem öğrenciye hem eğitim ortamına sunacağı katkıyı fark etmesi eğitimde olumlu sonuçlar elde edilmesine son derece yardımcı olacaktır. Diğer taraftan bu faktörleri bilmemesinin veya ihmalkâr davranmasının da aynı ölçüde olumsuz sonuçlar doğuracağı açıktır. Dolayısıyla öğretmenin öğrencilerin motivasyonu için çabası ve öğrencilerle ilgili yüksek beklentisi, eğitimi etkileyen bir unsur olarak örtük program kapsamında ele alınması gerekir.

Resmi ve örtük program açısından genel itibariyle ele aldığımız öğretmen için eğitim öğretim adına şunları söylemek mümkündür: Eğitim öğretim politikalarının

belirlenmesinde ve resmi programın hazırlanmasında öğretmen önemli bir aktör olarak görülmemiş ve konumlandırılmamış olabilir. Ancak eğitim ve öğretim, planlanan ve programlarda yazılanlardan ziyade eğitim-öğretim ortamlarında yaşananlardır. Yazılan ile yaşanan arasındaki fark da örtük programdır ve bu farklılığın en önemli unsuru öğretmendir. Bu nedenle hemen her eğitimci, öğretmenin eğitimin baş aktörü olduğu gerçeğini kabul etmekte, eğitim adına yapılacak tüm yatırımların ve eğitime sunulacak tüm imkânların başarıya ulaşmasının öğretmene bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Balcı, 1991; Karagözoğlu, 1987: 34). Öğretmenin eğitimdeki bu belirleyici rolünden dolayı herhangi bir okulun kalitesi, sahip olduğu öğretmenin kalitesiyle ölçülmekte ve bir eğitim sisteminin üreteceği hizmetin, personelinin niteliğinin üzerine çıkamayacağı iddia edilmektedir (Kavcar, 1987: 39). Bu nedenle uygulamada öğretmenlerin hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları, öğrencilerle ilgili kanaatlerinin nasıl oluştuğu, hangi sınıf yönetimi yaklaşımlarını hangi nedenlerle tercih ettikleri; öğrencilere tutum, davranış ve tercihleriyle ne gibi etkiler bıraktıkları araştırılmalıdır.

BÖLÜM 2: ORTAÖĞRETİM DKAB DERSİ PROGRAMI

2.1. DKAB Dersinin Cumhuriyet Dönemindeki Tarihi Seyri

Tanzimatla birlikte Osmanlı toplumunda meydana gelen değişim ve dönüşüm eğitimi de etkilemiş, çağa uygun kurumlar ihdas etmek ve değişik alanlarda yetişmiş eleman ihtiyacını karşılamak düşüncesiyle medreselerden ayrı olarak mektepler açılmaya başlanmıştır. Medreselerden farklı olarak kurulan mektepler, medreseler gibi tamamen din eğitimi veren ya da verdiği eğitim ağırlıklı olarak dine dayanan bir okul sistemi değildi. Burada değişik isimlerle yer verilen din dersleri okul sisteminde yer alan derslerden sadece birini oluşturuyordu. Bu okullarda yetişen nesil ile yani mektepliler ile medreseliler arasında dünya görüşü ve hayat tarzı bakımından da bir farklılaşma olmuştu. Zamanla medreseli-mektepli tartışmasına da yol açan bu ikili yapı aynı zamanda iki ayrı zihniyet demektir. Devlet yönetiminden milletin geleceğine kadar birçok alandaki bu farklı düşünce yapıları ve aralarındaki tartışmalar cumhuriyet dönemine kadar devam etmiştir (Mehmedoğlu, 2001: 30-36).

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni düzenlemeler yapıldı. Bunlardan belki en önemlisi eğitimde birliği sağlayabilmek adına çıkarılan kanundur. 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreseler kapatılarak ve geri kalan tüm eğitim kurumları tek çatı altında toplanarak çift başlılığa son verilmiştir (Ayhan, 1999: 23-31).

Medreselerin kapatılmasından sonra din eğitimi ihtiyacını karşılamak için okullarda din derslerine yer verilmiştir. Ancak bu dersler peyderpey okul programlarının dışına çıkarılarak zamanla ortadan kaldırılmıştır. Aslında TBMM açıldıktan sonraki süreçte Gazi Mustafa Kemal'in değişik vesilelerle yaptığı konuşmalarda din ve onun eğitimi geniş yer tutuyordu. Mustafa Kemal, din eğitimine dair görüşünü "Elbette her fert dinini, diyanetini öğrenecek bir yere muhtaçtır. Orası da okuldur"(Söylev, c.2: 98) şeklinde ifade etmiş olmasına rağmen sonraki uygulamalarda okullarda din eğitime yer verilmemiştir. Bu durum, zamanla eğitim politikalarında ve ona yön veren düşünce yapısında meydana gelen değişimin en somut göstergesidir.

Değişim ve dönüşümün izlerini sürekli değişen uygulamalardan takip etmek mümkündür. 1924 yılındaki düzenlemede din dersi "Kur'an-ı Kerim ve Din dersleri"

adıyla haftada iki saat ve ikinci sınıftan itibaren olmak üzere verilmesi kararlaştırılmıştı. Ancak iki yıl sonra 1926'da yeniden yenilenen ders programlarında din dersi bu kez üçüncü sınıftan itibaren, ancak haftada birer saat olarak okutulmaya başlanmıştır. Hem yıldan hem de haftalık saatten kısılarak okutulan ders, 1930 yılındaki yeni düzenleme ile tamamen kaldırılmıştır. Programın dışına çıkarılan bu dersin yerine, 1930'dan itibaren ancak ebeveynlerin isteğine bağlı olarak, sadece beşinci sınıf öğrencileri tarafından yarım saatlik bir süre ile din eğitimi alınabileceği hükme bağlanmıştır (Aydın, 1996: 34). Köy ilkokullarında ise 1927'den itibaren Perşembe günleri öğleden sonra yarım saat olarak verilen din dersi olduğu gibi aynen devam etmiştir. Fakat bu durum 1939'a kadar sürdü. 1939'da köy ilkokullarından da din dersi kaldırıldı. (Başgöz, 1995: 78; Cicioğlu, 1985: 96).

Ortaokullara bakıldığında benzer bir durumun orada da söz konusu olduğu görülmektedir. O yıllarda orta mektep denilen, günümüzdeki ortaokullara tekabül eden kısımda ise 1924'teki düzenlemeye göre birinci ve ikinci sınıflarda din dersine haftada birer saat yer verilmişti. 1927 yılına kadar süren bu uygulama aynı yıl kaldırılmıştır (Parmaksızoğlu, 1976: 55-57; Aydın, 1996: 39).

Çalışmamızın kapsamını oluşturan lise kısmında ise ilgili dönemde din dersine yer verilmemiştir (Aydın 1996: 39; Öcal, 1999: 35). Dolayısıyla Cumhuriyetin kuruluşunu takip eden ilk on yılda ilk ve orta dereceli okullarda din dersleri kaldırılmış, imam hatip okulları kapatılmıştı. Ayrıca din hizmetlerini yürütecek memurları ve yüksek din mütehassıslarını yetiştirecek olan ilahiyat fakültesi de bundan nasibini almıştı (Bilgin, 1980: 49). Bu dönem batılılaşmanın ve bu yönde atılan adımların en yoğun olduğu dönemdir.

İkinci dünya savaşından sonra dünyada oluşan yeni konjüktürel durum Türkiye'yi de etkilemiş ve çok partili hayata geçilmiştir. Çok partili hayata geçişle birlikte din ve onun eğitimi meselesi dönemin merkezi politikalarından biri haline gelmiştir (Bilgin, 2001: 59). Bunun sonucu olarak 19 Şubat 1948 tarihinde ilkokulların dördüncü ve beşinci sınıflarına program dışı ve ihtiyari olarak haftada ikişer saat din dersi konulacağı kararlaştırılmakla birlikte dersin kitabının yazdırılıp hazır hale getirilemediği gerekçesiyle bu ders ancak 15 Şubat 1949 yılından itibaren okullarda yer almaya başlamıştır. Bu dersi öğrencilerin alabilmesi için ebeveynlerin isteklerini okul idaresine

bildirmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda ilgili dersin sınıf geçmeye de bir etkisi yoktur ve öğretmenler de bu dersi vermeye zorlanamazlar (Öcal, 1999: 315-316; Alakuş ve Bahçekapılı 2009: 172).

Din eğitimi adına bu olumlu gelişmeler, iktidarın el değiştirip demokrat partinin yönetime gelmesiyle diğer okul kademelerinde de din derslerine yer verilerek devam etmiştir. 1956-1957 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaokulların birinci ve ikinci sınıflarına haftada birer saatlik din dersi konulmuştur. İhtiyari/seçmeli olan din dersi, bu kez almak isteyenlerin durumunu kolaylaştıracak şekilde dersten muaf olmak isteyenlerin velilerinin müracaata bulunmasını gerekli kılmıştır (Aydın, 1996: 65; Cebeci, 2005: 153). Daha sonra 1974-1975 öğretim yılından itibaren de bu okulların her sınıfına haftada bir saatlik zorunlu ahlak dersi konmuştur (Aydın, 1996: 65). Bu karardan bir yıl sonra Talim ve Terbiye Kurulu'nun 23.09.1976 tarih ve 345 sayılı kararı ile ortaokulların üçüncü sınıfına da haftada bir saatlik seçmeli din bilgisi dersi konmuştur. Bu uygulama 1982 yılına kadar devam etmiştir.

Temel eğitimin son basamağı olan liselere ise daha önce de belirtildiği gibi din dersleri konulmamıştı. Uzun yıllar sonra 1967'de TBMM'de kabul edilen önerge ile 1967-1968 eğitim-öğretim yılından itibaren lise ve dengi okulların birinci ve ikinci sınıflarına isteğe bağlı ve laiklik prensibine aykırı olmamak koşuluyla din dersi konulmuştur (Aydın, 1996: 66; Cebeci, 2005: 154). 1974-1975 yılında bu okulların tüm sınıflarına zorunlu olarak koyulan bir saatlik ahlak dersine ilave olarak 1976-1977 öğretim yılında bu okulların üçüncü sınıflarına da aynı din bilgisi dersi konulmuştur. (Aydın, 1996: 66).

Eğitimin her kademesinde yapılan bu değişikliklerle verilen din dersleri 1982 yılına kadar devam etmiştir. 1980 yılında ülkenin içinde bulunduğu kötü şartlar gerekçe gösterilerek asker yönetime el koymuştur. Bu yönetim değişikliğinden sonra yeni bir anayasa hazırlanarak milletin oyuna sunulmuştur. 1982 yılında kabul edilerek yürürlüğe giren anayasa eğitimle, özellikle din eğitimi ile ilgili önemli bir karara imza atmıştır. Zira anayasanın 24. Maddesi ile din dersi, din kültürü ve ahlak bilgisi adıyla zorunlu dersler arasına dâhil edilmiştir. İlgili yasanın ibaresi aynen şöyledir:

“Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu

dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır” (Öcal, 2011: 474).

Bu yeni anayasa ile birlikte daha önce 1981-1982 öğretim yılına kadar ilkokul dört ve beşinci sınıflarda haftada birer saatlik ihtiyari din bilgisi dersi ile zorunlu ahlak dersi kaldırılmış, bunun yerine 1982 anayasasının 24. maddesi gereği yeni ismiyle din kültürü ve ahlak bilgisi dersi konulmuştur. Böylece haftada 2 saatlik zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersi M.E.B’in 29.04.1982 tarihli genelgesiyle yürürlüğe girmiştir (Aydın, 1996: 117). Bu düzenleme ile ortaokul, lise ve dengi okullarda da ihtiyari din dersi ile zorunlu ahlak dersi kaldırılarak yerine yine din kültürü ve ahlak bilgisi dersi getirilmiştir. Bu ders ortaokulların her sınıfında haftada ikişer, lise ve dengi okulların ise her sınıfında haftada birer saat olarak okutulmaya başlanmıştır. 1991-1992 eğitim öğretim yılından itibaren ise lise ve dengi okullarda ders geçme ve kredi sistemine geçilince din kültürü ve ahlak bilgisi dersi üç dönem halinde ve 2 saat olarak okutulmaya başlandı. Böylece lise ve dengi okulların ilk üç döneminde bu ders okutuldu. Son üç döneminde ise programdan çıkarıldı (M.E.B, 1992: 44). Bu uygulamadan 1996 yılında ders geçme ve kredi sistemine son verilerek vazgeçildi (Aydın, 1996: 124; Bahçekapılı, 2010: 42).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin Türk eğitim sistemindeki tarihi seyri genel hatlarıyla böyledir. Diğer taraftan üzerinde durulması gereken bir başka şey ise dersin programıdır. DKAB dersinin programına bakıldığında onda da zaman zaman değişikliğe gidilmiştir. Burada daha çok 1982 sonrası din kültürü ve ahlak bilgisi dersi programı ve onunla ilgili yapılan değişiklikler üzerinde durmak istiyoruz.

2000 ve sonrası, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri için bir dönüm noktası olmuştur. Bu tarihten itibaren ilk ve ortaöğretim DKAB dersinin öğretim programlarının yeniden tasarlanmasına yönelik ciddi çalışmalar yapılmıştır (Tosun, 2003). Bu dönemde hazırlanan öğretim programı geleneksel din eğitimi anlayışından uzaklaşarak bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu bir sistemi temele almıştır. Diğer taraftan geleneksel öğrenci tipi yerine bilimsel verileri dikkate alan, “öğrenmeyi öğrenme” yeterliliği kazanan, yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık hâline getiren, araştıran, soran ve sorgulayan bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir (Doğan ve Tosun, 2003: 80).

Bu yeni bakış açısı sonraki dönemlerde de devam ederek, yapılandırmacı yaklaşımla ve öğrenciyi merkeze alan ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi esas alan programlar tasarlamaya devam etmiştir. 19.09.2000 tarih ve 373 sayılı karar ile uygulanmakta olan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı 2006'da yeniden değiştirilmiştir. Yapılan değişikliklerle yenilenen program 28.12.2006 tarih ve 410 sayılı kararla 2007-2008 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Program yenileme istek ve çabası bununla da sınırlı kalmadı. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan bu yeni program, Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün programda değişiklik teklifi üzerine Talim ve Terbiye Kurulu'nun 30.12.2010 tarih ve 328 sayılı kararı ile mevcut İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı'nın yapısında kısmi değişiklikler yapılmasına karar vermiştir (Bahçekapılı, Kanburoğlu ve Gümüş, 2012: 195). Yenilenen en sonki öğretim programı 2011-2012 öğretim yılından itibaren uygulanmasına başlanmış ve program halen devam etmektedir.

Program yenileme çalışmaları ortaöğretimde de devam etmiştir. Talim ve Terbiye Kurulunun 08.12.1981 gün ve 213 sayılı kararı ile ortaöğretimde okutulmakta olan Din Bilgisi Dersi ve Öğretim Programı yürürlükten kaldırılmıştır. Kabul edilen ve 29.03.1982 gün ve 2109 sayılı Tebliğler Dergisi'nde "Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Eğitim Programı" olarak yayımlanan yeni program uygulanmaya başlanmıştır. 30.10.1986'da yeniden düzenlenen dersin Öğretim Programı 13.04.1992 tarih ve 2356 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan son hâliyle 2000'li yılların başına kadar gelmiştir (Bahçekapılı, Kanburoğlu ve Gümüş, 2012: 197).

1982'de hazırlandığından bu yana sınırlı bazı düzeltmelerle 2000'li yıllara kadar gelen DKAB Ortaöğretim Programı 2005 yılına gelindiğinde yeni pedagoji anlayışı ve değişen ihtiyaçlar bağlamında yeniden yapılandırılmıştır (Kaymakcan, 2007a: 40; 2007b: 179). Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün, 01.02.2005 tarih ve 8/300 sayılı teklif yazısı üzerine kurulda görüşülen Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, müdürlüğün 31.03.2005 tarih ve 16 sayılı kararıyla, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmasına karar verilmiştir. Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün 20.12.2010 tarih ve 2748 sayılı teklif yazıları üzerine Talim ve Terbiye Kurulunda görüşülen Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda istenilen

değişiklikler kurulun 30.10.2010 tarih ve 329 sayılı kararı ile kabul edilerek yayımlanmıştır (Bahçekapılı, Kanburoğlu ve Gümüş, 2012: 197-203). Böylece 2005 yılında yürürlüğe giren yeni programın üzerinde 2010 yılında kısmi değişiklikler yapılmış ve program yenilenmiştir. Bu program halen kullanılmaya devam etmektedir.

Yaşanmakta olan bu değişim ve dönüşümün son bir merhalesi de 2012 yılında 4+4+4 sistemine geçilmesidir. Bu yeni sistemle birlikte eğitimde yapılan değişiklikler din eğitimi almak isteyen öğrenci ve velilerinin işini daha da kolaylaştırmıştır. Daha önce sekiz yıllık kesintisiz eğitimden dolayı İHL'lerin orta kısımları yoktu. Bu yeni düzenlemeyle buna imkân tanındı. Bu durum din eğitimi daha yoğun almak isteyen öğrencilere 5. Sınıftan itibaren İmam-Hatip Ortaokullarına giderek bu isteklerini karşılama imkânı sağlarken diğer taraftan normal ortaokul ve liselere devam ederek temel eğitimden geçmek isteyenlere de seçmeli olarak daha fazla din eğitimi fırsatı sunmaktadır. Seçmeli olarak din eğitimi adına tercih edilebilecek dersler “Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler” dersleridir. Hem ortaokulda hem de lise döneminde tercih edilebilecek bu derslere ilave olarak Arapça ve Osmanlıca dersleri de bu alanda daha ileri düzeyde eğitim almak isteyenlere sunulmaktadır (Bahçekapılı, Kanburoğlu ve Gümüş, 2012: 197-208).

DKAB dersinin okul sisteminde yer almasıyla ilgili tarihi seyri ve programında yapılan değişikliklerin genel durumu bundan ibarettir. Ancak örtük program açısından yaklaşıldığında bazı hususlara değinmek gerekir. Türklerin İslamlaşmasından sonraki dönemde bireyin ve toplumun hayatına yön veren en önemli faktör İslam diniydi. Öyle ki “İslam tüm canlılığı ile en azından bir düşünce biçimi ve hayat tarzı olarak Osmanlı insanına heyecan vermiş ve bu heyecan, toplumun en alt katmanlarına kadar kendini en canlı şekilde hissettirmiştir. Bu zihinsel yapı huduttaki askerden, bir caminin duvarına kerpiç koyan işçiye kadar herkesi saran ortak bir şeydi.” (Aydın, 1994: 16, akt. Mehmedoğlu, 2001: 16). Yine bu dönemde Müslim ve gayrimüslim birlikte yaşamış, kamu düzenini ilgilendiren konularda ayırım yapmaksızın herkese şeriat denilen İslami kurallar uygulanmıştır. Ancak gayrimüslimlere dini inançları konusunda müdahale edilmez, dinleriyle ilgili eğitimlerini yapmalarına ve özel hukuklarına karışılmazdı. Devletin güçlü olduğu dönemlerde bu durum devam ederken 17.yüzyıl ile birlikte devletin ekonomik ve siyasi gücünde meydana gelen çözümler gittikçe düzenin

bozulmasına sebep olmuştur. Zamanla gayrimüslimlerin Osmanlı hâkimiyetinde yaşamaktansa aynı dine mensup oldukları Batılı devletlerin güdümünde yaşamayı tercih etmeleri parçalanmayı beraberinde getirmiştir. Osmanlılık fikrinin bu şekilde iflas etmesinden sonra Türk olmayan Müslüman unsurların da Osmanlıdan birer birer kopması İslamcılık düşüncesini de zaafa uğratmış, son olarak Osmanlının elinde milliyetçilik kalmıştır. Milliyetçilikle birleştirilmiş bir İslam anlayışı onun son döneminde öne çıkmış düşünce yapısını oluşturmaktadır (Bilgin, 2000).

Osmanlı döneminin sonlarında siyasi, ekonomik ve toplumsal yapıda meydana gelen bozulmalara ve bunlara çözüm üretmek için ortaya atılmış düşüncelere bakıldığında bir birine taban tabana zıt fikirlerin ortaya atıldığı görülmektedir. En keskin tartışma Batı medeniyeti karşısında Müslüman bir toplum olarak nasıl bir pozisyon alınması gerektiğiyle ilgiliydi. Bir taraf ki ağırlıklı olarak medreselilerden oluşur, Batıyı ve onun medeniyetini topyekûn ret ederken bu fikrin ve düşünce yapısının karşısında ise İslam'ı ve ondan beslenen Osmanlı kültür ve medeniyetini terk etmeyi bir kurtuluş vesilesi olarak görenler yer almaktaydı. Bu ikisinin arasında ise her iki görüşü birleştirerek daha kendine özgü bir yolu seçenler bulunmaktaydı (Mehmedoğlu, 2001: 30-36). Tanzimattan cumhuriyete kadar devam eden bu tartışmalar Cumhuriyet döneminde yönetimin değişmesiyle beraber devlet politikası batılılaşma yönünde evrilmiştir. Yapılan birçok kültürel ve hukuki düzenleme hep bu zihniyet çerçevesinde şekillenmiştir. Eğitim politikaları ve DKAB dersinin tarihi seyri de bunu göstermektedir. Laikliğin devletin temel niteliklerinden biri haline gelmesiyle birlikte din devletin ilgi alanından uzaklaştırılmış, eğitim programlarından dışlanmıştır. Yaklaşık yirmi yıl süren bu katı laik uygulamalardan değişik sebeplerle önce CHP (iktidar partisi) 1948 yılında ilkokulların 4. ve 5. sınıflarına seçmeli ve program dışı din dersleri koyma kararıyla kısmen vazgeçmiştir. Ama hemen ardından milletin büyük desteğini alan Demokrat Parti 1950 yılında iktidar olmasıyla devletin kültür ve eğitim politikalarında önemli değişimler yaşanarak laikliğin anlaşılma biçiminde dinin ve dindarın lehine olabilecek bir değişim ve dönüşüm yaşanmıştır (Şahin, 2012).

Aslında tüm bu tartışmalar ve yapılan düzenlemeler siyasi olduğu kadar kültürel ve toplumsaldır. Değer yargılarıyla yakından alakalıdır. Türk toplumunun siyasi yapısından kültürel hayatına kadar tüm düzenlemelerin hangi ilke ve değerler

çerçevesinde şekilleneceğine dair farklı algıların bitmez tükenmez mücadelesinin yansımalarıdır. Tüm bu olup bitenler ve ardı arkası kesilmeyen değişiklikler aynı zamanda iktidarı ele geçirenin kendi siyasi, toplumsal ve kültürel yargılarına göre toplumu yeniden düzenleme düşüncesini de göstermektedir. Dolayısıyla oturmamış bir düzenin ve ulaşılamamış ortak yargının olumsuz tezahürleridir.

DKAB dersinin okul sistemi içerisindeki yerine ve programıyla ilgili yapılan değişikliklere ilave olarak örtük program açısından son derece önemli olan bir hususa değinmek gerektiğine inanıyoruz. 1982 yılına kadarki dönemde yaşanan ve kültürel hayatta birliğin bozulmasına sebep olan eğitim politikalarının siyasi yansımaları da söz konusuydu. Ülkede cereyan eden farklı akımlar nihayetinde taraflar arasında bir çatışmaya dönüşmüştü. 70’li yıllar bunun en çarpıcı örneğidir. Kültürel birliğin bozulmasının sebep olduğu bölünmeler ülkeyi yönetilmez hale getirince asker yönetime el koymuş ve bozulan birliği yeniden sağlamaya yönelik tedbirler almaya başlamıştı. İşte tam bu süreçte toplumun kültürel birliğini sağlayabilmek adına yapılan çalışmalara katkı sağlamak düşüncesiyle Ankara İlahiyat Fakültesi Dekanı Hüseyin ATAY, hazırlamış olduğu raporu dönemin devlet adamlarına sunmuş ve kültürel açıdan dinin ve din eğitiminin önemini ve sağlayacağı katkıyı ifade etmeye çalışmıştı. Bu raporda din eğitiminin verilmeyişinin ya da seçmeli olarak okullarda yer almasının toplumda üç tip insanın ortaya çıkmasına sebep olduğuna temas etmiştir:

“1948’den günümüze (1981 yılına) kadar olan dönemde ise üç tip gençlik yetişmiştir:

- 1- Din bilgisini okulda öğrenenler
- 2- Din bilgisini özel şekilde öğrenenler.
- 3- Din bilgisini hiç öğrenmeyenler.

Bu üç tip gençlikte fikir ve his birliğinin mümkün olacağını düşünmek, eğitim-öğretim kurallarının hiçbir işe yaramayacağını söylemekten farklı olur mu? Çözüm olarak ben, bu üç tip uygulamadan birincisine geçilmesini gerekli görüyorum. Bu Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun ruhuna ve gerekçesine en çok uymaktadır ki, din derslerinin diğer dersler gibi herkese eşit derecede verilmesini

gerektirir. Çünkü ikinci ve üçüncü tür uygulamanın başarısızlığı anlaşılmıştır.”
(akt. Bilgin, 2001: 78-79).

Sunulan raporda Atatürk döneminde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’na da atıfla ileri sürdüğü bu düşünceler devlet erkânını olumlu yönde etkilemiş ve 82 anayasasında din eğitimi zorunlu derslerden biri haline getirilmiştir (Günaydın, 2009). Bu durum eğitimin ve eğitim içerisinde yer verilecek din eğitiminin toplumsal yansımalarını göstermesi açısından önemlidir. Bu girişim ile ve nihayetinde anayasada 24. Madde ile din eğitiminin zorunlu hale gelmesi daha önceki laiklik uygulamalarının değiştiğini ya da laikliğe yüklenen anlamın dine ve din eğitime imkân sağlayacak şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bir örnek olarak o dönem devlet başkanı konumunda olan Kenan Evren’in kendisine yöneltilen eleştirilere laiklik üzerinden verdiği cevaba yer vermek istiyoruz:

“Laiklik dinsizlik değildir, laiklik vicdan özgürlüğüdür. Laiklik dinin devlet işlerindeki sınırının çizilmesidir. Atatürk’e göre İslâm dini akla, bilime, fenne uygundur. Atatürk 1923’lerde “Bizim dinimiz en makul ve en tabii dindir ancak bundan dolayıdır ki son din olmuştur. Bir dinin doğal olması için akla, fenne, bilime, mantığa uygun olması gerekir. Bizim dinimiz bunlara tamamen uyar.” demiştir. “Atatürk’ün laiklik ilkesinde dinin siyaset aracı olarak kullanılması akıl ve mantık dışıdır.”(Milli Güvenlik Konsey Genel Sekreterliği; 1981: 273).

Bu gelişmelerin ortaya koyduğu sonuç, toplumun kendi milli, manevi ve kültürel değerlerine uygun bir anlayışla yeni nesillerin eğitilmesi gereğidir. Aksi halde toplum çözülür ve birliğini kaybeder. Bu da bize işlevselci paradigmanın eğitimin rolüne dair yaklaşımını hatırlatmaktadır. İşlevci paradigmaya göre eğitimin rolü, bireyleri eğitim açısından farklı görevlere hazırlamak için farklı bir şekilde eğitmek ve bireyleri yetişkin toplum hayatına hazırlamaktır. Onların odak noktası ortak norm, değer ve inançlar üzerine bina edilen toplumsal uzlaşıdır. Türk eğitim sistemi açısından bakıldığında bu görev ve sorumluluğun büyük oranda DKAB dersine verildiği söylenebilir.

2.2. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı

Bu bölümde, yenilenen ve 2011-2012 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya koyulan DKAB dersi programını genel hatlarıyla incelenecektir. Çünkü programlar

yapılacak eğitimin hangi yaklaşıma göre şekilleneceğini, hedeflenen tutum, değer ve davranışları, kazandırılmak istenen bilgi ve becerileri içermektedir. Bu nedenle araştırmanın bu kısmında, programın temel yaklaşımına, amaç ve ilkelerine, önerdiği yöntem ve tekniklere, kazandırmayı hedeflediği beceri, tutum, değer ve davranışlara odaklanılacaktır.

2.2.1. Farklılıklara Yer Verme Bakımından DKAB Programı

Örtük program, resmi programda yer alan öğrenme alanlarını ve okullarda okutulan kitapları da inceleme konusu yapmaktadır. Özellikle ABD’de yapılan araştırmalar okullarda okutulan kitapların da çok masum olmadığını, belli kriterlere göre belirlendiğini göstermektedir. Örneğin Sadker ve Sadker’e göre Amerikan okullarında sadece Amerikalı ve İngiliz yazarlar okutulur ve diğer ülke yazarları göz ardı edilir. Diğer taraftan ABD’de demokrasi olduğu öğretilirken Afganistan vb. yerlerde ırksal ve dinsel baskıların olduğu anlatılır. Bir başka örnek ise Amerika’nın yerlileri ile ilgilidir. Asıl yerliler Kızılderililer olmasına rağmen okullarda ne öğretileceği konusunda bir etkileri yoktur. Okullarda okutulan on yedi tarih kitabını inceleyen Anyon ise müfredat başta olmak üzere okutulan kitapların güç odaklarının yaşamasını sağladığı kanaatine varır. Ehrensall de benzer düşünceye sahiptir. Ona göre kitaplar, hâkim ideolojiyi öğrenciye öğretmek için hazırlanır (akt. Türedi, 2008: 84-85). Bu örneklerin bize anlattığı; her şeyin açıkça belirtilmediği ve birtakım düşünce ve değerlerin örtük bir şekilde kazandırılmaya çalışıldığı, bunun farklı bir algıyla resmiyet de kazanabildiği gerçeğidir. Örtük program kapsamında yapılan bu eleştirilerin DKAB dersi için de yapıp yapılamayacağına kısa da olsa değinmek istiyoruz. Burada daha çok DKAB dersinin Türkiye’deki farklılıklara yer verip vermediği konusuna değinilecektir. Çünkü DKAB dersi özellikle Aleviliğe yeterince yer vermediği ve bu kültür çevresinden gelenleri asimile etmeye çalıştığı şeklinde birtakım ithamlara muhatap olmaktadır.

2000’li yıllarla başlayan program yenileme çalışmaları kapsamında ortaöğretim DKAB dersi programı da yenilenmiştir. Yeni pedagojik yaklaşımlara ve dünyada güç kazanan çoğulculuk anlayışına uygun olarak 2005 yılında ortaöğretim DKAB dersi programı uygulamaya konulmuştur. 2010 yılında kısmi bir değişim geçirse de bu durum önemli sayılabilecek yenilikler getirmemiştir. Bu nedenle Recep Kaymakcan (2007)’ın

yenilenen program üzerine yaptığı değerlendirmelerden de hareketle maddeler halinde şunlar söylenebilir:

- a. Yenilenen program, İslam dini içerisinde ortaya çıkmış mezheplere göre bir eğitim öğretim yapmaktan kaçınmaktadır. Sonradan ortaya çıkmış tüm oluşumlara insan ürünü oldukları gerekçesiyle din adına ölçü belirleyen bir unsur olarak bakmamaktadır. Program, din adına belirleyici olanın Kur'an ve sünnet olduğu vurgusuna sahiptir. Buradan hareketle programın Kur'an merkezli ve mezhepler üstü bir anlayışı ve yaklaşımı benimsediği söylenebilir.
- b. Bu bakış açısının bir sonucu olarak mezhepçilikten kaçınır. Öğretimi mezhepler üzerinden yapmaz. Yargılayıcı bir üsluptan uzak durarak farklılıklara objektif bir şekilde yaklaşır ve betimleyici bir dil kullanır. Bununla birlikte Sunnilik ön plandadır. Ancak Aleviliğe de, hakkında hüküm vermeksizin okuma parçaları ağırlıklı da olsa yer verir.
- c. Dikkat çekici bir farklılık 12. sınıfta "İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar" öğrenme alanı içerisinde kültürümüzde etkin olan tasavvufi yorumlar arasında Yesevilik, Mevlevilik ve Ahilikle birlikte Alevilik-Bektaşilik düşüncesi konusuna yer verilmesidir. Bir başka şey ise 11. sınıftaki "İslam Düşüncesinde Yorumlar" öğrenme alanında ilk defa dört Sunni fıkhi-ameli mezheple birlikte "Caferilik" mezhebine de yer verilmesidir. Ayrıca aynı sınıfın "Hz. Muhammed'in Örnekliği" öğrenme alanı içerisinde "Kültürümüzde Ehl-i Beyt Sevgisi" konusu bulunmaktadır. Tüm bunlar tarafsızlıktan uzak, kuşatıcı ve benimseyici bir yaklaşımın varlığını göstermektedir.
- d. İslam dini içerisindeki farklılıklara odaklanmadan ancak onları da büsbütün yok saymadan Kur'an ve sünnet merkezli bir anlayışı öne çıkaran DKAB dersi programı diğer dinlere yaklaşımıyla da eski programdan farklıdır. Hak ve batıl gibi hüküm verici bir yaklaşımdan uzaklaşan DKAB dersi programı, objektif kriterlere uygun düşecek şekilde, olduğu gibi diğer dinlere yer vermektedir. Ancak bir realite olarak, toplumun büyük çoğunluğunun Sunni-Müslüman oluşundan hareketle İslam'ın ağırlığının hissedildiği söylenebilir. Dolayısıyla eski program dini öğrenme yaklaşımıyla şekillenirken yeni program din hakkında öğrenme yaklaşımını benimsemiştir.
- e. En belirleyici anlayışlardan biri belki de en önemlisi "Din insan içindir." vurgusudur. Bu durum programda şu cümlelerle yer almaktadır: *Din insan için gelmiştir. İnsanın problemlerine çözüm önerileri sunar, insanın kişiliğini geliştirmesi için bir mesajdır.*

Dinin bunu gerçekleştirmesi ise onun her zaman ve mekânda doğru bir şekilde anlaşılmasını gerektirmektedir. Bugün kültürün bütün unsurları ve teknolojinin geldiği nokta ve bunların beraberinde getirdiği problemler göz önüne alındığında, dinin yeniden okunup anlaşılması ve insanlığın gelişim ve değişiminin sürekli iyi yönde olmasına katkıda bulunur hâle getirilmesi gerekmektedir (Kaymakcan, 2007; Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2010).

2.2.2. Nasıl Bir Din Öğretimi?

DKAB dersinin amaçlarından biri de “Yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve gençleri bilinçlendirmektir.” şeklinde ifade edilmektedir. Program, bu amaca belli ilkeler doğrultusunda din öğretimi yapılarak varılacağını vurgulamaktadır. Bu temel ilkeler din öğretiminin ezberci ve nakilci bir anlayışla yapılmaması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca ders kitaplarının hangi ilkeler doğrultusunda yazılacağını ve öğrencilere nasıl yaklaşılabileceğini belirtmektedir ki bütün bunlar tamamen saygı merkezlidir. Maddeler halinde bu ilkelere aşağıda yer verilmiştir:

- ✓ İnsana saygı
- ✓ Düşünceye saygı
- ✓ Hürriyete saygı
- ✓ Ahlaki olana saygı
- ✓ Kültürel mirasa saygı (OÖDKABDÖP, 2010: 5-6).

2.2.3. Niçin Okulda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi?

DKAB programının üzerinde durduğu ve cevap aradığı temel iki soru vardır. Bu sorular ve sorularla aranan cevaplar örtük programın unsurlarını belirleyebilmek için de önemlidir. Bunlar:

1. Niçin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi?
2. Niçin okulda din kültürü ve ahlak bilgisi dersi?

Bu sorularla aranan cevap, büyük oranda eğitimin genel amaçlarını öne çıkarmaktadır. Zira bu ders ile elde edilmek istenen, genel amaçlara ulaşmayı kolaylaştırmaktır. Bu durum Bilgin (1998)’den alıntı yapılarak izah edilmektedir.

“Okulun görevi, toplumun çok amaçlı özelliğini hiçe saymak, onu görmezlikten gelmek veya ideolojik olarak yıpratmak gibi uygulamalarla bağdaşmaz. Okul, dinî bir tavır da takınmaz. Zaten buna yetkili de değildir. Çok amaçlı toplumun okuluna uygun olan, ideolojik bir öğretim amacı değil fakat öğrencilerin, gerçeğin bütünü ile karşılaşmasını hedef alıcı bir öğretimdir. Bu bütünlük içinde okul öğrencilere, İslam dininin getirdiği dünya görüşünün temel ilkelerini tanıtmak, onlara gerçeğin dinî açıdan nasıl yorumlandığı konusunda bilgi vermek durumundadır. Okul, din ile ilgili sorular yokmuş gibi davranamaz. Din ile ilgili soruları kendiliğinden veya başka branşlar yoluyla da cevaplandıramaz. Toplum politikası açısından din dersi, okulda, dinin toplum içinde sahip olduğu yere uygun bir biçimde temsil edilmek durumundadır.” (Bilgin, 1998: 67-68)

Okulda din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin neden verilmesi gerektiği de yine altı boyutta ifade edilerek böylesi bir eğitimin kaçınılmaz olduğu anlatılmaya çalışılmaktadır ki bunlar aynı zamanda din eğitiminin temelleri olarak zikredilmektedir. Aşağıda bu temellere başlıklar halinde yer verilmiştir:

- ✓ Antropolojik-İnsani Temel
- ✓ Toplumsal Temel
- ✓ Kültürel Temel
- ✓ Evrensel Temel
- ✓ Felsefî Temel
- ✓ Hukukî Temel (OÖDKABDÖP, 2010: 7-9).

2.2.4. Programın Vizyonu

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın vizyonu, yetiştirilmek istenen bireylerin hangi özelliklerle donatılacağını açıklayan kapsamlı bir tanım cümlesidir. Burada Atatürk ilke ve inkılâplarından demokratik değerlere, diğer dinler ve mensupları hakkında bilgi edinmekten İslam dininin Türk kültürü üzerindeki derin etkisine, oradan da milli ve kültürel değerlere bir dizi amaç sıralanmaktadır. Yetiştirilmek istenen insan profilinin en kapsamlı tanımı olarak belirtilebilecek vizyon açıklamasına aşağıda aynen yer verilmiştir:

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş, insanlık tarihi boyunca birey ve toplum üzerinde etkili olan, dini doğru anlayan ve yorumlayan; İslam dininin kültür, dil, sanat, örf ve âdetler üzerindeki etkisini dikkate alarak İslam dinini ve bundan kaynaklanan ahlak anlayışı ile örf ve âdetleri tanıyan, kendi dininden ve başka dinlerden olanlara karşı anlayışlı davranışlarda bulunan, diğer dinleri tanıyan, millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh, duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişen; üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir (OÖDKABDÖP, 2010: 9).

2.2.5. Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, anayasamız ile Millî Eğitim Temel Kanunu hükümlerine uygun olarak hazırlanmıştır. Programın uygulanmasında devletimizin laiklik ilkesi daima göz önünde bulundurulacak ve bu ilke titizlikle korunacaktır. Hiçbir şekilde vicdan ve düşünce özgürlüğü zedelenmeyecektir. Öğrenciler dinî uygulamalara zorlanmayacaktır.

Bu hususlar dikkate alınarak;

- 1. Ünitelerle ilgili kazanımlar, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin genel amaçlarına ulaşmayı sağlayacak şekilde her sınıf için ayrı ayrı belirlenmiştir.*
- 2. Ünitelere ayrılacak süreler ve ünitelerin işleniş sırası; öğrenci seviyesine, ortama ve çevre etkenlerine göre zümre öğretmenlerince belirlenir.*
- 3. Öğrenci düzeyi ve çevre etkenleri dikkate alınarak öğrenme-öğretme etkinliklerinde farklı ünitelerin birbirleriyle bağlantılı olan kazanımları birlikte ele alınabilecektir.*
- 4. Öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrenci düzeyine, eğitim ortamına ve çevre etkenlerine göre öğrencileri aktif kılan öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve stratejileri kullanılır.*

5. Öğrenme-öğretme etkinliklerinde, kazanımların edinilmesine yardımcı olabilecek uygun görsel, işitsel ve basılı materyallerden yararlanılır.
6. Öğrencilere konuları sevdirek verme yaklaşımı benimsenir.
7. Öğrenciler, ders kitaplarındaki metinlerde geçen ayet ve hadisleri ezberlemeye ve yazmaya zorlanmayacaktır.
8. Öğretme ortamında, din öğretimiyle öğrencilere kazandırılması amaçlanan; insana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygı çerçevesinde davranmaya, öncelikle öğretmen özen göstermelidir.
9. Dini bilgiler yanında milli birlik ve beraberliği kazandırıcı; sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendirici, vatan, millet, bayrak, şehit, gazi gibi millî değerleri kazandırmaya yönelik kavramların öğrencilerin zihninde yer etmesine özen gösterilmelidir.
10. İslam'ın namaz, abdest, gusül, teyemmüm vb. konularda mezheplerin farklı anlayış ve uygulamaları, ihtiyaç duyulması hâlinde öğretmenlerce açıklanacaktır. (OÖDKABDÖP, 2010: 9-10).

2.2.6. Temele Alınan Yaklaşımlar Bakımından DKAB Dersi Programı

Ortaöğretim DKAB Dersi Programı birçok yenilikçi bakış açısına sahiptir ve hazırlanırken öğrencinin aktif kılındığı program geliştirme yaklaşımları ve alan ile ilgili bilimsel kriterler olmak üzere iki temel husus gözetilmiştir. Bu iki temel hususa eğitimsel yaklaşımlar ve din bilimsel yaklaşımlar olmak üzere iki başlıkta yer verilmiştir.

2.2.6.1. Eğitimsel Yaklaşım

Yeni programda eğitimsel yaklaşımlar olarak, çağdaş gelişmeler ışığında öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme ve kavramsal yaklaşım temele alınmıştır.

2.2.6.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşım bilginin, duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey olmadığını; aksine bilginin, bilen (öğrenen) tarafından kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak yapılandırıldığını savunur. Buna göre, öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alır ve öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık verir.

2.2.6.1.2. Kavramsal Yaklaşım

Programda kavramsal bir yaklaşım da izlenmiştir. Din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulmasına daha çok zaman ayırmayı ve böylece kavramsal ve işlemsel bilgiler arasında ilişkiler kurmayı gerektiren kavramsal yaklaşımla, öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden, dinî ve ahlakî anlamlar oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda bu yaklaşımla bazı önemli becerilerin (problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme vb.) geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Bu sayede öğrencilerin aktif şekilde din ve ahlakı öğrenirken problem çözme, çözümleri ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, din ve ahlakı hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi öğrenmeleri hedeflenmektedir.

2.2.6.2. Din Bilimsel Yaklaşım

Programa konu edinilen gerek İslam dini ve gerekse diğer dinler hakkındaki bilgilerin nasıl ya da hangi yaklaşımla elde edilebileceği hususunda da dinbilimsel yaklaşım olarak Kur'an merkezli, mezhepler üstü ve birleştirici bir yaklaşım benimsenerek, İslam kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkarılmıştır. İnanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kur'an'la ve Hz. Peygamber'in çabalarıyla oluşturulan ve bütün Müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına özen gösterildiği belirtilmektedir. Diğer dinlere de yer verilerek dinler arası açılımlı bir yaklaşımın hedeflendiği ve dersin doktrin ve mezhep merkezli bir din öğretimine dönüşmemesine özen gösterildiği açıklanmaktadır. Programı hazırlayanların tanımladığı şekliyle

dinbilimsel yaklaşım, İslam'ın temel değerleri ve ortak yönleri konusunda doğru bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Herhangi bir yorumu telkin etmeyi öngörmemektedir. Bu yaklaşımda İslam ile ilgili bilgilerde Kur'an merkezli, mezhepler üstü kök değerlere yer verildiği ifade edilmektedir. Bu yönüyle modern İslam söylemini çağrıştırmaktadır (Kaymakcan, 2007a).

2.2.7. Programın Genel Amaçları

Bu başlık altında bir dizi amaç sıralanmaktadır. Bu amaçlar Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenmiştir. Aşağıda öğrencinin kazanımı olarak sıralanan amaçlara yer verilmiştir:

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

12. İbadetlerin, davranışları geliştirmedeki gücünü fark eder.
13. Kader kavramını yanlış yorumlayarak sorumluluktan kaçınılamayacağı bilincine sahip olur.
14. Allah ile iletişim kurmada yapay engelleri aşar.
15. İslam dininin temizliğe verdiği önemi fark eder.
16. Çevre, doğal denge ve temizlik bilincine ulaşır.
17. Dinî ve ahlaki alandaki temel sorularına cevap arar.
18. İnanma ve yaşama özgürlüğünün bilincine varır.
19. Dinî inancının gereklerini ve ibadetlerini başkalarının yol göstermesine ihtiyaç duymaksızın gerçekleştirir.
20. Dinî ve ahlaki kavramların anlamını bilir, bunlar arasında ilişkiler kurar, bu kavramları günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanır.
21. Doğru dinî bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt eder.
22. Dinin öğütleriyle, örf ve âdetlere dayalı sağlıklı dinî oluşumları ayırt eder.
23. Aklın; dinî sorumluluğun temel şartı olduğunu, dinin aklın kullanılmasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini benimser. Din ve bilimin insanların mutluluğu için olduğunu fark eder.
24. Toplumdaki dinî ve ahlaki davranışları tanır.
25. Öğrenilen ahlaki değerleri içselleştirir.
26. Dinin kültürü oluşturan unsurlardan biri ve diğer unsurlar üzerinde etkili olduğunu fark eder.
27. Hz. Muhammed'in örnekliğini analiz eder.
28. İslam dininde Kur'an-ı Kerim'e verilen önemi kavrar.
29. Türklerin İslam uygarlığına yaptığı katkıların farkında olur.

30. İnanç-ibadet ilişkisinin farkında olur.
31. Laikliğin din ve vicdan özgürlüğünün garantisi olması gerektiğini benimser.
32. İslam'ın barış dini olduğunu benimser.
33. Hayatın amaçsız olmadığını fark eder ve kendi hayatının amacını sorgular.
34. Birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü özümser.
35. Küreselleşen dünyada dinin birleştirici bir rolünün olduğunu kavrar.
36. Evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılır.
37. Diğer dinleri temel özellikleriyle tanır.
38. İslam'ın medeni ve evrensel değerlerle örtüştüğünü fark eder (OÖDKABDÖP, 2010: 12-13).

2.2.8. Programda yer verilen temel beceriler

Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da 12. sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı içerdiği kazanımlarla öğrencilerde bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılması beklenen üst beceriler şunlardır:

- ✓ Eleştirel düşünme becerisi
- ✓ İletişim ve empati kurma becerisi
- ✓ Problem çözme becerisi
- ✓ Araştırma becerisi
- ✓ Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
- ✓ Değişim ve sürekliliği algılama becerisi
- ✓ Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi
- ✓ Sosyal katılım becerisi

✓ *Mekân, zaman ve kronolojiyi doğru algılama becerisi*

✓ *Kur'an-ı Kerim mealini kullanabilme becerisi (OÖDKABDÖP, 2010: 13).*

2.2.9. Programda Yer Verilen Değerler

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yukarıda belirtilen temel becerilerin yanı sıra, değerlerin öğretimi de ön plana çıkmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda öğrencinin içselleştirmesi ön görülen değerler ise şunlardır: *Adil olma, aile kurumuna önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, ölçülülük, yumuşak huyluluk, güvenilir olmak, kanaat, cömertlik, sabır, samimiyet, güven, namuslu olmak, alçak gönüllülük, sözünde durmak, emanete riayet etmek, hakikat sevgisi, kardeşlik, duyarlılık, doğruluk, dürüstlük, estetik duyarlılık, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik, paylaşımcı olmak, fedakârlık* (OÖDKABDÖP, 2010: 13-14).

2.2.10. Öğrenme Alanları

Ortaöğretim DKAB dersi programı yedi öğrenim alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bunlar:

1. İnanç 2. İbadet 3. Hz. Muhammed (s.a.v.) 4. Vahiy ve Akıl 5. Ahlak ve Değerler 6. Din ve Laiklik 7. Din, Kültür ve Medeniyet

Öğrenme alanları, 9. sınıfta başlayıp 12. sınıfa kadar devam etmektedir. Her sınıfta, yedi öğrenme alanından her birisi için bir ünite bulunmaktadır. Bununla birlikte bazen bir ünite, bir ya da birden fazla öğrenme alanını içerebilir. Bu sebeple bir öğrenme alanına ait üniteler veya kazanımları, kendi üniteleriyle ya da ünitelerin kazanımlarıyla veya diğer öğrenme alanına ait ünitelerle ya da ünite kazanımlarıyla ilişkilendirilmektedir. Ayrıca ünitelerin sonuna konu ve kazanımları desteklemek amacıyla okuma metinleri konulmuştur. Bu okuma metinleri sırasıyla şöyledir:

✓ *Eş Olarak Hz. Hatice (9. sınıf)*

✓ *Hacı Bektaş Veli'nin Eserlerinde Tevhit ve İnanç (10. sınıf)*

- ✓ *H. Ali'nin Örnek Şahsiyeti ve İbadetin Önemine Dair Sözleri (10. sınıf)*
- ✓ *H. Ömer ve Adaleti (10. sınıf)*
- ✓ *Taassubun Zararları (10. sınıf)*
- ✓ *Şiirlerimizde H. Muhammed Sevgisine Örnekler (11. sınıf)*
- ✓ *H. Fatıma ve Onun Aile Fertleriyle İlişkileri (11. sınıf)*
- ✓ *Atatürk'ün Balıkesir Hutbesi (11. sınıf)*
- ✓ *Mimar Sinan (11. sınıf)*
- ✓ *Dört Kapı, Kırk Makam (12. sınıf)*
- ✓ *Barış ve Kardeşlik (12. sınıf) (OÖDKABDÖP, 2010: 14-15).*

2.2.11. Öğrenme-Öğretme Süreci

Bilgi ve becerilerin kazanımı ile ilgili uygulama surecine yönelik öneriler yapılmış ve “Etkinlik Örnekleri” verilmiştir. Etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel şartlar dikkate alınarak esnek olma gereği üzerinde durulmuştur. Ayrıca yeni programda öğretmenin önünü açan, neyi nasıl yapacağına yönelik ayrıntılı açıklama ve bilgileri içeren “Öğretmen Bilgi Notları”na yer verilmiştir.

Programda verilen etkinliklerin birer öneri ve örnek niteliğinde olduğu; öğretmenin, bu etkinlikleri aynen kullanabileceği gibi, ekleme ve çıkarmalar da yapabileceği, başka etkinlikler de ekleyebileceği belirtilmiştir. Etkinlik hazırlanırken hangi kazanımlara yönelik olduğuna ve içeriğine dikkat edilmesi gerektiği, ayrıca çevresel özelliklerle, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir. Etkinliklerin, öğrenci merkezli olduğu ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlendiği belirtilmektedir.

Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak-düşünerek” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve iş birlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Etkinliklerin

geliştirilmesinde zaman zaman “Çoklu Zeka” kuramından yararlanıldığı gözlemlenmiştir. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir.

Yeni programda öğrenciye, dinleyen, alıştırma yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine; sorular soran, problem kuran, problem çözen, tıpkı bir bilim insanı gibi ihtiyaç duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol öngörülmektedir. Programda, öğrencinin aktif ve bilgiyi yapılandırmacı rolü üzerinde altı çizilerek durulmaktadır. Öğrenci, bilgiye ulaşması gerektiğini bilen, bilgiye ulaşarak bunu zihninde yeniden yapılandıran, sonunda da yeni bilgi üretebilen bireydir.

Yeni öğretim programında, öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın uygulanması sürecinde gerekli beceri, bilgi ve kavramların kazanımında işe koşulabilecek bazı uygulamalara şunlar örnek verilmiştir:

Örnek olay analizi (çözümlemesi), sonuç çıkarma, geri plandaki düşünceleri bulma, slogan bulma, reklam hazırlama/poster afiş hazırlama, şiir-hikâye yazma, görsel imge oluşturma, önem sırasına koyma, başlık bulma, sınıflama, örnek verme, kendini değerlendirme, yordama yapma; bulmaca, dramatizasyon, tavsiyede bulunma, karşılaştırma, problem çözme, görüşme yapma, alan gezileri, kavram haritası oluşturma, kanıtlama, beyin fırtınası, akrostiş tekniği (OÖDKABDÖP, 2010: 20-21).

Tüm bu uygulamalarla birlikte, empati kurma, değerlendirme, benzetim, günlük yaşamla ilişkilendirme, not alma, görüş tarama, gözlem, formülleştirme, haber toplama, önceki düşünceleriyle karşılaştırma, bildikleriyle bağ kurma, dosya oluşturma, öykü tamamlama, öğretim malzemesi hazırlama, çalışma yaprağı, koleksiyon yapma, hipotez oluşturma ve sınama, yıllık hazırlama, tersinden düşünme, anlaşma imzalama,

pantomim, öğrendiklerini listeleme, proje, gazete çıkarma, yeniden yazma gibi uygulamalar etrafında öğretim etkinlikleri hazırlanabilir (Kaymakcan, 2007a; OÖDKABDÖP, 2010: 20-21).

Son olarak, bu bölüm kapsamında kısa bir değerlendirme yapmanın gerekli olduğundan hareketle şunları söylemek istiyoruz: Cumhuriyetin ilk yıllarında din derslerine yer verilmiş olsa da bu ders, 1930'lara kadar peyderpey okul sisteminin dışına çıkarılmıştır. Yaklaşık 20 yıllık bir aradan sonra, toplumun beklentilerine ve din dersinin verilmeyişinden kaynaklanan olumsuzluklara bağlı olarak tekrar din derslerine yer vermeye başlanmıştır. Demokrat Parti döneminde imam hatip okullarının da açılmasıyla din eğitimi adına önemli gelişmeler olmuş ve daha fazla din eğitimi alma imkânı doğmuştur. Ancak bu dersin seçmeli olarak verilmesi, toplumun tamamının ortak değerlerle örülü bir eğitimden geçmesi için etkili bir uygulama değildi. Özellikle 1960 ve 1970'li yıllar toplumun farklı değerlere, düşünce ve hayat tarzına sahip kesimleri arasında çatışmaların da yaşandığı bir dönem olmuştur. Toplumda oluşan kaos ve birbirinden neredeyse kopuk gruplar ve aralarındaki çatışma, ülkeyi kendine ait kültürel, ahlaki, milli ve manevi değerlerle örülü bir dersi zorunlu olarak okullarda okutmaya mecbur etmiştir. Bunun üzerine 1982 yılından itibaren din kültürü ve ahlak bilgisi dersi okul sisteminde zorunlu bir ders olarak yerini almıştır. Bu gelişmelerin ortaya koyduğu sonuç bize, işlevselcilerin eğitime yüklediği anlamı hatırlatmaktadır. Durkheim'in görüşlerinden beslenen işlevselcilerin odaklandığı temel husus, ortak norm, değer ve inançlar üzerine bina edilen toplumsal uzlaşıdır. DKAB dersinin, yukarıda kısaca değinilen aşamalardan sonra anayasal güvence altına alınarak zorunlu bir ders haline getirilmesi ve sahip olduğu içerik tam da işlevselcilerin görüşlerine uygun düşmektedir. Bu nedenle DKAB dersinin işlevselci bir mantığa sahip olduğu ve içeriğiyle ortak değerler üzerine bina edilecek bir toplumsal uzlaşmayı amaç edindiği söylenebilir. Bununla birlikte dünyadaki gelişmelere kayıtsız kalmayarak çok kültürlü bir yaklaşımı da kısmen benimsemiştir. Hem toplumsal bir gerçeklik hem de İslam dini içerisinde oluşmuş bir akım olarak Aleviliğe yer vermesi bunun göstergesidir. Diğer taraftan gittikçe küreselleşen dünyada mevcut dinlere ve kültürlere de yer vererek, onları objektif bir şekilde, olduğu gibi sunmaya çalışmıştır.

BÖLÜM 3: ARAŞTIRMA KAPSAMINDA YER ALAN OKULLAR

3.1. Okul.5 (Teknik Lise)

Araştırma kapsamında yer verilen Teknik Lise, ilçede başarı seviyesi bakımından en alt sırada yer almaktadır. Çalışma 11. sınıflarda yapılacağı için araştırmanın amacına uygun düşecek şekilde bu okulda en başarısız 11. sınıf şubesi olan 11/E sınıfı seçilmiştir. Sınıf, tamamı erkeklerden oluşan 26 öğrenciye sahiptir. Sınıfta, araştırma kapsamında yer alan tüm okullarda olduğu gibi akıllı tahta mevcuttur. Dolayısıyla ders kitabına ilave olarak kullanılabilecek akıllı tahtaya sahip olmak ve diğer fiziksel koşullar bakımından çalışmada yer verilen okullara nazaran dezavantajlı bir durumu söz konusu değildir. Okulun DKAB öğretmeni Samsun Yüksel İslam Enstirüsü 1982 mezunu bir erkektir. 1983 yılından beri öğretmenlik yapmaktadır.

3.1.1. Eğitim Öğretimden Uzak Bir Sınıf Ortamı

Teknik Lisede, 11/E sınıfında yapılan gözlemler, DKAB dersindeki sınıf ortamınının eğitim öğretimden çok uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Aslında sınıfta nasıl bir ortam ile karşılaşılacağı daha koridordayken hissedilmektedir. Sınıf kapısında dikilen ve geçmekte olan diğer sınıf öğrencilerine laf atan öğrenciler, sınıfla ilk teması sağlamaktadır. Sınıf içerisine girildiğinde dağınık sıralar, ayakta dolaşan, birbirleriyle adeta boğuşan, yerde sürüklenen ve sırasında yatan öğrenciler karşılaşılan ilk manzarayı oluşturmaktadır. Bir hafta olsun öğretmen içeri girerken eğitim ortamında olması beklenecek tarzda ilk iletişim kurulamamıştır. “*Selamun aleyküm*” “*Günaydın*” ya da “*Tünaydın*” şeklinde bir ifade ile sınıfa girmek ve derse başlamak söz konusu değildir. “*Gir içeri! Geç! Otur yerine hayvan herif! Dingo’nun ahırına ya burası gez öyle ortalıkta!*” gibi eğitimin ruhuna uygun düşmeyen sözler, öğretmenle öğrenciler arasındaki ilk diyalogu oluşturmaktadır. Öğretmenin içeri girmesiyle ayakta dolaşan, birbirleriyle tartışan hatta kavga eden öğrenciler bu sert uyarılardan sonra yavaş yavaş yerine geçmekte ancak gürültüler, atışmalar devam etmektedir. Bazı öğrenciler içeri girmekte olan öğretmeni yüksek sesle “*Hoş geldiniz hocaaam, özledik sizi!*” gibi sözlerle karşılarken bazıları da öğretmeni bu şekilde karşılamaya çalışan öğrencilere “*Bıraaak şimdi, yalaka, çakal seni!*” gibi sözlerle karşılık vererek sınıfta eğlenecekleri bir ortam oluşturabilmektedir.

Gözlemler, öğrencilerin öğretmenin varlığını umursamadığını göstermektedir. Öğrencilerin eğitim ortamına aykırı tutum ve davranışları öğretmen yoklamayı alıp derse geçtikten sonra da devam etmektedir. Telefonla oynayan, telefonda müzik açıp kemeçe dinleyen ya da telefona yüklediği siren sesiyle acil durum çağrısı yapan, elindeki kâğıt parçasını top gibi yapıp arkadaşına atan, önündeki öğrenciye tokat atarak onu sinir eden öğrencileri gözlemek hemen her hafta mümkündür.

Bazen sınıf ya da okul dışında yaşadıkları birtakım olayların ya da kavgaların muhabbetini derse taşıyan ve yüksek sesle bunları konuşan öğrencilerin birbirlerine yaptıkları hatırlatmalar da ilginç anların yaşanmasına sebep olmaktadır:

- *Ne oldu tırstın değil mi? Yedin yumruğu hahaaa. Epey şişmiş, morarmış.*

- *Yoklan moruk ne korkacaktım!*

- *Biraaak şimdi! (Beşinci Gözlem 25.12.2015).*

Bazı öğrenciler ise neye özendiklerini ve halet-i ruhiyelerini gösteren ifadeler kullanarak arzuladıkları karakteri dile getirmekte, böylece kendilerini dışa vurmaktadırlar: “*Ben mafya olacağım hooaaam. İçeri gireceğim. Psikolojik sorunlarım var hooaaam.*” (Onuncu Gözlem 26.02.2016).

Bu tür konuşmalar hemen her derste yaşanırken öğretmen, çaresizlik içerisinde sanki herkes ilgiyle dinliyormuş gibi dersi anlatmaya devam etmektedir. Bazı öğrenciler de ders anlatmaya çalışan öğretmene karşı zaman zaman “*Bravo hooaaam, helal sana, haklısın hocam, doğru söylüyorsun vallaha!*” şeklinde sözler sarf etmektedir.

Öğretmenin sesinin öğrencilerin sesi içerisinde adeta kaybolduğu anlarda ise öğretmen anlattığı konuyu bir kenara bırakarak: “*Bakın gençler disipline verip attırırım sizi. Ergenlikte olur bir şeyler ama siz iyice azıttınız. Çağırım idarecileri, gel al bunları derim. Geçen gün başka sınıfta yaptım bunu, verdim idareye öğrenciyi.*” gibi korkutmaya yönelik sözlerle kısmen kontrolü sağlasa da sınıfın en yaramazları böyle anlarda da öğretmenden çekinmeden “*Vallaha doğru söylüyorsunuz hocam. Atın bunları. Bunlardan adam olmaz!*” diyerek karşılık vermekte, sınıfta gülüşmelere neden olmaktadır. Dersin ilk yarısını hemen hemen bu şekilde geçiştiren öğrenciler adeta stresini attıktan sonra öğretmenin de fazlaca sinirlendiğini de hesaba katarak yatmaya

başlamaktadır. Öyleki bazıları askıdan montunu alıp başını kapatarak gerçekten uykuya dalmaktadır. Bazı haftalar yatan öğrenci sayısı neredeyse sınıf mevcuduna ulaşabilmekte, birkaç öğrenci hariç herkes yatabilmektedir. Öyle anlarda sınıfta enteresan bir görüntü olmaktadır. Ancak bu durum öğretmeni rahatsız etmediği gibi fırsattan istifade ile dersi tamamlamaya çalışmaktadır.

Yapılan gözlemler öğrencilerin dersle hiçbir şekilde ilgilenmediklerini göstermektedir. Bu ilgisizliğin en somut göstergesi getirilmeyen ders kitaplarıdır. Gözlem yapılan haftalar boyunca sadece iki kez sınıfta kitap görülmüştür.

Tablo 1: OKUL.5'in Öğrencilerinin Haftalara Göre Kitap Getirme Oranları

Gözlem Yapılan Haftalar	Kitap Getiren Öğrenci Sayısı
Birinci Gözlem 27.11.2015	0
İkinci Gözlem 04.12.2015	2
Üçüncü Gözlem 11.12.2015	0
Dördüncü Gözlem 18.12.2015	0
Beşinci Gözlem 25.12.2015	0
Altıncı Gözlem 08.01.2016	0
Yedinci Gözlem 15.01.2016	0
Sekizinci Gözlem 12.02.2016	0
Dokuzuncu Gözlem 19.02.2016	1
Onuncu Gözlem 26.02.2016	0
On Birinci Gözlem 04.03.2016	0
On İkinci Gözlem 18.03.2016	0
On Üçüncü Gözlem 25.03.2016	0
On Dördüncü Gözlem 01/04/ 2016	0
On Beşinci Gözlem 08.04.2016	0
On Altıncı Gözlem 15.04.2016	0
On Yedinci Gözlem 22.04. 2016	0

Ancak bu ilgisizliğin ve kayıtsızlığın sadece DKAB dersi ile ilgili olduğunu söylemek yanlış olur. Zira söz konusu sınıfta diğer derslere ait kitap ve defter görmek de zordur. Öğrencilerin neredeyse tamamının yanında öğrenci olduklarını gösterecek bir materyal bulunmamaktadır. Bir sivil gibi öylece derse gelip gitmektedirler. Bu nedenle öğrencilerdeki boşvermişliğin sadece DKAB dersi değil bütün derslerle ilgili olduğu söylenebilir.

Teknik Lisede, 11/E sınıfında yapılan gözlemler, öğrencilerin DKAB dersine ilgi ve katılımının olmadığını ortaya koymaktadır. Disiplin problemlerinin sıkça yaşandığı, öğretmenin de daha çok görmezden gelerek problemleri geçiştirdiği sınıf ortamında, öğrencilerin en iyisi, problem çıkarmayanı olmaktadır. Yaramazlık yapmayan uslu öğrenciler de daha çok, başını sıraya koyup yatmaktadır. İlgisizliğin en önemli göstergelerinden biri de gözlem yapılan haftalar boyunca öğrencilerden öğretmene yönelen tek bir sorunun olmayışıdır. Gözlemlerden elde edilen sonuç, derse ve öğretmenin anlattıklarına ilgisizlik, disiplin problemleri ve saygısızlık olarak özetlenebilir. Gözlem verileri böyle bir tabloyu ortaya koyarken acaba öğrenciler ne düşünmektedir? Neden DKAB dersine karşı bu denli ilgisizdirler? Derse olan ilgilerini yoklamaya yönelik sorulan soruya verilen cevaplar arasında ilk göze çarpan husus öğretmen faktörüdür:

“Normalde din dersini seviyorum. Ama bizim hocanın bizimle iyi iletişim kurup iyi ders anlattığını düşünmüyorum. Bu yüzden ders verimli değil. Arkadaşlarımdan da kaynaklanıyor. Rahat durmuyorlar. Hoca da kızıyor, bağırıyor. Sonra oturuyor masasında. Bir şey anlatmıyor.” (Öğrenci2).

“Dini bilgileri seven bir insanım. Hani dersle bir problemim yok. Öğretmenle ilgili. Öğretmenin işleyişiyle alakalı bir isteksizlik var. Bunun için çok ilgili değilim.” (Öğrenci3).

“ Diğer din hocası olsa ilgi duyarım. H... hoca da kötü birisi değil ama sorduğum sorunun cevabını alamadığım için. Yani ders ile problemimiz yok aslında ama dersin işlenişi ve hoca ile ilgili sıkıntılar var. O yüzden...” (Öğrenci4).

Öğrenci2, Öğrenci3ve Öğrenci4 derse ilgi göstermeyişlerinin sebebi olarak öğretmeni göstermektedir. Öğrenci2’nin “Ama bizim hocanın bizimle iyi iletişim kurup iyi ders

anlattığını düşünmüyorum.”, Öğrenci3’ün “*Öğretmenin işleyişiyle alakalı bir isteksizlik var.*” Ve Öğrenci4’ün “*Dersin işlenişi ve hoca ile ilgili sıkıntılar var.*” şeklindeki açıklamaları eğitim öğretimde öğretmen faktörünü ortaya koymaktadır. Diğer taraftan Öğrenci2’nin “*Normalde din dersini seviyorum.*”, Öğrenci3’ün “*Dini bilgileri seven bir insanım.*” ve Öğrenci4’ün “*Ders ile bir problemimiz yok.*” tarzındaki sözleri derse olan ilgisizliğin sebebinin din ya da DKAB dersi olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin lakayt tavrı, dersi ve öğretmeni yok sayması, DKAB dersinin vermeye çalıştığı mesajlara bir direnç olarak yorumlanamaz.

Gözlemlerden elde edilen sonuçtan farklı olarak din dersini önemseyip dersi dinlediğini ve derse ilgili olduğunu belirten öğrenciler de bulunmaktadır.

“İlgiliyim. Dinim ile alakalı sonuçta. Bize faydalı olduğu için.” (Öğrenci6).

“Benim için din dersi önemli. Kursa da giderim. Kur'an da okurum, ezanda okurum. Din dersine ilgi duyuyorum.” (Öğrenci7).

Öğrenci6’nın “*Dinim ile alakalı sonuçta.*” Ve Öğrenci7’nin “*Benim için din dersi önemli.*” sözleri, ilginin sebebi olarak aıt oldukları dini göstermektedir. Bu durum DKAB dersine ilgi ve katılım göstermede güçlü aidiyet duygusunun önemini ortaya koymaktadır.

Bir kısım öğrenciler ise arasıra ilgi duyduklarını ve bunun da anlatılan konuya göre belirlendiğini ifade etmektedir.

“Ara sıra ilgiliyim.” (Öğrenci9).

“Bazen ilgiliyim. Hocanın anlattığı şeye göre değişiyor. Bazen güzel bir şey anlatınca dinliyorum, bazen anlatamıyor dinlemiyorum.” (Öğrenci1).

“İstediğim konular olunca ilgi duyuyorum. Ama genel olarak çok içimden gelmiyor. Ama neden bilmiyorum.” (Öğrenci8).

Öğrenci1’in “*Hocanın anlattığı şeye göre değişiyor.*” Ve Öğrenci8’in “*İstediğim konular olunca ilgi duyuyorum.*” açıklamaları işlenen konuya göre öğrencinin tepkisinin değiştiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu açıklamalar gözlemlerle kısmen

çelişmektedir. Çünkü hiçbir hafta derse ilgi göstererek dersi dinleyen bir öğrenciye şahit olunmamıştır.

Bazı öğrenciler ise ilgili olmakla birlikte bunun yeterince olmadığını ifade etmiştir. Sebep olarak da kendileri ve öğretmenleri dışındaki faktörlere dikkat çekmektedirler.

“İlgi var. Yok değil ama gerektiğinde yok. Baraj dersleri var. Mesela bölüm dersleri var. Onlara yoğunluk gösteriyoruz.” (Öğrenci5).

“Dersi dinlerim. Derse ilgi de duyuyorum. Ama öğrenciler umursamazlar. Bu yüzden ders hep kayıyor.” (Öğrenci10).

Öğrenci5’in *“Baraj dersleri var. Mesela bölüm dersleri var. Onlara yoğunluk gösteriyoruz.”* açıklaması öğrencilerin dersler arasında bir önem sıralaması yaptığını göstermektedir. Bu açıklama aynı zamanda DKAB dersinin önem sırasında ilk sıralarda yer almadığını da ortaya koymaktadır. Öğrenci10’un *“Ama öğrenciler umursamazlar. Bu yüzden ders hep kayıyor.”* ifadesi gözlem sonuçlarıyla uyusmaktadır. Bu açıklama sınıf ortamının etkisini ortaya koyması açısından önemlidir. Zira ilgisiz, problemli ve öğretmen otoritesinin kaybolduğu bir sınıfta derse ilgi gösteren öğrencilerin mağdur edilebildiğini göstermektedir.

Tablo 2: OKUL.5’in Öğrencilerinin DKAB Dersine İlgi Durumu

Derse ilgi durumu	Kişi sayısı	Gerekçe
İlgili değilim	3	Öğretmeni, öğretmenin dersi sunumunu ve öğretmenle iletişimi problemli bulma (3)
Ara sıra ilgiliyim	3	İşlenmekte olan konunun ilginç olması (2)
Yeterince ilgili değilim	2	Baraj derslere daha fazla ağırlık verilmesi(1) Dersi dinlemeyenlerin yaramazlıklarından dolayı dersin kaynaması (1)
İlgiliyim	2	Dine aidiyet duygusu (1).

Buna göre direkt DKAB dersine ilgisiz olan öğrenci yoktur. Sadece değişik sebeplerden dolayı ilgilenmeyen öğrenciler vardır. “İlgili değilim.” diyenler bu durumu öğretmen

faktörüne bağlarken “Arasıra ilgiliyim.” diyenler sebep olarak anlatılan konuya vurgu yapmıştır. “Yeterince ilgili değilim.” diyenler ise neden olarak baraj derslerin ağırlığını ve dersin kaynamasını öne sürmüştür. Fakat asıl önemli olan öğrencilerin derse ilgisizliğinin ve kayıtsızlığının altında yatan sebebin DKAB dersine ve dersin kazandırmaya çalıştığı duygu, düşünce, değer ve davranışlara karşı bir tepkiselliğin olmayışdır.

Öğretmenin görüşü ise gözlemlerden elde edilen kanaatle bağdaşmaktadır. Ona göre öğrenciler derse ilgisizdir. Bunda da en önemli husus, öğrencilerin “*Ne lüzumu var, zaten geçiyoruz.*” gibi bir düşünceye sahip olmalarıdır.

“Sadece din dersi değil, diğer derslere karşı da ne lüzumu var gibi düşünüyorlar. Öğrencinin bakış açısı bu. Tüm derslere ilgileri ne ise din dersine de ilgileri o kadar. Ama asıl problem zaten geçiyoruz diye düşünmeleri. Bir şekilde geçiyorlar derslerden. Mezun olup gidiyorlar.”

Yapılan gözlem ve görüşmeler, başarı seviyesi düşük Teknik Lisede öğrencilerin DKAB dersine ilgi ve katılımlarının olmadığını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilere göre bu ilgisizliğin altında yatan sebepler önemli oranda öğretmen faktörü ile alakalıdır. Bununla birlikte anlatılan konular, baraj derslerinin ağırlığı ve sınıfın çok gürültülü olması da ilgisizliğin altında yatan sebepleri oluşturmaktadır. Öğretmene göre de DKAB dersine öğrencilerin ilgisi yoktur. Fakat ona göre sebep, öğrencilerin “*Ne lüzumu var, zaten geçiyoruz.*” şeklinde düşünceleridir. Birbirinden farklı ve karşılıklı suçlamayı ifade eden bu değerlendirmeler öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişimsizliğin ve karşılıklı anlaşılamanın somut bir göstergesi olarak da düşünülebilir.

3.1.2. Körler Sağırılar Birbirini Ağırılar

Ortaöğretim DKAB dersi programı yapılandırmacılık, çoklu zekâ ve öğrenci merkezlilik gibi öğrenciyi öne çıkaran bir yapıya sahiptir. Bu anlayışa göre öğretmenin görevi eğitim öğretime rehberlik etmektir. Asıl aktif olması gereken öğrencidir. Bu nedenle kullanılacak yöntem ve teknikler yukarıda sözü edilen kriterlere uygun olmalıdır. Ancak Teknik Lisede yapılan gözlemler geleneksel anlayışın hala hükümler olduğunu ortaya koymuştur. Dersler tamamen öğretmen merkezlidir. Sınıf ortamında kullanılan

yegâne yöntem de anlatım yöntemidir. Bir önceki başlıkta belirtildiği gibi öğrencilerin derse ilgi ve katılımı yoktur. Getirilmeyen kitaplar, yatıp uyuyan öğrencilerin çokluğu, öğretmene aldırış etmeyerek konuşmaya devam eden öğrenciler bunun en somut örnekleridir. Bir başka dikkat çeken husus ise ne öğretmenden öğrencilere ne de öğrencilerden öğretmene tek bir soru yönelmektedir. Ders, sadece öğretmeni ilgilendiriyormuş gibi bir durum söz konusudur. Körler sağırılar birbirini ağırlar misali ne öğrencilerin sınıftaki durumu öğretmeni ilgilendirmekte ne de öğretmenin anlattıkları öğrenciler için bir şey ifade etmektedir. Bu durumda öğretmenin çabası, kırk dakikalık dersi bir şekilde tamamlamak şeklinde anlaşılmaktadır. Çünkü neredeyse öğrencilerin tamamının yattığı esnada da hiçbir müdahalede bulunmaksızın sanki herkes dersi dinliyormuş gibi anlatmaya devam etmektedir. Ancak bu tablonun sorumluluğunu sadece öğretmene yüklemek doğru olmaz. Zira öğrencilerin genel görüntüsü, umursamazlık, boşvermişlik ve kayıtsızlık olarak ifade edilebilir. Derse hazırlıklı gelmek bir yana katılma belirtisi bile göstermeyen öğrencilerin bulunduğu ortamda öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemek ve ona göre faaliyetleri düzenlemek ne derece mümkündür? Bu konuda öğretmen ve öğrenciler ne düşünmektedir?

Öğretmenin, dersin işlenişine ve kullandığı yönteme dair sorulan soruya verdiği cevap, öğrencilerle ilgili algının kullanılan yöntem ve tekniği belirlediğini göstermektedir.

“Genelde okuturum. Ama çoğu kez anlatırım. Bazen de sorular soruyorum öğrencilere. Ama öğrenci ile muhatap olup da böyle dersin birebir anlatılıp soru-cevap tekniği usulünü birebir uygularsan, böyle anlatırsan o zaman bu gibi metotlarda disiplin bozuluyor, genel koordinasyon sağlanamıyor, daha da çığırından çıkıyor ders. Ben bu yüzden dersin işlenmesinden önce otoriteyi elde tutarım, disiplin probleminin olmamasını önce tutarım. Bir de bu çocukların derse bağlanması, okula bağlanması, hayata bağlanması, hayattan umudu gibi bütün algıları tamamen sönmüş zaten. Bir de puanı alıp zaten geçeceğini düşündüğünde hepten bırakıyor dersi. Duyuyorum diğer derslerde de öyleler.”(Öğretmen5).

Öğretmenin açıklamaları gözlemlerle uygun düşmektedir. Zira gözlemler boyunca ders bütünüyle öğretmen tarafından işlenmiştir. Konuyu iki defa öğrenciye kitaptan ve kendine ait notlardan okutmuştur. Ancak soru cevap şeklinde bir yöntem dersle ve işlenmekte olan konuyla ilgili olarak kullanılmamıştır. Diğer taraftan asıl dikkat çeken

husus öğrencilerle ilgili algının kullanılan yöntem ve tekniği belirlemesidir. Çünkü kullanılan yöntem ve teknikler elde edilen deneyimler sonucunda değişmiş ve daha öğretmen merkezli ve anlatım yöntemi ağırlıklı bir hal almıştır. Bu durum neomarksistlerin “*Verilecek eğitim ve kullanılacak yöntemler öğrenciye göre şekillenir.*” tarzında ifade edebileceğimiz düşüncesine uygun düşse de bu kasıtlı bir durum olmaktan ziyade öğrencinin kabiliyeti, derse ilgisi vs. gibi öğrenci ile ilgili oluşan algıya göre belirlenmektedir. Öğretmenin “*Öğrenci ile muhatap olup da böyle dersi birebir anlatılıp soru-cevap tekniği usulünü birebir uygularsan ...disiplin bozuluyor ...daha da çığırından çıkıyor ders ...çocukların ...hayattan umudu gibi bütün algıları tamamen sönmüş zaten*” ve “*Puanı alıp zaten geçeceğini düşündüğünde hepten bırakıyor dersi.*” gibi açıklamaları bunu göstermektedir. Dolayısıyla burada kasıtlı olarak öğrenciyi geldiği sınıfa mahkûm etmek ve öğrencinin etkili bir birey olmasını sağlayacak nitelikleri kazanmasını engellemek şeklinde bir düşüncenin olduğu söylenemez. Zaten DKAB dersinin vermeye çalıştığı değerler de böyle bir düşünceye uygun değildir.

Öğrencileri resmi programın öne çıkardığı öğrenci merkezliliğe yönelik açıklamalarından hareketle “olumlu bakanlar” ve “olumsuz bakanlar” şeklinde ikiye ayırmak mümkün. Olumlu bakanlar:

“*Daha iyi olur. Daha akışkan olur ders. Yani insan sıkılmaz o zaman. Ama şimdi hoca anlatıyor. Sıkılıyorz yani. ...ama bunu herkes istemez. Herkes için geçerli değil. Bizim okulun zaten yüzde 80-90 lise okudum diyebilmek için geliyor okula. İstemezler yani.*” (Öğrenci2).

“*İyi olur. Ama böyle bir öğrenci olmadığı için olmaz. Öyle bir öğrenci olsaydık şu an burada olmazdık. ...ben şahsen istemem. Arkadaşlarımı da zannetmiyorum. Belki bir iki kişi isteyebilir. Çoğunluk istemez.*” (Öğrenci4).

“*Öğrenciler anlatsa daha iyi olur. Bir yanlış olduğu zaman hoca der o öyle değil böyle olur falan diye düzeltir. Hem öğrencinin kafasında kalır. ...ama öğrenciler istemez bunu. Gelmezler böyle bir şeye. Ben de istemezdim.*” (Öğrenci5).

“*Öğrenci sorumluluk alsa akılda daha iyi kalır. ...kendi adıma konuşayım ben isterdim. Ama gene de arkadaşlar olarak hepsi istemez. İki, üç, dört tane çıkar gerisi istemez.*” (Öğrenci6).

“Biz hazırlanıp gelsek daha iyi olur. Hocaya zahmet olmaz. Bir yandan da bizim aklımızda bu konular daha iyi kalır. ...Kimileri isteklidir kimileri istekli değildir. Genel olarak sınıfta kimse istekli olmaz.” (Öğrenci7).

“Çocukların da anlatması lazım. Bir şeyler öğrenmesi lazım. Yazı yazmaları lazım. Bir şeyler okumaları lazım. ...öğrenci hazırlıklı gelmeyi istemez. ...öğretmeni dinlemek isterler. Öğrencileri dinlemezler. Mecbur hoca anlatacak.” (Öğrenci8).

Teorik olarak öğrenci merkezliliği olumlu bulan ve öğrencinin sorumluluk almasının daha iyi olacağını düşünen bu öğrencilerin tamamı uygulamada bunun mümkün olmayacağını düşünmektedirler. Öğrenci2’nin “...ama bunu herkes istemez.”, Öğrenci4’ün “...ben şahsen istemem. Arkadaşlarımı da zannetmiyorum.”, Öğrenci5’in “...ama öğrenciler istemez bunu. Gelmezler böyle bir şeye.”, Öğrenci6’nın “Ama gene de arkadaşlar olarak hepsi istemez. İki, üç, dört tane çıkar gerisi istemez.”, Öğrenci7’nin “Genel olarak sınıfta kimse istekli olmaz.” ve Öğrenci8’in “Öğrenci hazırlıklı gelmeyi istemez. ...öğretmeni dinlemek isterler.” ifadeleri öğrencilerin sorumluluk almaktan kaçındığını ve dersin işlenmesinde öğretmenin daha aktif ve sorumlu olmasını beklediğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler düşünce olarak öğrenci merkezliliği önemli görseler bile pratikte bunu istememektedirler.

Bir kısım öğrenci ise bu fikri en baştan olumsuz bulmaktadır:

“Araştırmayla baya uğraşmamız lazım. Bir şey bilmedikten sonra da öğrenci bunu ne yapsın. İstemez. Anlatamayacağından korkar. Korkusundan dolayı yapamaz. Öğrenciler de dinlemez. Çok gürültü çıkar.” (Öğrenci1)

“Öyle bir öğrenci yok ki!” (Öğrenci3)

“Hayır. Bence bizim sınıfta olmaz da başka sınıfta olabilir. Hoca anlattı mı daha iyi olur. Öğrenciler belki karıştırır, yanlış anlatabilir. Öğrenciler dinlemez.” (Öğrenci9)

“Hoca daha iyi oluyor. Bizim anlattıklarımız akılda pek kalmıyor. ...Öğrenci olsa kaynar. Dinlemezler. Öğretmenin anlatması daha iyi olur.” (Öğrenci10)

Görüşülen 10 öğrenciden 4’ü bu fikri değişik nedenlerle olumlu bulmamış, en baştan faydasız olacağını belirtmiştir. Bu grup öğrencilerin düşünceleri de sonuç olarak diğer öğrencilerle aynı kapıya çıkmaktadır.

Tablo 3: OKUL.5’in Öğrencilerinin Öğrenci Merkezlilikle İlgili Görüşleri

Öğrenci Merkezlilikle İlgili Görüşler	Kişi Sayısı	Gerekçe
Teorik olarak olumlu bulanlar	6	Hem öğrencinin kafasında kalır-akılda daha iyi kalır(3). Daha akışkan olur ders. Yani insan sıkılmaz o zaman (2). Bir yanlış olduğu zaman hoca der: “O öyle değil böyle olur falan.” diye düzeltir (1).
Pratikte uygulanamayacağını düşünenler	10	Ama bunu herkes istemez (3) Çoğunluk istemez (3) Öyle bir öğrenci yok ki(2) Öğrenciler dinlemez (2) İstemez. Anlatamayacağından korkar(1).

Öğrenci merkezlilik ve buna bağlı yöntemlerle ilgili öğrenci görüşlerinden hareketle yöntem ve teknik belirlemede sadece öğretmenin tutumunun yeterli olmadığı söylenebilir. Sorumluluktan kaçan öğrenciler, bu tutumlarıyla dersi öğretmen merkezli bir yaklaşıma mahkûm etmektedir. Bu görüşler aynı zamanda öğretmenin görüşünü de doğrulamaktadır. Dolayısıyla geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımlar sınıf ortamında varlığını devam ettirmektedir. Ancak bu yöntemi kullanmada öğretmenin başarılı olduğu söylenemez. Yapılan gözlemlerde hiçbir konu bir bütünlük içerisinde anlatılamamış ve ele alınan konunun ne anlatmaya çalıştığı, ne tür mesajlar verdiği derli toplu ifade edilememiştir. Bir konu anlatılırken hiç alakası olmayan konulara ve alanlara geçilebilmiştir. Ders, oruçtan bahsederken tarihe, Hz. Peygamber’den bahsederken sınavlarda testlerin nasıl çözülebileceğine dair açıklama yapmaya dönüşebilmektedir.

Bazı öğrenci görüşleri bu durumun farkında olduklarını ve öğretmenle ilgili algılarının hem ona hem de DKAB dersine tavırlarını belirlediğini göstermektedir:

Keyifli değil ders. Herkes ayrı bir âlemde. Hoca zaten anlatırken bir anda başka bir tarafa dönüyor. Bir anda başka bir konuya geçiyor... Soru soruyorum ama onunla ilgili cevap alamıyorum. Başka konuyla ilgili cevaplar veriyor. Yani A'yı soruyorsun cevabı B'den geliyor (Öğrenci4)

...yeterli değil öğretmen. ...iletişim kurmuyorum. Çünkü yeterli olmadığını düşünüyorum. Konuşmak istemiyorum. Hoca'nın anlattıklarını anlamıyorum (Öğrenci6)

11/E sınıfında DKAB dersinde öğretim materyali kullanımı da yok gibidir. Her şeyden önce öğrencilerin hiçbiri tamamı kitap getirmemektedir. On yedi hafta süren gözlemler boyunca sadece iki defa öğrenci kitap getirmiştir. Dolayısıyla DKAB dersinin en önemli materyali olan kitap, dersin işlenişinde bir materyal olarak değerlendirilmemiştir. Yalnız bir kez, öğretmen kendi kitabından ilgili konuyu orta ön sırada oturan öğrenciye okutmuştur. Bir kez de kendine ait (elle yazılmış ve Diyanet Teşkilatı ile ilgili) notları getirerek bir başka öğrenciye okutmuştur. İlave materyal olarak değerlendirilebilecek bu örnek dışında başka bir materyal kullanımı söz konusu olmamıştır.

Sınıf ortamında önemli bir projenin ürünü olarak mevcut bulunan akıllı tahta da bir kez olsun işe koşulmamıştır. Öğretmenin açıklamalarına göre akılla tahtayla ilgili olarak bir kurs verilerek nasıl kullanılacağı konusunda öğretmenler bilgilendirilmiş:

Şimdi kurs verdiler bunun için. Ama diğer altyapılarının tamamlanmadığını okuldan öğrendim. Daha önce ben projeksiyon usulü dersler işledim. Yararlı olduğuna inanıyorum. Ama bu tahtanın yani nasıl diyeyim donanımı diyelim onun içerisindeki ders konusu mu diyelim. Çünkü konusunu tam vermedikleri için...

Öğretmenin ifadelerinden, akıllı tahtanın kullanılmasının yararlı olacağı kanaatine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ancak okulda cihazın kullanılmasını sağlamak adına bir takım problemlerin olduğu, ayrıca DKAB dersi ile ilgili yeterince verinin akıllı tahtada mevcut olmadığı belirtilmiştir. Akıllı tahta ile ilgili soruya bir öğrencinin verdiği cevap ise düşündürmektedir: *Var ama prizler bozuk. O yüzden kullanılmıyor (Öğrenci1).* Dahası akıllı tahtanın normal yazı tahtası olarak kullanılan kısmı da pek

kullanılmamıştır. Sadece bir kez sınavda çıkması muhtemel sorular bir öğrenciye yazdırıldığında kullanılmıştır. Öğrencilerin eğitim öğretimden ne kadar uzak olduklarının en çarpıcı örneği de o an yaşanmıştır. Tahtaya yazılan sınavda çıkması muhtemel soruları yazacak bir şeyler bulamayan birçok öğrenci tahtanın fotoğrafını cep telefonu ile çekmiştir. Bunun dışında tahta kullanımının başka bir örneği gözlem yapılan haftalar boyunca yoktur.

11/E sınıfında yapılan gözlemler süresince ders dışı faaliyet olarak değerlendirilebilecek bir etkinliğe de rastlanmamıştır. Aslında araştırma kapsamında gözlem yapılan diğer okullarda en azından kutlu doğum haftası ile ilgili bir takım etkinlikler yapılmıştır. Müzik, hadis, ilahî ve şiir okumalarının yapıldığı etkinliklerde öğrencilere Hz. Peygamber’le ilgili bir duyarlılık ve bilinç kazandırılmaya çalışılmıştır. Ancak Teknik Lisede böyle bir etkinlik, ilgili öğretmen ve öğrenciler tarafından dile getirilmediği gibi böyle bir faaliyete de şahit olunmamıştır. Bir başka husus ise dinî kültürü artırmaya yönelik bölgesel ve ulusal yarışmalarla ilgilidir. Araştırma süresince duyurusu ve yarışması yapılan dört etkinlik olmuştur. Fakat bunların bir tanesi hakkında bile bir duyuru sınıfta yapılmamıştır. Bütün bunlar bir ihmalin sonucu olabileceği gibi öğrencilerle ilgili oluşan olumsuz algının sonucu da olabilir.

3.1.3.Bozuk İlişkiler

Eğitim öğretim aynı zamanda bir iletişim sürecidir. Genelde millî eğitimin özelde DKAB dersinin amaçlarına ulaşabilmek için her şeyden önce öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişimin kurulması gereklidir. Bireysel farklılıklara saygı, empati, sen yerine ben dili kullanmak gibi önemli ilkelerin rol alacağı bir iletişim ortamında ancak eğitim öğretim yapmak mümkün olabilir. Burada da en önemli sorumluluk öğretmene düşmektedir. Zira öğrenci her zaman eğitim-öğretim etkinliklerine gönüllü katılamayabilir. Onları motive edip yüreklendirmek öğretmenin sorumluluğudur. Yapılan gözlemler ilgili sınıfta bu ilkelerin hiçbir şekilde hesaba katılmadığını, belki de bunların farkında bile olunmadığını göstermektedir. Öğrencilerin hali, hayatı boş verdiklerini düşündürmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin öğretmenle iletişim kurmak gibi bir girişimleri ya da beklentileri yok gibidir. Öğretmene ve vermeye çalıştığı mesajlara karşı bir kayıtsızlık içerisinde sınıf ortamında bulunmaktadır. Kimin sınıfa geldiği ya da ne anlattığı onları ilgilendirmemektedir. Düzgün iletişim kurma

becerisinden bile yoksun bir halleri vardır. Öğretmen henüz içeri girerken başlayan laf atmalar, dalga geçmeye yönelik sözler, hoş geldiniz derken bile başka şeyler ima etmeler hemen her ders yaşanan durumlardır. Ders içi ya da ders dışı olsun herhangi bir konuda bir kez olsun öğretmene bir şey sormamaları, düzgün iletişim kurmamaları, öğretmene karşı tüm alıcılarını kapatmışlıklarının bir ifadesi gibidir.

Sınıf ortamının iyice dağıldığı, öğretmenin sesinin öğrenci sesleri arasında kaybolduğu ya da öğrencilerin birbirlerinin enselerine vurup da el kol hareketlerinin sonunun gelmediği anlarda öğretmen “oğluuum, delikanlı, gençler, çocuklar, hayvan herif, serseri, kes sesini,” gibi ifadeler kullanarak öğrencileri susturma yoluna gitmektedir. Hemen her hafta bir gürültü ve buna bağlı olarak öğretmenin sert ve hakaret içeren sözleri, rutin bir olay olarak tekrar etmektedir. Ancak öğretmenle yapılan görüşmede öğrencilere olan yaklaşımıyla ilgili yaptığı açıklamalar gözlemlerle elde edilen izlenimden belirli noktalarda farklıdır:

“Öğrencilere tamamen disiplinden dolayı düşmanca tavır, notla tehdit ederek ondan sonra kalmayla tehdit ederek çocuğu sindirmek gibi, tamamen alakayı kesmek gibi şeyler beni bozar. Ben böyle bir yola şimdiye kadar kırk yılda da girmedim. Burada da girmem. Ama öğrenciyle eğitim modelim tatlı sert dediğimiz gibi olur. 3 gün 5 gün sonra mutlaka onun gönlünün alınmasını isterim. Öyle bir yanlış yapmaması gerektiği bilincine ulaşmasını beklerim. Şimdiye kadar her zaman denilen şudur: Bir öğretmen için başarısız öğrenci yoktur başarısız öğretmen vardır. Her zaman öğretmenin elinde yedek bir model mutlaka vardır yani. Baktın ki anlattığında iş çıkırından çıktı, disiplin aksıyor o zaman öğrencilere kitap okutursun, öğrencilere soru-cevap metodu uygularsın. Ondan sonra öğrencilere test, quiz gibi kısa bir test yani 3-5 soruluk uygularsın. Öğretmenlerin elinde mutlaka bir tane daha harcayacağı koz vardır. Ben o metodu uyguluyorum. Öğrenciyi tehdit asla olmaz, asla olmaması gerekir.” (Öğretmen5).

Öğretmenin, *“Öğrencilere tamamen disiplinden dolayı düşmanca tavır, notla tehdit ederek ondan sonra kalmayla tehdit ederek çocuğu sindirmek gibi, tamamen alakayı kesmek gibi şeyler beni bozar”*. açıklaması gözlemlerle bağdaşmamaktadır. Notla ve disipline vermekle tehdit sık başvurulan bir yöntem olmuştur. Özellikle ilk dönemin son haftasında *“Bakın son güne kadar notları değiştirme ihtimali var. Ona göre. Normalde*

geçmiş olsanız bile gider notu değiştiririm.” diyerek öğrenciler üzerinde kontrol sağlamaya çalışmıştır(Yedinci Gözlem 15.01.2016). Zaman zaman araştırmacıya da *“Hocam bunlara böyle yapmazsan kontrol edemezsin. Hepten civıtlar. Uğraşamazsınız bunlarla. Biz burada resmen gardiyanlık yapıyoruz.”* gibi okulun öğrencilerine dair kanaatlerini ifade ettiği de olmuştur.

Öğretmenin bu açıklamalarıyla çelişen bir başka husus ise disipline vermekle tehdittir. Bu yaklaşım da derse ilgi göstermeyen ve sınıf ortamını bozan öğrenciye karşı sık kullanılmıştır. Ancak şu da varki bu tür çıkışlar daha çok kontrolün iyice kaybedildiği durumlarda görülmüştür.

Öğretmenin ifadelerinde gerçeği yansıtmayan başka yaklaşım metodları da vardır. Örneğin *“Baktın ki anlattığında iş çığırından çıktı, disiplin aksıyor o zaman öğrencilere kitap okutursun, öğrencilere soru-cevap metodu uygularsın. Ondan sonra öğrencilere test, quiz gibi kısa bir test yani 3-5 soruluk uygularsın.”* şeklindeki açıklamalarında geçen *soru cevap, kitap okutmak, kısa testler yapmak* sınıf ortamında örneği olmayan uygulamalardır.

Sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler arasında gözlemlenen daha çok gerginliktir. Birbirleriyle pek alakaları yokmuş gibi gözükse de zaman zaman öğretmene atılan laflar (helal sana, kim tutar seni, bravo hocam vs.) ilişkilerin iyi olmadığını, saygı ve nezaket kurallarının hiçe sayıldığı somut örnekleriydi. Ancak öğretmen öğrenci ilişkisini tespit etmeye yönelik soruya öğrencilerin verdiği cevaplar, gözlemlerle birebir örtüşmektedir. Hatta Öğrenci1’in ifadeleri, öğretmen öğrenci ilişkisindeki istenilmeyen durumun iki yıl öncesine dayandığını ortaya koymaktadır:

“Kızdığında döver. Boşuna boksör demiyoruz. Dokuzuncu sınıfta birisini dövdü. Ondan beri böyle bir çekince var.” (Öğrenci1).

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (8/10) öğretmenle ilgili değerlendirmelerinde olumsuzluk ifade eden kelimeler kullanmıştır.

“İyi değil. Öyle bir iletişim yok. Rahat gidip soru sormak falan yok yani. Dışarıda görsek selam versek hiçbir şey yapmaz, selam almaz. Bir de din hocası olarak bizim için

kötü yani. Ben selam veriyorsam selamı almak lazım. Bir de din hocası yani. Etkiliyor insanı.” (Öğrenci2)

“Kimi zaman iyi kimi zaman kötü. Hani bir dengesizlik var. Biraz yaşı da var. O yüzden anlaşmazlık oluyor. Çok iyi değil. Kişisel hiçbir muhabbetim olmadı. Dersten derse görüyoruz bir birimizi.” (Öğrenci3)

“Genel olarak bakarsak iyi değil. Okulda laklak diyorlar ona. Soru soruyorum da onunla ilgili cevap alamıyoruz. Başka konuyla ilgili cevaplar veriyor. Yani A’yı soruyorsun cevap B’den geliyor. Bir de bağırması var. Ama o biraz normal bir şey. Yaramaz bizim sınıf.” (Öğrenci4).

“Arada bir kızgın oluyor, sınıfa öyle geliyor. Böyle sert davranıyor. Ertesi gün veya bir dahaki hafta hoca sınıfa geliyor işte çok neşeli oluyor. Öğrencilerle iyi geçiniyor. Bu da hoşumuza gidiyor. Hoca da öyle olunca ders dinleniyor, iyi oluyor. Böyle arkadaş gibi olmak iyi oluyor bizim için.” (Öğrenci5).

“Kötü. Bir anda sinirleniyor, hemen parlıyor. Şaka yapsan bile hemen kızıyor. ...bugüne kadar öyle gidip hiçbir şey sormadım.” (Öğrenci6).

“Kimisi ile fazla haşır neşir. Kimisi ile pek değil. Benim için söyleyecek olursam hocamla aram gayet iyi ama çoğu ile iyi değil.” (Öğrenci7).

“Başkasıyla konuşurken bir şey yok. Ama bizle konuşurken biraz değişiyor sanki. Bizim için kötü.” (Öğrenci10).

Sadece iki öğrenci öğretmenle ilişkileri normal ve iyi olarak nitelendirebilmiştir.

Normal yani (Öğrenci8).

İyi. Muhabbet ediyoruz bazen (Öğrenci9).

Tablo 4: OKUL.5'in Öğrencilerinin Öğretmenle İlgili Görüşleri

Öğrenci görüşleri	Kişi sayısı	Gerekçe
Olumlu bulanlar	2	Muhabbet ediyoruz bazen
Olumsuz bulanlar	8	-Kızdığında döver -Rahat gidip soru sormak falan yok yani. Dışarıda görsek selam versek hiçbir şey yapmaz, selam almaz. -Kimi zaman iyi kimi zaman kötü. Hani bir dengesizlik var. Biraz yaşı da var. Bir de bağırması var. -Arada bir kızgın oluyor, sınıfa öyle geliyor. Böyle sert davranıyor -Kötü. Bir anda sinirleniyor, hemen parlıyor -Kimisi ile fazla haşır neşir. Kimisi ile pek değil -Başkasıyla konuşurken bir şey yok. Ama bizle konuşurken biraz değişiyor sanki

Öğrencilerin ifadeleri gözlemlerle uyushmaktadır. Zaman zaman kizma, sert ve hakaret içeren sözler sarfetme, notla ve disipline vermekle tehdit sıkça yaşanan durumlardır. Ancak sınıf ortamında öğrencilerin verdiği görüntü de eğitim öğretimle bağdaşır türden değildir. Boşvermişlik, gürültü, saygısızlık öğrencilerin oluşturduğu manzarayı özetlemektedir. DKAB dersindeki bu genel manzara biraz da öğretmenin yaklaşımıyla, öğretmenlik becerisiyle, öğrencilere örnek olma ve rehberlik etme sorumluluğuyla alakalıdır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin başarılı olduğunu söylemek güçtür. Bununla birlikte öğretmenin öğrencileri başarılı ve meslek sahibi olabileceklerine dair motive etmeye çalıştığını gösteren söylemleri ve çabası olmuştur. Fakat bunlar daha çok şişirmeye, tabiri caizse gaz vermeye yönelik sözlerden oluşmaktadır. Ne yapacakları ve nasıl yapacaklarına dair bir yol gösterme söz konusu değildir. Örneğin en çok kullanılan ifadeler “*Bakin çocuklar Peygamberimiz o zor şartlarda nasıl yaşadı ve başarılı olduysa siz de öyle başarılı olabilirsiniz. Tarihimizde nice kahramanlar hep zor*

şartlarda yaşamış ve başarılı olmuştur. Siz de biraz gayret etseniz çok şeyi halledeceksiniz.” şeklindeki ifadelerdir. Diğer taraftan öğrencileri motive etmeye yönelik iki örnek vardı ki bunlar hemen her derste vurgulanıyor, adeta temcit pilavı gibi ısıtılıp ısıtılıp öğrencinin önüne koyuluyordu. Bunlardan birincisi eski öğrencilerinden biriyle alakalı idi. Başarısız, yaramaz ve çevreye rahatsızlık veren bu öğrenci, öğretmenin onunla konuşması, ailesiyle görüşmesi sonucunda okumaya karar vermiş hatta ABD’de eğitim almış ve sonrasında da endüstri mühendisi olmuştu. Diğer bir örnek ise öğretmenin imam hatip lisesinde görev yaptığı yıllarda öğrencisi olan bir gencin imam olabilmek için başvuru yapacağı günlerde “başaramam kaygısı” yaşaması ve başvuru yapmaktan geri durmasıyla alakalıydı. Anlatıma göre öğretmen ona “*Git başvur. Ben müftüyü de arayıp söyleyeceğim.*” demiş. O da gidip başvurmuş. Kendine güvenmiş. Kazanmış. Şimdi imamlık yapıyormuş. Ancak bir ders sonrası koridorda birlikte yürürken öğretmenin araştırmacıya “*Hocam bilerek bunlara böyle şeyler anlatıyorum. Kendilerine güvensinler, inansınlar ki okusunlar. Çocuklarda özgüven yok.*” şeklinde açıklama yapması, bu örneklerin yaşanmış olaylar değil öğrencileri motive edebilmek adına üretilmiş argümanlar olduğu fikrini uyandırır gibiydi. Öğrencilerin hali de sadece motivasyon sağlamaya yönelik bu sözlere aldırış etmediklerini göstermekteydi.

Öğretmen öğrenci ilişkisinde göze çarpan hususlardan biri de son bir hamle olarak düşünülebilecek, en azından sınıfta disiplini sağlamaya ve de başarı seviyesi çok düşük bu öğrencileri dersten geçirmeye yönelik yapılan bir nevi pazarlıktır. Bu durumda da öğretmenin sık sık hatırlattığı anekdot, öğretmenliğinin ilk yıllarında teftişe gelen müfettişle arasında geçen dialogtur. Buna göre öğretmen dersle ilgilenmeyen hatta okuma yazma bilmeyen öğrencilerin durumu ne olacak? Bunları sınıfta bırakacak mıyız? Sorusuna müfettiş “*Hayır, onları da geçirin. Önemli olan iyi bir insan ve vatandaş olarak yetişmesidir*” şeklinde cevap vermiş. Öğretmen, zaman zaman anlattığı bu örnekten hareketle “*bakın çocuklar o müfettişin de dediği gibi önemli olan iyi bir insan iyi bir vatandaş olmaktır. Vatana, millete, anneye babaya faydalı olmaktır. Eğer siz de bu şekilde hareket ederseniz, yaramazlık etmez saygılı olursanız ben de sizi sınıfta bırakmam.*” diyerek onları susturmaya, en azından sınıfta aşırı bir durum oluşturmamaya ikna etmeye çalışmaktadır ki bu durum öğrenciler üzerinde kısmen etkili olmaktaydı.

Öğretmen öğrenci ilişkisi hem gözlemlere hem de öğrenci görüşlerine göre oldukça kötü durumdadır. Ancak sınıf ortamında ilişkiler sadece öğretmenle öğrenciler arasındaki ilişkilerden ibaret değildir. Gözlemlere göre öğrenciler arası ilişkiler de kötüdür. Öğretmen içeri girmeden yaşanan kavgalar, yerde sürüklenen öğrenciler öğretmen geldikten sonra büyük oranda sonlansa da oturdukları yerden birbirlerine el-kol hareketi yapmalar, kâğıt ya da buldukları vida gibi nesleri fırlatmalar yine de yaşanmaktaydı. Bu sataşma ve tartışmalar esnasında bazen oldukça kaba ifadeler de kullanılabilmekteydi. *Mal, tırsak, yavaşak* gibi DKAB dersinin kazanımlarıyla bağdaşmayan vesaygisizlik ifade eden sıfatlara bazen küfürler karışabiliyordu. Bu, özellikle bir derste anneye küfür şekline dönüşmüştü ki o esnada da öğretmen duymazlıktan gelerek geçiştirmeyi tercih etti. Fakat öğrenciler kendi aralarındaki bu tartışma ve çekişmeleri kendince hallediyordu. En kaba ifadelerin kullanıldığı anlarda da öğrenciler aşırı tepkiler vermeden durumu kabullenir gibi davranıyordu. Üslupları argo ve hakaret içeren öğrenciler enteresandır birbirlerinden bir şey isterken bile, talepte bulunduğu arkadaşına *“lan, mal, geri zekâlı, salak”* gibi yakıştırmalarda bulunabiliyordu. Bu durum onlar için hiç problem teşkil etmiyordu. Daha çok onların hayat tarzı gibiydi. Bu iletişim tarzı aralarındaki ilişkiyi belirten açıklamalarına da yansımaktadır. Fakat burada dikkat çeken husus gerçekte bu durumdan rahatsız olduklarını ifade etmeleridir.

“Berbat. Bayağı kötü yani. Bir kere saygı, sevgi yok. Aileler hiç mi bir şey öğretmemiş yani. Bazen şaşıyorum öyle bir konuşma tavırları oluyor ki! ...yeni nesil kaygısız, umursamıyorlar hiçbir şeyi. Argo kelimeler çok rahat çıkabiliyor.” (Öğrenci1).

“Yeni nesil kötü. Saygısız, kötü şeylere özeniyorlar, insanlıktan çıkabiliyorlar. Ukala! Nerede ne konuşacağını bilmiyorlar. ...çok fazla argo kullanılıyor, küfür oluyor.” (Öğrenci2).

“Kötü. ...şimdikilerin konusu kız. Yüzde seksen yüzde doksanı bu yüzden kavga ederler. Herkes birbiriyle takılmaktadır. ...argo sürekli vardır. Çok rahat küfür ederler. Eğer arkadaşsa tepki gayet normal. Dışardan birisiyse o zaman değişik bir ortam olabiliyor. Mesela birisi annesine sövse o da gülerken ona karşı aynı şekilde cevap veriyor.” (Öğrenci3).

“Şimdi öğrencilerin çoğu lise 4, lise 3 olmalarına rağmen yaşlarından daha çocuksu davranıyor. Yani işleri hep şaka, hep gülelim işte hep eğlenelim gibilerinden. ...Her sınıfta yaygındır, bütün okullarda argo kelimeler vardır. Yani bir zaman sonra böyle sınıfa bir öğrenci gelir ona küfür edersin. Mesela önce bir kızar böyle kavga çıkar, döver ama sonra alıştır. Sonra küfür ederler o da ona küfür eder güle güle küfür ederler. ...Benim zoruma gidiyor. Yani bir insanın ailesine küfür edilmesi benim zoruma gider yani tutamam ben kendimi.” (Öğrenci4).

“Berbat, herkes çıkar peşinde. Para varsa, sigara varsa arkadaşlarla iyisindir Yoksa kötüsün. ...Küfür çok ediliyor. Herkes alışmış buna. Normalleşmiş. Doğal karşılanıyor.” (Öğrenci5).

“Genellikle benim çoğu ile aram pekiyi değil. Rahat durmazlar sürekli savaşırlar. Ben sevmem öyle şeyleri. Kendi aralarındaki ilişkiler de kötü. Çok oluyor. Çok rahat birbirlerine hakaret edebiliyorlar. Ben diyorum niye annene küfür edip duruyorsunuz. Gençlik kötü.” (Öğrenci6).

“Kötü yani. Herkes birbirine küfür, hakaret falan edebiliyor. Hocanın yanında bile ediyorlar. Hoca yine görmezden geliyor. Hocanın olmadığı yerde daha ağırları da olabiliyor. Öğrenciler hiç hocayı saymaz yani. Saygı falan pek yok.” (Öğrenci7).

“İyi. Bazen problemler oluyor. ...Küfürler de olabiliyor. Ama ağır küfür değil.” (Öğrenci8).

“O, ona sövüyor. O da ona sövüyor. Rahat bir şekilde yapıyorlar. Öğretmenin yanında olmuyor ama bazen ağır küfürler oluyor. ...devamlı aynı küfürler olunca takmıyorlar yani. Takmazlıktan geliyorlar.” (Öğrenci9).

“Öğretmenlerden daha iyi. Öğretmenlerin yanında çekiniyorsun ama arkadaşlarına daha rahat konuşabiliyorsun. ...Arkadaşlar arasında bazen oluyor. Çoğunluk küfür oluyor. Hocaların yanında söyleyemediğini arkadaşların yanında söylüyor. ...çoğunlukla ediliyor. Yaygın küfür etmek.”(Öğrenci10).

Öğrenci görüşlerinde en çok dikkat çeken ve tümü tarafından dile getirilen şey küfür etme alışkanlığıdır. Bunun yanında Öğrenci1’in “Saygı, sevgi yok. ...yeni nesil kaygısız.”, Öğrenci2’nin “Ukala! Nerede ne konuşacağını bilmiyorlar.”, Öğrenci3’ün

“Şimdikilerin konusu kız. Yüzde sekseni, yüzde doksani bu yüzden kavga ederler.”, Öğrenci4’ün “Çocuksu davranıyorlar. Yani işleri hep şaka, hep gülelim işte hep eğlenelim.”, Öğrenci5’in “Herkes çıkar peşinde. Para varsa, sigara varsa arkadaşlarla iyisindir. Yoksa kötüsün.” sözleri sınıftaki mevcut öğrencilerin profilini ortaya koyması açısından önemlidir. Ancak bu tanımlayıcı cümlelerde öne çıkan değerler DKAB dersinin yetiştirmeyi amaçladığı insan prototipi ile uyuşmamaktadır. Öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerin olumsuz olduğunu gösteren bu açıklamalarda bir başka dikkat çekici şey bu uygunsuz tutum, söz ve davranışların öğretmenin varlığına rağmen devam etmesidir. Öğrenci7’nin “Herkes birbirine küfür, hakaret falan edebiliyor. Hocanın yanında bile ediyorlar.” ifadesi bunu göstermektedir ki bu durum gözlemlerden elde edilen verilerle bağdaşmaktadır.

3.1.4. Millet Din Dersine Bakarak Hareket Etmiyor

Değer kazandırmada önemli bir sorumluluk yüklenmiş olan DKAB dersinin amaçına ulaşması Türk milletinin milli, manevi ve ahlaki değerlerinin yaşatılması açısından önemlidir. Dördüncü sınıftan itibaren verilen bu ders acaba onunla ulaşılmak istenen amaca ne kadar hizmet etmektedir? Gözlemlenen sınıf bazında düşünüldüğünde sonucun iyi olmadığını söylemek gerekir. Hem dersin resmi programa göre işlenmesi hem de öğretmen öğrenci ilişkisi açısından bakıldığında DKAB dersi, beklenenden neredeyse tamamen farklı bir görüntü arz etmektedir. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisi DKAB dersinin sunduğu milli, manevi, kültürel ve ahlaki değerlerle asla bağdaşmamaktadır. Öğrencilerin en başta öğretmene karşı takındığı tavır bütünüyle saygısızlık ifade ederken bu vakıa öğretmenin şahsında anlattıklarına da takınılmış bir tavır olarak anlaşılır mı? Buna direkt bir cevap vermek zor. Ancak öğrencilerin derse karşı hiç ilgi göstermemeleri, ne anlatıldığını umursamamaları DKAB dersinin kazandırmak istediği değerlerin öğrenciler için çok da bir anlam ifade etmediği şeklinde anlaşılabilir. Diğer taraftan öğretmenle ilgili algıları problemin biraz da öğretmenden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Sebep her ne olursa olsun genel itibariyle söz ve davranışlar DKAB dersinin hedefleriyle bağdaşmamaktadır. Fakat tutum olarak öğrencilerin dine karşı bir saygıları olduğu söylenebilir. Sınıfın iyice dağıldığı, öğretmenin sinir edildiği, özellikle argo ve açık küfür ifadelerinin kullanıldığı anlarda bazı öğrencilerin *alooo, hooop din dersindeyiz* şeklinde tepki vermesi ve bunun diğer

öğrenciler üzerinde etkili olup kendilerine çeki düzen vermeleri bir duyarlılık taşıdıklarını göstermektedir. Ancak görüşmelerden elde edilen veriler öğrencilerin genel olarak dinin ne söylediğinin umursanmadığını açığa çıkarmaktadır. Burada genel kanaati en iyi ifade eden iki öğrencinin açıklamalarına yer vermek faydalı olacaktır:

“Çarşıya bir çıkın 100 tane genç varsa rahat 90’ı zıvanadan çıkmıştır. Millet din dersine bakarak hareket etmiyor. İşte büyüklerimizin demesi gibi (kulağını göstererek) buradan girip buradan çıkıyor.” (Öğrenci4).

“Dinin ne söylediğine dikkat etmiyorlar. Etseler bu durumda olmazlardı. Umursamıyorlar yani. ...Uzaklaşıyor, büyüklerinden ne görüyorlarsa onun izinde gitmeye çalışıyorlar, özentisi var. Kendi anne-babası olmasa bile çevreden mesela büyüklerinden gördüklerini yapmaya çalışıyorlar. ...namaz kılmazlar, dinle alakalı bir şey okumazlar, haramları işlerler, sabahtan akşama kadar kahvede otururlar, sağda solda, orada burada gezerler. Kız erkek ilişkilerinde de bir sınırları yok. Dinin ne söylediğini merak bile etmiyorlar.” (Öğrenci6).

Öğrencilerdeki genel kanaat dinin ve onun öğretilerinin yetişmekte olan nesil için çok da bir anlam ifade etmediği şeklindedir. Aşağıda dinin öğrenciler tarafından önemli bir referans olarak görülüp görülmediğine dair öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5: OKUL.5’in Öğrencilerin Dinin Referans Kabul Edilmesi İle İlgili

Kanaatleri		
Kendisiyle ilgili olarak	Evet, dinin ne söylediğini önemserim, diyenler	10
	Hayır, önemsemem, diyenler	0
Çevreyle(akranlarıyla) ilgili olarak	Evet, dinin ne söylediğini önemserler, diyenler	1 (Duruma göre önemser)
	Hayır, dinin ne söylediğini önemsemezler, diyenler	9

Burada çelişkili bir durum hemen göze çarpmaktadır. Öğrencilerin tamamı dinin kendileri için önemli ve referans olduğunu belirtirken çevresiyle, akranlarıyla ilgili olarak aynı soruya olumsuz cevap vermektedir. Bu durum bir yerde tüm öğrencilerin

önemsediklerini söyledikleri dinin öğretilerini hayata yansıtamadıklarını ifade etmektedir. Teorik olarak kabul edilen ve önemsenen dinin pratiğe dönüşmemesinin sözlü bir ifadesidir. Gözlemler de en azından üslup ve davranış boyutunda öğrencilerin önemli eksikleri olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilere DKAB dersinin milli, manevi, kültürel ve ahlaki değerleri kazandırmada etkili olup olmadığı yönünde sorulan sorulara verilen cevaplar büyük oranda “*hayır*” şeklinde olmuştur.

Tablo 6: OKUL.5’in DKAB Dersi Milli, Manevi, Kültürel Ve Ahlaki Değerleri Aktarabiliyor Mu? Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevap Şekli	Kişi Sayısı	Gerekçe
Hayır, aktaramıyor	7	Hocadan kaynaklanıyor. (3) Büyüklerine özeniyor ve çevreden etkileniyor (3) DKAB dersi aktarıyor ama öğrenci almıyor (2) Aileden kaynaklanıyor. (2)
Evet, aktarıyor	1	Kendi ailesinden örnekler vererek aktarıldığını düşünüyor (Öğrenci7)
Kısmen aktarıyor	2	

Verilen cevaplar arasında sebep olarak öğretmenin gösterilme oranı 3/10’dur. Öğretmen faktörünün önemini gösteren bu cevaplar “*Eğitim öğretimde en önemli unsur öğretmendir ve verilecek eğitim öğretmen niteliklerinden fazla olamaz.*” şeklinde ifade edilen düşüncelerle uyumaktadır.

Öğrencilerin temel eğitim boyunca aldıkları eğitimin, onları kendi kültürel, dini ve ahlaki değerleri edinmelerini sağlamaya yetip yetmediğini, daha doğrusu dini ve kültürel değerlerden uzaklaşıp uzaklaşmadıklarını tespit etmeye yönelik sorulan sorulara verdikleri cevaplar da yine olumsuzdur.

Tablo 7: OKUL.5'in Yeni Nesil Kendi Dini, Milli, Manevi Ve Kültürel Değerlerinden Uzaklaşıyor Mu? Sorusuna Verilen Cevaplar

Öğrenci görüşleri	Kişi Sayısı	Öğrencilere Göre Uzaklaşmanın Göstergesi
Kısmen uzaklaşıyor	1	Saygısızlık, dini ve kültürü umursamama, ezanı duyunca bir şey hissetmeme, kız erkek ilişkilerinde sınır tanımama, argo ve küfürün çok yaygın oluşu, esrar ve bonzai, içki ve alkol kullanma, bayanların çok açık olması, namaz kılmama, özentî, helal ve harama dikkat etmeme, internette kötü şeyler izleme, bana kimse karışamaz düşüncesi.
Evet, uzaklaşıyor	9	

Burada en çok dile getirilen iki husus oldukça dikkat çekmektedir. Birincisi: Anne bacı demeden yapılan küfür ve bunun normalleşmesi. İkincisi ise esrar ve bonzai kullanımının yaygınlaşmasıdır. Öğrenci açıklamalarında en çok yer bulan bu iki kötü alışkanlık en azından başarı seviyesi düşük bu okulda oldukça yaygınlık kazanmıştır. Bir öğrenci ifadesi, küfür etme alışkanlığının hangi boyutlara vardığını göstermesi açısından çok manidardır:

“...Her sınıfta yaygındır, bütün okullarda argo kelimeler vardır. Yani bir zaman sonra böyle sınıfa yeni bir öğrenci gelir. Ona küfür edersin. Mesela önce bir kızar böyle kavga çıkar, döver ama sonra alışır. Sonra küfür ederler. O da ona küfür eder. Güle güle küfür ederler...” (Öğrenci7).

Madde kullanımıyla ilgili kötü alışkanlıkların da bu okulda yaygın olduğu anlaşılmaktadır. Birçok öğrencinin dile getirdiği bu durum başarı seviyesi düşük okulda öğrencilerin kendi kültürel, dini ve ahlaki değerlerinden uzaklaştığı kadar hayatı zehir eden madde bağımlılığının pençesine de düştüklerini göstermektedir:

“...Yüzde 80’lik bir kısım esrar, bonzaiye gidiyor yani. Kovalarla mesela bu sabah gittiler arkaya doğru. Kovada çekiyorlar. Pet şişede çekiyorlar. Arkadaş çevresi zaten insanı sürüklüyor. Adam hiç içmemiştir. Adam bir duman çeker, bir iki üç derken bakmışsınız bağımlısı olmuş. ...yani çevre var, ondan sonra yine kız var işte. İşte bir

sene çıktı çok sevdi falan filan. Sonra ayrılıyor, onun psikolojisiyle gidiyor, bonzai kullanıyor. ...Torbacılardan alıyor. İşte adam oradan bir başlıyor gidiyor yani. Çok var yani aşırı derecede var. Kendimden söyleyeyim ben bir sefer kullandım gittim öbür dünyaya gördüm geldim. Tövbe ettim. Bir daha asla yani 23 saat boyunca Allah'a yalvardım yani çok kötü bir şeydi. Zor kurtardım kendimi.” (Öğrenci4)

“...Kötü alışkanlık olarak işte ot var. Bali çekiyorlar. Artık siz düşünün çakmak gazını bile içiyorlar. Bunu bile içiyorlar. O bile yani. Alkol, onu içmek ne bileyim tuhaf bir şeydir herhalde. ...yaygındır. Alkol, bira bu yaşta bunlar çok yaygın.” (Öğrenci5)

3.1.5. Sonuç

Araştırma yapılan ilçede başarı seviyesi en düşük okul örneği olarak belirlenen Teknik Lisenin yine başarı seviyesi en düşük 11/E sınıfında DKAB dersinin uygulamadaki durumu gözlemlenmiştir. Bu amaçla dersin ne kadar resmi programa uygun işlendiği ve dersin amaçlarına ne oranda ulaşılabildiği bizzat yerinde gözlem ve görüşmeler yapılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Gözlem ve görüşmelerden hareketle şunlar söylenebilir:

- ✓ Eğitim öğretim ortamı ve sahip olunan imkânlar bakımından diğer okullardan DKAB dersi açısından hiçbir farkı bulunmayan okulda, eğitim öğretimin kalitesini belirleyen en önemli faktör öğretmen ve öğrencidir.
- ✓ DKAB dersine ilgi neredeyse hiç yoktur. Öğrenciler derse yönelik ne kitap ne de defter getirmemektedirler.
- ✓ Ders tamamen öğretmen merkezlidir. Resmi programın öngördüğü şekilde yapılandırmacılık esasına dayalı öğrenci merkezli bir eğitim öğretim söz konusu değildir. Bunda öğretmenin yöntem seçimi kadar öğrencilerin ilgisizliğinin de çok büyük etkisi vardır. Ders, öğretmenin anlatıp yine kendisinin dinlediği tiyatral bir görüntü vermektedir.
- ✓ Çok önemli bir eğitim materyali olan ve kullanıldığında faydalı olabilecek akıllı tahtanın mevcudiyeti bir anlam ifade etmemektedir. Var olan akıllı tahta hiç kullanılmamıştır. Bununla birlikte zarar görmesin düşüncesiyle kenarından kilitlenerek muhafaza altına alınmıştır.

- ✓ Öğretmen öğrenci ve öğrenci öğrenci ilişkisi, DKAB dersinin hedeflediği milli, manevi ve kültürel değerleri benimsemiş insan profiliyle bağdaşmamaktadır. Öğrencilerin hem öğretmene hem de diğer öğrencilere karşı tavırları, söz ve davranışları zaman zaman kaba olabilmekte, galiz ifadeler karşılıklı kullanılabilir. Küfür en değerli varlıklar olan anne babaya bile yönelebilmektedir. Bu durum öğrenciler arasında yaygın olduğu gibi pek de tepki ile karşılanmamaktadır.
- ✓ Amaçtan yoksun ve duyarsız bir görüntü arz eden öğrencilerin oluşturduğu çevrenin kötü alışkanlıklarla örülü olduğu anlaşılmaktadır. Toplum adına tehlike sinyalleri veren öğrenci çevresinde ot, esrar ve bonzai yaygın olarak kullanılmaktadır.
- ✓ Başarı seviyesi düşük, geleceğe yönelik bir amacı ve kaygısı olmayan ve de iyi rehberlik edilmeyen gençlik ahlaken çözülmeye uğrayabilmekte ve kötü alışkanlıkların kucağına düşebilmektedir ki araştırmaya katılan sınıf tam da bunun örneğidir.
- ✓ Öğrencilerin doğup büyüdüğü toplumun dinine ve kültürüne aidiyetleri tutum düzeyinde olsa da davranışa ve yaşantıya dönüşmekten oldukça uzaktır.

3.2. Okul.4 (Kız Meslek Lisesi)

Kız Meslek Lisesi, başarı seviyesi bakımından ilçede bulunan ortaöğretim okulları arasında orta-alt düzey bir okul olarak yer almaktadır. Araştırma kapsamında yer verilen sınıf 11/D sınıfıdır. İlgili sınıf, çocuk gelişimi ve eğitimi alanına tahsis edilmiştir. Başarı bakımından 11. Sınıf şubelerinin en iyisidir. Sınıf, 24 öğrenciden oluşmaktadır. Sınıftaki öğrencilerin 18'inin başı kapalıdır. Sınıfta akıllı tahta mevcuttur. Okulun DKAB dersi öğretmeni Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 2014 mezunu bir bayandır ve öğretmenlikte ikinci yılıdır.

3.2.1. Rahat Bir Sınıf Ortamı

Kız meslek lisesinde DKAB dersinde sınıf, daha çok aile ortamı gibidir. Öğretmen içeri girerken "Selamun aleyküm." demeyi ihmal etmez. Müslüman Türk kültüründe yer alan ve karşılaşmalarda ilk iletişimi oluşturan bu hitaba öğrencilerin önemli bir kısmı ayağa kalkıp "Aleykum selam." diyerek karşılık verirler. Bu arada ayağa kalkmayan ve selama karşılık vermeyen öğrencileri görmek mümkündür. Ancak bunlar sınıfta dikkat çekmeyecek kadar azdır. Bir başka husus öğretmenin öğrencilerin ayağa kalkması yönünde bir ısrar ve beklentisinin olmamasıdır. Genelde öğretmen selam vererek,

öğrencilerin ayağa kalkıp kalkmamasıyla pek ilgilenmeden hemen masasına yönelmekte ve yoklamayı alıp ondan sonra derse geçmeyi tercih etmektedir.

Sınıfa gerginlikten uzak bir atmosferin hâkim olduğu söylenebilir. Ne öğretmen-öğrenci arasında ne de öğrencilerin kendi aralarında çatışma, dalga geçme gibi olumsuz davranışlar gözlenmektedir. Bununla birlikte bir başıboşluk kendini hissettirmektedir. Tostunu ve gofretini yiyen, ayranını ya da meyve suyunu içen öğrencilerle birlikte sıraların üzerinde duran çantalar, montlar ve başka derse ait kitap, soru bankası ve çocuk gelişimi ile alakalı bir takım boyama ve işlemler DKAB dersi esnasında sınıf ortamının genel manzarasını oluşturmaktadır.

Gözlem yapılan sınıfta ulaşılan verilerden biri de sınıfta dikkat çekecek kadar fazla sayıda uyuyan ya da başını sıraya koyup yatan öğrencinin olmamasıdır. Ama zaman zaman sıkılmışlığın ve ilgisizliğin belirtisi olarak başını koyup yatan öğrenciler olabilmektedir. Ayrıca kendi aralarında alçak sesle konuşan, başka bir dersin ödevini yapan ya da soru bankalarından soru çözen öğrencileri görmek daha yaygın bir durumdur. Bu tür durumlarda öğretmen pek müdahil olmamakta, genelde görmezden gelmektedir.

Gözlem yapılan sınıfta DKAB dersine olan ilgi ve katılım düşük düzeydedir. Derse katılan, soru soran ve sorulara cevap vermeye çalışan öğrenci sayısı 4-5 kişi ile sınırlıdır. Bu ilgisizliğin önemli göstergelerinden biri getirilmeyen kitap ve defterdir. Bazı haftalar öğrencilerin önünde hiç kitap görülmemiştir. Diğer derslerin kitaplarına ya da soru bankalarına daha fazla rastlanılmaktadır. Dahası gözden kaçmayan bu kitap getirmeme alışkanlığına karşı öğretmenin zaman zaman “*Nerede bu kitaplar?*” şeklindeki uyarılarına bazı öğrenciler “*Güvenli yerde hocam. Merak etmeyin.*” gibi cevaplar verebilmiştir (On beşinci gözlem 04.04.2016)

Derse olan ilgisizliğin göstergesi olarak ders kitabını getirmeme durumları not edilmiştir. Burada getirilmeyen değil getirilen kitap sayısının az oluşundan dolayı istatistik, kitap getiren öğrenci sayısı şeklinde tutulmuştur. Aşağıda haftalara göre kitap getiren öğrenci sayısı tablo halinde verilmiştir:

Tablo 8: OKUL.4'ün Öğrencilerinin Ders Kitabı Getirme Oranları

Gözlem yapılan tarih	Kitap getiren öğrenci sayısı
Birinci gözlem 25.11.2015	5
İkinci gözlem 02.12.2015	7
Üçüncü gözlem 09.12.2015	11
Dördüncü gözlem 16.12.2015	6
Beşinci gözlem 23.12.2015	8
Altıncı gözlem 30.12.2015	0
Yedinci gözlem 06.01.2016	3
Sekizinci gözlem 13.01.2016	0
Dokuzuncu gözlem 15.02.2016	3
Onuncu gözlem 22.02.2016	4
On birinci gözlem 29.02.2016	3
On ikinci gözlem 07.03.2016	4
On üçüncü gözlem 14.03.2016	1
On dördüncü gözlem 28.03.2016	4
On beşinci gözlem 04.04.2016	4
On altıncı gözlem 11.04.2016	5
On yedinci gözlem 25.04.2016	0

Derse katılım gösteren öğrenci sayısının bir elin parmaklarını geçmediği sınıfta öğrencilerin çoğunluğu ya sessiz bir şekilde dersin bitmesini beklemekte ya da başka dersin ödevi ile meşgul olmaktadır. Ayrıca sınıf ortamını bozmayacak ve ciddi rahatsızlığa sebep olmayacak şekilde konuşma ve fısıldaşmalar her ders görülebilmektedir.

Öğrencilerin derse olan ilgisizliğini verilen ödevleri yapmaktan kaçınmalarında da görmek mümkündür. Değişik haftalarda verilen birçok ödev yerine getirilmemiştir. Belki bunda verilen ödevlerin bir kısmının gerçeklikten uzak hatta öğrenciye ceza anlamına gelebilecek şekilde verilmiş olması da etkili olmuştur. Aşağıda haftalara göre verilen ancak yapılmayan ödevlere yer verilmiştir:

- ✓ Öğretmen tevekkülle ilgili olarak Furkan süresinden bir ayet mealı okudu. Öğrenciler kaçınıcı süre kaçınıcı ayet diye sordu. Öğretmen Meryem adlı öğrenciye (soruyu soran öğrenci) “Sana bunu ödev olarak veriyorum. Sözlü notun yerine geçecek bu. Bütün sureleri sırasına göre yazacaksın. Onlardan Furkan suresinin yerini de belirtip o sureyi güzelce bir okuyup özetleyeceksin?” (Birinci gözlem 25.11.2015)
- ✓ Öğretmen, “Sizinle sınıfta performans ödevi yapacağız. Öyle ödev hazırlayıp getirmeyeceksiniz. Burada yapacaksınız. Şöyle yapacaksınız. Ben size meal vereceğim. Siz onlara bakacaksınız. Sonra ben size sınav soruları vereceğim, onlardan sınav olacaksınız.” (İkinci gözlem 02.12.2015)
- ✓ “Haftaya herkes Kur'an-ı Kerim mealleri getirecek ve otuzuncu cüze oradan çalışacaksınız. Onu okuyacaksınız. Oralarda nelerden bahsedildiğine dair sizi bir sınav yapacağım. Eğer bulamazsanız ben size fotokopi çekerim.”
- ✓ “Kalan son 3-4 (İlk dönem) haftada ben size gruplar halinde bir şeyler vereceğim. Mesela gelecek hafta o grup Peygamberle ilgili bir şey hazırlayacak. Her hafta o gruba bir konuyu verelim onlar hazırlanıp sunsun. Bundan sonraki haftalarda gruplar halinde Hz. Peygamber'in hayatının işleneceğine dair bir görevlendirme olacak.” (Altıncı gözlem 30.12.2015)
- ✓ “Bu hafta Eş'arilik konusunu Meryem ile Zehra anlatacaktı. Ancak Meryem ve Zehra derse gelmediler.” Öğretmen de bunun üzerine “İçimden bir ses bunun komplo olduğunu söylüyor. Bilerek gelmedi, diyor.” şeklinde söylendi. (On birinci gözlem 29.02.2016)

DKAB dersine olan ilginin düşüklüğünü öğretmenin görüşü destekler mahiyettedir. Öğretmene göre DKAB dersinin durumu sıkıntılıdır:

“Ben bu okula ilk geldiğimde çocuklara sorduğum ilk şey din kültürü dersinden beklentiniz ne sorusudur. Hocam işte boş geçiriyoruz şeklinde cevap verdiler. O zaman çok büyük bir sıkıntı olduğunu fark ettim. Din kültürü camiası olarak biz çok büyük bir sıkıntının içerisindeyiz. ...Genel olarak okulu değerlendirdiğimde bence din kültürü dersi daha iyi bir seviyeye gelebilir ama şu an için sıkıntılı bir durumda.” (Öğretmen4)

Sınıfta gözlemlenen ilgisizlik, öğrenci görüşlerinde de kendini göstermektedir. Öğrencilerin 4'ü “İlgiliyim derken 6'sı “Çok değil.” vb. cümlelerle kısmen ilgili olduğunu ifade etmiştir.

İlgili olduğunu belirtenler sebep olarak; öğretmenle olan iletişimini, dini konularda eksiğinin oluşunu ve bir Müslüman olarak DKAB dersinin öğretmeye çalışıklarının öğrenilmesi gereken şeyler olduğunu düşünmesini dile getirmiştir.

“Din dersini seviyorum. Z... Hoca'dan kaynaklı aslında. Yüksek yani ve din dersini işlemeyi seviyorum. Ama bir Edebiyat kadar da sevmiyorum.” (Öğrenci1)

“İlgiliyim. Ben diğer kurslara da gittim. Orada çok bir şey alamadım. Diğer kurslar yetersizdi. Ama bu derste alıyorum.”(Öğrenci3)

“İlgiliyim. Önemsiyorum din dersini. Hocanın dedikleri sadece bizim okulda öğrendiklerimiz değil. Dışarıda da işimize yarıyor. İlgi duyduğum için öğrenmeye çalışıyorum. Bir Müslümanın neler yapması gerektiğini öğrenmek istiyorum ve dışarıda da bunu uygulamak istiyorum.” (Öğrenci4)

“Evet, ilgiliyim. Küçüklüğümde beri böyle şeylerle büyüdüm. Kur'an Kurslarına yatılı falan gittiğim için iyi bildiğimi düşünüyorum. Herkesin de bilmesi gerektiğini düşünüyorum.”(Öğrenci5)

Görüşülen öğrencilerin çoğu ise çok ilgili olmadığını ifade etmiştir:

“Çok değil. Yani idare eder. Derse ilgisiz değilim. Mesela bir matematik dersi, coğrafya dersi kadar da ilgili değilim. Bence her öğrenci de öyledir. Az saat olduğu için olabilir. Bu dersi çocukluktan beri görüyoruz. O yüzden çoğu şeyi biliyoruz az çok. O yüzden çok da takmıyoruz. Yani zaten biliyoruz çok şeyi.” (Öğrenci2)

“Önemseyenler var ama az. Çünkü baktığımda öyle insanların bu dersi çok önemsediklerini görmüyorum. Ama belki de kolay olduğu için.” (Öğrenci6)

“Edebiyata verdiğim değeri din dersine çok vermiyorum. Çünkü küçüklüğümde beri din. Derste pek önem vermiyoruz. Yani verildiğini düşünmüyorum. Dikkat çekiyor ama yeterli değil. Matematik, Edebiyat kadar değil yani. ...Yani popüler bir ders değil ya o yüzden herhalde. Bizim öğretmenimiz yeterli. Öğretmenden de kaynaklanmıyor. Benim veya herhangi bir kişinin de çok umursamadığını düşünüyorum.”(Öğrenci7)

“Sanmıyorum. Önemsenmiyor. Sonra çoğu şeyi biliyoruz. ...Öğretmenimizden kaynaklanan bir şey yok. Aslında o öğretmeye çalışıyor. Sanırım kolay biraz o yüzden. Daha çok dinleniyoruz.” (Öğrenci8)

“Önemseniyor ama çok değil. Yani diğer dersler gibi de değil kolay bir ders. Biz şimdi daha çok üniversiteye hazırlanıyoruz. O yüzden kolay derslerle pek uğraşmıyoruz.” (Öğrenci9)

“Çok değil aslında. En başta gelen bir ders aslında ama benim için değil. ...şuan mesela biz üniversiteye hazırlanıyoruz ve öteki dersler daha çok önemli geliyor. Daha önem veriyoruz. Sürekli onlara çalışırsan din dersi biraz boş geliyor herkese yani. O yüzden pek öyle bakıp da dinlemeye şeyimiz olmuyor. Niye bilmiyorum ama herkese din dersi önemsenmeyen bir ders. Aslında Müslümanız. Daha çok önem vermemiz lazım ama olmuyor yani. Bu din dersi, daha önem vermemiz lazım falan böyle bir şey hiç olmadı yani. Hani boş geçen bir ders gibi geliyor. Biraz dinlenme dersi gibi geliyor. Aslında dini önemsemek değil ama tam olarak nedenini ben de bilmiyorum.”(Öğrenci10)

Tablo 9: OKUL.4’ün Öğrencilerinin DKAB Dersine İlgili Durumu

Öğrenci görüşleri	Kişi sayısı	Gerekçe
İlgiliyim	4	Ders öğretmenine duyulan sevgi (1) Bir Müslüman olarak işlenen konuların öğrenilmesi gerektiğini düşünme (1)
Kısmen ilgiliyim	6	DKAB dersinin verdiği mesajları umursamama (3) İşlenmekte olan birçok konunun bilindiği düşünme (3) Daha çok üniversite sınavına hazırlanma (2) DKAB dersini bir dinlenme dersi gibi görme (2) Kolay olduğu için dersten geçme kaygısı taşımama (2) Popüler bir ders olarak görmeme (1)

Öğrencilerin açıklamaları sınıf ortamındaki genel manzarayla uyuşmaktadır. Çoğunluk dersle kısmen ilgili olduğunu ifade etmiştir. Bunun sebebi olarak dile getirilen hususlar

öğrencilerin derse olan bakış açılarını göstermesi açısından önemlidir. En çok dile getirilen “*Çok umursanmıyor.*” şeklinde özetleyebileceğimiz durumdur. Ancak DKAB dersi adına oldukça düşündürücü olan bu ifade biçimini diğer sebeplerle birlikte düşünmek gerekir. Çünkü bunun altında dersle ilgili yeterince bilgili olduklarını düşünmeleri, kolay bir ders olması ve üniversite sınavlarında ağırlığının az oluşu gibi faktörler etkili olabilir ki diğer sebeplerin düşündürdüğü de budur.

3.2.2. Öğrenci Merkezli Ders İşleme Çabaları

Kız Meslek Lisesinde, ilgili sınıfta diğer okullardan farklı olarak dersler öğrenci merkezli bir anlayışla işlenmeye çalışılmaktadır. Öğrenci merkezliliğin öne çıktığı ve anlatım yönteminin hâkimiyetini kaybettiği sınıfta öğretmen, hemen her ders konu ile ilgili olarak öğrencileri düşünmeye sevk edecek şekilde sorular sormaktadır. Konunun öğrenciler için ne gibi anlamalar içerdiği, hayatlarındaki karşılığının ve yansımalarının neler olduğu ya da olabileceği şeklindeki sorular, derse bir giriş hüviyeti taşımaktadır. Ancak resmi programa uygun olan bu yaklaşım istenilir düzeyde uygulanamamıştır. Zira öğrenciler derse hazırlıksız geldiği gibi çoğunluğu da derse ilgisizdir. Buna öğretmenin deneyimsizliği de eklenince ders, öğrencilerin anılarının, günlük deneyimlerinin paylaşıldığı; izinsiz konuşmaların yapıldığı bir hal almıştır. Sık yaşanan ve dersin akışını bozan bu durum, öğretmenin sürekli araya girerek “*Kızlaaar!*” şeklinde uyarıda bulunmasına sebep olmaktadır.

Öğrenci merkezli bir yaklaşımla ders işlemeye çalışan öğretmenin öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmak istemesinin altında yatan sebeplerin bir kısmının sınıftaki öğrenci ilgisizliği, derse katılımın düşük ve sınıf ortamının verimli bir ders işlemekten uzaklaşıyor olma kaygısı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Örneğin bir ders esnasında öğrencilerin dersi dinlemeyip başka şeylerle meşgul olduklarını görünce “*Anlaşıldı siz ders dinlemeyeceksiniz. Sedef bana müdür yardımcısından birkaç tane A4 kâğıdı getir!*” diyerek getirttiği kâğıtları üç gruba ayırdığı öğrencilere dağıttı. İşlenmekte olan *Hz. Peygamber’in kolaylaştırıcılığı* konusuyla ilgili olarak bir gruptan şiir, bir gruptan resim bir gruptan da kompozisyon yazmalarını istedi. Dersin son 10 dakikasına kadar süren bu ödev yapma çabası daha sonra her gruptan seçilen birer öğrencinin grupları adına sunum yapmaları ile son buldu. Derse ilgiyi artırma adına başvuru olan böylesi bir yöntemin öğrencilerin derse ilgi ve katılımlarını artırdığı

görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin düşüncelerini ve düşündüklerini değişik tarzda ifade etmelerini sağlayan bu teknikle ders daha keyifli hale gelmiştir. Ancak burada yaşanan en önemli sıkıntı dersin ciddiyetini kaybetmesidir. Ödev hazırlanırkenki konuşmalar, grup adına sunum yapan öğrencinin tahta önünde gülererek sunum yapması ve arkadaşları tarafından kendisine atılan laflara karşılık vermesi, ilgiyi ve katılımı artıran bu tekniğin uygulama esnasında verimsizleşmesine neden olmaktaydı. (Beşinci gözlem 23.12.2015)

Öğretmenin başvurduğu bir başka teknik ise beyin fırtınası tekniğiydi. Yine bir başka hafta derse başlamadan önce tahtaya “hoşgörü” kavramını yazdı. Daha sonra öğrencilere “Hoşgörü ne demektir? Hoşgörü denince ne anlıyorsunuz?” sorularını yönelterek açıklamalarını tahtaya not etti. Görüş beyan eden öğrenciler bitince de tahtada yazılı olan açıklamalardan hareketle hoşgörü kavramını Hz. Peygamber örneğinden hareketle anlattı. Derse katılımı artıran ve başka şeylerle meşgul olmanın da önüne geçen bu tür tekniklerin öğrencileri düşünmeye sevk etmesi sınıftaki monotonluğu da giderebilmekteydi. Bu durum, öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri yerinde ve etkin bir şekilde kullanmanın ne kadar verimli olabileceğini göstermektedir. Ancak bunun için eğitim-öğretimi kolaylaştırabilecek bir öğretmen öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisi gerekmektedir. Aksi takdirde sınıf ortamı verimli bir ders işlemekten uzaklaşmaktadır. Beyin fırtınası tekniğinin kullanıldığı derste de öğretmen açıklama yaparken öğrencilerin söze izin almadan girmeleri, kendi görüş ve düşüncelerini bazen aynı anda hep birlikte söylemesi sınıf ortamını bozuyordu. (Altıncı gözlem 30.12.2015)

Öğrenci merkezli ders işleme gayreti özellikle mezheplerle ilgili ünite işlenirken daha bir görünür hal aldı. Öğretmen itikadi, ameli ve fıkhi mezhepleri öğrencilere dağıtarak her hafta iki öğrencinin derse hazırlanarak gelmesini ve dersi sunmalarını istedi. Öğrenciyi sorumluluk almaya ve derse hazırlanarak gelmeye yönelten bu girişim her hafta olumlu şekilde sonuçlanmamaktaydı. Bazı haftalar öğrenciler ya hazırlıklı gelmedikleri için ya da o hafta derse gelmediklerinden dolayı dersi anlatma sorumluluğu öğretmene kalıyordu. Fakat öğrencilerin önemli bir kısmı aldıkları sorumluluğu yerine getirerek dersi anlatmaya çalışmışlardır. Yine bu haftalar boyunca da aynı sıkıntılar tekrar etmiş, öğrenciler tahtanın önüne geçerek ya da öğretmen masasında durarak dersi sunarken gülüşmeler, araya girip laf atmalar ve dersi kaynatma çabaları sürekli yaşanmıştır. Konularla ilgili yapılan sunumların yüzeysel oluşu da böyle

bir girişimin çok da faydalı olmadığını göstermekteydi. Çünkü mezheplerle ilgili sunum yapan öğrencilerin vermiş olduğu bilgiler doğum ve ölüm tarihleri, yazılan eserler gibi çok somut bilgilerden ibaretti. Mezhepler konusu işlenirken farklı görüşlerin dile getirilebildiği, bir talebenin hocasından bağımsız bir şekilde daha sonra başka bir akımı başlatabildiği gibi fikri hürriyete ve üretkenliğe ait örnekler ve bunların ardında yatan İslami ve insani ilkeler göz ardı edilebiliyordu. Öğretmenin de sınıfa hâkim olamaması, bazen çaresizlik içinde sadece susması, öğrenci merkezli bir eğitimin etkili bir şekilde yapılmasını engelliyordu.

Diğer taraftan öğrencileri derste aktif kılma ve katılımlarını sağlama girişimlerine ilişkin ilginç ve etkili bir örneğin sınıf ortamında yaşandığını da belirtmek gerekir. Okulda değişik amaçlarla Hacivat ve Karagöz oyunu ile etkinlik düzenleyen öğrenciler, Hacivat ve Karagöz oyunu ile bir ders sunumu da DKAB dersinde yaptılar. İşlenmekte olan konu Hz. Peygamber’le ilgiliydi. Ancak öğrenciler “*Kültürümüzde Hz. Muhammed Sevgisi*” konusuna ilave olarak kendilerinin belirlediği “*eski ramazanlar, eskive yeni kıyafet karşılaştırması ve teknolojinin günlük hayata yansımaları*” başlıklı, ders konularıyla direk alakalı olmayan hususlara da değindiler. Öğrencilerin ifadelerine göre konuşma metinleri tamamen kendileri tarafından hazırlanmış. Oyunu sergileyebilmek için gerekli materyalleri de yine kendileri yapmış. Bu alanla ilgili bir beceriye sahip oldukları gözlenen öğrenciler yaklaşık beş sayfalık metni gerçekten etkili bir şekilde de sundular. Kültürümüzde yer alan ve değişik şekillerde ifade edilen peygamber sevgisine, değişen kıyafet tarzına ve teknolojiyle vakit geçiren gençliğin etrafıyla olan iletişimsizliğine kadar birçok konuya maharetle değindiler. Güldürürken düşündürebildiler. Öğrencilerin sunum süresince ilgiyle dersi takip ettiklerine de değinmek gerekir. Tüm öğrencilerin ilgiyle dinlediği derste gözlemlenecek en iyi anlardan birinin yaşandığı söylenebilir. Dersin işlenişinde değişik yöntem ve tekniklerin işe koşulması ilgiyi artırdığı gibi, sınıf ortamında disiplin problemlerinin oluşmasına ve dersin kaynamasına da engel olmaktaydı. Bu örnek, öğrenciyi aktif kılan ve düşünmeye sevk eden öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin iyi uygulandığında ne kadar etkili olabileceğini açıkça göstermektedir. Özellikle sunulan metnin öğrenciler tarafından hazırlanmış olması, severek ve isteyerek yapılan bir etkinlik ya da dersin önemini ortaya koymaktadır.

DKAB dersinde ilgili sınıfta ders genel olarak böyle işlenirken acaba konuyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir? Öğrenci ve öğretmen merkezli yöntemler hakkında ne düşünmektedirler?

Konuyla ilgili olarak sorulan sorulara öğretmenin verdiği cevap soru cevap yönteminin tercihi olduğunu göstermektedir. Bu tercihi belirleyen faktörler arasında en başta geleni öğretmenin soru cevap yöntemini sevmesidir. Buna ek olarak çocukların merak duygularını harekete geçirmesi ve konunun açılarak dersin daha da genişlemesine vesile olmasıdır.

“Ben soru cevap yöntemini çok seviyorum. Çocuklar merak ettiklerini sordukları zaman o konu daha güzel açılıyor derste. Ben sadece bir kapı açıyorum. Çocuklar sorularıyla daha fazla pencereleri açıyorlar ve daha fazla zenginleşiyor. Bazen başka konulara geçiyoruz o zaman çocuklar arasında din kültürü bilinmeyecek bir şeyden, sıkıcılıktan çıkarak eğlenceli bir pozisyona geçiyor. Bazı sınıflarda zorlandıklarında istasyon tekniği çok kullanıyorum. Çocuklar seviyorlar. Ya da yapboz yapıyorum. Ben arada özellikle dokuzuncu sınıflarda çok yapıyorum. Yapbozlarla tahtaya yapıştırıp hicreti anlatıyorum. Dediğim gibi dokuzlarla daha çok yapıyorum. Çünkü onlar daha bir oyun eğlence şeklinde istiyorlar. Bunun dışında yapabileceğimiz bir şey olduğunu pek düşünmüyorum.”(Öğretmen4)

Öğretmenin soru cevap yöntemini kullandığına dair açıklamaları gözlemlerle bağdaşmaktadır. Gerçekten de dersin akışı büyük oranda soru cevap yöntemine göre şekillenmiştir. Ancak soru cevap yöntemi uygulanırken çoğu kez öğretmenin sınıf hâkimiyeti kaybolmuştur. Öğretmen otoritesinin zayıflığından dolayı, bir soruya cevap verilmeden hemen başka bir öğrencinin söz almadan araya girerek soru sorması; öğretmenin bir önceki soruyla ilgili açıklamalarını bitirmeden yeni soruya cevap vermeye çalışması en çok göze çarpan ve dersin işlenişinde aksamalara yol açan durumdu. Bu, bazen konuyla ilgili olmayan sorular şeklinde de olabiliyordu. Dersi adeta yönlendiren 4-5 kişilik öğrenci grubunun sorduğu konu dışı bazı sorulara aşağıda yer verilmiştir:

- Allah'ın işine karışılmaz ama neden bizden peygamber yapmadı?
- Namazda yanıldığında sehiv secdesi nasıl yapılıyor? Bunu nasıl yapacağım?

- Hocam ben bir şeyi merak ediyorum dinden çıkmam inşallah. Ya neyse anlatmak istemiyorum, hakaret gibi olacak. Hocam mesela ben namaz kılarken aklıma geliyor. Şimdi Allah bana iman edin diyor ya şimdi birazcık şey değil midir? Böyle neyse ya yani biraz şöyle değil mi hani üstünlük taslamak yani?
- Hocam benim annem namaz kılarken bir taraftan da yemeği kontrol ediyor. Öyle olur mu? (İkinci Gözlem 02.12.2015)
- Rüyada görülen şeyler hayatımızı yönlendirebilir mi? Onlara bakıp hareket edebilir miyiz?
- Hocam biz dua ederken biraz yukarıya doğru bakıyoruz ya niye böyle yapıyoruz yani? Yukarıda mı Allah?
- Hocam camiye kadınlar gittiğinde erkekler alttan yukarıya kadınlara bakarsa ne olacak? (Üçüncü Gözlem 09.12.2015).
- Hocam diyelim vakit geçti. Vakit geçtikten kaç dakika sonra namazı kılabiliriz? (Yedinci gözlem 06.01.2016)
- Bunlarla (ehlisünnet mezhepleriyle) diğerleri arasındaki fark ne? Bunlar da Müslüman mı? (On Üçüncü Gözlem 14.03.2016)

Kontrolün kaybolduğu bu anlarda öğretmen sık sık “Kızlaaar!” şeklinde uyarılar yapmakta ya da masasında bir müddet sessizce bekleyerek yaptıkları yanlış fark etmelerini beklemekteydi.

Öğretmene göre öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılmasına engel teşkil edecek bazı etkenler vardır. Bunları daha çok öğrencilerin DKAB dersi ile ilgili algıları, okumaya çok önem vermemeleri ve onları ders çalışmada ve başarılı olmada destekleyebilecek ailelerinin olmayışı olarak sıralamaktadır:

“ Benim okulumun öğrencileri çok çalışkan çocuklar değiller. Ders çalışmayı da çok sevmezler. Yani evde ödevim var diyen çocuklar değil. Bir de bu zamana kadar din kültürü dersi onlara göre ödev verilmeyen, çok önemli olmayan, nasıl olsa yüz alınıp geçilebilen bir ders olarak düşünüyorlardı. O yüzden ben onlara ödev verdiğim zaman çocuk ya unutuyor ya da bahaneler ürettiyor. O yüzden ben çok fazla ödev vermiyorum. Ödev verdiğim zaman da genellikle iki hafta arayla ya da bir hafta güvendiğim öğrencilere kesin yapar dediklerime hadi yapacaksın derim. Hafta araları gördüğümde ödevin vardı. Unutma bunu. Sürekli ona ikaz halinde hatırlatma durumunda oluyorum.

Evet, bir şeyler vardı diyorlar. ...benim okulumun kızlarının öncelikleri farklı. Aile yapıları çok önemli. Mesela kız meslek liselerinde çok fazla okuyan ailenin çocukları yok. Ya da çok fazla okumayı önemli gören ailelerin çocukları değiller. Ailelerin ilgilenme durumları yok. Veli toplantısında mesela beş tane veli geliyor. Hâlbuki sınıf 35 kişi. İlgisizler. Bu sefer çocuk kendini dışarıda başka bir şeye veriyor. Başka bir yerde o sevgiyi, ilgiyi arıyor. Bu da derslere ilgisinin azalmasına neden oluyor.” (Öğretmen4).

Öğrencilerin derse ilgisiz olduğuna dair öğretmen görüşü gözlemlerle bağdaşmaktadır. Derse katılan ve kitap getiren öğrencilerin azlığı, yapılmayan ödevler bunun somut örnekleridir.

Öğrencilerin dersin işlenişine ve öğrenci merkezliliğe dair görüşleri öğretmenin görüşleriyle aynı doğrultudadır. Onlar öğrenci merkezli derse olumlu bulmakla birlikte öğretmen merkezli bir dersin daha verimli olacağına da inanmaktadırlar. Sorumluluk alma konusunda öğrencilerin genelinin istekli olmayacağı kanaatinde olan öğrencilerin bir kısmı, bunun derse yansımalarının olumsuz olacağını belirtmekte ve dersin kaynama ihtimaline dikkat çekmektedir. Konu ile ilgili öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir. Görüşleri alınan on öğrenciden sadece ikisi (2) genel olarak öğrenci merkezliliği hem teorik hem de pratik olarak uygulanabilir ve faydalı bulmuştur.

“İşte genelde Z. Hoca anlatıyor. Arada bize konular veriyor. Biz anlatıyoruz. Bence böyle daha iyi oluyor. Bizim anlatmamız daha verimli oluyor. Daha iyi oluyor. ...Her öğrenci bunu istemez. Kimisi uğraşmak istemiyor. Geneli ister ama. Hoca bir şey için görevlendirdiğinde onu yapar. Birkaç kez bunu yaptık. Bence faydalı. Öyle olmalı.” (Öğrenci2).

“İşte hoca anlatıyor oradan. Ödev falan veriyor. Öyle işleniliyor. Arada bizim sınıf konuşuyor, anlatıyor. ...öğrenci merkezli iyi olur. Faydalı da olabilir. Eksi olmadığı müddetçe olur. ...Yani öğrenci kendini derse verip güzel anlatılırsa ikisi de etkili olabilir. Öğrenciler biraz gırgır şamata yapıyor ama belki biraz daha fazla akılda kalıcı olur. Her hafta öğrenci böyle sorumluluk almak istemeyebilir ama genel olarak isterler ve de çok iyi olur.” (Öğrenci5)

Öğrenci merkezlilik ve uygulanabilirliği ile ilgili görüşlere bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun (8/10) bu yöntem ve yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanabileceğine dair tereddütleri vardır:

“Önce okuyoruz. Sonra Z. Hoca soruyor dinleyenlere ve değişik sorular soruyor. Cevap verenler veriyor. Güzel işleniyor ders. ...öyle daha iyi olur. Ama öğrencinin hazırlanması daha şey olur. Kimisi istekli olur. Kimisi istekli olmaz. Sözlü notundan iyi almak için araştırıp gelebilir. ...Açıkçası anlatmak isterim ama istemeyenler de var. Öğretmen anlattığında daha faydalı olur.”(Öğrenci1)

“Yani hoca anlatıyor. Bence böyle olmalı. ...öğrenci çalışmak istemez. Zaten çok ilgi çekmiyor bu ders. Biraz böyle dinlenmek gibi oluyor. Ama öğrenci hazırlansa, anlatsa iyi olur ama pek istemezler.”(Öğrenci3)

“Daha çok anlatmaya bağlı anlatıyorlar. Biz biliyoruz böyle ama farklı etkinliklerde olabilir. Bazen derste biz anlatıyoruz. Hoca bize izin veriyor. Öyle güzel oluyor. Daha çok anlamamızı sağlıyor. ...Bence daha güzel olur yanlış olduğu yerlerde hoca bizi düzeltse daha iyi öğrenirim. ...Bence herkesin düşüncesi. Biz anlatalım daha iyi öğrenelim. Ama işe sıra gelince herkes yapmaz. Yani herkes istiyor ama sorumluluğu almak istemiyor. ...yani böyle bir puan verirse herkes sorumlu olsa o zaman herkes çalışır yapar. Ama böyle oldu mu istemiyor olabilirler. Ama öğrenciler öğretmeni daha çok dinler. Öğretmen anlattırsa belki daha iyi olur.”(Öğrenci4)

“Biri okuyor. Arada hoca bölüyor soran olursa. ...Öğrenci anlatsa iyi olur. Ama aslında değil. Hocanın okuyup anlatması daha iyi olur bence. Hoca sorsa, fikrimizi alsa daha iyi olur. ...o zaman öğrencilerin ben çok takmadıklarını düşünürüm. Tamam, bizim için belki iyidir. Çünkü çalışacağız ama hocanın anlatması daha iyi, daha verimli. Biz okuyacağız, okuduğumuz bilgiye dayalı anlatacağız. Ama hocanın daha bilgisi vardır. ...öğrenci merkezliliği istemez kimse. Zaten çok çalışmayı sevmiyor. Kimsenin hazırlıklı geleceğini de düşünmüyorum.” (Öğrenci6)

“Daha çok sohbet tarzında. Bazen tartışmalar da çıkıyor. Münazara şeklinde diyeyim. Öteki türlü söz alıp da falan konuşma yok. Sohbet şeklinde. Hoca bize sorar. Biz hocaya sorarız. Daha çok Hoca anlatır. ...öğrenci anlatsa daha çok hani başka şeylere kayabiliyor, konuşuluyor. Gereksiz şeyler çıkabiliyor. Ama çalışıp geldiğimizde iyi

şeyler olacağına inanıyorum. ...öğretmenin anlatması daha faydalı. Ama bizim sınıftakiler ister. Hani hevesliler yani kendileri de dersi sunmak ister.”(Öğrenci7)

“Hoca bize soruyor. Sonra bazı öğrenciler cevap veriyor. Öyle yani. ...hocanın anlatması lazım. Çünkü öğrenci anlatmak, çalışmak istemez. Bir de öğrenci anlatınca hep gülüyorlar, iyi olmuyor.”(Öğrenci8)

“Dersi hoca anlatıyor. Bazen bize ödev veriyor, bizim anlatmamızı istiyor. Kimisi ister anlatmak. Ama çoğu istemez. ...Z. Hoca anlatırsa daha iyi. O daha çok bilir öğrenciden sonuçta. Ama öğrenci çalışıp gelse o da olur ama öyle çok öğrenci yok.”(Öğrenci9)

“Hocamız konuşuyor, anlatıyor. Biz soruyoruz o şekilde geçiyor. ...Bir kere yapmıştık. Güzel olmuştu yani. Yani biz anlatsak çok bir şey olmaz. Ama yarısını hoca anlatsa yarısını biz anlatsak daha iyi olabilir. Sadece öğrenci anlatsa tam anlayamayabiliriz. Hoca çok daha etkili konuştuğu için daha iyi anlarız. Öğrenci anlattığında çok etkili olmaz. ...Ama bizim sınıf ister. Yaparız yani.”(Öğrenci10)

Tablo 10: OKUL.4’ün Öğrencilerinin Öğrenci Merkezlilikle İlgili Görüşleri

Öğrenci Merkezlilikle İlgili Görüşler	Kişi Sayısı	Gerekçe
Hem teorik hem pratik olarak olumlu bulanlar	1	Ders daha akıcı ve zevkli olur. Öğrenciler böyle bir yöntemi isterler.
Sadece teorik olarak olumlu bulanlar	5	Öğrenci olunca daha çok dikkatini çekiyor ve dinliyorsun (3) Hep öğretmen anlatınca sıkıcı oluyor. (2) Daha eğlenceli olur. (2) Ders daha çok anlaşılır. (2)
Hem teorik hem pratik olarak olumsuz bulanlar	4	Çoğunluk istemez. (9) Ama bunu herkes istemez. (3)
Pratikte uygulanamayacağını düşünenler	9	Öğrenciler öğrenciyi kale almaz, dinlemez. (2)

Burada yer verilen öğrenci görüşlerinin gözlemlerle daha uyumlu olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenci merkezli bir yaklaşımla dersin işlenmeye çalışıldığı bu sınıfta, biraz da

öğretmen ve öğrenci arasındaki abla-kardeş ilişkisine bağlı olarak dersin kaynadığı görülmüştür.

Öğrenci merkezliliğin uygulanabilmesinde engel olarak en çok dile getirilen husus, öğrencilerin sorumluluk almak istemeyeceğidir. Bunun yanında, öğretmenin daha bilgili olması ve öğrenci merkezli yöntemler uygulandığında dersin kaynayabilme ihtimali öğrencilerin çekincelerini oluşturmaktadır ki gözlemler de bunu doğrulamaktadır. Öğrenci merkezli yöntem ve teknikler, öğrencilerin ilgi ve katılımını artırsa da dersin işlenilmesi esnasında verimi düşürecek bir sınıf ortamı oluşturabilmekteydi. Elbette bunun sebebi yöntemin kendisi değildir. Özellikle öğretmen ve öğrenci arasındaki abla-kardeş ilişkisi, dersin kaynamasında en önemli unsur oluşturmaktadır. Bütün bunlar öğrenci merkezli bir yöntemin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için en başta deneyimli, öğrenci ile öğretmen-öğrenci ilişkisi kurabilen, ders sürecini iyi yönetebilen bir öğretmene ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrenci alışkanlıklarının da önemli bir faktör olduğunu belirtmek gerekir. Eğitim öğretimi önemsemeyen, sadece diploma almak için okula gelen ve dersleri kolay-zor ayırımına göre değerlendirerek hareket eden öğrenciler, öğrenci merkezli bir eğitimi zorlaştırmaktadır.

DKAB dersinde bir yöntem ya da teknik olarak sınıf dışı faaliyetlere sadece bir kez yer verilmiştir. Bu faaliyet de Kutlu Doğum Haftası ile ilgilidir. Kız Meslek Lisesinde din dersi öğretmenin öncülüğünde öğrencilerden bir ekip oluşturularak İlçe Halk Eğitim Merkezinde bayanlara yönelik bir sunum yapılmıştır. Etkinlikte hadis okumaları, şiir, ilahi, musiki gibi günün anlam ve önemine uygun dinletilere yer verilmiştir. Bunun dışında başka bir sınıf dışı faaliyet olmamıştır.

Dersin işlenişinde kullanılan yöntem ve teknikler kadar, eğitim öğretimi kolaylaştıracak materyallerin kullanılması da önemlidir. Kız Meslek Lisesinde yapılan gözlemler DKAB dersinde materyal kullanımının oldukça sınırlı olduğunu göstermiştir. Hacivat ve Karagöz oyunu ile sunum yapılan ders hariç tutulursa derste materyal kullanılmadığı söylenebilir. Dersin en önemli materyali konumunda olan kitap derste pek kullanılmamıştır. Birkaç kez ilgili konuyu öğrencilere okutmak dışında kitaba müracat edilmemiştir. Bunda öğretmenin kullandığı yöntemin ve ders işleme tarzının da büyük payı vardır. Zira öğretmen yoklamayı alıp derse geçerken genelde işlenecek olan konuyla ilgili sorular sorarak sözü öğrencilere bırakmıştır. Dolayısıyla kitap öğretmen

tarafından da pek kullanılmamıştır. Bu, aynı zamanda kitap getirmeme alışkanlığının da bir sebebi olarak görülebilir.

Materyal kullanımıyla ilgili olarak dikkat çeken bir başka şey ise akıllı tahtanın bir imkân olarak değerlendirilmeyişidir. İlginçtir akıllı tahta dersle alakalı olmayan bir materyal gibi sınıfta bulunmakta, öğrencilerden de onu kullanmaya yönelik bir talep gelmemektedir. Akıllı tahta kullanımıyla ilgili soruya öğretmenin verdiği cevap, DKAB dersinde akıllı tahtanın kullanılmayışının sebebinin, derse ayrılan kısıtlı süre ile ilgili olduğunu göstermektedir:

“Açıkçası ben kullanıyorum. Şu yüzden 40 dakikalık bir ders. Yoklaması, hazırlanması 30 dakika olsun. O akıllı tahtanın açılması, çocukları ona adapte etmek, konunun anlatılması vs. benim için yeterli beir zaman değil. Ama daha uzun bir süre olsa tabii ki videolarla, slâytlarla daha fazla zenginleştirilebilir. Ben zaman açısından kullanılabileceğini düşünmüyorum. Sonra akıllı tahtada dersle alakalı olarak kullanılabilecek pek bir şey yok.” (Öğretmen4)

Ülkede önemli bir eğitim projesi olarak takdim edilen akıllı tahta uygulamasının bu okulda DKAB dersi için bir anlam ifade etmediği anlaşılmaktadır. Dersin ilgi görmeyişinin ya da ilginç hale getirilemeyişinin belki önemli sebeplerinden biri de budur. Kullanıldığında önemli katkı sağlayabilecek ve ciddi bir projenin ürünü olan bu materyalin kullanılmayışı, eğitim öğretimde materyal kullanımının verimliliği artırmaya yönelik etkisinin ya farkında olunmadığını ya da umursanmadığını göstermektedir. Dersi daha ilginç, daha keyifli bir hale getirmekten ziyade bir şekilde onun sunulmasına odaklanması 40 dakikayı sıkıcı ve verimsiz hale getirmektedir.

Gözlemlerde dikkat çeken bir başka nokta da bölgede yapılan dini ve kültürel bilgiyi artırmaya yönelik yarışmalarla ilgilidir. Bölgede yapılan dört (4) yarışmadan sadece biriyle ilgili sınıfta duyuru yapılmıştır. O da Hakyol Vakfı’nın uluslararası düzeyde yaptığı hadis yarışmasıydı. Bunun dışında ne ilçe belediyesinin ne de Anadolu Gençlik Vakfı’nın yaptığı Hz. Peygamber’in hayatını konu edinen yarışmadan öğrencilere bahsedilmemiştir. İlçe müftülüğünün yapmış olduğu hadis yarışması da arada kaynamış, onunla ilgili olarak da bilgi verilmemiştir.

3.2.3. Abla-Arkadaş Bir Öğretmen

Eğitim öğretimde öğretmen en önemli faktördür. O, kişiliğiyle, eğitim anlayışıyla, sınıf yönetimi yaklaşımıyla ve öğrenci algısıyla eğitim öğretim ortamlarının atmosferini etkileyen bir aktördür. Bu yönüyle bakıldığında öğretmen, sadece işlenecek konuları eğitim ortamlarında bir şekilde öğrenciye aktaran kişi değildir. En başta öğrenciyle etkili iletişim kurarak kendini ve dersini sevdiren ve öğrenciyi motive eden biri olmalıdır. Zaten yenilenen DKAB dersi programının öğretmene yüklediği sorumluklara bakıldığında daha çok eğitime ve öğrenciye rahberlik eden kişi olarak algılandığı görülmektedir. Kız Meslek Lisesinde yapılan gözlemlere dayanarak öğretmen öğrenci ilişkisinin sıcak ve samimi olduğu söylenebilir. İzlenimler öğretmenin öğrenciye herhangi bir mesafe koymadığını göstermektedir. On yedi (17) hafta süren gözlemler boyunca sınıf ortamında ciddi bir gerilim, çatışma vs. yaşanmamıştır. Hemen her hafta derse giren öğretmene karşı bazı öğrencilerin gayet samimi bir şekilde “*Hoş geldiniz hocam.*” dediği olmuştur. Bu tür durumlarda öğretmen de “*Hoşbulduk kızlar.*” diyerek karşılık vermiştir. Öğretmenin öğrencilere olan arkadaşça yaklaşımını derse girdiğinde öğrencilerin vermiş olduğu görüntüden de okumak mümkün. Bu esnada öğrencilerde ani bir hareketlenme ya da toparlanma söz konusu olmamıştır. Ayağa kalkmaları yönünde öğrencilerden bir beklentisi olmayan öğretmen, bazen içeri girince bazen de yoklamayı aldıktan sonra “*Nasılsınız kızlar?*” sorusuyla öğrencilerin halini sormayı da ihmal etmemiştir. Öğrencilere de hitap ederken kullandığı iki kelime vardır. Bunlar “*kızlar ve arkadaşlar*”dır.

Sınıf ortamının paydaşları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik sorulan sorulara öğretmenin verdiği cevap, kurallı olmaktan hoşlanmadığını ve önemseydiği yegâne hususun saygı olduğunu ortaya koymaktadır:

“Ben çok fazla kuralcı bir insan değilim. Bundan dolayı onlara çok fazla kurallar vermiyorum. Benim dersimde öğrenciler her zaman söz alabilirler, konuşabilirler. Bunlar her zaman olabilir ama ben onlarda en çok dikkat ettiğim şey saygıdır. Saygı çerçevesinde, dikkatli bir şekilde konuşması ve kendilerini bu şekilde ifade etmeleridir. Belli bir çizgi var. Dinin de belli bir sınırları var. Benim de öyle bir saygı sınırım var. Bu noktaların dışına çıkmadıkları sürece istedikleri şekilde hareket edebilirler.” (Öğretmen4).

Öğretmenin sınıf yönetimi anlayışını açıklığa kavuşturan bu ifadelerin gözlemlerle uyduğu söylenebilir. Özellikle “*Benim dersimde öğrenciler her zaman söz alabilirler, konuşabilirler. Bunlar her zaman olabilir ama ben onlarda en çok dikkat ettiğim şey saygıdır.*” açıklaması sürekli söz alan, soru soran ya da sorulan soruya cevap vermeye çalışan öğrencilerin tavrı ile de örtüşmektedir. Dolayısıyla ikili ilişkilerde demokratik bir yaklaşımın benimsendiğini ifade etmek yanlış olmaz.

Öğretmenin öğrencilerle olan ilişkilerine dair beyanlarında açıklayıcı bir başka veri ise öğrencileriyle daha çok abla kardeş ilişkisi kurduğunu belirtmesidir:

“Ben öğrencilerle iyi bir iletişim içinde olduğumu düşünüyorum. Onlarla abla kardeş muhabbetim var. Bir çizgi de arada var. Ben sizin ablanız gibiyim, her şeyinizi paylaşabilirsiniz ama ben sizin öğretmeninizim. O şekilde iletişimi geçiyorum. Bundan dolayı çok rahat gelip sorabilirler, konuşabilirler. Bir sınır koymamaya çalışıyorum.” (Öğretmen4)

Öğretmenin açıklamalarında geçen *abla-kardeş* ilişkisi hem gözlemlerle hem de öğrenci ifadeleriyle bağdaşmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerin önemli bir kısmı bu abla-kardeş ilişkisini tasdik etmektedir:

“Abla-kardeş gibiyiz. Bu benim hoşuma gidiyor. Araya mesafe koyulmayınca yakın hissediliyor ve dinleniyor.” (Öğrenci1)

“Yani abla kardeş gibiyiz. Bence iyi. Bizim gibi olabiliyor. Bizim gibi düşünüyor. Rahat soru sorabiliyoruz. Bayan olması da iyi yani. Bir şey olduğunda daha rahat danışabiliriz. Halden anlayabiliyor.” (Öğrenci5)

“Ayrıcalık gibi düşünüyorum ben. Çünkü bizim sınıfla çok iyi anlaşıyor. Ablamız gibi. Benle olsun arkadaşlarımızla olsun. Kendi de diyor zaten sizin sınıf ayrı diğer sınıflar ayrı diye. Bir sıkıntımız olsa çok rahat bir şekilde gidip konuşabiliyoruz, çekinmeden gidiyoruz.” (Öğrenci7)

Öğrenciler öğretmenlerini bir abla gibi de gördükleri için daha rahat iletişim kurduklarını düşünmektedirler. Görüşülen öğrencilerden bazıları ise “*arkadaş*” gibi ifadesini kullanmaktadır.

“Benim aram çok iyi Z. Hoca ile. Kırıcı değildir. Her istediğimizde gidip konuşabiliyoruz. Biraz böyle arkadaş gibi.”(Öğrenci9)

Ancak öğrenci açıklamalarında öğretmenle olan ilişkilerinde belirleyici ve kendi adlarına olumlu olarak belirttikleri asıl husus öğretmenin bayan oluşudur:

“Bence iyi. Haftada bir ders var. Onun dışında biz sürekli Z.Hoca'yla görüşüyoruz. Bir şey olursa yardım ediyorum.Bayan olduğu için bu mümkün. Gayet rahat iletişim kurabiliyoruz.” (Öğrenci2)

“İletişimimiz iyi hocamız yakın sevecen ve bayan bir hoca olduğu için daha yakın olabiliyoruz erkek hocalarımıza çok ders dışı konuşmayız. Ama bayan hocalar daha yakın oluyor.”(Öğrenci3)

“Bazen arkadaş gibi bazen resmi Bence bu olması gereken bir şey tam istediğimiz gibi. Yeri geldiğinde bir abla gibi gidebiliyoruz. Bayan olmasından da kaynaklanıyor. Erkek öğretmenlere karşı bu kadar rahat olunamıyor. Bayan olması daha avantajlı kız olarak sormamız gerekenleri sorabiliyoruz.”(Öğrenci4)

“Çok iyi. Yanına gittiğimizde, bir soruyu cevaplamasını istediğimizde her zaman cevaplıyor. Rahat iletişim kurabiliyoruz. Derste de bu şekilde. Biraz böyle arkadaş gibiyiz çok rahat bir şekilde sonra biliyoruz. Bayan olması da bizim için daha rahat.Gidip sonra biliyoruz yani çok rahat bir şekilde.”(Öğrenci6)

“Öğretmenimizle aramız çok iyi. Çünkü hem genç hem bayan. Bu bizim için çok iyi. Çünkü rahat iletişim kuruyoruz. Dışarda da rahat iletişim kuruyoruz. ...çok ilgilidir. Güzel konuşmaya çok önem verir.” (Öğrenci8)

“Bizim sınıfı çok seviyor. Aramızda bir sınır yok. Bir de bayan olduğu için. Her şeyi çok rahat konuşabiliyoruz. Halden anlar. Uslub konusunda bizi rahatsız eden bir şeyi yok. Bazen kızlar der. Bazen arkadaşlar.” der (Öğrenci10)

Öğrencilerin öğretmenleriyle olan iyi ilişkilerini ifade ederken öğretmenin bayan oluşuna vurgu yapmaları önemli bir etken olarak cinsiyeti öne çıkarmaktadır. Onların bir kısmı, rahat iletişim kurmada öğretmenin bayan oluşunu avantaj olarak görmektedir. *“Daha rahat oluyoruz.”* mealindeki ilave açıklamaları bunu göstermektedir. Bu durum,

özellikle dini birçok konuda kız öğrencilerin kendi hem cinslerinden destek almayı daha rahat ve iyi buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenin öğrenciye bir mesafe koymaksızın iletişim kurması öğrenciler tarafından sevilmesini sağlarken diğer taraftan dersin aksamasına neden olmaktaydı. Öyle ki konular bütünlük içerisinde işlenmeden, bazen konu ile alakası olmayan sorularla, araya girmelerle ders bölünmektaydı. İşlenmekte olan konuyla bağlantısı olsun ya da olmasın genelde izin almadan söze girilerek sorulan sorular ya da konuyla bağlantılı olacağı düşüncesiyle anlatılan anekdotlar ve hatıralar sınıf ortamında ders sürecini en çok baltalayan etkendi. Burada öğretmen otoritesindeki zaafkadartecrübesizlikde belirleyici olmuştur. Çünkü bu tür durumlarda öğretmen, öğrencilerin konu ile ilgisiz sorularına bile cevap vermeye çalışmaktaydı. Bu da dersin farklı mecralara taşınmasına neden oluyordu. Sorulan sorulara tam cevap veremeden hemen bir başka öğrencinin söze girmesi de konuşulan meselenin tekrar değişmesine yol açmaktaydı. Her söze giren veyahut soru soran öğrencinin her defasında isteyerek ya da istemeyerek öğretmenden cevap alması adeta öğrencileri motive etmekteydi.

Öğretmenin genç ve henüz ikinci yılında tecrübesiz biri olması, öğrenci merkezli bir yaklaşımla ders işlemeyi de bir nevi verimsizleştiriyordu. Öğrenciyi aktif kılmaya yönelik tercih edilen birçok yöntem ve teknik (dersi öğrenciye anlattırma, şiir ve kompozisyon yazdırma, soru cevap gibi) bu yüzden başarılı bir şekilde uygulanamamıştır. Öğretmen otoritesinin zayıf olduğu, öğrencilerin daha baskın çıkarak sınıf kontrolünün kaybolduğu durumlarda öğrenci merkezli yaklaşım ve yöntemler sınıfın daha da dağılmasında tetikleyici bir rol üstlenmiştir.

Öğrenci öğretmen ilişkisinin abla-kardeş ilişkisine dönüştüğü derste özellikle 4-5 öğrenci vardı ki dersin işlenişi bu öğrencilerle gerçekleşiyor; onların söz aldığı, soru sorduğu ya da sorulan sorulara bir şekilde cevap verdiği bir sınıf ortamı oluşuyordu. Dersin hâkimiyetini de kısmen ellerinde bulunduran bu öğrenciler bilerek ya da bilmeyerek dersi yönlendirebiliyordu. Bazen konuyla alakası olmayan soruları yine öğretmenden izin alma ihtiyacı duymadan sorabildikleri gibi birçok anılarını da yine aynı şekilde sınıfta paylaşıyorlardı. Adeta sınıfla özdeşleşen, her zaman sesi çıkan, sorduğu sorularla ya da ortaya attığı bir sözle dersin seyrini değiştiren Meryem adlı öğrenci, öğretmeni ve dersi yönlendirebilen bir öğrenci olarak oldukça dikkat çekiciydi.

İsteddiği zaman araya girip soru sormak, herhangi bir konuyla ilgili olabilecek bir anısını anlatmak, üstelik bütün bunları hiç izin almaksızın yapmak sanki ona verilmiş bir hak gibiydi. Hem öğrenciler hem de öğretmen bu durumu kanıksamış bir görüntü veriyordu. O söze girince öğretmen de öğrenciler de sözü ona bırakıyor, neyi ne kadar anlatacaksa herkes onu sonuna kadar dinliyordu ya da dinlemek zorundaydı. Bir ders esnasında anlattığı bir anısından daha önce başka bir meslek lisesine gittiği ve orada birinci sınıfta kaldığı, yaşadığı olumsuzluklardan ve öğretmenleriyle ilgili kötü anılarından dolayı o okulun yanından bile geçmek istemediği anlaşıyordu. Sınıf tekrarı yapmış ve okul değişmiş biri olarak Meryem, geçmişteki çekingenliğinden de sıyrılmış olmanın vermiş olduğu rahatlıkla özgüveni yüksek bir öğrenci profili çiziyordu. Fakat bu öğrencinin tavrı çoğu kez sınıfı bastırarak ve öğretmeni gölgede bırakacak bir hal alabiliyordu. Onun bu baskın karakteri okulla yaptıkları bir Ankara gezisinden sonra ertesi gün derste başını sıraya koyup yattığında daha bir hissedilmişti. Derse katılmayan Meryem'in bu hali o hafta sınıfın monotonlaşmasına, durgun ve sessiz bir hal almasına sebep olmuştu. Derse sürekli bir şekilde katılan diğer 4-5 öğrenci de onun sessiz kalmasından etkilenmiş olmalı ki onlardan da ses çıkmıyordu. Bu durum öğretmeni de olumsuz etkilemiş ki sınıfın heyecandan uzak bu halini Meryem'in sessiz kalışına bağlayarak *"Bugün Meryem yorgun ya dersin de tadı tuzu yok."* diyerek ifade etmişti. Diğer öğrenciler de gülerek adeta Meryem'in sınıf içindeki bu rolünün farkında olduğunu belirtmişti. (Yedinci gözlem 06.01.2016)

Burada asıl üzerinde durulması gereken husus özgüveni yüksek, girişken bir öğrencinin bütün sınıfa hâkim olabileceği ve tecrübesiz öğretmeni yönlendirebileceğidir. Bu tip baskın karaktere sahip öğrenciler her ne kadar derse heyecan katıp gerektiğinde sorduğu sorularla ya da anlattığı kendi deneyimlerine ait örneklerle dersi zenginleştirse de bunun her zaman olumlu bir şekilde cereyan etmemesi, kontrolün daima öğretmende olması gerektiğini hatırlatmaktadır.

Öğrencilerin DKAB dersinde, sınıf ortamında birbirleriyle olan ilişkileri ise fena sayılmaz. Gözlemler boyunca birbirlerine karşı hakaret içeren söz ve davranışlarına rastlanmamıştır. Ancak ders esnasında izin alarak konuşma, biri konuşurken onu dinleme ve söze karışmama gibi toplu yerlerde bir arada bulunmanın ve etkili iletişim kurmanın olmazsa olmaz kuralına riayet etmedikleri çok açık. Belki bu, onlar adına

söylenecek en olumsuz durumdur. Tahtaya çıkararak işlenmekte olan konuya, yaptığı hazırlıkla (dersi sunma gibi) katkı sağlamaya çalışan arkadaşlarına laf atarak, gülüşmeye sebep olacak bir şeyler söyleyerek ortamı bozma girişimlerini de buna ilave etmek gerekir. Ama asıl fark edilmesi gereken husus bütün bunlara öğretmenin fırsat vermesidir.

3.2.4. Öğrenciler ve DKAB Dersi

Kız Meslek Lisesinde yapılan gözlemler DKAB dersinin pek önemsenmediğini göstermektedir. Derse katılım gösteren öğrencilerin azlığı, getirilmeyen kitaplar ve unutilan ya da bir şekilde yapılmayan ödevler bunun önemli göstergeleri olarak düşünülebilir. Diğer taraftan öğretmen öğrenci arasındaki abla kardeş ilişkisi, aralarında yaklaşma ve sevgi bağı oluştursa da bunun derse yansımaları olumsuzdur. Öğretmenin genç ve deneyimsiz oluşuna ve kurduğu abla-kardeş ilişkisinin biraz da öğrenciler tarafından istismar edilmesine bağlı olarak dersin verimsiz geçtiği söylenebilir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, öğrencilerin öğretmenlerini sevdiklerini göstermektedir. Öğretmenleriyle bir problemleri olmadığına göre öğrencilerin DKAB dersine yeterince ilgi göstermemelerinin ve önemsememelerinin başka sebepleri olabilir mi? Ve asıl cevabı aranan bir soru olarak DKAB dersi milli, manevi, kültürel ve ahlaki değerleri yeterince kazandırmakta mıdır? Öğrenciler din, DAKB dersi ve bu ikisinin hayatları üzerindeki etkileri hakkında ne düşünmektedirler?

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, onların DKAB dersiyle ilgili algılarını tespit etmeye yönelik sorular sorulmuştur. Bu yolla öğrencilerin DKAB dersini ne kadar önemsedikleri, hayat tarzlarını inşa etmede ne derece referans kabul ettikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte değer kazandırmada DKAB dersinin etkili olup olmadığı, yeni neslin kendi kültürel, ahlaki ve dini değerlerinden uzaklaşıp uzaklaşmadığı öğrenci görüşlerinden hareketle belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde cevabı aranan sorulardan biri DKAB dersinin milli, manevi, kültürel ve ahlaki değerleri ne derece kazandırdığıdır. Verilen cevaplarda ağırlıklı olarak “Kısmen kazandırıyor.” veya “Yeterince kazandıramıyor.” diye özetleyebileceğimiz bir karşılık öne çıkmaktadır. Öğrencilerin sekizi “Yeterince kazandıramıyor.” geri kalan ikisi ise “Kazandırıyor.” kategorisinde yer almıştır.

Tablo 11: OKUL.4'ün Öğrencilerinin DKAB Dersinin Kazanımları Aktarmada Ne Kadar Etkili Olduğuna Dair Görüşleri

Cevap	Kişi sayısı	Açıklama
Kazandırıyor	2	-
Yeterince kazandıramıyor	8. Çünkü	Genelde bildiğimiz şeyler. (4) Aile ve çevre daha çok etkili oluyor. (3) Ders sayısı az. (2) Dine karşı olmak daha havalı bulunuyor. (2) Ergenlik giriyor araya. (1)

Kız meslek lisesinde görüşme yapılan öğrencilerden dördü, dersin hep tekrar ettiğini öne sürmüştür. Bu nedenle DKAB dersinin yeterince bir katkısı olmadığını iddia etmişlerdir. “*Hep aynı şeyler...*” ifadesi bu durumu izah etmede kullandıkları yaygın cümleyi oluşturmaktadır. Bu durum DKAB dersine olan ilgisizliğin nedenlerinden biri olarak da görülebilir. Çünkü öğrencilere farklı ve daha önce bilinmeyen bir konu olarak “mezhepler” değişik gelmiş ve dikkatlerini çekmiştir.

Öğrencilerden aileyi ve çevreyi öne çıkaranlar ise bunu iki farklı şekilde dillendirmiştir. Birincisi olumlu anlamda aileye atıfta bulunmaktadır. Yani “*Aileden öğreniyoruz. Bir de çok istiyorlar o yüzden Kur’an Kursu’na da gidiyoruz.*” şeklinde cevap verenler, DKAB dersinin yeterince değer kazandıramadığını ifade ederek *Biz zaten daha önce öğrenmiştik.*” demektedirler ki bu da “*Hep aynı şeyler...*” olarak ifade edilen durumla aynı kapıya çıkmaktadır. Bir de aileyi “olumsuz” anlamda kullanan ifadeler vardır ki burada aile gönüllü ve destekleyici olmadığı için DKAB dersi yeterince etkili olamıyor denmektedir.

Dile getirilen bir başka engel de DKAB dersinin haftalık ders saatinin az oluşudur. Buna göre haftada bir saatlik ders değer kazandırmada yeterli değildir. Değerleri kazandırmada engel olarak vurgulanan hususlardan bir diğeri oldukça dikkat çekicidir. Daha çok algı ile ilgili olan bu durum bir öğrenci (Öğrenci10) tarafından “*Dine aykırı olmak daha gösterişli geliyor.*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu, yıllarca dine ve dindara yönelik oluşturulan olumsuz algının kötü bir sonucu olarak yorumlanabilir. Son olarak dile getirilen bir başka engel de ergenlik dönemidir. Sadece bir öğrencinin vurguladığı bu husus aslında oldukça önemlidir. Buhranlı olduğu kadar kimlik inşasının da en

yoğun olduğu ergenlik dönemi, dini şüphe ve tereddütlerin, gel-gitlerin ve suçluluk duygusunun yaşandığı bir dönemdir. Dolayısıyla öğrencilerin verdiği cevapları etkileyecek bir faktör olarak düşünölmelidir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde birkaç husus daha öne çıkmaktadır. Bunlardan biri dinin referans olarak kabul edilmesi ve önemsenmesiyle alakalıdır ki bu soruya verilen cevapların tamamı olumludur. Yani öğrenciler dini önemsediklerini ifade etmişlerdir. Ancak aynı öğrencilerin çevreyle alakalı olarak verdikleri cevaplar olumsuz olmuştur. Bu durumu daha çok “*Ama kimse önemsemiyor.*” veya “*Çok önemsenmiyor.*” şeklinde belirtilmekte ve değişik örneklerle görüşlerini desteklemeye çalışmaktadırlar. 3 öğrenci ise kendileriyle ilgili olarak “*Önemsiyoruz ama uygulayamıyoruz*” gibi bir ilave cümle ile dinin emir ve yasaklarını hayata yansıtamadıklarını ifade etmiştir. Aşağıda dini önemsediklerini ifade eden birkaç öğrencinin görüşlerine yer verilmiştir.

“Ya şimdi biz öyle yetiştirildik. Dinin ne söylediğine tabii ki bakarım. Din ne demiş? Kesinlikle benim için bir kaynaktır. Ama yeni nesil için çok yeterli bir kaynak olduğunu düşünmüyorum.” (Öğrenci2)

“Önemli. Dine bakıyorum. Dinde Allah bize ne emretmiş. Bana uymayanlar da oluyor. Ama yine yapmaya çalışıyorum. Önemsiyorum. Ama gençlik için o kadar da önemli değil bence. Gitgide hani dine olan saygı, anlayış azalıyor gibi. Allah'ın bize emrettiklerini daha çok yapmıyoruz.” (Öğrenci4)

“Ya önemserim tabii ki. Ama yapamıyoruz işte. O var. Hani dinim ne söylüyor diye bakıyorum. Ama işte arkadaş çevresi, özentilik. Bence biraz da yaşla ilgili. Bu yaşlardakiler daha çok başka şeylere özeniyor. Yapamasak da önemseniyor bence.” (Öğrenci6)

Genel olarak yetişmekte olan nesli değerlendirmeleri istendiğinde öğrencilerin tamamı gençliğin kendi inançlarından ve kültüründen uzaklaştığını belirtmiştir. Öğrenciler, uzaklaşmanın delili olarak değişik şeylere temas etmektedir. Yapılan görüşmelerde en dikkat çekici açıklamaları yapan Öğrenci7'nin görüşlerine bu kapsamda yer vermek istiyoruz:

“Bu neslin nereye gittiği belli değil. Hani dikkat edilmesi gerekenler söyleniyor. Ama yeterli mi? Bence yeterli değil. Örf, adetlere uyulmuyor. Çok uçuk kaçıklar. Bunun düzelmesi gerekiyor. Ama insanın kendi içinden gelmesi gerekiyor. ...kızların erkeklerle en basiti tamam arkadaşsınız ama argo kelimeler kullanılması hele bir bayana argo kelime kullanılması çok yanlış bence. Artı günahı da var. Bana çok saçma geliyor. Onların azaltılması gerekiyor. Tamam, arkadaşsın ama açıkçası bu rahatsız ediyor. Eskiden böyle değildi. Artık bir erkek bir kıza küfredebiliyor. Kötü yani. Düzeltilmesi gerekiyor ama nasıl olacak hiçbir fikrim yok...Giyim kuşamda çok farklılar. Hani kapalıysın sen ama uymuyorsun. Tamam, başını kapatıyorsun ama diğer taraflar da önemli. Öyle olmuyor yani. Başını kapatmış ama diğer tarafları kapalı değil yani. Kapalı olan da çok argo kelimeler kullanabiliyor. ...Bundan daha eski zamana bakıyorum gayet güzel kapalılar. Bu kadar açık değildi. Ama şimdi bu zamanda erkeklerin kızlarla takılması veya giyinme konusu, giyim kuşam çok farklılaştı. ...Kızla kızın kavga etmesi. Argo kullanılıyor mesela. Söyleyemeyeceğim kadar argo kelimeler var. Hani erkeklerde oluyor ama kızlarda da var yani. Anne babaya karşı saygı yok. Evladın anne babaya karşı söylediği kelimeler. Annesini döven bile oluyor. Kötü bence. Büyüklerden de kaynaklanıyor. Yani bunların yetiştirme şekilleri farklı. Bunları anne babanın söylemesi gerekiyor.”(Öğrenci7)

Tablo 12: OKUL.4’ün Öğrencilerinin Dini Duyarlılık Ve Kültürden Uzaklaşma İle İlgili Kanaatleri

Din benim için önemlidir.	(10)	Yeni nesil dini ve kültürü önemser.	(0)
Din benim için önemli değildir.	(0)	Yeni nesil dini ve kültürü önemsemez.	(10)
Yeni nesil kendi inançlarından ve kültüründen uzaklaşıyor.	(10)	Uzaklaşmaya verilen örnekler	Küfür etme (8) Kız erkek ilişkilerinde sınır tanımama (6) Tesettürden uzaklaşma (5) Batıyı taklit (Özentî) (5) Namaz kılmama (3) Anne babaya saygısızlık (3)
Yeni nesil kendi inançlarından ve kültüründen uzaklaşmıyor.	(0)		-

Görüşme yapılan öğrencilerin istisnasız tümü kültürden ve inançlardan bir uzaklaşma yaşandığını ifade etmiştir. Dinin ve kültürün önemsenmediğini, değişik ifade biçimleriyle belirten öğrenciler en çok küfür etme alışkanlığına ve bunun kız erkek ayrımı olmaksızın yaygınlaştığına temas etmektedir. Diğer taraftan sıkça dile getirilen husus kız erkek ilişkilerinde var olan sınırın aşıldığına dair kanaattir. Öğrencilere göre bu durum gittikçe yaygınlaşmaktadır. Bazı öğrenciler ise bu konuda kapalı ya da açık kız ayrımı yapılamayacağını, bunun hepsinde görülebildiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte anne babaya saygısızlık, tesettürden uzaklaşma, namaz kılmama ve batıya öykünme dile getirilen diğer dinden uzaklaşma örnekleridir.

Dini, milli ve ahlaki değerleri yeni nesillere kazandırmak için eğitim sisteminde zorunlu olarak yer alan DKAB dersinin kazanımlarını öğrencilere aktarmak gibi bir sorumluluğu üstlenmiş öğretmenin öğrenciler hakkındaki değerlendirmeleri de ilk elden bir veri olarak önemlidir. DKAB dersinin öğretmeni öğrenciler hakkında ne düşünmektedir? DKAB dersi amaçlarına ulaşabilmekte midir? Hangi konularda eksiklikler görmektedir? Yapılan görüşmede Türk kültürünün en önemli unsurlarından biri olan İslam dininin öğrenciler tarafından hayat tarzlarını belirlemede ve değerlerini inşa etmede önemsenip referans kabul edilme durumu sorulmuştur. Öğretmene göre bunun cevabı olumsuzdur. Özellikle ailevi bağları zayıf olan çocuklarda bu durum daha çok gözlenmektedir. Tesettür ve ibadetlerde duyarsızlık ve neyi niçin yaptığını bilememe öğretmenin konu ile ilgili örneklerini teşkil etmektedir:

“Çok üzülerek söylüyorum hayır. Hiç önemsemiyorlar. Olmuş ya da olmamış. Var ya da yok. Gerçekten sıkıntımız büyük. Çocuk haramı kavrayamıyor. Söylüyorsunuz. Mesela Allah bunu yasakladı. Kesinlikle olmasını istemiyor. Ama kabul etmiyor. Bana ne diyor bu cevabı verebiliyor. ...hani o çatırdayan ailelerin çocuklarında dini, ahlaki, kültürel açıdan hiç önemsemiyorlar. Yani bu onlar için zaruriyet ifade etmiyor. Mesela şuradan bir örnek vereyim diyorum. Yarın bir gün bir kadın olduklarında, anne olduklarında çocuklara tesettürü anlatabileceklerini, bunu izah edebileceklerini ben düşünmüyorum. Ya da çocuğu olan neden başörtü takıyorsun anne diye sorduğunda buna cevap vereceğini düşünmüyorum. Annem babam zorla kapattı şeklinde cevap vereceğini düşünüyorum. Çünkü çocuğun mantığında o var ya da namaz konusu. Ramazan ayındayız. Oruç çok büyük bir sıkıntı. Ben acıkırım, tutmak istemiyorum. Bu çok fazla

var. Böyle düşünebiliyorlar. 'Tutamıyorum hocam.' yani deyip geçebiliyorlar. Hassasiyet yok."

Öğretmene göre öğrenciler dinden uzaklaşıyor. Ancak diğer taraftan aile yönüyle iyi durumda olanların ilgilenildiğinde etkilendiklerini ve duyarlılık gösterdiklerini belirterek belli bir kısımdan umut var olunabileceğini ifade etmektedir.

"Maalesef uzaklaşıyor. Aslında belli bir kısmına göre evet. Belli bir kısmına göre hala umut var. Tamamen parçalanmış ya da ailesiyle çok fazla irtibat halinde olmayan çocuklar için bunlar daha yaygın. Ama vicdan diye bir şey de var. Çocukların bir kısmında burada vicdan devreye giriyor. Anlatılanlardan sonra bir kısmı vicdana gelebiliyor. Ama bir kısım var onlara ne yaparsanız yapın onlar kör, sağır, dilsiz olmuşlar. Yani öyle bir şey duymuyorlar, önemsemiyorlar. Onlar için din referans değil. Ama ilgilenildiğinde belli bir kısmı etkilenebiliyor."

Öğretmene göre öğrencilerde görülen önemli bir eksiklik üslupla ilgilidir. Birbirlerine karşı kaba ifadeler kullanabiliyorlar. Ve bu durum onlar için rahatsızlık ifade etmediği gibi bunu iyi bir şeymiş gibi de yapabiliyorlar. Davranış itibarıyla de erkek gibi hareket etmeyi seviyorlar. Fakat ilişkileri genel olarak iyi ve birbirlerine karşı iyi davranıyorlar:

"Üslup konusunda çok eksikleri var. Yani benim dönemimde öğrenci hoca ilişkisi ile şu anki durum çok farklı. Kuşak farkı çok fazla olmamasına rağmen çok fazla fark var. Kız Meslek Lisesinde daha fazla böyle erkek gibi davranmayı seviyorlar. Kızlar siz bayansınız, kibarsınız şeklinde ne kadar anlatmaya çalışsam da arkadaşlarıyla beraberken oluyor bunlar. Dışarıdaki ortam da etkili oluyor. Erkekler gibi daha kaba, daha sert şekilde konuşmalar çok fazla oluyor. ...birbirleriyle olan iletişimleri aslında güzel. Ama kötü. Birbirlerine hitapları iyi değil. Birbirlerine vurarak ya da "Hey geri zekâlı!" şeklinde hitap ederek söylüyor. Arkadaşını aşağılayan kelimeler kullanıyor. 'Salak mısın sen?' diyor. Bunu ilk duyduğumda kavga çıkacak diye bekledim ama daha sonrasında bunun birbirlerine zevkli, güzel, hoş kelimeler olduğunu gördüm. Bu konuda sıkıntılı ama baktığımız zaman birisinin canı yandığında, birisinin canı sıkıldığında, morali bozulduğunda birlik olabiliyorlar. Arkadaş gruplarıyla birlikte olabiliyorlar. Üslup olarak kötüler ama birbirlerine karşı bence iyiler."

Öğrencilere aktarılamayan ve en çok eksikliği görülen davranışlarla ilgili olarak öğretmen daha çok üsluba dikkat çekmekte; küfürlü konuşmaların yaygınlığına ve büyüklere karşı yitirilen saygıya vurgu yapmaktadır:

Büyüklerle olan ilişkilerde bayağı sıkıntılar var. Üslup konusunda o sınır yok aralarında. Bu yetiştirmeden mi geliyor bilemiyorum. Ama kendilerinin bulundukları yerin merkezi kabul ediyorlar ve kendilerinden başka kimse bir şey bilmiyormuş gibi hareket ediyorlar. Onun dışında küfürlü çok konuşuyorlar. O noktada çok sıkıntı yaşıyorum. Çok rahat bağırabiliyorlar. Bazı isteklerini gerçekleştirebilmek için dini konuları hocalarına ya da büyüklerine bahane yapabiliyorlar. En basit örneği sigara içmek için hocam başörtüm çözüldü diyebiliyor öğrenci.

Diğer taraftan öğrencilerin güzel yanları olduğuna da dikkat çekmekte ve belirli konularda güzel hasletlere sahip olduklarını belirtmektedir:

"Kıymet pek bilmiyorlar ama sevdikleri kişileri çok fazla sahipleniyorlar. Kenetlendikleri zaman tamamıyla kenetleniyorlar. Kur'an-ı Kerim ya da namaz konusunda çok fazla saygıları var. Saygı duyuyorlar en azından."

Öğretmenin "Kur'an-ı Kerim ya da namaz konusunda çok fazla saygıları var. Saygı duyuyorlar en azından." tespiti belki de durumu en iyi özetleyen cümledir. Çünkü gerek gözlemler gerekse öğrencilerin kendi ifadeleri böyle bir tabloyu ortaya koymaktadır. Kendi inançlarını, kültürünü ve kutsalını önemseyen ama hayatına yansıtamayan bir nesil.

3.2.5. Sonuç

Alan araştırması yapılan ilçede orta ve altı diye nitelendirilebilecek bir başarı düzeyine sahip olan Kız Meslek Lisesinde yapılan gözlemlerde elde edilen verilerden çıkarılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

1. DKAB dersine öğrenciler tarafından gösterilen ilgi düşüktür. Bu ilgisizliğin göstergeleri getirilen az sayıdaki kitap, katılım gösteren öğrencilerin sınıfın dörtte birini ancak oluşturuyor olması ve verilen ödev ve sorumlulukların savsaklanmasıdır.
2. Diğer okullardan farklı olarak bu okulda DKAB dersi öğrenci merkezli bir anlayışla işlenmektedir. Eğitim öğretime hâkim olan yöntem soru cevap yöntemidir. Ayrıca beyin

fırtınası tekniği, Hacivat Karagöz oyunu gibi bir etkinlikle ders sunma ve bazı konuların (mezhepler ünitesi) öğrenciler tarafından hazırlanarak anlatılması öğrenci merkezli bir ders işleme gayretini örneklendirmektedir.

3. Öğrenci merkezliliği öğrenciler de önemli görmekle hatta faydalı olacağına inanmakla birlikte uygulamada bunun verimsiz olacağını düşünmektedirler. Sebep olarak öğrencilerin sorumluluk almak istememesi, dersin işlenişinde meydana gelebilecek kaynamalar ve öğrencilerin sunumunun yeterli olmayacağı kanaati gösterilmektedir. Yapılan gözlemler bu görüşleri destekler niteliktedir.

4. Gözlem yapılan sınıfta eğitim öğretime en çok etki eden faktörlerden biri öğretmen öğrenci ilişkisidir. Kurulan abla-kardeş ilişkisi derse olumsuz olarak yansımaktadır. Böylesi bir ilişki sınıf kontrolünün sık sık kaybedilmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla ders öğrencilerin gerek sordukları alakasız sorularla gerekse araya girerek anlattıkları kendilerine ait deneyimlerle başka mecralara kayabilmektedir.

5. Sınıfta girişken ve konuşkan öğrencilerin varlığı deneyimsiz genç bir öğretmen idaresindeki DKAB dersini olumsuz etkilemektedir. Özellikle baskın yapıya sahip bir öğrenci gerektiğinde öğretmeni gölgede bırakarak yönlendirebilmektedir.

6. Öğrencilerin gözünde DKAB dersi popüler ve önem verilen bir ders değildir. Dolayısıyla ders hafife alınmakta ve ihmal edilmektedir. Öğretmenin görüşü ve yapılan gözlemler de bunu doğrulamaktadır. Bunda, dersten kolay geçebileceklerine dair kanaat, ders saatinin az oluşu, dersin hep aynı konuları tekrar ettiğinin düşünülmesi ve işlenen konularla ilgili yeterli bilgiye sahip olunduğuna inanılması etkili olmaktadır.

7. DKAB dersi hem öğretmene göre hem de öğrencilerin önemli bir kısmına göre amaçlarına ulaşamamaktadır. Bunda ailenin, arkadaş çevresinin ve medyanın önemli bir etkisi bulunmaktadır.

8. Öğretmene göre öğrenciler DKAB dersinin kazanımlarıyla bağdaşmayacak şekilde davranabilmektedir. Erkek gibi davranma, küfür etme, hakaret içeren sözlerle iletişime geçme, dini ve onun haram mefhumunu pek önemsememe, büyüklerle olan ilişkilerde saygıyı yok sayma vs. vurgulanan hususlardır.

9. Hayata yansıtmakta problem yaşamak ve belli kazanımları elde edememekle beraber öğrencilerin dine, kültüre tutum düzeyinde önem verdikleri ve saygı duydukları anlaşılmaktadır.

3.3. Okul.3 (Anadolu Lisesi)

İlçede yer alan Anadolu Liselerinin orta düzeyde bir başarıya sahip olanıdır. Okul idaresi ve DKAB öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda 11. Sınıf şubeleri arasında başarı bakımında orta seviyede bulunan 11/C şubesi araştırma kapsamında gözlem ve görüşme yapmak için seçilmiştir. Sınıf, 16'sı erkek ve 16'sı da kız olmak üzere 32 öğrenciden oluşmaktadır. Kız öğrencilerin 7'si başörtülüdür. Sınıfta akıllı tahta mevcuttur. Okulun DKAB dersi öğretmeni Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 1996 mezunu bir erkektir. 19. yıldır öğretmenlik yapmaktadır.

3.3.1. Yatış Serbest

Orta düzeyde bir başarıya sahip Anadolu Lisesinde ders zili çaldıktan sonra sınıf kapısının önünde bekleyen ve sohbet eden öğrenciler hemen her hafta görülebilir. Ancak bu okulda bir disiplin ve düzen olduğu ilk etapta göze çarpmaktadır. Koridorda dolaşan ve zil çaldığında sınıf kapısında bekleyen öğrencileri içeri girmeleri yönünde uyaran nöbetçi öğretmenler en çok bu okulda dikkat çekmiştir. Sınıf kapısında duran öğrencilerin davranışları da rahatsızlık verecek düzeyde değildir. Geçmekte olanlara laf atmak, sinirlendirmeye çalışmak gibi Teknik Lisede sıkça görülen davranışları yoktur. Sınıf içine girildiğinde aşırı bir gürültü ile karşılaşılmasa da ayakta dolaşan, öğretmen masasında veya birkaç öğrenci sırasında kümeleşen, sohbet eden ya da telefonda arkadaşlarına bir şeyler gösteren öğrenci gruplarını görmek en yaygın durumlardır. Öğretmen içeri girdiğinde öğrencilerde bir toparlanma, başka derse ait materyalleri kaldırma ve ayağa kalkma yine bu okulda diğer okullarla kıyaslanamayacak şekilde belirgindir. Öğretmen için disiplin ve saygı oldukça önemli gözükmektedir. İçeri girdiğinde orta sıranın önünde durarak öğrencilerin ayağa kalkmasını beklemek, kalkmayan varsa ona doğru bakmak, hala kalkmayan olursa uyarmak disiplinli ve saygılı olma beklentisinin somut örneğidir. Öğretmen içeri girdiğinde kararlı bir şekilde “*Selamun aleykum*” demektedir. Bunun dışında “*Günaydın, merhaba arkadaşlar*” gibi ilk iletişim cümlesi olarak kullandığı başka bir selamlama şekli olmamıştır. Yoklamayı alırken de öğretmenin disiplinini görmek mümkün. Öğrencilerin isimlerini tek tek okuma, ayağa kalkıp öğrencileri sayma hep yaptığı şeylerdir.

Öğretmen yoklamayı alıp derse başlayıncaya kadar geçen süre içerisinde öğrencilerin birbirleriyle konuşmaları devam eder. Zaman zaman sesin yükseldiği bile söylenebilir. Öğretmen bu süreçte yapılan konuşmalara, yükselen seslere müdahale etmemektedir. Fakat derse başlayacağı zaman “*Evet bak buraya. Kes sesi!*” gibi bir uyarı yapar ve bu, sınıfta sessizliğin sağlanması için yeterli olur.

Gözlem yapılan 11/C sınıfında özellikle diğer derslere ait materyalleri sıralar üzerinde görmek pek mümkün değildir. Bu konuda da öğretmen faktörü etkili olmaktadır. Öğretmen farklı materyaller gördüğünde çoğu kez “*Kaldır başka şeyleri!*” gibi bir cümleyle ve bazen sert bir ses tonu ile öğrencileri uyarma yoluna gitmiştir. Ancak, örneği çok olmamakla birlikte tostunu yiyen, ayranını içen öğrencilere müdahale etmemiştir.

Gözlem yapılan sınıfta DKAB dersine ilgi orta düzeydedir. İlgiyle dinleyen öğrenci sayısı izlenimlere göre azdır. Fakat derste ortamı bozacak konuşmalar, başka şeylerle meşgul olmalar söz konusu değildir. Ancak ilgisizliğin belirtisi olarak başı sıraya koyup yatan öğrenci sayısı Teknik Liseden sonra en çok bu sınıfta gözlenmiştir. Aynı anda başı sıraya koyup yatan öğrencilerin maksimum sayıya ulaştıkları anlar not edilmeye çalışılmıştır. Aşağıda tablo halinde bu durum gösterilmiştir.

Tablo 13: OKUL.3’ün Öğrencilerinin Derste Yatma ve Uyuma Oranları

Haftalar	Dersin Başından itibaren	Dersin Ortalarından itibaren
İlk Gözlem 01.12.2015	3	11
İkinci Gözlem 08.12.2015	3	10
Üçüncü Gözlem 15.12.2015	2	9
Dördüncü Gözlem 29.12.2015	3	8
Beşinci Gözlem 12.01.2016	5	9
Altıncı Gözlem 09.02.16	2	11
Yedinci Gözlem 19.02.2016	4	11
Sekizinci Gözlem 26.02.2016	3	10
Dokuzuncu Gözlem 04.03.2016	1	9
Onuncu Gözlem 11.03.2016	2	9

Tablo 13'ün devamı

On Birinci Gözlem 18.03.2016	5	9
On İkinci Gözlem 25.03.2016	4	8
On Üçüncü Gözlem 01.04.2016	3	9
On Dördüncü Gözlem 08/04/ 2016	Ders işlenmedi	Ders işlenmedi
On Beşinci Gözlem 15.04.2016	5	7
On Altıncı Gözlem 22.04.2016	1	9

Dersin ilk dakikalarından itibaren birkaç öğrenci ile başlayan yatma eylemi dersin ortalarına doğru artmaktadır. Bu sayı dersin ortalarından itibaren sınıfın 1/3'üne tekabül edecek aşamaya yaklaşmaktadır. Ancak ders boyu yatan öğrencilerin sayısı genelde azdır. Dolayısıyla yatma eylemi uykusuzluğun değil daha çok sıkılmışlığın ve ilgisizliğin belirtisi olarak gözükmektedir. Burada dikkat çekici bir husus öğretmenin başı sıraya koyarak yatan öğrencilere müdahale etmemesidir. Her hafta gözlenen bu durum öğretmenin ifadelerine de yansımıştır.

"...çocukların dinlememesine müsaade etmem. Eğer ki benim dersimi dinlemiyorsa başka dersle de meşgul olamaz. Bunu saygısızlık olarak kabul ederim. Böyle genel prensibim de vardır. Çünkü ona bu kapıyı açarsan o kapı herkese açılır, ders derslikten çıkar. Öyle bir alerjim var. Onu yaparım. Bir de gürültü. Dersi dinlemek istemiyor olabilir, uykusu vardır uyuyor olabilir, uyuyor numarası yapabilir. Dinlemek istemiyorsa uyumasına müsaade ediyorum ya da uyuyor gibi yapmasına. Ancak konuşmalarına, telefonla uğraşmasına, tablette oyun oynamasına, şuna buna gördüğüm zaman müdahale ederim."

Öğretmen, isteksiz olan ve dersi dinlemek istemeyen öğrenciyi dersi dinlemek konusunda zorlamazken sınıfın dağılmasına veya derse ya da kendisine saygısızlık anlamına gelecek şekilde başka şeylerle meşgul olunmasına da müsaade etmemektedir. Ancak öğretmenin işlemekte olduğu derse öğrencilerin ilgisini artırarak katılımlarını sağlamak gibi bir görevi olduğu dikkate alındığında bu yönünün eksik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla *"Ben dersimi anlatırım. Alan alır. Almak istemeyen kendisi bilir. Fakat anlatmak istediğime engel olunmasına da tahammül etmem."* tarzında bir anlayışın derse hâkim olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Sınıf ortamında oluşan manzaranın yine ilgisizlik olarak yorumlanabilecek önemli bir ayrıntısı da kitap getirmeme oranlarının yüksek olmasıdır.

Tablo 14: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Kitap Getirme Oranları

Haftalar	Kitap getiren öğrenci sayısı
İlk Gözlem 01.12.2015	19
İkinci Gözlem 08.12.2015	20
Üçüncü Gözlem 15.12.2015	21
Dördüncü Gözlem 29.12.2015	20
Beşinci Gözlem 12.01.2016	18
Altıncı Gözlem 09.02.16	24
Yedinci Gözlem 19.02.2016	21
Sekizinci Gözlem 26.02.2016	20
Dokuzuncu Gözlem 04.03.2016	19
Onuncu Gözlem 11.03.2016	21
On Birinci Gözlem 18.03.2016	19
On İkinci Gözlem 25.03.2016	20
On Üçüncü Gözlem 01.04.2016	21
On Dördüncü Gözlem 08/04/ 2016	21
On Beşinci Gözlem 15.04.2016	14
On Altıncı Gözlem 22.04.2016	20

Dersin en önemli materyali olan kitabın öğrenciler tarafından getirilme oranları $\frac{1}{4}$ ile $\frac{1}{3}$ arasında değişmektedir. 32 öğrenci mevcudu olan bir sınıf olduğu düşünüldüğünde bu oranın yüksek olduğu söylenebilir. Ancak diğer okullarla kıyaslandığında kitap getirme oranları bu okulda yüksek gözükmemektedir.

Gözlem yapılan sınıfta öğrencilerin derse ilgi durumlarıyla alakalı olarak hem öğretmenin hem de öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur.

Öğretmenin görüşü gözlemlerle uyushmaktadır. Ona göre derse ilgi orta düzeydedir. Diğer taraftan derste uyuma oranlarının yüksek olduğuna dair kanaat öğretmen tarafından da paylaşılmaktadır.

"Kamera olsaydı çekseydiniz. Sınıfın çoğu uyuyor. Ama bazen de şey olabiliyor yani çocuk yorgun olabiliyor. Çocuk dersi dinlemek istemiyor olabilir. Veyahut da başka bir şeydir. Ama o başı öne eğiklerin hepsinin uyuduğunu söylemek mümkün değil. Uyusa horultu sesinin gelmesi lazım. Değişik seslerin çıkıyor olması lazım. Bazen de uyuyanların başına gelip ders anlatıyorum. Onun uyuyabileceğini şahsen düşünmüyorum. Ama o görüntüye bakarak çocukların derse ilgisinin orta olduğunu söyleyebiliriz. Ancak ilgi alanlarına giren konular oluyorsa o zaman da çok yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Mesela çocuğun din dersine, benim anlattığım şeylere pek de alakası olmayabilir. Ama bakıyorsun dinle alakalı, İslam diniyle veya başka şeyle alakalı. Bakıyorsun gayet güzel soru sorabiliyor ve ders bu şekilde geçip gidebiliyor yani. Dine alakaları yüksek seviyede olduğunu söyleyebilirim. Ama derse alakaları benden kaynaklı şeylerden olma ihtimali var, yüksek değil. Artık çocuğun psikolojik durumu, o anki durumu vs. Bazen çocuk bir derste uyuyor olabiliyor diğer derste böyle olmuyor. Konunun durumu da önemli. Misal Atatürk'le alakalı, laiklik ile alakalı bir konu olduğunda bakıyorsun bazı sınıflarda hiç önemsenmez. Bazı sınıflarda Atatürk'e, laikliğe bir alerji varsa bakıyorsun üst seviyeye çıkabiliyor mesela. Veyahut cemel, sıffin ile ilgili bir şey anlattığın zaman, eğer ki Cübbeli Ahmet'le ilgili bir şey olursa bakıyorsun ilgi üst seviyeye çıkabiliyor. Ama her konuyla ilgili aynı şey değil. Mesela kaderle alakalı konularda ilgi var. Çünkü muammalı. Öyle insanların hayatında yer eden konularda ilgi çok. Ancak böyle yani biz bunu biliyoruz zaten. Bildik şeyler. İlkokul 4'ten itibaren zaten din dersimiz var. Kur'an kurslarına gidiyoruz. İlgiyi biraz azaltan da bunlar yani. Çocuk bakıyor yani diyor zaten bildiğimiz şeyler hocam. Bazen de diyorum bildiğin şeyden niye 30 alıyorsun. Öyle ters şeyler de var yani."

Öğretmenin açıklamalarında öğrenci ilgisinin konulara göre değiştiğini söylemesi gözlemlerle bağdaşmaktadır. Özellikle mezheplerle ilgili konular işlenirken öğrencilerin derse daha çok ilgi gösterdiği hatta duydukları bazı hususlarla ilgili sorular sordukları da olmuştur. Mezhepsel farklılıklar ve bunların ilişkilerde belirleyici olmasına dair sordukları bazı sorulara, farklı bir konu olduğunda ilgi gösterdiklerini örneklendirebilmek adına aşağıda yer verilmiştir.

- Hocam bu mezhepler nereden çıktı?
- Hocam ben istediğim mezhebi mesela taklit edebilir miyim, ona uyabilir miyim?

- Hocam mesela benim bir arkadaşım var Şafî, onların mesela abdesti bizimki gibi bozulmuyor elleri kanadığında. Ama onlar da erkeklerle tokalaşınca bozuluyor. Geçebilir miyim o mezhebe? Birbirimizin mezheplerine geçebilir miyiz yani?

- Hocam niye mezhep diye böyle bir şeyler var ki?

- Hocam mesela diyelim ki abdestte Şafiye uyuyorum evlilikte Hanefiliğe devam ediyorum. Olur mu?

- Hocam karı koca da olsa birbirlerine dokununca Şafilerde abdest bozuluyor mu?

- Hocam az önce dediler ya mezhepten mezhebe geçiliyor mu, diye. Şimdi mesela diyelim ki hani Caferilikte vakit namazları üç vakitte kılınıyor ya. Öyle olsa olur mu?

Öğretmenin açıklamalarında yer alan *“Böyle yani biz bunu biliyoruz zaten. Bildik şeyler. İlkokul 4'ten itibaren zaten din dersimiz var. Kur'an Kurslarına gidiyoruz. İlgiyi biraz azaltan da bunlar yani. Çocuk bakıyor yani diyor 'Zaten bildiğimiz şeyler hocam.' ”* ifadeleri öğrenci açıklamalarında en çok vurgulanan husustur. Bununla birlikte dile en çok getirilen bir başka şey de *“Farklı bir şeyler olduğunda ilgiliyim.”* diye özetlenebilecek durumdur.

"Ya benim derse ilgim yok ama dinle ilgim var. ...Zaten bildiğim konular. O yüzden dinlemek istemiyorum. Farklı şeyler olduğunda daha çok ilgimi çeker. Bilmediğim konularda dersi dinlerim, bildiklerimde yatarım."(Öğrenci4)

"Dinin birçok şeyini biliyoruz yani. O yüzden çok da aman aman bugün ne öğreneceğiz diye girmedim hiç derse. ...Bildiğimiz şeyler. Biliyoruz ama uygulamıyoruz."(Öğrenci5)

"İlgi duyuyorum. İlgimi çeken konular da var. Bildiğimiz konular ilgimizi çekmiyor ama bilmediğimiz konular ilgimizi çekiyor. ...İlgili olmamanın sebebi bilmediğim şeyleri öğrenmem. Hoşuma gidiyor."(Öğrenci9)

Tablo 15: OKUL.3'ün Öğrencilerinin DKAB Dersine İlgisi Durumu

İlgisi durumu	Kişi sayısı	Gerekçe
İlgiliyim	2	İlgiliyim ama çoğu şeyi biliyoruz. O da ilgiyi biraz düşürüyor. (2) İlahiyat okumak istiyorum. (1)
Kısmen ilgiliyim	8	Zaten bildiğimiz şeyler. O yüzden ilgimizi çekmiyor. (8) Bilmediğim konular olduğunda ilgi duyuyorum.(6) İlgiliyim ama 40 dakika hep ders işlemek sıkıcı geliyor. (3)

Bu okulda, ilgili sınıfta yapılan gözlemler, öğretmen ve öğrenci açıklamaları DKAB dersine ilginin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Hem öğretmenin hem de öğrencilerin “Konuya göre ilgi değişiyor.” mealindeki açıklamaları gözlemlerle de örtüşmektedir. Zira öğrencilere farklı ve pek bilinmeyen bir konu olarak “mezhepler” ilginç gelmiş ve dikkatlerini çekmiştir. İlgili ünite işlenirken öğrenciler derse daha çok katılım göstermiş ve dikkatlerini çeken noktalarla bağlantılı sorular da sormuştur. Yukarıda mezheplerle ilgili sorulan sorular bu durumu ifade etmektedir.

Öğrenci görüşlerinde dikkat çeken ve ilgiyi düşüren bir faktör olarak “40 dakika hep ders işlemek” sözünün üzerinde durmak gerekir. Burada ilgisizliğe sebep olarak dersin işlenilmesinde başvurulan yöntem eleştirilmektedir. Daha doğrusu yakınılan durum sürekli ders işlenmesidir. Gerçekten ders büyük oranda öğretmenin anlatımıyla geçmekteydi. Anlaşılan bu durum öğrenciler için sıkıcı olmaktadır. Ancak önemli bir ayrıntı, öğrencilerin bizzat dersin kendisiyle ve içeriğinin kendi anlam dünyalarıyla uyumsuzluğuyla ilgili bir rahatsızlık yaşamamalarıdır. Bir başka şey de sürekli ders anlatması dışında derse ilgisizliğin sebebi olarak öğretmene atıfta bulunmamalarıdır.

3.3.2. Vazgeçilemeyen Yöntem: Anlatım Yöntemi

Eğitim öğretimin en önemli unsuru öğretmendir. İşlenecek konular, yapılacak etkinlikler ve kullanılacak yöntem, teknik ve materyaller gibi hususlarda; onun bakış açısı, yaklaşımı ve tercihi eğitim öğretim ortamlarının durumunu, atmosferini etkilemektedir. Bu yüzden olsa gerek örtük program konusunda Lavoie (2005)

öğretmen faktörüne ciddi vurgu yapmaktadır. O, öğretmenlerin mizacını, yapısal özelliklerini, ödev politikalarını, öğrencileri oturtma düzenini, hobilerini, şöhretini, kişiliklerini, notlandırma politikasını, kişisel yargılama yöntemlerini, gürültüye toleranslarını, sınıf temizliği hassasiyetini, istekliliğini, disiplin politikalarını, öğretme tarzlarını örtük program kapsamında düşünür (Lavoie, 2005: akt, Türedi, 2008)

Örtük program kapsamında DKAB dersinin uygulamadaki durumunun incelendiği araştırmada bu okulda yapılan gözlemler, yöntem kullanımında öğretmen tercihinin etkili olduğunu ve resmi programdan farklı olarak uygulamada öğretmen merkezli bir anlayışın öne çıktığını göstermektedir. Ders öğretmen merkezlidir ve ağırlıklı olarak kullanılan yöntem de anlatım yöntemidir. Ortalama beş dakika süren selamlaşma ve yoklama alma işleminden sonra öğretmen genelde rastgele seçtiği herhangi bir öğrenciye o gün işlenecek konuyu kitaptan okutmakta, daha sonra önemli gördüğü yerlerde araya girerek konuyu açmakta ve açıklamaktadır.

Öğretmen bir erkek öğrenciye "Sen geçen hafta okudun mu?" diye sordu. Öğrenci "Hayır" deyince: "Şimdi sesli olarak sen oku" dedi. Belli bir süre okuduktan sonra orta ön sırada oturan kız öğrenciye "Kızım sen oku şimdi!" diyerek onun devam etmesini istedi (İkinci Gözlem 08.12.2015). ...Öğrenci biraz okuduktan sonra öğretmen: "Bir müsaade et. Ben dersi sanki tefsir yaparmış gibi araya girip böyle açıklayacağım arkadaşlar." dedi. (Sekizinci Gözlem 19.02.2016)

Klasik medrese usulü yöntemi hatırlatan bu yaklaşımda öğretmenin anlatımı desteklemek için başvurduğu bir teknik, önemli görülen yerlerin altının çizilmesidir. Öğrenci konuyu okurken ya da öğretmen konuya açıklamalarla ilavede bulunurken başvuru bu teknikte amaç önemli görülen şahıs ya da eserlerin öğrencilerin zihninde kalıcı olmasını sağlamaktır.

"Şia taraftar, yardımcı anlamlarına geliyor. Bu kelimenin altını çizin. Önemli bu." (Onuncu Gözlem 04.03.2016)

"Hanefilik mezhebinin kurucusu İmam Azam Ebu Hanife'nin yazdığı Fıkh-ı Ekber adlı eser var altını çizin onun. ...İmam Malik'in "Muvatta" isimli eseri "Evet onun altını çizin!" ...İmam Şafi de aynı şekilde sıkıntılar yaşamış, ithamlarla karşı karşıya kalmış

bir âlimdir, arkadaşım. “Er Risale” diye de önemli bir fıkıh kitabı var. Onun da altını çizin.”(On birinci gözlem 11.03.2016)

Yenilenen DKAB öğretim programı yapılandırımcılığı vurgulayarak öğrenci merkezliliği ve öğrenci merkezliliği öne çıkaran yöntemleri gerekli kılmasına rağmen neden öğretmen merkezlik ve onun en önemli yöntemi olan anlatım yöntemi halen varlığını devam ettirmektedir? Eğitim öğretim sürecinin sınıf ortamındaki yansımalarını açıklığa kavuşturmaya yönelik sorulan sorulara verilen cevaplar, yöntem seçiminin her ne kadar başka sebepler olsa da daha çok öğretmen tercihi olduğunu göstermektedir. Bu tercihin oluşmasında öğretmenin bireysel psikolojisi en önemli faktörü oluştururken buna işlenen konuların özelliği ve yoğun müfredat da eklenmektedir.

"Ben genellikle anlatıyorum. Herkesin küçümsediği belki de öğretmene yakışmayan bir tarz yani. ...Cami kürsüsü gibi değil. Muhakkak zaman zaman sorular oluyor, dersle alakalı, konu ile alakalı. ...Fikirlerimi beyan ediyorum, (konunun)artılarını eksilerini söylemeye çalışıyorum, bazı önemli gördüğüm yerlere tabii ki vurgu yapıyorum, faydalı olduğunu düşünüyorum... Aslında toplumun içinde pek konuşan bir insan değilim. Böyle bir yapım var. Hatta soğuk nevale de diyebilirsiniz. Böyle güvensizlik mi olmuş bilemiyorum. Çocukluktan güven problemi olabilir. Ama kendimi rahat hissettiğim yerlerde konuşmayı seviyorum. Sınıflar da benim için böyle bir yer. Yani benim benzetmek gibi olmasın çöplüğüm yani. Benim alanım. İstedğim şekilde yönlendirebiliyorum. Bu şekil bir şey. Benim hoşuma gidiyor. Ha benim hoşuma gidiyor ama çocukların hoşuna gidiyor mu, bilemiyorum. Çocuklara sormak lazım. ...Bazı şeyler de vardır ki böyle tartışacak bir tarafı yok. Ortada ayet var, hadis var. İki kere iki dört eder gibi kesin bir sonuç var. O yüzden bunlar bilgi olarak aktarılır. ...Öğrenci merkezli olacaksa da müfredat azaltılıp daha tartışma odaklı, daha güncel konular olmalı."

Öğretmen, hem dini bilginin genel geçer oluşunu hem de müfredatın yoğunluğunu öğrenci merkezliliğin önünde engel olarak görmektedir. Bu nedenle dersi anlatım yöntemiyle öğrenciye aktarmanın bir nevi kaçınılmaz olduğunu varsaymaktadır. Öğretmen açısından durum böyle iken acaba öğrenciler yöntem konusunda ne düşünmektedir? Verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin çoğunluğu öğrenci merkezliliği, daha aktif daha katılımcı olmayı önemli görmekle birlikte bunun

uygulamada pek mümkün olamayacağını düşünmektedir. Bunda da iki farklı etken rol oynamaktadır. Birincisi sınıf ortamının dersin verimli olmasını engelleyecek şekilde dağılacak olmasını düşünmeleri, ikincisi ise öğrencilerin sorumluluk almayı istemeyecek olmasıdır. Öğrencilerin çoğunluğunun görüşü bu yöndedir. Bunda öğrencilerin bugüne kadar dersleri böyle işlemiş ve böyle alışmış olmalarının da etkisi olduğu söylenebilir. Zira Öğrenci1'in verdiği cevap bunu göstermektedir.

"Daha iyi olur. Öğrenciler kendi aralarında daha iyi tartışabilirler, daha iyi dinleyebilirler kime soracak diye. ...Kimi çalışmayı sever kimisi sevmez. Geneli itibariyle ilkokuldan beri dinlemeye dayalı olduğu için pek isteyerek ve hazırlıklı geleceklerini düşünmüyorum hiç kimsenin." (Öğrenci1)

Tablo 16: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Öğrenci Merkezlilikle İlgili Görüşleri

Öğrenci Merkezlilikle İlgili Görüşler	Kişi Sayısı	Sebebi
Hem teorik hem pratik olarak olumlu bulanlar	1	Ders daha akıcı ve zevkli olur. Öğrenciler böyle bir yöntemi isterler.
Sadece teorik olarak olumlu bulanlar	5	Öğrenci olunca daha çok dikkatini çekiyor ve dinliyorsun. (3) Hep öğretmen anlatınca sıkıcı oluyor. (2) Daha eğlenceli olur. (2) Ders daha çok anlaşılır. (2)
Hem teorik hem pratik olarak olumsuz bulanlar	4	Çoğunluk istemez. (9) Ama bunu herkes istemez. (3)
Pratikte uygulanamayacağını düşünenler	9	Öğrenciler öğrenciyi kale almaz, dinlemez. (2)

Öğrenci merkezli yöntemlerin dersi daha zevkli kılacağını ve bunun öğrenciler tarafından da istenileceğini söyleyen sadece bir kişidir. Bu öğrenciye göre dersi hep öğretmenin anlatması sıkıcıdır.

"Bence daha iyi olur. Öğretmen anlatınca çok kişi dinlemiyor. Kala almıyorlar. Birinin arkadaşı olunca onu daha çok dinliyorsun, ne yapacak ne edecek diye dikkatini çekiyor. Hem daha eğlenceli olur hem eğlenip hem öğreniriz... Ama performans ödevi gibi olsaydı böyle bir şey bence isterlerdi. Çok zor bir konumuz yok. Ben olsam yapardım. Hoca bana böyle bir görev verse ben bunu yapardım bizim sınıfta da bunu yapacaklarına inanıyorum. Bence isterler."(Öğrenci2).

Görüşülen öğrencilerin yarısı teorik olarak öğrenci merkezliliği olumlu bulmakla birlikte bunun uygulamada özellikle öğrenci isteksizliğine bağlı olarak çok mümkün olamayacağına inanmaktadır. Buna bir de en baştan öğrenci merkezliliği olumsuz olarak değerlendirenler eklenince bu sayı dokuza çıkmaktadır. Yani öğrencilerin %90'ı öğrenci merkezli yaklaşım ve yöntemlerin uygulanamayacağını düşündüğü gibi sorumluluk gerektirdiği için aynı zamanda istememektedir.

Öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanmasında engel olarak gösterilen bir başka şey de öğrencilerin derse değişik yöntemle katkı sağlayacak arkadaşlarını kaale almayacağı düşüncesidir. Bu durum diğer okullarda da dile getirilen “ders kaynar” düşüncesiyle benzerlik göstermektedir. Bu nedenle orta düzeyde bir başarıya sahip okulda, 11/C sınıfında DKAB dersinde öğretmen merkezli ve anlatım yöntemi ağırlıklı bir ders işlendiği ve bunun öğretmen tercihi olduğu kadar öğrenci alışkanlıklarının da bir sonucu olduğu söylenebilir.

Sınıf ortamında dersin işlenmesi sürecinde öğretmenin genel olarak hangi yöntem ve teknikleri kullandığına odaklanmanın yanında ne tür etkinlikler yaptığına da dikkat edilmiştir. Bu meyanda DKAB dersi ile ilgili olarak öğretmen, ders konularının dışında bir de ünite sonunda yer alan değerlendirme sorularını ev ödevi olarak öğrencilere vermiştir. Verilen ödevler bir sonraki hafta öğretmen öncülüğünde bir de sınıfta birlikte cevaplanarak pekiştirmeye çalışılmıştır. Ancak iki defa yapılan ünite değerlendirme sorularının evde cevaplanma durumu gözlemlere göre düşüktür. Öğretmenin “Değerlendirme soruları yapıldı mı?” şeklindeki sorusuna birçok öğrencinin verdiği

tepki bu ödevlerin çoğunlukla ihmal edildiğini göstermiştir. Öğretmenin hatırlatmasıyla hemen toparlanarak ve arkadaşlarından destek alarak soruları sınıfta çözmeye çalışan çokça öğrenci olmuştur. Diğer taraftan bu soruların öğretmenle birlikte yapılmasının birkaç hafta boyunca anlatılan ders konularının pekişmesinde önemli rol oynadığı söylenebilir. Çünkü bu sorular cevaplanırken öğretmen zaman zaman araya girerek ilgili soru hakkında açıklamalar yapmış ve öğrenci için muğlak olan yerleri açıklığa kavuşturmuştur. Ünite değerlendirme sorularının sadece bu okulda düzenli olarak ele alındığını da söylemek gerekir.

DKAB dersi ile ilgili olarak her öğrenciye bir performans ödevi de verilmiştir. Yıllık olarak ikinci yarıyılın başında verilen bu ödevler öğrenciler tarafından daha çok öğretmenin isteği üzerine pano şeklinde hazırlanmıştır. Bir kısmı da dosya şeklinde ilgili konuyu hazırlayıp getirmiştir. Not kaygısının performans ödevlerinin verilmesi ve teslim edilmesi esnasında öğrenci konuşmalarında sıkça dile geldiği ve yüksek puan alma amacının ödevlerin hazırlanmasında önemli yer tuttuğunu da hatırlatmak gerekir. Gözlem yapılan diğer okullarda performans şeklinde bir ödev verilmemiştir.

Öğretmenin öğrencileriyle olan iletişimde kendine dair algısı, misyonu öğrencilere kazandırmak istedikleriyle yakından ilgilidir. Bu kapsamda öğretmenin öğrencileriyle ders konularını işlemek dışında onların kendi kültürel, ahlaki ve dini değerlerine duyarlı ve bağlı olmalarını sağlamak adına neler yaptığı ya da yapmak isteyebileceği DKAB dersinin amaçlarına ulaşmak açısından önemli bir unsurdur. Zira değer yüklü bir dersin sunmak istediği kazanımlar, dersin konularının anlatılıp geçilmesinden öte başka şeyleri de gerektirebilir. Bu anlamda öğretmenin örnek olması, verilmek istenen değerlerin şahsında taşıyıcılığını yapması, öğrenciye daha fazla deneyim kazandıracak etkinlikler sağlaması gerekebilir.

Dersi anlatım yöntemiyle sunmak ve varsa sorulan sorular onları cevaplamak suretiyle işleyen öğretmene göre bunun dışında başkaca bir şey yapmaya, özellikle sınıf dışı faaliyetlerle verimliliği artırmaya yönelik ekstra bir gayrete zaman da gerek de yoktur. Çünkü bundan fazlası daha çok cemaatlerin adam devşirmek için yaptığı ve gerçekte karşılıksız olmayan etkinliklerdir.

"Bu iş genellikle cemaat insanların yaptıkları şeyler. Genellikle ne yapıyorlar. İşte çocukları pikniğe götürüyorlar. Çocuklarla sinemaya gidenler oluyor. Çocuklarla belki geziler, futbol... Ben pek böyle sırf öğretmenlik maksadıyla bu işlerin yapıldığını görmedim. Böyle bir şey hatırlamıyorum. Cemaatlerin en çok yaptıkları şeydir. Önce mideyi doldururlar, çocukları sosyal faaliyetlerle şunlarla bunlarla kendilerine bağlarlar. Sonra da kendilerine benzetirler. Belki onun için sevmiyorum, sevemiyorum. ...Benim çocukları bağlayıp da şeyh olma gibi bir derdim yok. Anlatabiliyor muyum? Ben zaten dersimde tüm samimiyetimle, öyle olduğuna inanıyorum anlatıyorum. Başka olur olmaz onu bilemiyorum. Dışarıdan nasıl gözüküyor bilemem. Samimiyetimle çocuklara dinle, ahlakla alakalı bilgileri vermeye çalışıyorum. Belki öğrenci ile aradaki mesafenin kaybolacağını düşünüyorum. Bu da belki tereddütlerim arasındadır. Belki kendime zaman, aileme biraz zaman ayırmak istiyorum. Eşimde şikâyetçi "Bizimle ilgilenmiyorsun." diyor. Ben evdeyken bile onlarla ilgilenemiyorum."

Öğretmenin sınıf dışı faaliyetlerden uzak durmasının ve öğrencilerle daha yakın iletişim kurmaktan kaçınmasının başka sebepleri de var. Örneğin sınıf dışı gezi, gözlem ya da herhangi bir faaliyette öğrencilerin başına bir şey gelebilme tehlikesi ve iftiraya uğrama korkusu:

"İftiraya uğrama korkusu da var. Çok ters bir insanım. Böyle fobi tarzında şeylerim vardır. Çünkü bir insan namusu, şerefi için yaşar. Açık ve net söylüyorum orada çeşitli şeyler olabilir, kaza olabilir, şu olur, bu olur. Çocuk benimle gelir eve giderken kaybolur. "

Öğretmenin kendisi adına eksiklik olarak gördüğü şey öğrencilere ibadet alışkanlığı kazandırılmamaktır. Mescidin bulunduğu ve namaz kılma imkânının olduğu okulda özellikle namaz alışkanlığı kazandırılmamanın kendisine vicdani bir rahatsızlık oluşturduğunu belirtmektedir.

"...Ama ibadet konusunda hala diyorum olabilir. O eksiklik çok büyük bir eksikliktir. Benim belki vicdanen rahatsız olduğum namaz konusudur. ...Belki dini konuda namaza alıştırma falan olabilir. Belki onlar burada da olabilir buradaki eksikliği sorarsan. ...İbadetler konusunda onu söyleyebilirim. Burada mescit var.Okul dışında öyle faaliyetleri falan eksiklik olarak kabul etmiyorum ben."

Sınıf dışı etkinlikler kapsamında değerlendirilebilecek bölgesel, ulusal ve uluslararası yapılan, dini ve kültürel bilgiyi artırmaya yönelik dört yarışmanın dördüyle de alakalı olarak sınıfta öğrencilere bilgi verme ve onları yönlendirme bir tek bu okulun DKAB dersi öğretmeni tarafından yapılmıştır.

Bu yarışmalar:

1- Anadolu Gençlik Derneği'nin yaptığı ulusal düzeyde “Siyer-i Nebi Yarışması” Bu yarışmayla ilgili sorular İbrahim CÜCÜK'ün *Peygamberimiz (s.a.s)* isimli kitabından hazırlanmıştır.

2- Hakyol Vakfı'nın düzenlemiş olduğu uluslararası Ufka Yolculuk Yarışması. Bu yarışmayla ilgili sorular Mehmet Emin ÖZAFŞAR'ın hazırladığı *Riyazü's Salihîn'den 1001 Hadis Seçkisi* kitabından hazırlanmıştır

3- İlçe müftülüğünün hazırlamış olduğu Kırk Hadis yarışması. Bunun için özel hazırlanmış kırk hadis içeren bir kitapçıktan ezbere dayalı bir yarışma planlanmıştır.

4- İlçe belediyesinin ilçe müftülüğü ile birlikte hazırladığı “Peygamberimizin Hayatı” adlı çoktan seçmeli 100 soruluk bir sınav. Bunun için sadece konu belirlenmiş ve isteyen öğrencilerin sınavı girebileceği duyurulmuştur.

Öğretmen bu yarışmalardan ilk ikisiyle ilgili kitapların tanıtımını sınıfta yapmış, üçüncüsüyle ilgili olarak hazırlanan kırk hadis kitapçığını sınıftaki öğrencilerin tamamına dağıtmıştır. Dini ve kültürel bir birikimleri olsun diye de bu yarışmalara sadece ödül gözüyle bakmamaları yönünde tavsiyelerde bulunarak asıl elde edecekleri şeyin bu konuda bir Müslümanın temel düzeyde sahip olması gereken bilgi olduğunu hatırlatmıştır.

Eğitim kurumlarda kutlanılacak önemli gün ve haftalar arasında yer alan Kutlu Doğum Haftası'yla ilgili olarak DKAB öğretmeni ve yardımcı olan diğer birkaç öğretmenin öncülüğünde öğrenciler tarafından ilçe Halk Eğitim Merkezinde bir etkinlik düzenlenmiştir. Öğrencilerle birlikte ailelerin de katıldığı etkinlikte hadis, şiir ve ilahiler okunmuş, günün anlam ve önemini belirten konuşmalar yapılmıştır. Sınıf dışı etkinlik olarak yapılan tek faaliyet de budur. Bunun dışında DKAB dersine yönelik başka bir yöntem, teknik ya da etkinliğe başvurulmamıştır.

Eğitim ğretim ortamında değişik materyaller kullanmanın ilgi ve isteği artırmak, aktif katılımı sağlamak, öğrenmeyi kolaylaştırmak, bireysel öğrenmeyi desteklemek, gerçek yaşama uygun öğrenme deneyimleri sunmak, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmek gibi birçok faydası vardır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2001). Alan yazında belirtilen bu faydalar yapılan bir takım çalışmalarla da doğrulanmıştır (Kablan, Erkan ve Topan, 2013). Yapılandırmacı anlayışa göre yeniden düzenlenen ve 2004-2005 eğitim-ğretim yılından itibaren uygulamaya koyulan ğretim programları ve ders kitapları incelendiğinde her öğrenme hedefiyle (kazanım) ilgili en az bir etkinlik bulunmakta ve hemen her bir etkinlikle ilgili kullanılması öngörülen ğretim materyali nerileri yapılmaktadır.

Bir eğitim ğretim yılının yaklaşık 2/3'n kapsayan gözlemler boyunca öğretmenin ağırlıklı olarak kullandığı materyal ders kitabıdır. Ders kitabının da kullanımı ğretmen dersi anlatmaya geçmeden önce herhangi bir öğrenciye konuyu okutması şeklindeyir. Deneme sınavı yapılması, bir başka dersin sınavı için ders işlemeyip sınavı olan ders için öğrencilere müsaade edilmesi vb. nedenlerle konuların işlenmesinde geç kalınması durumunda kitap da hiç kullanılmadan ders, öğretmenin seri bir şekilde anlatımıyla işlenmiştir. Dersin en önemli ve belki de kullanılan tek materyali olan kitabın öğrenciler tarafından getirilmeme oranlarının yüksek olduğu dikkate alındığında DKAB dersin anlatım yöntemine bir nevi mahkûm edildiğini söylemek yanlış olmaz.

Diğer taraftan Türkiye'de eğitim alanında önemli bir açılım sayılabilecek Fatih Projesi kapsamında her sınıfa akıllı tahta uygulamasının DKAB dersi için gözlem yapılan sınıfta bir anlam ifade etmediği görülmüştür. Zira araştırmanın sürdüğü haftalar boyunca bir kez olsun derse yönelik olarak kullanılmamıştır. Sadece bir kez olmak üzere öğrenciler tarafından ğretmen derse gelmeden önce açılmış ve Youtube'dan Maher Zain'e ait iki ilahi dinlenilmiştir. Öğretmen sınıfa girip yoklamayı aldıktan sonra isteği üzerine yine öğrenciler tarafından kapatılmıştır. (Altıncı Gözlem 12.01.2016)

Kullanıldığında ğrencilerin derse ilgisini artırmada, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada ve uzun süren anlatım yönteminin oluşturduğu sıkıcı atmosferin dağıtılmasında önemli bir avantaj sağlayacak böylesi bir materyalin kullanılmaması büyük bir eksikliktir. Bununla birlikte akıllı tahtanın diğer yarısı olan ve tahta kalemle yazılan kısmı da ğretmen tarafından kullanılmamıştır. Sadece performans ödevlerinin

dağıtılacağı hafta öğretmenin isteği üzerine orta sıra en önde oturan kız öğrenci tarafından ödev konuları tahtaya yazılmıştır. Bunun dışında dersin sunulmasına yönelik eğitim öğretim ortamını zenginleştiren bir materyal olarak değerlendirilmemiştir.

Gözlemler boyunca DKAB dersi genellikle böyle seyrederken sadece iki defa ders kitabına ilave olarak farklı materyal kullanma girişimi olmuştur. Bunlardan biri öğretmenin derse Kur'an-ı Kerim ile gelmesidir. Müminlerin özelliklerinden bahsedilirken öğretmen Müminun suresinden ilgili ayetleri okuyarak üzerinde durmuş ve öğrencilere müminlerin sahip olması gereken niteliklerden bahsetmiştir (Beşinci Gözlem 29.12.2015)

Bir başka ek materyal kullanımı ise üzerinde hadislerin yazılı bulunduğu küçük kartların sınıfa getirilmesi şeklinde olmuştur.

Öğretmen içeri girince daha önceki yıldan kalan ve üzerinde hadisler yazılı olan küçük kâğıtları bir kız öğrenciye verdi ve dörder tane öğrencilere dağıtmasını istedi. Ders, müfredattan farklı olarak getirilen hadisler okunarak ve hadislerle ilgili açıklama yapılarak işlendi.(On dördüncü gözlem 01.04.2016)

Bunun dışında materyal olarak bazı öğrencilerin önünde defter olduğu gözlemlense de verilen performans ödevlerini not etmek dışında deftere başka bilgi ya da notların yazıldığı görülmemiştir.

Yapılan gözlem ve görüşmeler DKAB dersinin eski anlayışla devam ettiğini göstermektedir. Resmi programda öngörüldüğünün aksine DKAB dersi öğretmen merkezlidir. Dersin işlenmesinde de öğretmen merkezliliği ifade eden anlatım yöntemi ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Bu durum öğretmenin tercihinine dayalı olduğu kadar öğrencilerin ilgi ve istekleriyle de alakalıdır. Zira görüşmelerden öğrencilerin sorumluluk almaktan, derse hazırlıklı gelmek gibi bir istekten uzak olduğu; dersi öğretmenin anlatarak işlemesi gerektiğini, aksi takdirde dersin kaynayabileceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Kuru anlatım yöntemiyle derslerin işlendiği ve neredeyse materyalin kullanılmadığı derste sonuç olarak sınıf ortamında ilgisizlik, sessizce dersin bitmesini bekleme ve başı sıraya koyup yatma gibi tepkilerle sıkça karşılaşmak mümkün olmaktadır.

3.3.3. Mesafeli İlişkiler

Sınıf içi iletişimde gerek öğretmen-öğrenci gerekse öğrenci-öğrenci etkileşimini en çok etkileyen faktör derste kullanılan yöntem, teknik ve materyallerdir. Yapılan gözlemlerde DKAB dersinin neredeyse tamamen öğretmen merkezli ve anlatım yöntemine dayalı olduğu, bunun da etkileşimi sınırladığı görülmüştür. Öğrencilerin derse katkısı öğretmenin isteği üzerine kitaptan işlenmekte olan konuyu yine öğretmenin istediği yere kadar okumak ve şayet öğrencinin ilgisini çeken bir konu varsa onunla ilgili soru sormaktır. Bunun dışında dersin işlenmesinde ve sunumunda öğrenciler pasif, öğretmen ise aktif konumdadır. Ders ağırlıklı olarak anlatım yöntemi ile işlenince haliyle sınıfta tek yönlü bir iletişim ortaya çıkmaktadır. Böylesi bir yöntem ve iletişimin sonucu olarak öğretmenin öğrencilerden isteği dersi, başka şeylerle meşgul olmadan sessizce dinlemeleridir. Bu durumun sıkıcı olduğu öğrencilerin her hallerinden belli oluyordu. Anlatım uzadıkça ilgisizlikte ve başka şeylerle meşgul olma girişimlerinde de artış olmaktaydı. Ancak öğretmenin tavrı belirleyiciydi. Sınıf ortamının bozulmamasını çok önemseyen öğretmen, ortamı bozmamak ve kendisine saygısızlık olarak algılanabilecek tavır ve meşguliyetlerden uzak kalmak şartıyla öğrencilerin başı sıraya koyup yatmasına müsaade etmiştir. Dersin bir şekilde işlenip sunulmasının öğrencilerin derse ilgi ve istekleriyle aktif katılımının sağlanmasından daha çok önemsendiği izlenimi veren sınıf ortamında öğretmenin dersin aksatılmasına ve konuşarak ya da başka şeylerle meşgul olarak vakit geçirilmesine tahammülü yoktur. Sınıf ortamını ve dersin akışını bozacağını düşündüğü anlarda öğretmen, bazen sert cümlelerle öğrencileri uyararak dersin aksatılmasına engel olmuştur. Bu gibi durumlarda öğretmenin kullandığı en yaygın kelime “*Kes!*”tir. Emir kipinde, yüksek ve sert ses tonuyla daha çok cümle içinde kullanılan bu kelime öğrencilerin sessizliğini sağlamaya yetmekteydi. Bu tür durumlarda öğrenciler öğretmene karşı herhangi bir karşı çıkış tavrı ve rahatsızlık belirtisi göstermemişlerdir.

Tablo 17: OKUL.3'ün Öğretmeninin Öğrencilere Karşı Kullandığı İfadeleri

Gençler bakın dediğimi yapın!	İlk Gözlem 01.12.2015
Canınızı yakmayayım çocuklar, sulandırmayın. Kesin şu sesinizi ya. Kesin! Bir daha böyle yaparsan işimiz var demektir.	Üçüncü Gözlem 15.12.2015
Kızlar gevezeliği kesin! Bak döverim! Konuşma arkadaşım, kes sesini!	Yedinci Gözlem 09.02.16
Kesin şu gürültüyü, alo!	Dokuzuncu Gözlem 26.02.2016
Arkadaşım! Alo! Gevezelik yapmayın!	On Beşinci Gözlem 08/04/ 2016
Oğlanlar, sabah sabah milletin kalbini kırmak istemiyorum. Ya kes kızım Kızım, oğlum, alo!	On Altıncı Gözlem 15.04.2016 On Yedinci Gözlem 22.04.2016

Öğretmenin sert ve mesafeli tavrı daha çok dersin işlenmesi esnasında ve sınıf ortamının dağılma ihtimalinin yüksek olduğu anlarda kendini göstermektedir. Buradaki kaygı dersin anlatılması ve sunulmasıdır. Öğretmenin başvurduğu tek yöntem olan anlatım yönteminin sıkıcılığı, öğretmenin kendi tecrübelerini paylaştığı, gündemdeki konulara atıfta bulunduğu anlarda biraz dağıldığı söylenebilir. Genelde bu tür durumlarda öğrencilerin derse dikkatlerini verdikleri ve soru sordukları görülmüştür. Dersin kaynama ihtimalinin olmadığı durumlarda ise öğretmen öğrenci ilişkileri kısmen sıcak ve yakındır. Öğretmen öğrenci ilişkisinin niteliğini kavrayabilmek adına öğretmenin öğrencilere hitap ederken kullandığı kelime ya da cümleler bu açıdan önemsenerek kayıt altına alınmıştır. Zira aralarındaki iletişimin sıcaklığını ve samimiyetini göstermesi açısından önemli bir veri olarak görülebilir. Elde edilen verilere bakıldığında öğretmenin öğrencilere karşı değişik tarzda ifadeler kullandığı görülmüştür. Genelde isim yerine “*oğlum, kızım, aslanım, arkadaşım, gençler*” gibi ifadelerle öğrenciye hitap etmeyi yeğlemektedir.

Tablo 18: OKUL.3'ün Öğretmeninin Öğrencilere Hitap Etmede Kullandığı İfadeler

Kızım	İkinci Gözlem 08.12.2015
Oğlum – Aslanım	Üçüncü Gözlem 15.12.2015
Arkadaşım	Beşinci Gözlem 29.12.2015
Kızlar- Yavrucuğum	Yedinci Gözlem 09.02.16
Kızım- Kızlar	Onuncu Gözlem 04.03.2016
Kırmızılı arkadaşım	On Birinci Gözlem 11.03.2016
Arkadaşım-Arkadaşım- Arkadaşım- Alo	On Dördüncü Gözlem 01.04.2016
Arkadaşım	On Beşinci Gözlem 08.04.2016
Gençler- Kızlar- Oğlanlar- Kızım	On Altıncı Gözlem 15.04.2016
Kızım- Oğlum	On Yedinci Gözlem 22.04.2016

Eğitim öğretim ortamını doğrudan etkileyen bir faktör olarak öğretmenin kişiliği eğitimde önemli bir unsurdur. Yapılan gözlemlerde öğretmenin zaman zaman espri yapma ve öğrencilere şaka yollu takılma gibi davranışları da olmuştur. Ama iletişimi genelde mesafelidir. Fakat öğretmen, öğrencilerin kendisiyle rahat iletişim kurup soru sorabildiklerini düşünmekte ve iletişime açık olduğunu beyan etmektedir:

" Öğrencilerle iletişimim, herhalde kuramıyor muyum bilmiyorum. İletişim saygı çerçevesinde olduğu müddetçe sıkıntı yok. Yani çocuklara karşı küçümseyici bir hitabım olmaz. Onları büyük bir insan olarak görürüm. Tabii öğrenci o. Benim öğrencim. Arkadaşım da değil kardeşim de değil. Bazıları gibi öyle şey düşünmem yani öyle çocuğun elini omzuna atmak elinden tutmak yani yakınlık kurmak olsun yapmam bir sınırim vardır. Seviyeyi korumaya çalışırım, mesafe olur. Bazen mesafe Ağrı kadar olur bazen de yanı başındaki şey gibi olur. Bu mesafe kişiden kişiye değişebilir. Ölçerim, tartarım öğrenciyi. Bu öğrenci şımarık beni zor durumda bırakabilir mi, toplum içinde bana arkadaşı gibi muamele eder mi, kardeşi gibi zannedip sınırları aşar mı? Bunların hepsini elimden geldiğince hesaplayıp ona göre yaklaşırım. ...Onun için iletişimimde seviye, sınır vardır. Ama konuşunca samimi konuştuğuma inanıyorum. ...rahatça gelip soru sorabilirler. Mesela bir çocuk Allah'a inanıp inanmamak konusunda şüphe

yaşıyor. Çocuk benle rahatlıkla onu tartışabiliyor. Ben de onu ikna etmeye çalışıyorum kendimce."

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında onların da öğretmenleriyle iletişimlerini olumlu bulduğu anlaşılmaktadır. Gözlemler boyunca zaman zaman sert uyarılar yapılmış olmasına rağmen, öğrenciler tarafından bu tarz uyarı ve sert cümlelerle ilgili rahatsızlık ifade eden bir değerlendirme yapılmamıştır. Sadece bir öğrenci (Öğrenci8) rahat iletişim kuramadığını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin öğretmenin dersin kaynamaması adına yaptığı uyarıları normal ve haklı olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 19: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Öğretmenleriyle Olan İletişimlerine Dair Açıklamaları

Öğrenci görüşü	Kişi sayısı	Gerekçe
Olumlu/iyi	9	Rahat iletişim kurabiliyoruz. (5) Soru sorunca ilgileniyor ve cevap alabiliyoruz. (4) Esprili biri. (1) Güler yüzlüdür. (1) Sevecen biridir. (1)
Olumsuz/kötü	1	Rahat iletişimi kuramıyorum.

Örtük programda öğretmenin neleri önemseydiği ve hangi değer, tutum ve davranışları kazandırmaya çalıştığı önemli bir unsurdur. Yapılan gözlemlerde öğretmenin en çok önem verdiği değerlerin saygı olduğu, özellikle iletişimde saygısızlık ifade edecek tavırlardan hoşlanmadığı, öğretmen öğrenci ilişkisinde her iki tarafın bulunduğu konuma uygun davranması gerektiği düşüncesinde olduğu görülmüştür:

"...Mesela bir öğrenci böyle gelse bana, benle konuşmaya çalışsa önce ne diyorum, ağzını topla, diyorum. Elini kolunu bir indir, diyorum. Bir kendine gel. Sesini alçalt bakalım. Sonra derdini anlat, diyorum ben. Hani annen babana da yapar onlarla biraz öyle konuşmaya kalksan ne yapacaktır ağzının üzerine yumruğu konduracaktır, haddini bildirecektir. Bizde bir söz var "Danaya öyle bir vuracaksın ki yerini tanıya!" Yani öyle bir vuracaksın ki yerini haddini bilecek." (Altıncı Gözlem 12.01.2016).

Dersin işlenişiyile alakalı olarak da öğretmeninin belli hassasiyetlerle hareket ettiğı açıklamalarına yansımıştır. Öğretmenin neleri önemsediyiyile ilgili soruya verdiği cevapta da en önemli değer saygıdır. Saygıyı dersten bile daha fazla önemseyen öğretmene göre saygı her şeyin esasıdır. Öğrencilerin derste başka şeylerle meşgul olmasına yine aynı kaygı ile müsaade etmezken dinlemek istemeyen öğrencinin yatmasına müsaade etmeyi tercih etmektedir:

"Disiplin benim için önemlidir. Disiplinden kastım da saygı. Saygıyı dersten bile çok önemli görüyorum. Hayat felsefem de öyledir. Sevgi benim için ikinci plandadır. Mesela diyorum ki öğrenci beni sevmek zorunda değilsiniz. Bu klişe bir şey ama benim gerçek hayatımda da diğer insanlara karşı böyleyimdir. Ama saygısızlığa asla göz yummam yani ne kendinize karşı ne birbirinize karşı nede bana karşı yani. Saygı önemli saygı varsa sevgi yeşerir güçlenir. Ancak sevgi ve saygı ile olur her şey. Saygıyı sevgi diye yutturuyorlar. O yürümez, arkadaşlıkta da yürümez, evlilikte de yürümez, kardeşlikte de hiçbir şeyde yürümez. ...Onun için önce saygı hallolacak ondan sonra adını siz söyleyin sevgi zaten peşinden gelir zaten çocuk seni anlamaya çalışır. Anlar hoca adıldı der, bu hoca taraf tutmuyordu, bu hoca objektif olmaya çalışıyordu, der. Bu hocam bana karşı durup dururken kızmıyor ya da ne bileyim başörtülü başı açık ayrımı yapmıyor, der. Çok önemli artık kızlarımız maşallah başını kapatıp geliyorlar, sınıflarda oturup derslerini görebiliyorlar başları örtülü bir şekilde. Bunları ya da açık olanları ötekileştirmemek mesela. Herkese eşit mesafede olmak. Bunlar benim önem verdiğim şeyler. ...Öğrencinin onurunu kırmamaya özen gösteririm. Artık bunlar sekizinci sınıftan itibaren, dokuzuncu sınıf demiyorum artık adam onlar. Onların onurunu gururunu rencide etmemeye çalışıyorum. Ancak kaşınıyorsa hala farkında değilse toplum içinde de gerekli müdahaleyi yapmaya çalışırım. ...mesela çocukların dinlememesine müsaade etmem. Eğer ki benim dersimi dinlemiyorsa başka dersle de meşgul olamazsın. Bunu saygısızlık olarak kabul ederim. Böyle genel prensibim de vardır. Çünkü ona bu kapıyı açarsan o kapı herkese açılır tamamen ders derslikten çıkar. Öyle bir alerjim var. Onu yaparım bir de gürültü, dersi dinlemek istemiyor olabilir, uykusu vardır uyuyor olabilir, uyuyor numarası yapabilir. Dinlemek istemiyorsa uyumasına müsaade ediyorum ya da uyuyor gibi yapmasına. Ancak konuşmalarına, telefonla uğraşmasına, tablette oyun oynamasına şuna buna gördüğüm zaman müdahale ederim."

Öğrencilerin öğretmenle ilgili görüşlerinde öğretmenin neyi daha çok önemseyiyle ilgili olarak belirttikleri görüşlerde de öne çıkan değer saygı ve onunla ilgili tutum ve davranışlardır:

Tablo 20: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Öğretmenin En Çok Hangi Nelere Dikkat Ettiği İle İlgili Görüşleri

Öğrenci görüşleri	Konuşmamayı, sessizce dinlemeyi ister.	(6)
	Kitapları getirmemizi ister.	(4)
	Saygılı olmayı çok önemser	(3)
	Ahlak kurallarına dikkat etmeyi ister.	(2)
	Kız ile erkeğin lakayt olmamasını ister.	(2)
	Kötü söz söylenmesine kızar.	(1)

Gözlemlerden elde edilen intiba da bu yöndedir. Öğretmenin en çok tepki gösterdiği ve tahammül etmediği şey saygısızlıktır. Burada “*Konuşmamayı, sessizce dinlemeyi ister.*”, “*Kitapları getirmemizi ister.*”, “*Saygılı olmayı çok önemser.*”, “*Kötü söz söylenmesine kızar.*” açıklamaları nihayetinde saygı değeri içinde düşünülebilecek şeylerdir. Bu nedenle öğretmenin en çok saygı değerine ve onun yansıması olan tutum ve davranışlara önem verdiği söylenebilir. Diğer taraftan ahlaklı olmak da öğretmen için önemlidir. Öğrencilerde oluşan intiba bu yöndedir ve bunun yansıması olarak öğrencilerden kız erkek ilişkilerinde ciddiyet istemektedir.

Sınıf ortamında sadece öğretmen öğrenci ilişkisi yoktur. Sınıf ortamının diğer paydaşları olan öğrencilerin kendi aralarındaki ilişki de önemlidir. Onların sınıf ortamındaki tavrı, ilgili derse olan tutumlarını ve öğretmenle olan ilişkilerini kısmen yansıtır. Bu nedenle gözlem ve görüşmelerde öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilere de odaklanılmıştır.

Yetişmekte olan nesle kendi kültürel, ahlaki, milli ve manevi değerlerini kazandırmak milletlerin bekası ile yakından alakalıdır. Zira milletleri millet yapan onları diğer topluluklardan ayıran kendi öz değerleridir. Dolayısıyla her millet kendi kültürel kimliğini yeni nesillere kazandırmak için zaman, emek ve sermaye harcar. Türk milli eğitiminin genel amaçları içerisinde yer alan önemli hususlardan biri de Türk milletinin kendi değerlerini yeni nesillere aktarmaktır ve bu değerlerle donanmış bireyler

yetiştirmektir. Bu amaç milli eğitimin amaçlarının birinci maddesinde “...*Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren*” şeklinde ifade edilir.

Temel eğitim dersleri içerisinde Türk milletinin milli, manevi ve ahlaki değerlerini direkt konu edinen derslerin başında DKAB dersi gelir. DKAB dersinin resmi programında milli eğitimin temel amaçlarıyla uyumlu olarak dersin amaçları arasında yer alan “*Millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimseyen...*” şeklindeki ifade DKAB dersinin nihai amacı olarak yetiştirmeye çalıştığı insan profilini özetlemektedir. Bu çalışmada kültürel ve ahlaki değerlerin öğrenciler üzerindeki yansımalarının gözlenebileceği varsayımıyla öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine de odaklanılmıştır. Bunun için ilgili kişiler arasındaki söz, tutum ve davranışların niteliği, Türk milletinin kültürel ve ahlaki değerlerine uygunluğu inceleme konusu edilmiştir. Bu amaçla öğrencilerin kültürel ve ahlaki değerlerimize uygun bir üsluba sahip olup olmadıkları ile ilgili olarak ortaya çıkan durumlara ve kullanılan ifadelere dikkat edilmiş ve elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır. Elde edilen bulgular arasında en dikkat çeken bir hitap ifadesi olarak kullanılan “*lan*” kelimesidir. Öğrencilerde olması istenmeyen ve karşı tarafa saygısızlık ifade eden bir hitap tarzı olarak “*lan*” kelimesinin yaygın olduğu görülmüştür. Bununla birlikte “*salak, mal, oğlum, oha*” gibi kaba ve kültürel açıdan kabul edilemez ifadelerin sınıf ortamında öğretmenin de bulunduğu esnada kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak en dikkat çekici ve çok kullanılan “*lan*”dır. Bu, daha çok cümlelerin ardına eklenmiş bir ek gibi kullanılmıştır.

Tablo 21: OKUL.3’ün Öğrencilerinin Öğretmenin De Bulunduğu Ortamda Birbirlerine Karşı Kullandıkları İstenmeyen İfadeleri

Kalksananız lan ayağa- Oha	Üçüncü Gözlem 15.12.2015
Kes lan- Salak salak konuşuyorsun Perdeyi çekseneniz lan – Mal	Beşinci Gözlem 29.12.2015
Oha	Altıncı Gözlem 12.01.2016
Oğlum yok dedim sana	Sekizinci Gözlem 19.02.2016
Cengiz Ocak'ta maç yaptık mı lan- Oğlum burası kopmuş	Dokuzuncu Gözlem 26.02.2016

Burada ilginç olan bu tür konuşmaları öğretmenin duymazlıktan gelmesidir. Zira belirtilen konuşmalar ve ifade tarzlarına hiçbir şekilde müdahale edilmemiştir. Ancak öğrenciler arası ilişkilerde kültürel ve ahlaki değerlerin varlığına ilişkin sorulan sorularda öğrencilerin geneli birbirleriyle olan iletişim ve ilişkilerini olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Açıklamalarından aralarında zaman zaman kötü söz ve davranışların cereyan ettiği fakat bunun onlar için rahatsızlık veren bir problem olarak algılanmadığı anlaşılmaktadır. Genel kanaati yansıtmak açısından aşağıda Öğrenci5'in açıklamalarına yer verilmiştir.

"Bizim sınıfı seviyorum. Kendi sınıfımız iyidir. ...kültürümüze uygun her zaman davrandığımızı düşünmüyorum. Bazen saygısızlık yaptıkları oluyor. Bazen ama. Sonuçta birbirimizle iletişimimiz güzel. ...bazen hocayı takmıyoruz. Bu bir saygısızlıktır. Ama aramızda oluyor bazen. Şaka olduğu için rahatsız etmiyor. Bir hareket olur. Bir şey olur. Normalde bu bir saygısızlık olarak gözüktüyor. Ama biz de o öyle değil. İşte iletişimimizde öyle hakaret değil, yanlış değil yani. Samimiyete binaen yapılıyor yani." (Öğrenci5)

Görüşme yapılan öğrencilerden sadece biri öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerini olumsuz ve kötü bulmuştur. Bu öğrenciye göre insanlar ikiyüzlüdür ve dinden uzaktır.

" Bence hiç iyi değil. İnsanlar birbirlerine çok samimi olduğunda, insanlar yüz buluyor, bunu suistimal ediyorlar. İnsanlara karşı başka şey hani hakaret ediyor falan filan. Diğeri de bunu normal algılıyor. Bu başkalarını da rahatsız ediyor. ...Türk toplumu öncelikle hani dine önem veren bir toplumdur. Şu an dine pek önem vermiyorlar. İşlerine gelince önem veriyorlar. Zor durumda kalmayınca namaz kılmıyorlar. Dua etmiyorlar. ...küfürler oluyor, hakaretler oluyor. Dinen küfür etmek haramdır. Diyemeyiz. ...annelerine söverler. Benim çok gücüme gider, zoruma gider. Başkasının soyuna, ırzına söverler. ...bunlar benim gözüme çarpanlar. ...ama sınıf ortamımızda pek olmaz. Bunlar dışarıda daha çok." (Öğrenci)

Tablo 22: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Birbirleriyle Olan İletişimlerine Dair Açıklamaları

Öğrenci görüşü	Kişi sayısı	Gerekçe	
Olumlu/güzelbulanlar	8	Olumlu/güzel buldukları hususlar	Arkadaşça ilişkilerimiz (4) Kardeş gibiyiz. (2) Herkes haddini bilir.(2) Herkes birbirine sevecen yaklaşır. (2)
		Olumsuz/kötü buldukları şeyler	Argo, küfür bazen oluyor. (8) Erkek kız ilişkilerine pek dikkat edilmiyor. (2) Bazen laubalilik oluyor. (2) Bazen hocayı takmıyoruz. (1) Kızlara takılanlar oluyor bazen. (1)
Olumsuz/kötübulanlar	1	Samimiyet yok. İkiyüzlü herkes. Dine istedikleri zaman uyarlar. Küfür çok ve birbirlerinin soyuna sopuna söylerler.	
Kişiye göre farklılaştığını düşünenler	1	Davranışlar kişiye göre değişiyor. Sevmedikleri birine karşı herkesin hareketi farklı sevdiklerine karşı farklı oluyor. Küfürler edebiliyor	

Öğrencilerden ilişkileri olumlu ve güzel bulanları da mutlaka problem teşkil eden, inançlarına ve kültürüne uygun düşmediğini düşündüğü birtakım söz ve davranışların olduğundan bahsetmiştir. En çok dile getirilen problem küfür etme alışkanlığıdır. Bu, bazen karşı tarafın annesine yönelecek kadar ileri gidebilmektedir. Küfür etmenin yaygınlığı ve hele bunun anneye yönelecek kadar ağır olması öğretmenin de dile getirdiği ve bölgede yaygın olduğunu düşündüğü durumlardan biridir:

"Erkekler arasında böyle el kol hareketleri yapmanın, birbirine vurmanın yaygın olduğunu söyleyebilirim. Var. ...Bazen bu şakalar da küfürlü olabiliyor. Birbirlerine

ana avrat sövebilir. Hatta bir de benim sınıfta oldu. 10/... sınıfında oldu. ...Bunlar Kuran-ı Kerim dersinde birbirlerine şaka yapmışlar. Şaka yapıyorlar ama bu şaka sonra yumruk şakasına döndü. Benim dersimde oluyor bu. Biri meğersem boks yapıyormuş. Muhammed Ali gibi böyle dans etmeye başladı. Öbürü bir yumruk salladı. Tabi yumruk boşa gitti ve yere kapaklandı yani. Yumruğu atamayan hırsından küfür etmiş. Tabi ben bırakmadım, idareye götürdüm. Çocuğun şey demesi çok ilginçti bu 'Benim kardeşim gibi gördüğüm birisiydi, hocam.' diyor. Ben de 'Onun için mi anasına küfür ediyorsun kardeşinin?' dedim. Yani bu gibi şeyler. Yani derste anasına küfür etti. Bu küfür olayı çok yaygın burada. Bir de çok rahatlar. Alan memnun satan memnun yani. Gayet rahatlar."

Türk kültüründe asla kabul edilemeyecek olan küfür ifadelerinin bazen hızını alamayıp en değerli varlık olan anneye yönelmesi gerçekten korkunç bir durumdur. Bu, hem öğrenci açıklamalarında hem de öğretmenin değerlendirmelerinde acı bir gerçek olarak yer almaktadır. Öğretmenin ifadesi ise bu bölgede bu durumun yaygın olduğunu göstermektedir. Belki en kötüsü küfür olayının anne gibi kendi inancımızda Allah ve peygamberden sonra gelen bir değere yönelebilmesi ve bunun çok da tepki çekmemesidir.

Bunun dışında kız erkek ilişkilerinde mahremiyet gözetmemek, laubalilik en çok dile getirilen ve olumsuzluk olarak belirtilen hususlardır. Müslüman Türk kültüründe kız erkek ilişkilerinde kısmen bir mesafe, mahremiyet anlayışına bağlı olarak ilişkilerde ölçülü olma arzu edilen bir durumdur. Bu bağlamda sınıftaki kız erkek ilişkilerine de odaklanılmıştır. Gözlemler boyunca kız erkek ilişkilerinde dikkat çekici, uygunsuz olarak ifade edilecek bir tavra rastlanılmamıştır. Kız erkek ilişkilerinin durumunu yansıtır düşüncesiyle kız ve erkeğin aynı sırayı paylaşma durumuna dikkat edilmiştir. Ancak sabit bir yer olarak kız ve erkeğin aynı sırayı paylaştığı görülmemiştir. On altı hafta süren gözlemler boyunca yalnız iki defa duvar tarafı en ön sırada kız erkek birlikte oturan öğrencilere rastlanmıştır. Gözlemlerden erkek öğrencinin zaman zaman oraya geçip oturduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında erkeklerin erkeklerle, kızların kızlarla aynı sırayı paylaştığı gözlemlenmiştir. İki defa ile sınırlı olan kızlı erkekli oturma durumunda da öğretmenin herhangi bir müdahalesi olmamıştır. Belki burada dikkat edilmesi gereken ayrıntı her iki defasında da aynı sırada aynı öğrencilerin birlikte

oturmasıdır. Bu durum aynı öğrencilerin arasındaki duygusal yakınlaşma ile de açıklanabilir.

Ancak yeni nesilde kız erkek ilişkilerinde önceki kuşaklara göre daha rahat bir iletişimin olduğu, geleneksel Türk kültür ve ahlaki yapısıyla bağdaşmayacak şekilde söz ve davranışların olabildiği öğretmen ve öğrenci değerlendirmelerine yansımaktadır.

"Kötü. Çok kötü yani. En beğenmediğim nokta. Normalde bizim toplumumuzda veya zamanımızda kız erkekler bu kadar rahat davranacak mümkün değildi yani. Kız rahatlıkla erkek arkadaşının yüzüne tokat atabiliyor ya da dokunabiliyor veya erkek kızlara dokunabiliyor veya sırtına, saçına... Mesela bir oğlan bir kıza, bir kız bir oğlana rahatlıkla uzanabiliyor. Bizim için bunlar çok vahim. Bu rahatsızlık verici bir noktada olduğunu söyleyebilirim. Beni rahatsız ediyor yani. Ne yaptınız dersiniz şu ana kadar bir şey yapmadım. "

Kız erkek iletişimde birtakım kültürel kodlar açısından sınırların kalktığı yine öğrenci ve öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenin görüşüne göre küfür cümleleri kızların bulunduğu ortamlarda da artık sarf edilebiliyor. Dahası bazen kız erkek arasında da bu tür galiz ifadeler kullanılabiliyor ve kızlar da erkekten altta kalmayacak şekilde karşılık verebiliyor.

"Bu küfür olayı çok yaygın burada. ...o an kız çocukları da oluyor ortamda. ...Kızların bulunduğu ortamlarda da oluyor. ... Argo mesela. Birbirlerine sataşırken oğlan kıza sataşıyor, kız da mesela ona altta kalmayacak şekilde gayet tam argo olmasa da güzel cevaplar verebiliyor yani."

Kız ve erkek arasındaki bu iletişim bozukluğunun varlığı kendi kültürel hayatımızda yeni bir durum olarak değerlendirilebilir. Öğretmen ve öğrencilerin (Öğrenci7 ve Öğrenci8) ifadeleri bir bayanın bulunduğu ortamda daha saygılı ve nazık bir dil kullanmak gibi Türk kültürünün önemli bir değerinin yeni nesilde pek bir anlam ifade etmediğini göstermektedir.

"Bizim okulda genel olarak herkes birbirini sevdiği için kötü davranış şeyi yok. Kavgalı bir şey yok yani. Sevecen herkes. ...Kötü ortamlar oluyor tabi bazen. Ama ben öyle

ortamlara girmiyorum. Çok olmuyor nadir oluyor. Çok sık yok. ...Bazen sınıfta kızlar varken erkekler küfür edebiliyor. O da çok nadir." (Öğrenci7)

"Benim iyi. Hiçbiri ile bir problemim yok. ... Boş konuşanlar oluyor. ...Anlamsız espriler yapılabiliyor. Kötü sözler oluyor. Küfür edenler de oluyor. Ama fazla değil. Kızları eleştiriyorlar. Bir tane kız var sınıfta... Ona çok takılıyorlar. Mesela s....r....t diyorlar."(Öğrenci8)

3.3.4. Gençlere Karşı İnsafli Olunmalı

Sınıf ortamındaki gözlemler DKAB dersine ilginin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Kitap getirmeyen öğrencilerin sınıfın üçte birine ulaşabilmesi, başı sıraya koyup yatma ve fırsat buldukça başka şeylerle meşgul olmaya yönelme gözlemlendiği kadar öğrencilerin bilmediklerini düşündükleri, mezheplerle ilgili ünite örneğinde olduğu gibi, farklı konular olduğunda derse katılım göstermeleri bunun kanıtı olarak gösterilebilir. Bu çalışmada öğrencilerin DKAB dersine ilgi düzeyine ilave olarak dindarlık durumları, DKAB dersinin etkililiği vs sorgulanmaya çalışılmıştır? Çalışmada sınıf ortamında önemli boyutta olduğu gözlemlenen ilgisizliğin nedenleri anlaşılmaya çalışılmış ve bu durumla ilgili hem öğretmene hem de öğrencilere sorular yöneltilmiştir.

Milli, manevi, kültürel ve ahlaki değerleri yoğun olarak içeren ve Türk eğitim sisteminde öz değerleri kazandırmak gibi hayati bir sorumluluğun yüklendiği DKAB dersinde görülen ilgisizlik kendi değerlerimizden uzaklaşmanın bir göstergesi midir? Öğretmene göre dinden ve kültürel değerlerden uzaklaşma söz konusu değildir. Ona göre öğrencilerin dine bağlanma sorunu yok. Hepsi dinine bağlı ve inançlıdır:

"Çocukların dine bağlanması gibi bir endişem yok. Çocukların hepsi de ne kadar yaramaz olursa olsun ne kadar tembel olursa olsun dinine bağlanmasında hiçbir sıkıntı yok. Hepsi de İslam dinini seviyor, İslam'a bağlılar. Çocukturlar. Hayatı yeni öğreniyorlar. Düşe kalka öğreniyorlar. ...burada genel itibariyle zaten dinine bağlı insanlar. ...Anneden babadan görüyor, okulda görüyor, bizlerde görüyor. Bunlarda bir sıkıntı yok."

Gençlerin kendi kültürlerinden ve inançlarından uzaklaşmadığını belirten öğretmene göre uzaklaşma olarak görülen şeyler aslında onların yaşadıkları dönemle ilgili. Ayrıca yetişkinlerin her yönüyle doğru ve mükemmel olmadığını belirten öğretmen gençliğe biraz da zaman tanınması gerektiği görüşündedir. Çünkü hiç kimse yetişkinlik döneminde sahip olduğu niteliklere bir anda ulaşmıyor. Bu nedenle gençlere haksızlık yapılmaması gerektiğini belirtiyor:

"...Fakat bizim yetiştiğimiz zaman ve mekân algımız farklı, hayata bakış açımız farklı, imkânlar farklı. Yani bu gençliği tamamen şey yapmak yani bunları saygısız, bunlar hiçbir şey anlamıyor, devlet, millet tehlikeye girse bunlar vatan kaçkını, asker kaçkını olur. Bunlardan her türlü saygısızlık beklenir gibi şeyler bu gençliğe büyük haksızlık olur. ...Gençlere karşı insaflı olunması gerektiğini düşünüyorum. Hepimiz insanız, beşeriz. Hepimiz düşe kalka öğrendik, öğreniyoruz. Hemen birdenbire bizim şu an bulunduğumuz noktaya onların gelmesini bekleyemeyiz. ...Biz burada din hocası yetiştirmiyoruz ya da bir vaiz yetiştirmiyoruz, müftü yetiştirmiyoruz. Biz iyi bir insan, iyi bir Müslüman nedir onu fark ettirmeye çalışıyoruz. ...Bazen derler ya bu çocuk dördüncü, beşinci, altıncı yedinci ve sekizinci sınıfta çok haylazdı, şöyleydi, böyleydi. İşte liseye geçti olgunlaştı. Ya da işte dokuzda, onda, on birde on ikide böyleydi. Ama mezun olmuş gelmiş yanıma adam oturmasını biliyor, kalkmasını biliyor, her türlü insani değerlere sahip diyorlar. Yani bu bir öğrenme sürecidir. Onun için çocuklarımızın, gençlerimizin asla ve kata kötüye gittiğine inanmıyorum."

Öğrencilerin kendi dinleri ve inançlarıyla ilgili sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında 8/10'unun dini önemseddiği ve onu yol gösterici olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Çoğunluğun görüşünü yansıtmaları açısından Öğrenci8'in görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

"Evet, benim için önemli. Mesela neyi yapıp yapmayacağımızı öğretiyor, saygılı olmayı öğretiyor. Büyüklerimize karşı nasıl davranacağımızı öğretiyor. Bunun gibi şeyler."
(Öğrenci8)

Yalnız görüşülen öğrencilerden biri çoğunluğun dini önemsemediğini belirtirken bir tanesi de her zaman önemsemediklerini, yeri geldiğinde dikkate aldıklarını belirtmiştir.

"Yerinde önemsiyor. Her yerde önemsemiyor. Gerektiği yerde önemsiyor. ...Öyle günlük olarak ne dediğini pek karıştırmayız, kafamıza estiği gibi davranırız. Ama ciddi bir konuda din de böyleymiş, böyle yapılması gerekiyormuş diye bakarız. Dinin ne söylediği benim için biraz (önemli)oluyor." (Öğrenci3)

"Hayır. Mesela dinen anne babaya of bile denmez. Ayrıca kapalı olmak lazım. Ama burada şu an öyle değil yani."(Öğrenci7)

Tablo 23: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Dini Ve Kültürü Referans Kabul Etme Durumları İle İlgili Açıklamaları

Öğrenci açıklaması	Kişi sayısı	Sebeup
Evet, din önemli bir kaynaktır	8	Ne yapacağımızı öğretir. (4) Bize yol gösterir. (3) Saygılı olmayı öğretir. (2) Dinsiz olmaz. (2)
Kısmen önemli/ Yerine göre önemli	2	İnsanlar pek dine göre davranmıyor. (2) Kapanmak lazım ama öyle değil insanlar. (2) Anne babaya saygılı olmak gerekiyor ama çok saygısız var. (2)

Açıklamalar öğrencilerin dini ve onun öğretilerini büyük oranda önemsediklerini ve hayatlarında referans kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak iki öğrenci özellikle anne babaya saygı ve tesettür konusunda eksikleri dile getirerek dinin çok da önemli görülmediğini ve hayatı belirlemede pek referans kabul edilmediğini ifade etmiştir. Fakat çoğunluk dinin kendileri için önemli bir referans olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın belki de en önemli yanı DKAB dersin amaçlarına ulaşp ulaşmadığını sorgulamaktır. Dördüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar verilen ve anayasada zorunlu bir ders olarak yer alan DKAB dersinin kazanımları temel eğitimin artık sonuna gelmiş ve yetişkinlik hayatına adım atmakta olan gençleri kendi öz değerleriyle hayata hazırlamakta mıdır? Araştırmanın nihai amacı olarak bu soruya cevap ararken hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Bu soruya öğretmenin verdiği cevap ile öğrencilerin verdiği cevaplar farklı olmuştur. Öğretmen, öğrencilerin kendi kültüründen ve inançlarından uzaklaşmadığını düşünmektedir. Hatta bu konuda oldukça

iddialıdır. Ona göre yetişkinler öyle algılıyor, onları kendileri gibi görmek istiyor. Göremeyince de uzaklaştıklarını düşünüyor diyor:

"Dini, referans olarak yüzde bin beş yüz görüyorlar. Bunu özellikle söylüyorum. Ve soruyorlar özellikle işte hocam şu günah mıdır değil midir? Dini bir hassasiyeti olmasa çocuk gelip sorar mı? Genele baktığımız zaman bunu görüyorum. Herhangi bir konuda dini referans alıp, ona göre öğrenip yeni bir şeyi ona göre uygulayacak yarın öbür gün. Yani bunları tekrar söylüyorum gençliği kesinlikle biz şey istiyoruz herhalde bize benzesinler, bizim gibi olsunlar, bizim gibi hareket etsinler. Yok böyle bir şey. Bir kere biz yüzde yüz doğru hareket etmiyoruz. İkincisi biz farklı zamanlarda yaşıyoruz. Üçüncüsü ben bu noktaya kırk sene sonra geldim. Yani sen hata yaparak bu noktaya gelme hakkına sahiptin ve yaptın. O da hata yapsın. Elbet tövbe kapısı açıktır. Hata yapma şeyleri de var kontenjanları var. Onun için kesinlikle gençlerimize insaflı davranmamız lazım. Onları dışlamak, sürekli eleştirmek, sen adam olmazsın gibi şeyler bunlar haksızlıktır. Gençlerin avukatlığını yapayım biraz. Yeni nesil dinden uzaklaşmıyor. Kesinlikle hayır. Yeter ki çocuklar doğru kaynaklardan doğru şeyleri objektif bir şekilde öğrensinler."

Öğretmenin kanaatini kısmen doğrulayabilecek veriler gözlemler esnasında edinilmiştir. Örneğin öğrencilerin duyarlılığını gösteren, günlük hayatlarında karşılaştıkları problemlerle ve yaşadıkları bir takım deneyimlerle ilgili sorular sormaları buna örnek verilebilir. Bir önceki başlıkta mezheplerle ilgili sorular da bu kapsamda düşünülebilir. Öğrencilerin dinin herhangi bir konuda ne söylediğini öğrenmeye yönelik sorularının bazıları şunlardır:

- *Hocam mesela isim koyuyorlar ya. Peygamberimizin, mesela çocuklar işte gençler böyle Peygamberimizin ismini taşıyor. Ama bir şey olunca, aralarında kavga çıkınca küfürlü konuşuyorlar birbirlerine. O zaman günah olmuyor mu? Sanki o yüzden bu ismi koymaları saçma gibi geliyor bana. (Yedinci Gözlem 09.02.16)*
- *Hocam geçende size bir soru sormuştum. Cevap verecek misiniz? Dövme yaptırmak günah mı? (Sekizinci Gözlem 19.02.2016)*
- *Satranç oynamak haram mıdır?*

- *Bir şey için olmayan her oyun günah değil mi?*
- *Hocam halı sahada futbol oynuyoruz ya, orada bir şey elde etmek için olursa haram mı olur? (Onuncu Gözlem 04.03.2016)*
- *Hocam geçen gün bir estetikle ilgili bir soru sormuştu bir arkadaşım. Ona cevap vermeyecek misiniz? (On ikinci Gözlem 18.03.2016)*
- *Hocam yıllarca işte sigara içmek mekruhtu. Şimdi işte haram deniliyor. O nasıl oluyor? Şimdi neden değişti?*
- *Hocam işte bir hoca şöyle söylüyor işte kadınların erkeklerle bir arada çalışması çok büyük günahmış. Daha sonra helak olabilirler, diyor bundan dolayı. Ne alaka hocam bu? (On üçüncü Gözlem 25.03.2016)*

Gençliğin dininden ve kültüründen uzaklaşmadığını düşünen öğretmene göre gençlerin dinden uzaklaşmalarına sebep olacak şeyler yok değil. Ona göre bu konuda en ciddi problem cemaat ve tarikatların varlığıdır ve bu durum bölgede yaygındır.

"...Ama onların dinden uzaklaşmalarına, din zannettikleri şeylere yaklaşmalarına sebep olacak şeyler var. Benim için tarikatlar olsun cemaatler olsun bunlar dinden uzaklaşma kaynağı olan şeyler. Dolayısıyla bu gibi şeylerin yaygın olduğunu düşünüyorum. Evet, bu anlamda bir sapma var burada. Belki başka yerlerde böyle değildir. Ama burada çok yoğun olduğunu söyleyebilirim."

Bölgenin ve ülkenin iç ve doğu kesimleri için böyle düşünen öğretmene göre belki daha batıya gittikçe, sahil kesimlerinde, özellikle maddi refahın arttığı yerlerde uzaklaşma görülebileceğini belirtmektedir

"...ancak batıya gidersin. Daha batıya. O zaman işin rengi değişir. Ben şu anki bulunduğumuz ortama göre söylüyorum veyahut biraz daha Anadolu, doğu tarafında kesinlikle bunu kabul etmem. Yüzde bir bile kabul etmem. Ancak batıya gittikçe, denize yaklaştıkça, maddi imkânlar arttıkça hem dinden uzaklaşma hem de seküler değerlere değer verme artacaktır, artmıştır diye düşünüyorum. Ben şimdi 5 senedir buradayım. Burası için kesinlikle öyle bir şey söyleyemem".

Benzer soru öğrencilere sorulduğunda on öğrencinin dokuzu gençliğin dinden uzaklaştığını belirtmiştir. Uzaklaşma örnekendirilirken daha çok Batılılaşma, başka kültürün modellerine uygun davranmayı ve inançlardan uzaklaşmayı havalı bulma, bayanların tesettürden uzak oluşu ve kız erkek ilişkilerindeki farklılaşma üzerinde durulmuştur.

"Uzaklaşıyor. Hem de çok uzaklaşıyor. ...Çok fazla örnek var. Mesela Allah Kur'an'da diyor, benim verdiğim güzelliğe sen kıyamazsın, suratını değiştiremezsin. Buna rağmen estetik yaptıranlar, suratına durmadan makyaj yapanlar var. Vücudunu belli etmek için giyinenler var. Açık giyinenler var. Kur'an'da açık gezmek haramdır, vücudunun hatlarının belli olması haramdır. Allah'ın verdiği güzelliği saklamamak haramdır. Bayağı bir şey var yani. ...Erkekler üzerinde yine bilekten bacak bileği ne kadar gözükmemesi lazım ama biz hala kısa kollu giyiyoruz. Aslında erkeğe erkeğin vücudu bile haramdır. ...Küfür edilmesi, dinde küfür haramdır. İnançsızlık var. Ne olacak işte ona inanmıyorum buna inanmıyorum. Umursamazlık. İnsanlara karşı kul hakkı var. Allah zaten açık açık buyurmuştur bana her şeyle gelin ama kul hakkıyla gelmeyin. Adam üç kuruş daha fazla kar edeceğim diye milletin hakkına giriyor. Bu çok kötü bir şeydir. Avrupa'ya daha çok özenme var. Ama bu özenilecek bir şey değil. Aslında onların dini ile bizim dinimiz çok farklı. Aslında biz onların dinine neden uyalım ki. ...Şimdi bizim dinimizde, kızlardan örnek vereyim. Çünkü onlar daha fazla yani. Öbür dinin kızları açık açık giyiniyorlar. Bizim dinimizde açık gezmek haram ama bizim kızlar ona özendiği için o şekilde giyinmeye çalışıyor. Bu sefer gitgide o tarafa gitmeye başlıyoruz. Osmanlı devleti'nde kimse dükkânı kapatmadan namaza bile giderdi. Hani bu güven yani. Özentiliktir bence hepsi. ...Televizyonlar yayıyor, genelde bilgisayarda gördüğümüz şeyler yayıyor, çeşitli siteler yayıyor, diziler, filmler..."(Öğrenci4)

"Uzaklaşıyor bence. Çünkü işte bu teknolojinin gelişmesi, teknolojik araçlar batıya daha çok yaklaşma, özeni. Hepsi dinden uzaklaştırıyor. ...Onlara özeniyoruz, kendi yaşantımızı da onlara uydurmaya çalışıyoruz. Özeniyoruz. Onların dili de farklı. Biz kendi dilimizden onlara tavizler verip kendi dilimizi onların diline daha çok yakınlştırıyoruz. ...Dizi, film bunları izliyorlar. Tabi oraya özenmek için izlemiyor belki ama onları izledikçe yani bilinçaltına işlemiş olabiliyor. ...Eskiden kadınlar etek giyerler şimdi pantolon giyiliyor. Bu normal karşılanıyor. Mesela babaannem şimdi ben

de pantolon giyiyorum, o gördüğü zaman bana kızıyor. Mesela şimdi biz giyiyoruz. Bana normal geliyor. Ama bizim dinimizde erkek kıyafeti olduğu için giyilmez deniliyor. Mesela erkeklerde de mesela küpe bana da ters, başkalarına da ters gelen insanlar vardır. Mesela işte giyiniş tarzları falan. ...Mesela evlilik dışı beraber yaşıyorlar, geziyorlar, tozuyorlar, evlilik dışı çocuklar oluyor. Bunlar artık normal geliyor."(Öğrenci6)

Tablo 24: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Dinden Ve Kültürden Yeni Nesil Uzaklaşıyor Mu? Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplar

Öğrenci görüşü	Kişi sayısı	Gerekçesi
Uzaklaşıyor	9	Kadınlar, kızlar eskisi gibi kapalı değil. (5) Dine uymamayı havalı buluyor. (4) Kız erkek ilişkilerinde çok fazla yakınlaşma var. (4) Batıya özentisi çok.(3) Modern görünmek istiyorlar. (2) Eskisi gibi saygılı değil insanlar. (2) Dinin ne söylediğini umursamıyor insanlar. (2) İnsanlar dükkânını kapatmak zorunda. (güven yok) (2) İçki ve alkol kullanma yaygınlaştı. (2)
Uzaklaşmıyor	1	Ben uzaklaşmıyorum. Başkasını bilmem.

Öğrencilerin 9/10 dinden uzaklaşma olduğu kanaatindedir. Hâlbuki hemen aynı oranda dini referans kabul ettiklerini ve önemsediklerini ifade etmişlerdir. Uzaklaşmayla ilgili kanaat daha çok çevreyle ilgili bir algı olmakla birlikte bazı öğrenciler kendilerinden hareketle, özellikle ailelerinin zaman zaman kendileriyle ilgili kıyaslamalarında değindikleri hususlardan hareketle bunu ifade etmektedirler. Örneğin Öğrenci2'nin "...Mesela benim başörtüm yok. Onun gibi." ifadesi bunu göstermektedir. Yine Öğrenci6'nın "Eskiden kadınlar etek giyerlerdi şimdi pantolon giyiliyor. Bu normal karşılanıyor. Mesela babaannem. Şimdi ben de pantolon giyiyorum ve o beni pantol

giyerken gördüğü zaman bana kızıyor.” açıklaması kendi hayatlarından hareketle dile getirdikleri durumlardır.

Dinden uzaklaşma olarak dile getirdikleri hususlarda en çok dikkat çekenlerden biri de *“Dine uymamayı havalı buluyorlar.”* şeklinde dile getirdikleri durumdur. Yetişmekte olan neslin kendi kültürel değerlerine uygun yaşamayı *“olması gereken”* olarak algılayamaması hala yabancı kültürlerin baskısı altında kaldığının bir ifadesidir. Bunu bazı öğrenciler *“Batıya kayıyorlar, batıya özeniyorlar.”* şeklinde anlatmaktadır. Öğrencilerin dinden uzaklaşma olarak belirttikleri durumlardan biri de tesettürden uzaklaşma ya da daha çok ifade ettikleri biçimde *“açıklık”*tır. Üzerinde durdukları bir diğer mesele de kız erkek ilişkileridir. Öğrencilerin önemli bir kısmı kız-erkek ilişkilerinin eskisi gibi olmadığını ve bu konuda bir sınır tanınmadığını ifade etmişlerdir. Dinin emirleriyle bağdaşmayan ve çevrede sıkça görülen bu somut örnekler, öğrencilerin *“Dinden uzaklaşma var.”* kanaatlerini şekillendirmektedir.

Öğrencilerin dinden uzaklaşma olarak değerlendirdikleri birkaç şey daha vardır ki bunlar da güvensizlik, dini umursamama, saygısızlık, içki ve alkol kullanmadır. Öğrencilerin bu açıklamaları toplumda var olan yozlaşmanın, sekülerleşmenin farkında olduklarını göstermektedir.

Dinin herhangi bir konuda ne söylediğini önemsediğini belirten gençlik neden dinden uzaklaşıldığını düşünüyor? İlk etapta bir çelişki gibi gözükse de bu durum ergenlik dönemiyle ilgili olabilir. Çünkü bu dönem dini şüphe ve kararsızlıkların en yoğun olarak yaşandığı, çelişki ve çatışmaların artış gösterdiği bir dönem olarak bilinmektedir. (Bahadır, 2006) Dolayısıyla bu açıklamalar ergenlik döneminde olan öğrencilerin yaşadıkları şüphe ve kararsızlık durumunun etkisinde kalarak verdikleri cevaplar olarak okunabileceği gibi etkiye açık oldukları bu yaşlarda medya, sanat ve sinema dünyası ile sosyal çevrenin oluşturduğu atmosferde özentiyeye dayalı olarak yaşadıkları bir takım deneyimin sonucu olarak da görülebilir.

Öğrencilerin cevapları bu yönde seyrederken şu da belirtilmelidir ki öğrencilerin sahip olduğu bir duyarlılık vardır. Bu, hem bilmediklerini düşündükleri konularda sordukları sorularda hem de görüşme esnasında sorulan sorulara verdikleri cevaplarda yaşadıkları

“İnanıyorum, önemsiyorum ama yaşayamıyoruz.” izlenimi veren tutum ve tavırlarında görülebilmektedir.

3.3.5. Sonuç

Örtük program açısından Ortaöğretim DKAB dersinin incelendiği bu çalışmada resmi programdan farklı olarak ortaya çıkan durumlara ve DKAB dersinin amaçlarına ulaşım ulaşılmadığına odaklanılmaya çalışılmıştır. Masa başında yapılan ve her ayrıntısı planlanan programlar gerçekte ne kadar uygulanmakta ve sonuca ulaşmaktadır? Bu soruya cevap aramak düşüncesiyle nitel ve nicel araştırmalar yapmak son derece önemlidir. Planlanandan farklı olarak uygulamada değişik bir tablo ortaya çıkabilmektedir. Çünkü uygulama koşulları, sahip olunan materyaller, öğretmen ve öğrenci özellikleri resmi programda planlanan ile uygulamada ortaya çıkan durumu farklılaştırabilmektedir. Ortaöğretim DKAB programının uygulamadaki durumunun incelendiği bu nitel araştırmada da gözlem ve görüşmelerle elde edilen veriler DKAB dersinin uygulamadaki durumunun resmi programdan belli noktalarda farklılaştığını göstermektedir. Başka nedenleri de olmakla birlikte özellikle eğitim öğretim ortamındaki uygulamalarda, kullanılan yöntem ve tekniklerde ve sınıf içi atmosferin şekillenmesinde en önemli faktör öğretmendir. Aşağıda resmi programdan farklı olarak ortaya çıkan durumlar maddeler halinde sıralanmıştır:

- ✓ Ortaöğretim DKAB dersi resmi programı öğrenci merkezliliği ve öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri esas almasına rağmen uygulamada öğretmen merkezlidir. Anlatım yönteminin hâkim olduğu eğitim öğretim sürecinde hem öğretmen hem de öğrenci tercihi öğretmen merkezliliği ve anlatım yöntemini öne çıkarmaktadır
- ✓ Sınıf ortamında akıllı tahta gibi Türkiye’nin son dönemde önemli atılımlarından biri olan ve kullanıldığında eğitim ortamını zenginleştirmede büyük bir imkân sağlayabilecek bir materyal bulunmasına rağmen DKAB dersinde kullanılmamaktadır. Derslerde kullanılan ana kaynak(materyal) kitaptır. Böyle olmasına rağmen öğrencilerin ¼ ile 1/3 arasında değişen oranlarda kitap getirmediği görülmüştür. Dolayısıyla materyal kullanımı bakımından fakir bir derstir
- ✓ Öğretmen öğrenci ilişkisi kısmen otoriter ve mesafelidir. Bunda öğretmenin “Ben onların öğretmeniyim. Herkes konumunu bilecek. Eğer fazla yaklaşırsan ciddiyet

kaybolur.” şeklindeki düşüncesi etkili olmaktadır. Öğretmen faktörü öğretmen öğrenci ilişkisini de derinden etkilemektedir

✓ Bir yöntem olarak ders dışı faaliyetler yine öğretmenin bakış açısına göre gereksizdir. Bu tür faaliyetler daha çok cemaatler tarafından adam kazanmak için yapılmaktadır. Diğer taraftan öğretmene göre öğrencilerin dine bağlanma gibi bir sorunları da yoktur. Bu nedenle ekstra bir çaba da lüzumsuzdur. Bu çaba için vakit de yoktur.

✓ Öğretmen faktörünün kendini hissettirdiği alanlardan biri de işlenen konularla bağlantılı olarak verilen mesajlardır. Örneğin resmi program mezhepler üstü bir yaklaşımla hazırlanmış olmasına rağmen ülkede ağırlıkta olan “ehl-i sünnet ve onun kolu olan Hanefilik ve Maturidilik vurgusu” ile” hak ve batıl” kavramları üzerinden değerlendirmelerde bulunarak yönlendirme söz konusudur.

✓ Öğrencilerin derse ilgisi düşüktür. Derse katılım azdır. Öğrencilerin derse önemsememe ve ilgi göstermeme durumunun en çarpıcı göstergeleri kitap getirmeme, derste başı sıraya koyup yatma tavrıdır.

✓ Derste genel görünüm ilgisizlik ve önemsemezlik algısı oluşturmaya rağmen bu durum DKAB dersine ve kazandırmaya çalıştığı tutum, değer ve davranışlara karşı bir ilgisizlik olarak hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından değerlendirilmemiştir. Öğrenciler de öğretmen de dinin vermek istediği mesajların öğrenciler için önemli olduğunu belirtmiştir. İlgisizliğin altında yatan en önemli sebep aynı konuların yıllardır tekrar tekrar görülüyor olmasıdır. Öğrencilerin farklı konularla ve günlük hayatta karşılaştıkları bir takım problem ve deneyimlerle ilgili soru sormaları bunun kanıtı olarak değerlendirilebilir

✓ DKAB dersinin ortaya koyduğu tutum, değer ve davranışlara karşı bir itirazı olmayan öğrencilerin belli alanlarda kendi kültürel ve ahlaki değerlerinden uzaklaştıkları söylenebilir. Hem öğrenci hem öğretmen görüşlerine göre bunlar üslup bozukluğu ve kız erkek ilişkilerindeki mahremiyet anlayışının zedelenmesidir. Öğrencilerin kendi aralarındaki konuşmalarında “lan, mal, salak” gibi kabalık ifade eden kelimeler yaygın olarak dolaştığı gibi çok daha vahim olanı küfür etmenin varlığıdır. Bu bazen kültürümüzde en kutsal değerlerden biri olan anneye

yönelebilmektedir. Daha kötüsü bunun çok dikkat çekmemesi, yeterli tepki oluşturmaması ve gittikçe yaygınlaşmasıdır

✓ Bir başka husus ise kız-erkek ilişkilerinde de kaba ve küfürlü konuşmaların başgöstermesidir. Türk kültüründe kabul edilemez bir tavır olan bu vakıa yeni bir durum olarak değerlendirilebilir

✓ Öğretmene göre öğrenciler kendi kültüründen uzaklaşmamaktadır. Bu konuda oldukça net bir görüşe sahip olan öğretmen, öğrencilerin kendi zamanlarını kendi şartlarında yaşadıklarından dolayı yetişkinler tarafından değerlerden uzaklaştıkları şeklinde algılanmaktadır. Yoksa 1/100 bile uzaklaşma yoktur. En azından bu bölge için söz konusu değildir. Ancak öğrencilerin görüşleri çok büyük oranda gençliğin kendi kültüründen ve değerlerinden uzaklaştığını göstermektedir. Bunu da “biliyoruz ama yapmıyoruz” şeklinde ifade etmektedirler.

✓ Öğrenciler bir taraftan dini ve kültürü önemsediklerini belirtirken diğer taraftan dinden ve kültürden uzaklaştığını ifade etmektedirler. Çelişki gibi görünen bu durum yaşadıkları dönemin özelliklerinin bir sonucu olabilir. Kendi kültürel ve dini değerlerine uygun davranmakta problemleri olan öğrencilerin aynı konuda duyarlı oldukları söylenebilir. Konuşmalarında da bu duyarlılık gözlenebilmektedir. Dolayısıyla asıl eksiklikleri öğrendikleri ve önemsedikleri değerleri hayatlarına yansıtamamaktır.

3.4. Okul.2 (Öğretmen Lisesi)

İlçede yer alan Anadolu Liselerinin en başarılısıdır. Daha önce Öğretmen Lisesi olan okul, ilçede Fen Lisesinden sonra başarı bakımından ikinci sırada yer almaktadır. Bu okulda 11. Sınıfların en başarılısı olan 11/A şubesi araştırma kapsamına alınmıştır. Okulun DKAB dersi öğretmeni Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 1997 mezunu bir erkektir. 1999 yılından beri öğretmenlik yapmaktadır. Ayrıca Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Din Eğitimi alanında yüksek lisans yapmıştır.

3.4.1. Derse İlgili ve Katılımda Öğretmen Faktörü

İlçede başarı seviyesi bakımından ikinci sırada yer alan ve eski bir öğretmen lisesi olan Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul koridorlarında ve sınıf ortamında oluşturduğu manzara birey üzerinde olumlu bir intiba bırakmaktadır. Koridorlarda koşuşturan,

gürültü çıkaran öğrenciler pek yoktur. Gözlem yapılan 11/A sınıfında sınıf ortamı çok derli toplu olmasa da dağınık da değildir. Bu okulun öğrencilerinin tutum ve davranış itibarıyla ilçede başarı bakımından birinci sırada yer alan Fen Lisesi öğrencilerinin profiline yakın olduğu söylenebilir. Sınıfta aşırılık olarak ifade edilebilecek bir durum yaşanmamıştır. Ancak öğretmen sınıfa gelmeden önce yüksek sesle konuşmalara rastlanılmışsa da birbirlerine karşı kaba ve argo kelimeler kullanmamışlardır. Öğretmenin yokluğunda öğrenciler ya birbirleriyle muhabbet etmekte ya da diğer derslerin, özellikle İngilizce ve matematik gibi derslerin ödevleriyle meşgul olmakta ve soru çözmektedirler. Öğretmenin içeri girmesiyle öğrencilerde bir toparlanma ve kendilerine çeki düzen verme davranışı görülmektedir. Fakat diğer okullardan farklı olarak bu okulda öğretmen öğrencilerden ayağa kalkmalarını beklememektedir. İçeri girdiğinde “*Selamun aleykum*” diyerek öğrencilerle iletişime geçen öğretmen, hiçbir şekilde tahta önünde durarak ne sözlü ne de sözsüz olarak öğrencilerden ayağa kalkmalarını ya da kendilerini toparlamalarını istememiştir. Selam vererek direkt masasına yönelmekte, önce sınıf defterini doldurmaktadır. Öğretmenin ayağa kalkma yönünde bir beklentisinin olmadığını belirttiğini de ifade etmek gerekir. Bir hafta sınıfa giriş yaptığı esnada bu anlayışını “*Sizden ayağa kalkmanızı beklemiyorum. Ama verdiğim selamı mutlaka alın.*” şeklinde bir açıklama yaparak da dile getirmiştir (Üçüncü gözlem 10.12.2015). Bununla birlikte öğretmen içeri girdiğinde öğrencilerde bir toparlanma olmaktadır. Fakat kendi aralarında yüksek sesle olmayan konuşmalar öğretmen derse geçinceye kadar devam etmektedir. Bu esnada öğretmen, derse geçinceye kadarki konuşmalara ve başka şeylerle meşgul olmalara müdahale etmemiştir. Öğretmen sınıf defterine konuyu yazıp yoklamayı aldıktan sonra derse geçince çoğu kez bir uyarı veya hatırlatma olmaksızın öğrenciler başka şeylerle meşgul olmayı ve konuşmayı bırakmakta ve derse odaklanmaktadır. Bu okulda diğer okullarla kıyaslanamayacak şekilde öğrencilerin dersi dinlediği de gözlemlenmiştir. Öğretmen derse geçtiğinde öğrenciler tamamen seslerini kesmekte ve başka şeylerle meşgul olmayı terk etmektedir. Zaman zaman başka derslerin ödevlerini yapanları ve soru bankalarından soru çözenleri görmek mümkün olmakla birlikte bu tür durumlar oldukça azdır. Diğer taraftan araştırmaya katılan diğer okullarda sık görülen ve önemli oranda olan başı sıraya koyup yatma alışkanlığı yine bu okulda önemsenmeyecek kadar nadirdir. Fakat derse DKAB ders kitabını getirmeme oranları başarı bakımından ilçede

en düşük seviyede olan Endüstri Meslek Lisesi ile hemen hemen aynıdır. Bazı haftalar hiçbir öğrencinin önünde ders kitabına rastlanmamıştır. Bazı haftalarda ise derse getirilen kitap sayısı birkaç tane ile sınırlı kalmıştır. Ama hiçbir zaman beş sayısına ulaşmamıştır.

Tablo 25: OKUL.2'nin Öğrencilerinin Ders Kitabı Getirme Oranları

Gözlem yapılan tarih	Kitap getiren öğrenci sayısı
Birinci gözlem 26.11.2015	3
İkinci gözlem 03.12.2015	0
Üçüncü gözlem 10.12.2015	1
Dördüncü gözlem 17.12.2015	2
Beşinci gözlem 24.12.2015	3
Altıncı gözlem 07.01.2016	0
Yedinci gözlem 16.02.2016	1
Sekizinci gözlem 01.03.2016	0
Dokuzuncu gözlem 08.03.2016	2
Onuncu 15.03.2016	4
On birinci gözlem 05.04.2016	Ders işlenmedi
On ikinci gözlem 12.04.2016	0
On üçüncü gözlem 19.04.2016	0
On dördüncü gözlem 26.04.2016	0

Kitap getirmeme alışkanlığına karşı öğretmenin herhangi bir tepkisi olmamıştır. Bir kez olsun “neden kitap getirilmediği” öğrencilere sorulmamıştır. Ancak burada iki hususa dikkat çekmek gerekir. Bunlardan birincisi kitap getirme oranlarındaki düşüklük. İkinci ise araştırma kapsamında yer verilen diğer okullarla kıyaslanamayacak kadar bu okulda öğrencilerin DKAB dersiyle ilgili olmaları. Arada bir çelişki gibi duran bu iki farklı veri iyi analiz edilmelidir. Kitap getirmeme alışkanlığında öğretmen merkezli bir ders işleme ve neredeyse kitaba hiç yer vermeme davranışı önemli rol oynamış olabilir. Zira öğretmen konuları bizzat kendi birikimi ve deneyimleri ile güncel vakıalara atıfta bulunarak etkili bir şekilde anlatma yoluna gitmiştir. Bu esnada da kitaba hiç yer vermemiştir. Bu durum öğrencilerin kitap getirmeme alışkanlığını tetiklemiş olabilir.

Gözlemler, bu okulda DKAB dersinde sınıf ortamının arzu edilir bir görüntü verdiğini göstermektedir. İlgiyle dersi dinleme, başka şeylerle meşgul olmama ve sınıf ortamını bozacak hemen her şeyden kaçınma sınıfın ilgili olduğunu düşündürmektedir. Ancak öğretmenle yapılan görüşmeler hem bir ilgisizliğin olduğunu hem de öğrencilerin ilgili olmasında öğretmen faktörünün önemini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmene göre din dersine ilgi düşüktür. Buna sebep olarak evde, camide bir şekilde edinilmiş bilgiye ve buna bağlı olarak öğrencide oluşan “Biliyorum.” düşüncesine atıfta bulunmaktadır. Öğrencilerde var olan “Biliyorum.” düşüncesini kırabilmek için özellikle dokuzuncu sınıflarda kullandığı yönteme değinmekte ve öğrencilerde oluşturduğu yeni duygu ve düşüncenin önemine vurgu yapmaktadır:

“Genel olarak söylüyorum din dersine çok ilgili değiller. ...bu beni hiç şaşırtmıyor. Din dersi dediğiniz zaman din dersi gelecek, hocası vaaz verecek. Anlatacak. Zaten çocuklar evde vaaz dinliyorlar. Yaz kurslarına gitmişler. Zaten biliyorum havası da var. Bu biliyorum havası da önemli yani. ...ben şunu söyleyeyim tam bu noktada dokuzuncu sınıfları mesela yeni geldiler onlar. Yeni geldikleri zaman ben keyif alırım onların dersine girmekten. Çünkü ilk defa gelmişler. Ben biraz böyle bunları şey yaparım, alt üst ederim. Sonra kendim toparlayacağım. Siz M. Ö...’in öğrencileri olduğunuzu öğreneceksiniz. Şu anda sizin diyorum iman seviyeleriniz düşük. Dört sene sonunda sizi yüzde yüz buradan mezun edeceğim diyorum. Her öğrenci bana kesinlikle şunu demiştir dersten sonra. İlk dersten sonra hiç beklemedikleri farklı bir din dersi öğretmeni gördüğünü çoğu zaman söylemişlerdir. Onun için ben bu konuda kendime çok güveniyorum. Benim ulaşamayacağım öğrenci çok azdır. Yani bu konuda öğrenci dünyalarını, çocukların bakışlarını çok iyi biliyorum. Kimisinin nerede olduğunu fark edebiliyorum. Hepsini yakalama yolunu buldum. “

Öğrencilerin durumunu, DKAB dersi hakkındaki düşüncelerini ve onların dünyasına dokunmayı iyi bildiğini söyleyen öğretmene göre iyi bir eğitim-öğretim için birtakım ön kabullerin de olması gerekir. Buna göre her öğrenci dini değerlerin önemsendiği çevreden gelmeyebileceği gibi yaşanabilecek olumsuzluklardan dolayı öğrenci öğretmene karşı kendini kapatarak onun vereceği mesajları yok sayabilir:

“Çocuk daha sonra kendini kapatabiliyor. Almayabiliyor. Farklı şekillerde ama çocuğun muhalif olmaması önemlidir. Ben bunu çok önemserim. Çünkü bu çocuklar çok farklı fraksiyonlar. Onlar daha sonra gider vatan millet düşmanı olabilirler. Muhalefet duygularını keskin hale getirmiyorum. Çocukların yani çocukların genelde dinle alakalı konulara mesafeli olduklarını da uygun olduklarını da bilirim. Ben bu kabulde derse giriyorum. Bu kabul beni diri tutuyor. Benim öğrencilerimin hepsi Müslüman. Beni çatır çatır dinleyecekler diye düşünerek girmiyorum. Ben kendimi eksiye alıyorum. En kötüsüne odaklanıyorum. Bu benim performansımı artırıyor ve de öğrenciler derse ilgili değil. Bu ilgiyi sağlamaya çalışıyorum yaptığım şeyi söyleyeyim mesela seçmeli Kur'an-ı Kerim dersi. Müfredatı görüyorum. Bir aya yakın aynı şey. Bu dersin önemi nedir? Niye bu dersi bilmeliyim. Siz her şeyi bildiğinizi mi zannediyorsunuz? Tek bir soru. İki tane soru. Çok basit şeylerden yola çıkarak soru soruyorum biliyor gibi duruyor. Cevabını istiyorum, çıt yok. Sınıfta cevabını ben vereyim diyorum. Ondan sonra çocuk en basit şeyde bile bilgi eksikliğinin olduğunu fark ettiğinde burada çok büyük bir kazanım elde ediyorsun. Bir, otoriteni ortaya koymuş oluyorsun. İki, kendisinin aslında daha öğreneceği birçok şeyi olduğunu hissettirmiş oluyorsun. Bir de derse ilgi çekmiş oluyorsun. Mesela kelime-i tevhit dokuzuncu sınıf seviyesinde. Ben bu anlatımı çok önemserim. Bir-iki örnek veriyorum. Kalıcı oluyor. Mesela diyorum ki kelime-i tevhit çok önemli. İnanarak La İlahe İllallah Muhammedurresulullah derse cennete gider diyor, Peygamber Efendimiz ama La İlahe İllallahne demektir, diyorum. Hocam: “Allah'tan başka ilah yoktur.” Çok güzel yaz diyorum. İlah kelimesinin altını çiziyorum. İlah ne demektir, diyorum. Hocam: “Allah demektir.” Rabbimiz, öyle mi? Tamam, diyorum. Oku bakayım, diyorum: Kul euzü birab bin nas. “İnsanların Rabbine sığınırım.” yaz oraya bakayım, diyorum. Melikine, Hâkimine sığınırım, diyorsun. İnsanların melikine... Yaz, diyorum. Mesela Felak suresi. Hem Rab kelimesini kullanılıyor, hem de Allah kelimesi. O boş söz söylemez. Onun için buradaki anlamı onları açıklamaya çalışıyorum. Mesela bunu sorduğunda tam olarak bilemiyorlar. İkisi de aynı olabilir diyorlar. Burada Allah'ın bir özelliğini ifade ediyor. Bunu anlayabiliyoruz. Çünkü tekrar etmemesi lazım, tekrar olduğu zaman Kuran-ı Kerim'den bıkarız. Biz, sonra biraz daha eleştiriyorum. O zaman ilah nedir diyorum. Çocuk ilah kelimesini bilmediğinin farkına varıyor. O kelimenin ne demek olduğunun farkına varıyor, Rab kelimesi ile ilgili de hiçbir şey bilmiyor. Rab, O da Allah demektir diyor. O

zaman niye Rab kelimesini burada kullanıyor? Peki, çocuklar siz mesela Allah'tan başka ilah yoktur dediğiniz zaman Allah'tan başka ilah olmadığını söylüyorsunuz, o zaman neyi reddettiniz, siz neye yok dediniz? Neyi kabul etmediniz? Farkında mısınız, siz neyi kabul etmediniz? Farkında değilsiniz. Belki de onu kabul etmişsinizdir. Eğer diyorum, bu şekilde ölürseniz hatalı olarak Allah'ın huzuruna gidebilirsiniz. O zaman cennet uzak olabilir. Onun için bu kelimeyi görmemiz lazım, diyorum. “Hocam nedir?” diyor. Haftaya bakalım, inşallah diyorum. Bu hafta baksak ne olacak falan diyorlar. Burada çocuk dokuzuncu sınıfta bunu yaptığım zaman sadece bir örnek veriyorum, başka örnekler de kullanılabilir. On ikinci sınıfa kadar çocuk şunu düşünüyor: “Benim basit bildiğim şeyde bile bu kadar eksik varsa demek ki benim bilmediğim bir sürü şey var.” diyor ve kendinin eksikliğinin farkına varıyor. Ama Kelime-i Tevhid'in anlamı falan sormaya başladığınız zaman tekrar giriyor araya ve kendini basitleştiriyorsun, önemsizleştiriyorsun.

Öğretmene göre öğrencinin DKAB dersine olan ilgisizliğinin başka sebepleri de var. Bunda en etkili olanlardan biri de çevre baskısıdır. Bir başka şey ise ailelerin bilinçsizliği ve çocuk yetiştirmedeki yetersizliğidir.

“İlgisizliğin sebebi tabii ki sadece biliyorum havası değil. Çocuklar aslında çok şeyin farkında bilgisiz de olabilir, ilgisiz de olabilirler, bunlara karşı ama çocuklarımız çok şeylerin farkında. Bunu kategorize etmek biraz zor olacak. Çünkü sonra böyle direkt geldiği için spontane olarak söyleyeyim, gözlemlerimden şunu anlıyorum: “Ciddi bir öğrenci doğruyu biliyor fakat nefesine zor geldiği için bunu yapamıyor.” Bunu yüzde 50 olarak söyleyebilirim. Paylaştırabilirim. Genel olarak söylüyorum. Çocuklar yapması gereken şeyi biliyor. Namaz kılınması gereken bir ibadettir. Kesinlikle biliyor ama bunu yapma iradesi noktasında nefesine yenik düşüyor. Çünkü kılmayanlar daha fazla. Dini vecibeleri yerine getirmeyen çevresinde daha fazla. Örtünme konusunda etrafında daha fazla açık öğrenciler var. O da onun nefesine ağır geliyor ve kendinde bu iradeyi bulamıyor. Bu çevreyi bulamıyor. Bulamayınca da o bilgi düzeyinde kalıyor. Öyle öğrenciler var ki duymak istemiyor. Çünkü zaten biliyor. Bunu zaten ben yapamıyorum diyor. Sen bunu bana söylüyorsun ama ben de bunu biliyorum ama yapamıyorum diyor. Bu noktada işte senin ders dışına taşımam ve taşımam lazım. Mesela ben öğrencilerime bazen başörtü takanlara ne kadar yakışıyor sana falan diyorum. Bu bile ona ders

dışında farklı izlenimler veriyor. Bu motivasyon araçları artırılması lazım. Yoksa çocuk yalnız kalıyor. İkincisi aileler tabii. Çevre faktörü de var. Aileler bilinçsiz. Aileler çocukları nihai olarak neyi vermesi gerektiğini biliyorlar fakat bunu gerçekleştirme konusunda kitap okumuyorlar. Çalışmıyorlar. Danışanlar da cemaatlerine danışıyor. Yakın çevrede kim varsa ona danışıyor. Onlarda çocuğun ruhuna, gelişim süreçlerine uygun olmayan reçeteler sunuyorlar. Buraya kapalı gelip de açılan öğrencilerim çok. Mesela hatırladığım var, açılmanın ötesinde saçıldılar yani. Bu konuda onun için veli görüşmelerini çok önemsiyorum. Bizim bu konuda anne-babalara rehberlik yapmamız gerekiyor. Yoksa çocuklarını kaybederler. Çocukları kaybedecekler. Kimisi küçük yaşta çok ağır dini sorumluluklar yüklüyorlar. Toplumdan soyutluyorlar. Onlar toplum içerisine girdikleri zaman mesela kendi ayakları üzerinde duramıyorlar. Onun için din dersine ilgisizlik sebeplerinden biri de ailelerin yanlış tutumları.

Öğrencilerdeki ilgisizliğe sebep olarak öğretmen, çocukların eğitim aldığı cemaat ya da hocaların bilinçsizce uygulamalarından dolayı oluşan bıkkınlığa da yer vermektedir. Ona göre öğretmen bunu kırabilmek için notu etkili kullanabilir:

“Tabii ki bıkkınlık da oluşuyor. Çocuğa mesela erken yaşta oruç tutturuyor, namaz kıldırıyor. Emir olarak emrediyor. Aslında Kur'an-ı Kerim'de de emrediliyor ama hikmetle emretmek kısmı unutuluyor. O gidip mesela cemaatinden bakınca düz mealde “Emret” diyor. Bu iki sebep bu konuda çok önemlidir. ...sonuçta bunlardan dolayı bir ilgisizlik oluyor. Öğretmen bu ilgiyi biraz da notu kısararak, soruları zorlaştırarak öğrenmeye yönelik ilgiyi arttırabilir. Öğretmene kalmış bir şey fakat yani notun adaletli kullanılması önemli. Notu bol veririm ama bol verirken de 100 vereceğim ile 90 vereceğim arasında bir fark yaparım ben. 100 ve 90 arasında adaleti kuruyorum. Bol not veriyorum ama öğrenci şunun farkında: “Bu not kırıldıysa çalışmadığım için kısılmıştır.” Onu biliyor yani.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde birden çok faktörün öne çıktığı söylenebilir. Öğrencilerin verdiği cevaplar tamamen “Kısmen ilgiliyim.” şeklindedir. İlgisiz olduğunu söyleyen hiçbir öğrenci olmamıştır. Ancak ilginin azalmasına neden olan birçok faktör öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Başarı seviyesi yüksek bu okulda, öğrencilerin DKAB dersine çok ilgili olamayışının önündeki en büyük engellerden biri üniversite sınavı ve bu sınavda ağırlığı olan dersler olduğu anlaşılmaktadır. Burada

genel kanaati yansıtan birkaç öğrenci görüşüne yer vermenin faydalı olacağı kanaatindeyiz.

“ Din dersine mümkün olduğu kadar katılmaya çalışıyorum. Bazen canım sıkılıyor. O zaman dinlemiyorum ama önemli konularda, ilgimi çeken konularda dinlemeye çalışıyorum. Ne kadar çok şey öğrenirsem bana o kadar faydalı olacağını düşünüyorum. Ama açıkçası bazen de canım sıkılınca dinlemiyorum. ...çok bilgili oldukları düşünmüyorum. Fizik, kimya, matematik derslerini daha bir can kulağıyla dinliyorlar. Din dersini bir dinlenme dersi olarak görüyorlar. ...kendi adıma söylemek gerekirse dinlenme olarak görüyoruz. Başka bir sebep görmüyorum.” (Öğrenci4)

“Yani beş üzerinden dördtür. Çünkü biz sınava gireceğiz. Sınavın üzerinde daha çok duruyoruz. Diğer dersler üzerinde daha çok duruyorum. Ders katsayısı da bunun üstünde. Büyük bir önem taşıyor. Bir matematik kadar var ama çok fazla da değil yani ilgim. ...genelde dine olan ilgimiz çok sayılır. Nasıl yaşamalıyız? Bu dünyanın öbür dünyası da var. Dikkat etmeliyiz. Bunların da önemi yüksek bizim için. Tek kanatla kuş uçmaz.” (Öğrenci7)

Öğrencilerin dine karşı bir duyarlılık taşıdıkları ve bir bilince sahip oldukları görüşmelerde en çok dikkat çeken husustur. Ancak üniversite sınavına oldukça önem veren ve bu konuda bir gayret içerisinde olan öğrenciler, özellikle lise döneminin sonuna yaklaşmanın getirmiş olduğu kaygı ile üniversite sınavında ağırlığı olan derslere daha fazla yönelmektedirler. Bununla birlikte diğer okullarda da çok öne çıkan husus *“Zaten biliyoruz”* düşüncesi bu okulda da geçerliliğini korumaktadır. Bazı öğrenciler bilmediği konular olduğunda derse katıldığını ve daha çok ilgili olduğunu ifade ederken bazıları da DKAB dersinin katsayısının düşük olmasının ilgiyi düşüren bir faktör olarak vurgu yapmıştır.

Tablo 26: OKUL.2'nin Öğrencilerinin DKAB Dersine İlgili Durumu

Cevap şekli	Kişi sayısı	Sebebi	
Kısmen ilgiliyim	10	İlgiyi azaltan faktörler	Birçok şeyi zaten biliyoruz. (5) Fizik, kimya ve matematik gibi derslere daha çok ağırlık veriyoruz. (3) Üniversite sınavı yaklaştığı için çok ilgilenemiyoruz. (2) Bizim için kolay bir ders. Sınav akşamı çalışmak yeterli.(2). Daha önce Kur'an Kurslarına da gittik. (1)
		İlgili olma sebebi	Din benim için önemli. Hem bu dünya hem âhiret için... (2) Öğretmen çok samimi. O da etkiliyor. (2).

Yapılan görüşmeler milli, manevi değerlerin görece önemli olduğu bölgede DKAB dersinin sınıf ortamında yeterince ilgi görmeyişinin en önemli nedeninin “Zaten biliyoruz.” düşüncesi olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer sonuç bu okul için de geçerlidir. Daha önceki okullardan biraz daha fazla olarak, üniversite sınavı ve bu sınavda daha çok ağırlığa sahip dersler DKAB dersine ilgiyi lise sona yaklaştıkça düşürmektedir. Yoğun bir tempo içerisinde olan öğrencilerin bazıları da din dersini biraz da “Biliyorum ve kolay” düşüncesiyle dinlenme dersi olarak görmeye eğilimlidir. Ancak gözlemler araştırmaya katılan diğer okullardan farklı olarak bu okulda din dersine ilginin yüksek olduğunu ya da en azından diğerlerinden daha fazla olduğunu göstermiştir. Bunda öğretmen faktörünün etkili olduğu söylenebilir. Zira öğretmen hem dersi sunmada hem de öğrencileriyle olan iletişimde oldukça iyi gözükmektedir. Bundan sonraki başlıklarda bu konular ele alınacaktır.

3.4.2. Güçlü Öğretmen Merkezilik

İlçede başarı seviyesi bakımından ikinci sırada bulunan lisede, DKAB dersinde eğitim öğretim öğretmen merkezlidir. Konular tamamen öğretmen tarafından açıklanmakta ve sunulmaktadır. Burada çok belirgin bir şekilde gözlemlenen öğretmen otoritesi söz konusudur. Bu otorite, öğretmenin otoriter ya da sert yapısından değil öğrencilerle kurduğu sevgi ve saygıya dayalı etkili iletişimden, ayrıca öğrencinin öğretmeni alanında yetkin kabul etmesinden kaynaklanan bir otoritedir. Öğrenci ve öğretmen arasında kurulan ve kaliteli bir eğitim için gerekli olan ilişki biçimi ve öğrencilerin öğretmene

olan içten saygıları dersin başlayacağı esnada da kendini göstermektedir. Öğretmen derse geçeceği sırada çoğu kez herhangi bir şey söylemeden bazen de “*Evet, mikrofon bende*” vb. sözlerle dersin artık başladığını ifade ederek, ilgili konuyu kendini dinlettiren bir üslupla sunmaktadır. Öğretmenin derse geçmesiyle öğrenciler büyük oranda başka şeylerle meşgul olmayı bırakmakta ve ilgiyle öğretmeni dinlemektedir. Öğretmen, anlatım yöntemini etkili bir şekilde kullanmaktadır. Konuları işlerken değişik örneklerle konuyu açmakta ve öğrencilerin ilgisini canlı tutmaktadır. Bazen gündemle ilgili konulardan bazen de hayatında şahit olduğu durumlardan örneklerle işlenmekte olan konuların hayata yansımalarına değinmektedir. Öğrenci ilgisini canlı tutan bu yöntem ders ortamının dağılmasını da engellemiştir.

Bu okulda DKAB dersinde başı sıraya koyup yatan veya başka derslerin ödevlerini yapan öğrencileri nadiren görmek mümkündür. Diğer taraftan DKAB dersinde soru bankalarından soru çözen öğrencileri görmek ilçede birinci sırada yer alan okulda olduğu kadar yaygın değildir. Önlerinde başka derse ait kitaplar ya da soru bankaları olmakla birlikte derse geçildiğinde bu kitap ve defterler kapatılmakta ve öğretmenin anlattıklarına odaklanılmaktadır. Öğretmen konuyu anlatırken izinsiz araya girmeler ve konu ile ilgili olsun ya da olmasın soru sormalar hemen hiç yoktur. Daha doğrusu buna öğretmen fırsat vermemektedir. Birkaç kez gözlemlenen soru sorma girişimine öğretmen hiçbir sözlü tepki vermeksizin ya eliyle “*daha sonra*” anlamına gelecek şekilde bir hareket yapmakta ya da duymazlıktan gelerek anlatımına devam etmektedir. Öğretmen öğrenci arasındaki ilişkinin düzeyini bu esnada da görmek mümkündür. Zira bu tür durumlarda öğrenciler asla ısrar etmemekte, soru sormaktan ya da konuyla ilgili bir şeyler söylemekten vazgeçmektedirler. Dolayısıyla anlatımı aksatacak herhangi bir durum yaşanmamıştır.

Öğretmenin sınıf hâkimiyeti oldukça yüksek gözükmemektedir. Öğretmen derse geçtiğinde öğrenciler, bir zorlama ya da çoğu kez bir hatırlatma olmaksızın başka şeylerle meşgul olmayı terk etmektedir. Bunun yanında öğretmen, bazen dersi oturduğu yerden hiç kalkmadan sunmaktadır. Eğitim açısından bu tavrın yorumuna girmeksizin, vurgulamak istenen şey bu esnada arkada oturanlar da dâhil olmak üzere öğrencilerde bir hareketliliğin yaşanmamasıdır. Bu, lise düzeyinde ve özellikle DKAB dersi gibi öğrenci

ilgi ve katılımının düşük olduğu derslerde sağlanması güç bir durumdur. Ders daha çok ilgiyle dinlenen bir konferansı akla getirmektedir.

Öğretmenin tamamen anlatım yöntemini kullandığı söylenemez. Çok nadir de olsa bazen daha önce işlenmiş konuların hatırlanıp hatırlanmadığını yoklamak maksadıyla bazen de anlatım esnasında geçen bir kavramın ne anlama gelebileceği sorularak soru cevap yöntemi de kullanılmıştır.

Okullarda bulunan önemli materyallerden biri olan akıllı tahtanın bu okulda DKAB dersinde daha bilinçli bir şekilde kullanıldığını söylemek gerekir. Bu okulda akıllı tahta birinci sırada yer alan Fen Lisesinde olduğu gibi her ders açık ve aktif değildir. Kullanımı yine aynı lisede olduğu gibi ders kitabının ilgili konusunu akıllı tahtada açmak şeklinde de değildir. İşlenen konu öğretmen tarafından sunulduktan sonra varsa akıllı tahta vasıtasıyla destekleyici bir veri onunla ders takviye edilmektedir. Örneğin bir ders esnasında konu ile ilgili ayet ve hadislerle değinirken akıllı tahta açılmış ve oradan dini kaynaklara nasıl ulaşılabilceği Diyanet İşleri Başkanlığı'nın resmi sayfasından hareketle gösterilmiştir. Resmi programın öğretmenden beklentisini karşılayacak şekilde öğretmen öğrencilere bilgiye nasıl ulaşabileceklerine dair bir rehberlik örneği sergilemiştir. Derste öğrencilere DİB'in resmi sayfasından Kur'an-ı Kerim meali, tefsir, hadis vs. gibi İslam dininin olmazsa olmaz kaynaklarına nasıl ulaşılabilceğini göstermiştir. Ayrıca değişik hafızlardan sesli olarak Kur'an-ı Kerim dinlenilebileceği ve gerektiğinde sorular sorularak bu siteden merak edilen cevaplara ulaşılabilceği belirtilmiştir. Günümüz imkânlarından dini konularda nasıl faydalanılabileceğine dair önemli bir örnek olarak gösterilebilecek bu rehberlik faaliyeti dışında o ders esnasında akıllı tahtadan müminün suresinin ilk on ayeti İshak DANİŞ'in sesinden dinletilmiş, daha sonra mealden hareketle öğrencilere iyi bir mümin olmanın hangi özellikleri gerektirdiği açıklanmıştır. (Dördüncü gözlem 17.12.2015)

Akıllı tahtanın etkili ve verimli bir şekilde kullanıldığını dair bir başka örnek ise ikinci dönem işlenen mezheplerle ilgilidir. İslam düşüncesinde ortaya çıkmış itikadi, ameli ve siyasi mezhepler, ortaya çıkış sebepleri ve sonuçlarıyla ilgili bir slayt çalışması üzerinden konu işlenerek mezhepler konusu bir de derli toplu bir şekilde öğrencilere özetlenmiştir. (Sekizinci gözlem 01.03.2016)

Anlatım yöntemini destekleyecek ve onun oluşturabileceği monotonluğu engelleyebilecek tarzda kullanılan akıllı tahta, derse olan ilgiyi artırdığı gibi anlatım yönteminin daha etkili ve verimli olmasını da sağlamaktadır. Ancak burada şu soruyu sormak gerekir: Her ne kadar ders etkili ve verimli bir şekilde, öğretmen merkezli bir yaklaşımla sunulsa da neden resmi programda istenildiği gibi öğrenci merkezli bir anlayışla işlenmemektedir? Bu soruya cevap ararken öncelikle öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Sorulan soruya öğretmenin verdiği cevap, yıllarca süren öğretmenlik hayatında değişik uygulamalarla elde edilen deneyimi öne çıkarmaktadır. Programda öngörüldüğünün aksine öğretmen dersin öğretmen merkezli bir yaklaşımla işlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Böyle düşünmesine büyük oranda öğrenci psikolojisinden kaynaklanan sorunların neden olduğu anlaşılmaktadır:

“Eğitim sistemine öğrenci merkezlik alınıyor ama böyle olduğu zaman da bu sefer “Efendim ben biliyorum” diyor. Yani öğretmeninden alacak bir şey olduğunu düşünmüyor. Kapatıyor kendini. Yani ben de biliyorum diyor. Seninle çatır çatır konuşuyor. Tamam, konuşuyor ama bilmediğinin farkında değil. Ona bilmediğini fark ettirdiğin zaman da kendini aşağılanmış hissediyor. Bu sefer seninle iletişim kurmuyor. Böyle dengesiz bir şey var. Özgüven var, fikir yok. Fikirlerini doldurmamış. Benim fikrim var diyor ortaya atılıyor. Bakıyorsun altında hiçbir şey yok. Bilgi yok, özgeçmiş yok. Fikrin bir öz geçmişi yok yani. Ondan sonra da biz zorlamıyoruz.”

Öğretmene göre ders anlatım yöntemi ile işlenmelidir. Bu kanaate uzun sayılabilecek bir süre sonunda varmış öğretmene göre anlatım yönteminin yerini hiçbir şey tutmaz. Ancak anlatım yönteminde soru cevap ve buldurma tekniği de mutlaka olmalıdır:

“Ben sözlü anlatım metodunu derim. Yani anlatım, takrir metodu deniliyor buna eskilerin dediği şekilde. Kanaatime göre birazcık babaannemin margarinini kullanacağım ama birçok yöntemi denemiştım sınıflarda ama iyi bir sözlü anlatımın yerini hiçbir şey tutmaz. Fakat ben sözlü anlatımdan kastım öğretmen merkezli biraz. Onu söyleyeyim. Sözlü anlatım içerisinde soru-cevap olmazsa olmaz. Bu aday öğretmende de en çok bunu uyguladım. Mesela o uyguladığı zaman da kendini gözlemledim. Yani daha iyi gördüm kanaatimin doğruluğunu. Soru-cevaptan aslında kastım şu: Bire bir soru değil. Mesela bilgi verdim. “Neymiş İhsan yavrum?” Tak cevap veriyor. Mesela soru cevap bu şekilde bire bir cevap almaya yönelik de olabilir. Bu

soru cevaptan yola çıkarak başka ilkelere de yer verebiliyorsun. O da mesela buldurma. Önemişiyorum. Sokratik yöntem. Buldurma çok önemli. Çocuğa bazı şeyleri vurgulamak... Niye böyle düşündün? Bir de buradan bakalım. Burada bir eksiklik yok mu, derken onu merkeze oturtuyorsun. Bak burada bunu sözlü anlatım olarak görüyorum. Genel olarak yöntemim sözlü anlatım fakat içinde kullandığım teknikler olarak soru-cevap ve onunla ilgili de olarak buldurma yöntemini benimsiyorum.

Öğrenci merkezliliği tamamen dışlamayan ama kontrolün öğretmende olması gerektiğini düşünen öğretmen, öğrenci merkezlilikte yaşanabilecek sıkıntıları beyin fırtınası tekniği üzerinden anlatmakta ve öğrenci merkezlilik için öğretmen tecrübesinin ve iyi bir rehberliğin önemini vurgulamaktadır.

“ Mesela Beyin Fırtınası yaptırabilirsin sınıfta. Ben yaptıramadım. Ama araştırdım. Çok söylerim. Tecrübe ile alakalı bir şey. Mesela bir öğrenci kalkıyor bir şey söylüyor. Ötekisi başka bir şey söylüyor. İkisi birbirinden alakasız. Diyorum ki ona bak arkadaşın böyle söyledi, sen böyle söyledin. Niye sen böyle söyledin? Başka bir görüşü olan var mı diyorum. Üç dört beş çıkartıyorum. Bunlar şimdi kafa göz birbirine girmemesi lazım burada. Sıkıntı şudur: Öğrencim şimdi benimle fikir alışverişi yaparken oturmasını bilir. Bana karşı kendini fazla savunamaz. Çünkü bilgi olarak benim daha fazla olduğumu bildiği için susar. Kabul etmez ama susar. Ama diğer arkadaşıyla cedelleşir. Orada tatlı bir fikir münakaşası, demokratik bir ortam meydana getirmek gerekir. Orası biraz zor bir şeydir. Yani sınıfta beyin fırtınası her zaman yapılabilen bir şey değil. Bu bir hava yakalandığı zaman, sınıfın tümünü davet ettiğin zaman uygulayabileceğiniz güzel bir yöntem ama maharet öğretmendedir. Genelde nerede müdahale edeceğini bilir. Birbirlerine saldırı ifade eden mesajlar olur. Ara sıra agresifleşme başlayabilir. Orada yani medeni bir şekilde görüşlerini ortaya koyabilme ortamı sağlıyorsun ve birbirlerine farklı görüşleri ifade eden çocukları birbirleriyle aslında fikir tartışmasına sokuyorsun. Güzel bir şey. Onun için dediğim gibi buldurma, beyin fırtınası bu tür şeyler sınıfı canlı tutacak şeyler.”

Öğretmen yöntem konusundan bahsederken neden akıllı tahtayı her zaman kullanmadığına da dolaylı yoldan açıklık getirmektedir. Ona göre akıllı tahtada kullanılabilecek materyaller her zaman kullanılmamalı. Bunlar daha çok bir şeyi anlattıktan sonra tekrar etmek ve pekiştirmek için kullanılmalıdır.

“Bir de gösteri dediğimiz, gösteriden kastımda akıllı tahta etkinlikleri. Bunları çok fazla kullanmama taraftarıyım. Çok önemli olduğunu söylememe rağmen bazı şematik şeyler. Mesela kavram haritaları açarsın. Yerini gösterirsin. Slâytlar ama benim dersim açısından söylüyorum mesela fizikte, kimyada başka bir şey olabilir. Video klipler vs ders pekiştiricidir. Ben gösteri kısmını yani öğretmen ders anlatırken gösteri kısmını dersin içerisinde b planı yanında a planı. Çünkü dersin içerisinde sen dersi anlatmış oluyorsun. Aslında öğretiyorsun. Öğrettikten sonra bir pekiştireç, gösteriyi bir pekiştireç olarak düşünüyorum ve oradan noktayı koyarım. Daha çok noktayı orada koyarım. Hatta tekrarlama yaparım. Mesela ben konuyu anlattım. Mesela hac konusunu anlattım. Arkasından haccın anlatımını çerçevede ifade eden bir yirmi dakikalık gösteri, bir video. Bu ne oluyor toparlıyor. Oysaki aynı videoyu baştan gösterirsen orada bir dünya anlamadığı şey olacak. Sonra bir de durduramazsın. Yani güzel bir video seyrettiriyorsun. Tak durduruyorsun. Burası böyle falan çocuk bu sefer video tarzı şeylerin durdurulmasını istemez. Kimse istemez yani. O süreklilik ister. Ne var diye merak eder. Arkasından bu da eğitimi aksatır. Onun için gösteriyi pekiştireç olarak düşünüyorum. Bunlar çok önemli şeyler. Burada öğretmen mutlaka yönlendirici olması lazım. Fakat öğrencinin öyle bir yaklaşırsın ki öğrenci kendisini güdülen nesne olarak görmez. Özne olarak görür. Ona öyle olduğunu hissettirerek ama kontrolün sende olduğunu bilerek yönlendirebileceğin bir ortam oluşturursun. Ben şu anda bunu yaptığımı düşünüyorum. Yaptığım için de zevk alıyorum. Yaptığım için de öyle biliyorum. Yani yapamaysaydım sıkıntı olurdu.”

Öğretmen elde ettiği deneyimlerden hareketle öğretmen merkezli ve anlatıma dayalı bir eğitim öğretimi tercih etmektedir. Anlatım yönteminin sınırlılıklarını aşabilmek için de soru cevap ve buldurma gibi tekniklerin de olmazsa olmaz olduğuna inanmakta ve uygulamayı da buna göre şekillendirmektedir. Aksi takdirde öğrenci merkezli anlayıştan kaynaklanan olumsuz sonuçların dersin verimini düşüreceğini düşünmektedir.

Öğretmenin kanaati ve uygulaması bu iken öğrenciler aynı konuda nasıl düşünmektedir? Öğrenci merkezlilik hakkındaki kanaatleri nelerdir? Yapılan görüşmeler bu okulda da öğrenci merkezliliğin ağırlıklı olarak olumlu karşılanmadığını ortaya koymuştur. Ancak olumlu karşılamayanları da ikiye ayırma gerekir. Olumsuz yaklaşanların çoğu (6/8) teorik olarak olumlu bulurken pratikte faydalı olmayacağını ve

uygulanamayacağını düşünmektedir. Bu kanaatteki öğrencilerin düşüncelerini özetleyen bir örnek olarak Öğrenci5’in görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Çok güzel olur ama dinden ziyade bir sürü dersimiz var. Din kültürü de çok az zaman alıyor. Bu şekilde onun verimli olacağını düşünmüyorum. Biraz da hoca ile alakalı. Eğer tartışma çok zevkli bir konuya herkesin çok merak ettiği bir konuya herkes hazırlıklı gelir. Yine de öğretmenin anlatımının önüne hiçbir şeyin geçemeyeceğini düşünüyorum. Sonra öğretmen ile öğrenciyi dinlemek arasında dağlar kadar fark var. Çünkü öğrenci anlatacaksa herkes dinleyeyim gözüyle bakmıyor. Herkes dalga geçiyor. Kimisi dinlemiyor.” (Öğrenci5)

Tablo 27: OKUL.2’nin Öğrencilerin Öğrenci Merkezlilikle İlgili Görüşleri

Öğrenci Merkezlilikle İlgili Görüşler	Kişi Sayısı	Sebebi
Hem teorik hem pratik olarak olumlu bulanlar	2	Ders daha akıcı ve zevkli olur. Öğrenciler böyle bir yöntemi isterler. (2). Uygulanabilir. Kimya dersinde yapıyoruz. (2).
Sadece teorik olarak olumlu bulanlar	6	Öğrenci olunca daha çok dikkatini çekiyor ve dinliyorsun. (3). Daha eğlenceli olur. (2). Ders daha çok anlaşılır. (2).
Hem teorik hem pratik olarak olumsuz bulanlar	2	Öğretmen çok daha bilgili.(2) Öğretmen gibi etkili olamaz. (2) Öğretmen ile öğrenci arasındaki bağ öğrenciler arasında yok. (1)
Pratikte uygulanamayacağını düşünenler	8	Çoğunluk istemez. (6) Çalışmamız gerek çünkü daha önemli dersler var. (4) Hazırlıklı gelecek kadar vaktimiz yok. (3) Öğrenciler öğrenciyi ciddiye almaz, dinlemez. (2)

Faydalı olamayacağını düşünenlerin ikisi en baştan olumsuz bularak öğrenci merkezliliğin verimsizliğine dikkat çekmiştir. Bu okulda da en çok dile getirilen ve öğrenci merkezliliğin önünde engel olarak gösterilen husus öğrencinin istekli olmayacağı ve sorumluluktan kaçınacağı düşüncesidir. Bunu ifade ederken öğrenciler

yine üniversite sınavına dikkat çekmekte ve daha fazla çalışmaları gereken başka derslerin olduğunu hatırlatmaktadırlar. Bir başka şey de öğretmenin bilgi birikimi ve öğrenci gözündeki otoritesi ile öğrencininin aynı olmayacağı düşüncesidir.

Öğrenci merkezliliği güzel ve faydalı bulan ve uygulamada da sorun olmayacağını düşünen sadece iki öğrenci vardır. Bu öğrencilere göre öğrenci merkezlilik dersi daha zevkli ve akıcı hale getirebilir. Daha çok dikkat çeker ve ders daha çok anlaşılır. Sadece teorik düzeyde olumlu bulanlara ilave olarak onlar uygulamada da bunun mümkün olduğunu düşünmektedir. Bir öğrenci, başka bir derste uygulayabildiklerini belirterek aynı şeyin DKAB dersinde de uygulanabileceğini ifade etmektedir.

“Daha güzel olur. Bence hocanın anlatmasından daha etkili olur. Çünkü öğrenciler kendisi çabaladığı için hem de bir grup oluşturduğu için ilgilerini çekecek ve daha etkili olacaktır. Grup oluşturup destek olunca hem eğlenceli hale gelir hem de daha etkili olur. Bunu kimyada uyguladık. Din kültürü dersinde, M... Hoca’da da olur.” (Öğrenci3)

Araştırmaya katılan okullardaki DKAB dersi öğretmenleri arasında en doyurucu açıklamaların bu okul öğretmeni tarafından yapıldığını belirtmek gerekir. Sahip olduğu öğretmenlik bilinci, yöntem ve teknikler hakkındaki bilgi birikimi ve değişik uygulamalar sonucunda edindiği izlenim, görüş ve önerilerini daha anlamlı hale getirmektedir. Resmi programın aksine öğretmen merkezli ama öğrenciyi güdülen bir nesne olarak görmeyen ve devre dışı bırakmayan bir yaklaşımın daha faydalı olacağını, yılların birikimi ve değişik uygulamaların sonucu olarak belirtmesi ideal olan ile reel olan arasındaki farkı anlamaya yardımcı olmaktadır. Gerek öğrencilerle kurduğu etkili iletişim ve gerekse öğrencilerin derse ilgi ve katılımını sağlamada gösterdiği başarı, görüşleri üzerinde düşünmenin faydalı olacağı fikrini uyandırmaktadır.

Bu okulda DKAB dersinde güçlü bir öğretmen merkezlilik, etkili bir anlatım yöntemi ve verimli kullanılan akıllı tahta ders sürecini özetlemektedir. Ancak bu okulda DKAB dersinde ünite değerlendirme sorularını ödev olarak vermek ya da sınıfta birlikte çözmek gibi bir yola başvurulmamıştır. Diğer taraftan performans ödevi de verilmemiştir. Fakat bu okulda belki en çok göze çarpan husus sınıf dışı etkinlikler ve bunların planlı bir faaliyet olarak yürütülmesidir. Öğretmenle yapılan görüşmelerde bu

soruya olumlu cevaplar verilmiştir. Öğrencilerin değer kazanımını oldukça önemseyen öğretmen, “Etik ve Değerler Kulübü” adıyla bir kulüp kurmuştur. Bu kulüp normalde okullarda yer alan kulüp listesinde yer almayan bir kulüptür. Ama öğretmen gerekli idari izinleri alarak böyle bir kulüp kurmuş. Bu kulüp çatısı altında çeşitli etkinlikler yapmayı planlayan öğretmene göre kulübe katılma isteği de oldukça yüksek. Öğretmenle yapılan görüşmede, sınıf dışı faaliyetlere yönelik yaptığı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir. Yapılan etkinlikler araştırmacı tarafından uygun şekilde isimlendirilmiştir.

3.4.2.1. Etik ve Değerler Kulübü

DKAB öğretmenin yaptığı ilk iş bir kulüp kurmak olmuştur. Bu kulüp vasıtasıyla değişik etkinlikler düzenlemeyi ve bu sayede dersi sadece sınıfla sınırlamamayı arzu etmiş. Öğretmene göre böyle bir girişim ilk etapta sabır ve çaba gerektirmektedir. Ama daha sonra yapılan etkinliklere ve oluşturduğu olumlu havaya bağlı olarak öğrencilerde kulübe katılma isteği uyanmıştır.

“ Etik ve değerler adıyla bir kulüp kurduk. Ama bunun oturaklı hale gelmesi, işlevsel hale gelmesi için rehber (kulüp öğretmeni) öğretmeni belli bir dönem çok efor sarf etmesi gerekir. Mesela sen uyguluyorsun ama çocuklara anlatman lazım ne yapmak istediğini. Onlara bu kulübü benimsetmen, sahipletmen lazım. Fakat daha sonra kendine düşen iş azalır ve çocuklar öğrenmeye başlar. Bunun için sabır şart. En başta öğretmen sabredecek. Bazen elinde on kişi varken bir kişi kalabilir yani ama bir zaman sonra çevredeki öğrenciler bakıyor, bunlar ne yapıyor diye. Bunlar fark edildiğinde çocuklar yarışıyorlar kulübüne kayıt yaptırmak için. Öğretmen ile ağız kavgası yapanlar oluyor. Mesela sene başında öğretmen diyor ki her kulübe öğrenci lazım. Etik kulübüne kim gidecek bir sınıfta on kişi birden parmak kaldırıyor, on beş parmak kaldırıyor. İki kişi seçiliyor oradan. Ötekiler üzülüyor. “Gelmek istiyorum hocam, gelebilir miyiz?” diyor o kulüplere. Mesela isimler yazılıyor, imzalar atılıyor ama benim kulüp işlemeye devam ediyor. Geliyor yani çocuklar. Ben de gel, diyorum. Sekreter var. Ona diyorum ki bunun ismini de yaz. Mesela cep telefonlarını bile aldım. Mesela çocuklardan medya birimi oluşturdum. Halkla ilişkiler birimi oluşturdum. Öğrenciler arasında iletişim birimi oluşturdum. Buna çalıştırdım. Pano ile ilgili bir grup oluşturdum. Çocuklarda farkındalık oluşmaya başladı.”

Kulübü kuran öğretmen, faaliyetlerini bu kulüp çatısı altında yapmıştır. Aşağıda yıl boyunca yapılan etkinliklere öğretmenin açıklamalarından hareketle yer verilmiştir.

3.4.2.2. Bir Çorba Bir Seminer ve Yardım Etme Değerinin Pratiği

DKAB dersi öğretmenin 2015-2016 eğitim-öğretim yılında yaptığı faaliyetlerden biri, TV’de gördüğü, Sakarya Üniversitesi’ne ait bir akademisyenin yardım faaliyetleriyle ilgili bir haberden esinlenerek icra ettiği bir etkinliktir. İlgili kişiyi okula davet eden öğretmen ona hem bir seminer verdirmiş hem de aynı gün bir mercimek çorbası pişirerek fakir fukaraya öğrenciler eliyle dağıtmış. Öğretmene göre böylesi etkinlikler etkili olmaktadır:

“Ben haberlerde birini duydum. Hiçbir bilğim yoktu hakkında. Sadece Sakarya Üniversitesi’nde hoca olarak geçiyordu. Ben de onu aradım. Telefon numarasını buldum ve buraya getirttim. Ne olduğunu bilmiyordum. Ateist de çıkabilirdi. Her şey de olabilirdi. Adamın anlattıklarından başkası olsa rahatsız olurdu. Ben de bir cemaate mensup olarak rahatsız olmadım ama adam bana da orada ders verdi. Arada kampanya yapıyordu. Evsizlere mesela İstanbul’da çorba dağıtıyordu. Ben de burada öyle bir şey yapalım, diye düşündüm. Çocuklarla bu projeyi gerçekleştirdik. Mercimek toplayıp onu dağıtmayı düşündük. Hem konuk olarak gelen bir misafiri boş geri çevirmemek şuurunu vermeye çalıştık. Bu anlatmak istediğimiz şeyleri bu uygulamalarla daha bir anlamlı hale getirmeyi amaçladık. Zaten ayetlerde, hadislerde bu öğretiliyor. Her zaman söylüyoruz ama bunun çok büyük katkısı olmuyor. Etkisi böyle bir uygulamayla gerçekleştirildi. Daha bir bilinçli hale geldi. Adam geldi burada da anlattı. Mesela kurumsallaşmaya başlayınca bir faaliyet problemler çıkar, dedi. Oralarda paralar toplanıyor. Bir şeyler yapılıyor ama sadece o kurum için yapılıyor. Bunu yapmayın, dedi. Siz dağıtın, dedi. Çocuklarımız kimsesizlere, evsizlere dokunsun. Neredeler onları bilsin. Onlar da o tecrübeyi bizzat yaşasınlar, dedi. Çok mantıklı geldi. Çünkü çocuk o ihtiyaç sahibi ile yüz yüze geldiğinde orada bir aydınlanma gerçekleşiyor. Sadece parayı vermek değil veya video seyrettiğiniz zaman tabii bu anlatmaktan bir adım daha iyi. Yerinde gözlem yapmak. Onlarla iletişim içerisinde olduğu zaman o kıyaslanmayacak bir etki yaratıyor.”

3.4.2.3. Filistinli Çocuk

DKAB dersi öğretmeninin girişimleri sonucunda tüm okul olarak bir yardım faaliyeti yapılmaktadır. Faaliyete okulun tüm sınıfları dâhildir. Yardım edilen kişi Filistinli yetim bir çocuktur. Öğretmen bir yardım kuruluşu olan İHH vasıtasıyla Filistinli bir yetimi tespit ederek ve gerekli yazışmaları da yaparak öğrenciyi okulun resmi olarak bakımını üstlendiği bir yetim haline getirmiş. Bu yıl Filistinli yetimin okulca bakımının üstlenildiğinin beşinci yılı. Bu etkinlik ya da yardım faaliyeti şimdi İHH'nin önderliğinde “Her Sınıfın Bir Yetim Kardeşi Olsun” şeklinde MEB destekli bir faaliyete dönüşmüş.

“Uluslararası ama Müslüman yetim çocuklara yardımcı olduk ve bunların bilgilerini sınıflara anlattık. Şu anda okulumuzun da yatırımı var. Beşinci yıla giriyor bu sene. Filistinli bir çocuk. 5 yıldır onun aylık ihtiyacını karşılıyoruz ve bunu her sınıftaki her öğrenci biliyor. Mesela sen bir faaliyet yaparsın o faaliyetlerden hiç kimsenin haberi olmaz. Şu anda dokuzuncu sınıfa gelen bir öğrenci bile bizim okulumuzun bir yetimi olduğunun farkında. Bu tamamıyla benim. Orijinal. Bunun patenti bana ait. Öyle söyleyeyim. Çünkü bunu yardım kuruluşu, bunu okullar başlatmamıştı, bunu proje haline getirmemişti. Vermemişti. Ben arayarak dedim ki “Okul adına böyle bir şey yapmak istiyorum, bir çocuğun bakımını üstlenmek istiyorum.” ama dedim “Sizin bana ‘Bu çocuk, bu okul tarafından bakılmaktadır.’ ve ‘Bunun akabinde şu kadar ücret de bankadan havale olarak tarafımıza yatırılmıştır.’ deyip ıslak imzalı bir kâğıt bana göndereceksiniz, dedim. Karışıklık olmasın yani. Nereye gittiği belli olsun. O şekilde bir kâğıt gönderdiler. Ben onu yardım dosyası içerisine koydum ve ondan sonraki sene bunu okullarda Her Sınıfın Bir Yetim Kardeşi Olsun projesine çevirdiler. Daha böyle bir şey yaptı ve bu projenin mimarı Murat Yılmaz diye bir arkadaşla Adapazarı'na geldi. Tanıştım kendisiyle. ben sizden önce bir yetime okul olarak sponsor olduk, diye söyledim. Adamın çok hoşuna gitti. Çok iyi yapmışsınız. Bizden önce görmüştünüz, dedi. Ondan sonraki süreçte de etik değerler kulübü bünyesinde bunu devam ettirdik. Çalıştık. Bir sene on yedi öğrenciye baktık. Geçen sene on dört öğrenciye baktık. Bunu bizim kendi kulübümüz kapsamında yapıyoruz. Ülke içerisinde de vardı ama genellikle ülke dışında. Çocukları İHH buluyor. Onun iletişim bürolarının olduğu ülkelerden seçildi bunlar. Oralarda çalışma yapıyor. Orada kişiler tespit ediliyor. Sisteme giriyor.

O şekilde sponsor olunuyor. Gayet güzel çalışılmış bir şey. Tamamıyla orjinal bir şey, proje. Ümmetin yetimleri. Gerçekten takdire şayan bir proje.”

3.4.2.4. Size Yardım Edebilir Miyim?

Öğretmenin yapmış olduğu etkinliklerden biri de ilçede çarşamba günü kurulan pazarda özellikle yaşlıların poşetlerini taşımak şeklindeydi. İkinci dönem çarşamba günleri pazar yerine sayıları on beşi bulan öğrencilerle gidilerek poşetlerini taşımakta zorluk çekenlere yardım edilmiştir. Öğretmene göre bunun da yansımaları çok ve olumludur:

“...bir iki kişi aradı beni. Nerede bu çocuklar diye. Alışmışlar biz iki ay devam etsek orada pazar yerinde bir stant kurardık. Gözler alışıyor. Tabi formaları da var ama çocuklar burada bir şeyler tecrübe ettiler. Çocuklar onu fark ettiler. Yani onların beklediği bir şeydi ama çok daha değişik görüntülerde oldu. Dua edenler oldu. İnsanlar arasında farkların olabileceğini görmüş oldular. İyi düşünen insanların da olduğunu gördüler. Farklı düşünen ama olumsuz düşünenlerin de. Ama diğerlerinin de iyi olduklarını fark ettiler mesela adam illa para vereceğim demiş tutup 10 lira vermiş. Al dedim, bir tanesine. Gittik çiğ köfte yedik. Onu da oraya giderdik mesela. Oysaki baştan para istiyor musunuz, diyenler de oldu. Siz bu işi para için mi yapıyorsunuz, dediler. Çocukları buna hazırladım. Her şey olabilir. Her türlü tedbiri alın. Hazırlıklı olun, dedim. Razi olun dedim. Eğer ki güzel bir ön hazırlık yapılırsa arızalar daha da azalır ama o arıza olmaz. Basında da haber oldu. Ulusal basına çıktı. Anadolu Ajansı'nda haber yaptık. Girdiğin zaman şimdi Akyazı Pazaryeri Projesi dediğin zaman biz çıkıyoruz. Çocuklar da sevindiler. Ulusal haber olduk falan diye. Sonra mesela biz şu anda farkında değiliz ama o çalışma kimlere ilham olduğunu bilemeyiz. Daha güzelleştirecek olan bir sürü insanlar var.

<http://aa.com.tr/tr/yasam/ogrencilerden-size-size-yardim-edebilir-miyim-projesi/542721>

3.4.2.5. Müftülüğe Ziyaret

Öğretmenin yaptığı etkinliklerden biri de DİB' in kuruluşunun anlatıldığı konulara sıra geldiğinde bizzat bu tanıtımı ilgili kuruma yaptırmak için ilçe müftülüğünü ziyaret etmek olmuştur. Bu, aynı zamanda resmi olarak dini hizmet alınan kurumu öğrencilere tanıtmak adına yapılmış bir rehberlik faaliyetidir.

Mesela aynı konular geliyor ve çocuklar sıkılıyor. Örneğin namaz konusunda, namaz konusunu yine aynı şekilde anlatabilirsin ama buna bir farklılık katarak gidip camide bunu anlatabilirsin. Bu tabi daha etkili olur. Yine idareye yazarsın. Şu saatte şu sınıfla şuradayım diye. Her sınıfa bunu bir defa yapabilirsin. Kıyamı, kıraatı yerinde gösterirsiniz. Cami tanıtımı yaparsın. ...Evet, kesinlikle yaptım. Ne faydasını gördüm? Yaptığım bir şey daha söyleyeyim. Diyanet Teşkilatı'nın birinci sınıflar ünitesinde var. Türkiye'de Diyanet İşleri tanıtılıyor diye baştan sona tanıtılıyor. Kâğıtta bırakmadım onu. 11 sınıfı aldım müftülüğe gittim. Müftü Beyden randevu aldım. O da gençleri görmekten çok mutlu oldu. Orada yemek ısmarladı müftülüğün yemekhanesinde. Yemek yedik. Müftülüğün kütüphanesini de araştırdık. Müftünün ağzından diyaneti dinledik. Hizmet alanını orada gördüler. Müftülüğü de gördüler. Hayatında ilk defa müftülüğe giren öğrenciler vardı. Bir müftüyü canlı gören birebir muhabbet eden öğrenciler oldu. Bunu yaptığım zaman ilginç bir şey daha oldu. Vaize Hanım vardı orada. Çok iyi oldu denk gelmesi. Ben onunla da konuştum. Kız öğrenciler onunla özel sohbet ettiler. Onunla buluşturdum. Telefon numaralarını birbirlerine verdiler. Daha sonra onu aradılar, arkadaşlıkları bile devam etti. Bir vaize görmek çok önemliydi onlar için. İlahiyat Fakültesi'ni bitirmiş kadınlardan sohbetli, yetkin bir şahsiyet. İlahiyat mezunu birini görmek onlara çok değişik bir kazanım oldu. Şunu demek istiyorum. Konularla alakalı sınıf dışı etkinlikler yapılabilir. Bu bile yeterli. Ben yaptım. Bunların çok etkili olduğunu söylüyorum.

3.4.2.6. Okul İçi İletişime Katkı: Bina Girişine Pano

Öğretmenin farkındalık oluşturmak ve okulda olup bitenden öğrenci ve öğretmenleri haberdar etmek için yaptığı etkinliklerden biri de bina girişine pano koymak olmuştur. Bu sayede okulda olan ya da okulu ilgilendiren her şey burada haber olarak sunulmaktadır.

Mesela okula, girişte görmüşsünüzdür pano koyduk. Okuldaki herkesin olup bitenden haberi olsun diye. Bazen okulda ya bir öğrenciye ya da yakınına bir şey oluyor ve bundan kimsenin haberi olmuyor. Mesela öğrencinin babası vefat etmiş. Kimsenin haberi olmuyor. Zamanında taziyeye gidilemiyor. Bunları engellemek için...

3.4.2.7. Okulda İftar

Öğretmenin sınıf dışı faaliyet olarak yaptığı etkinliklerden biri de ramazan ayında öğrenci ve öğretmenlerle birlikte iftar yapmak olmuş. Bu durum dini açıdan önemli olan ay ve günlerin öğrencilerde daha derin etkiler oluşturabilmesi adına oldukça önemlidir. Öğretmenin okul bahçesinde öğrencilerle birlikte düzenlediği iftar yemeğine katılım da oldukça yüksek olmuş.

Dün biz iftar yaptık burada. Mesela 80 öğrenci gelmiş. 12 tane de personel vardı. Hepsinin dikkatini çekmiş. İftara ilk gelen öğrencilerin genel olarak portresi çok muhafazakâr ailelerden değildi. Belli oranda da mesafeli çocuklar. Ama bunlar iftara geldiler. Hendek'ten geldiler. Ben de onları Hendek'e geri götürdüm kendi arabamla. Okulda problem gibi görünen öğrenciler de geldi. Mesela 11-A da benim en azından bir 10 tane kafa öğrencim var. Ama ben birebir söylemedim onlara. Gelin desem gelirlerdi ama gelmediler. Onlar ama Kuran'ı Kerim'i ısındırdığım öğrenciler bak onlar geldi. Ben bunun dönüşünü alıyorum. Tamam, benim yaptığım şey bir öğretim değil. Sadece kalplerini ısıdırma. Ben kendi değerlerimize sahip çıkmaya yönelik bir adım attırdım. Bu benim için bir kazanım. Toplum için de bir kazanım. Onlar için de bir kazanım. Bunu böyle yapmak durumunda kaldım. İlginç şeyler oluyor mesela ben o gözlemi yapıyorum bu çocuk niye geliyor? Soracaksın. Niye geliyor biliyor musun? Ben sevdirdim, diye geliyor. Çok net. Bir iş yaparken bir yere bağlı olarak yapmak o işin daha iyi olmasını sağlıyor. Adres belli oluyor. İftarı okul idaresi de yapabiliirdi. Ama öğrencilerle hallettik bunu. Mesela öğrenciler hazırladılar. Onlar masaları taşıdılar. Bunların birçok faydası var.

3.4.2.8. Kutlu Doğum Programı

Öğretmenin sınıf dışı bir etkinlik olarak yaptığı faaliyetlerden biri de kutlu doğum programı ile Hz. Peygamber'in dünyayı teşriflerini kutlamak olmuştur. Bu sayede Hz. Peygamber'in önemi, sevgisi ve getirdiği mesajlar üzerinde durulmuş, ilahi ve şiir dinletileri ile günün önemi vurgulanmıştır. Yine hadislerle Hz. Peygamber'in değişik alanlara ait öğütlerine de yer verilmiştir. Ayrıca Diyanet'in hazırladığı video öğretmeni de öğrencileri de oldukça etkilemiş:

“Kutlu Doğum Haftasında biz de program yaptık ve o programda ben Diyanet'in kutlu doğum haftası için hazırlamış olduğu kaliteli, her yönüyle kaliteli, detaya girmeyeyim ama özellikle görsel olarak çok kaliteli çekimleri vardı. Harika. Kardeşlikten bahseden görseller. Ben onları mesela Kutlu Doğum'da kullandım. Zaten bize yazı geldi onunla ilgili Milli Eğitim'den Diyanet'in materyalinden faydalanabilirsiniz diye. Güzel konular vardı arasında. Paylaşımdan bahseden. Ve program sonrasında da aldım dönütleri. Öğrenciler “Programda her şey çok güzeldi hocam ama o klipler ne kadar harikaydı!” dediler. Klipler bütün öğrencilerin de dikkatini çekmiş. Seslendirme, görsellik süperdi. Çocuklar böyle büyülenmiş gibiydiler. 8-10 dakika öyle baktılar.”

Bu arada şunu da belirtmek gerekir ki Kutlu Doğum Haftası'nda birkaç okul öğretmeninin düzenlemiş olduğu program ilçede bulunan Fen Lisesine ait salonda icra edilmiştir. Bu programa sunucu olarak dört farklı okuldan DKAB öğretmeni katılmıştır. Bunlardan biri sadece araştırmaya katılan okulların DKAB öğretmenidir. O da O2'nin yani bu okulun öğretmenidir. Yaklaşık bir buçuk saat süren programa araştırmacı da katılmış ve sunumları dinlemiştir.

3.4.2.9. İptal Edilmiş Bir Etkinlik: Topkapı Sarayı Gezisi

Gene belki başkalarının da ufkunu açacak şeyler yapmak isteyip yapamadıklarım da var tabii ki. Sultanahmet'te de mesela patlama olunca bazı planlarımızı durdurduk. Topkapı Sarayı'na gitmeyi planlamıştık. Orayı da hani ondan dolayı vazgeçtik. Bir tarihçi ayarlamıştım. Sadece Topkapı için getirecektim. Belki de Sultanahmet'te sadece namaz kılardık ama öğrencilerde bir oraya bir buraya gelip yani onlara da Etik Kulübü böyle bir eğitici gezi yapılmasının diğerlerinden farkı nedir? Bunu da çocuklara anlattık dedik ki bizim kulübümüz eğitici bir gezi yapıyor. Eğlence falan istemiyoruz gün boyunca Topkapı'dayız ve Topkapı'nın her şeyini öğreneceksiniz. Kitabelerine kadar okutacaktım yani. Gezi Kulübü olmamasına rağmen bir gezi yapabiliyoruz. Yani kendi kulübümüzle ama daha kontrollü bir şekilde. İçini sen kendin doldurarak yapabiliyorsan eğer bu çok güzel bir şey ama güvenlik sebebiyle onu bu sene yapamadım. Erteleddim.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de sınıf dışı etkinlik yapılıyor mu? Sorusuna genelde olumlu cevaplar alınmıştır.

Tablo 28: OKUL.2'nin Öğrencilerinin Sınıf Dışı Faaliyetlerle İlgili Soruya Verdikleri Cevaplar

Öğrenci1	Bizim M. hocayla “etik ve değerler” diye bir kulübümüz var. Orada oluyor. Derneğimiz var. Orada haftalık sohbetler oluyor. Derste işlediği konuyu orada işleyebiliyor. Ders dışında etkinlik olarak pek olmuyor. Kulüp kapsamında pazara falan da gidiyoruz. Kulüp olarak yardıma muhtaç iki aile belirleyecektik. Biri Suriyeli biri normal bir aile. Hem giyecek hem yiyecek, gerekirse maddi destek yapmayı da planlıyorduk. Ama bu sanırım şuan askıda kaldı. İkinci dönemin başında kararlaştırıldı ama çok ilerleyemedi. ...Bunlar ufkumuzu açıyor.
Öğrenci2	Var. “Etik ve Değerler Kulübü” var. Ekip oluyor. Böyle çarşamba günleri pazara gidip yaşlı insanların poşetleri falan taşıyor. Hayvanlar hakkında bir proje başlatılmıştı. Bizim fikirlerimiz de oluyor. Hocamızın fikirleri de oluyor. Kutlu Doğum programımız da oluyor. Seçiliyor öğrenciler. Konferanslar yapılıyor. Sınıf sınıf geziliyor. Program yapılıyor. Bir şeyler okunuyor. ... Bence ilgi çekici. Bu dersin dersle sınırlı kalmaması gerekiyor. Ne kadar faaliyet olursa o kadar iyidir. Kutlu Doğum’da Peygamberimizden bahsediyoruz. Oraya gidince o atmosferi yakaladığımız zaman insan etkileniyor. Bir düşünüyorum da böyle neler olup bittiğini. İnsan bir hatırlıyor yani. Sadece bir dersle yapılmaz bu. Etkileniyor insan. Sınıfta yapılıncaya bazen kopukluk olabiliyor. Faaliyet olduğu zaman daha net anlaşılabilir.
Öğrenci3	Din dersine yönelik konferanslar oluyor. Mesela Hz. Muhammed’in doğum haftasında etkinlikler yapıyoruz. Etkinliklerde şiir okumaları, ilahi, Kur’an-ı Kerim okumaları oluyor. Daha yeni yaptık zaten. Her cuma sohbet oluyor. M. Hoca yapıyordu. Bu kadar. Bunlar etkili oluyor.
Öğrenci4	Yanlış hatırlamıyorsam işte bir pazar yeri var. Oraya gidiyorlar M. Hoca’yla. Sanırım yardım için. Bir de Kutlu Doğum Haftası etkinliği yapıldı. Çok güzeldi. Bizim sınıf böyle şeyleri ister. Bence etkili oluyor. He bir de bir yetimimiz var: Filistinli. O sayılır mı bilmiyorum. Okul olarak onun bakımını üstlendik.

Tablo 28'in devamı

Öğrenci5	Kutlu Doğum Haftası oldu mesela. Etik Değerler Kulübü var. Yardımlaşmalar yapılıyor. Bunlar güzel davranışlar bence. Nezaket öğrenmiş oluyoruz. Faydalı oluyor. Etik Değerler Kulübünde yardımlaşma yapınca bir yardımlaşmanın nasıl olduğunu görüyoruz
Öğrenci6	Pek olmuyor. M. hocam Etik ve Değerler Kulübünü kurmuştu. Onların bir grubu vardı. Sokak hayvanlarını tedavi etmişlerdi. Bu tarz şeyler oluyor. Ama lisede pek olmuyor. Sınıftan arkadaşımız vardı. Mesela gidip pazarda yardıma ihtiyacı olan kişilere yardım ediyordu. Kutlu Doğum oldu. Bunu da hocalarımız ellerinden geldiğince yapmaya çalışıyorlar. ...Evet, program iyi hazırlanmış. Sunucu da iyi bir şekilde sunuyorsa gerekli dersler alınabiliyor.
Öğrenci7	Oluyor. Şiir dinletisi falan oluyor. İşte Peygamber Efendimiz'in kutlu doğumu bu hafta. Etkinlikler yapılıyor. Şu ana kadar fazla katılmadığım için bilmiyorum. ...Kültür konusunda bilgi kazanabiliyor. Yani etkili olur. Kültürümüzü geliştirebilir
Öğrenci8	Sınıfta öyle bir şeyimiz yok ama genel anlamda oluyor tabii ki. Doğa gezileri oldu. Bir dernek vardı. Orada buluşuluyordu. Hem dini sohbetler oluyordu. ...Tabii ki oluyor. Kutlu Doğum vardı. Metin okudular. Ben sadece ayarlamalarını yaptım. Şiir. O tarz şeyler oldu. Şu anda daha fazla hatırlayamıyorum. ...Bence sıradan ama bizim genel anlamda Türkiye'yle alakalı bir şey. Biz yeniliği fazla seven bir millet değiliz. Hazırı seviyoruz. Genelde öğrenci matematik, fen çalışır. O tarz bir düşünce olduğu için sosyal anlamda da öyle. Sadece din anlamında değil. Mesela Finlandiya'da neden eğitim en iyi? Çünkü orada sabahtan öğlene kadar eğitim veriliyor. Başarılı bir şekilde yeni eğitim sistemi orada görülüyor. Mesela bizde dün haberlerde gördüm. Çalışma ve Sosyal hayat ilişkisi yönünden 10 üzerinden 0 almışız. 60 ülkeden sondan üçüncü olmuşuz. ...Mesela geçen yıl çok büyük bir konser organizasyonu yapıyorduk M. Hoca ile birlikte. Konsere birkaç gün kala Müdür Bey iptal etti konseri çok basit bir şekilde. Ondan sonra insanın şevki de kalmıyor. ...Tabii ki çok etkili oluyor. En basitinden okul gezilerini örnek verebilirim. Öğrenciler bence bu konulara açık...

Tablo 28'in devamı

Öğrenci9	Oluyor. Kutlu doğum etkinliği oldu. Orada hadisler okundu. Şiirler dinletildi. Bir de bir kulüp var. M. Hocanın öncülük ettiği, işte pazar yerine gidiyorlar. Orada poşet taşıyorlar. Özellikle yaşlıların. İşte başka üniversiteden bir hoca gelmişti. Yardımlaşmadan bahsetmişti. Böyle şeyler oluyor. Başka hatırlamıyorum.
Öğrenci10	Geçen senelerde M. hocanın da önderliğinde sınıfta bir yetimimiz vardı. Bir yıl boyunca ona baktık. Bu oldu. Bunun dışında ben kendi adıma çok fazla bir şey bilmiyorum. Kermesler düzenliyoruz mesela. Pazara yardım etmeye gidiyorlar. Sonra M. hocayla Cuma namazına gidiliyor. Arkadaşlarımız para toplamışlardı yardım amaçlı. Bunlar oluyor. ...Tabii ki etkili oluyor. Birlik beraberlik oluyor. Yardım etmeye çalıştıklarını görüyoruz mümkün olduğunca. Ellerinden geldiği kadarıyla.

Sınıf dışı etkinlikler iyi planlandığında hem öğrenci için eğlenceli olmakta hem de öğrenilenlerin pratiğini yapma imkânı sunmaktadır. Ya da öğrenilenleri yerinde görmeyi sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında sınıf dışı faaliyetler bir yerde bilginin teoriden pratiğe geçişine imkân tanımaktadır. Resmi programın da tavsiye ettiği bir etkinlik türü olan sınıf dışı faaliyetlerin, araştırmaya katılan okulların genelinde yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre DKAB dersi için pek başvurulan bir yöntem olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak bu okul ve onun DKAB dersi öğretmeni söz konusu olduğunda durum değişmektedir. Bunda öğretmenin gayreti kadar öğrenci ile kurduğu etkili iletişim de belirleyici olmaktadır. Bundan sonraki başlıkta öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisine değinilecektir.

3.4.3. İyi Bir Öğretmen Öğrenci İlişkisi Örneği

Eğitim öğretim nihayetinde bir iletişimdir. Eğitimin kalitesini, etkililiğini ve verimliliğini belirleyen öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin kalitesidir. Özellikle temel eğitim çağında bir dersin sevilmesinde, verilen mesajların alınmasında ve benimsenmesinde öğretmenin öğrenci tarafından sevilmesinin büyük payı vardır. Çok başarılı bir öğretmen emekli olurken, başarısını neye borçlu olduğuna dair sorulan soruya şu cevabı vermiştir: *“Öğrencinin başarılı olabilmesi için dersi sevmesi, dersi sevebilmesi için öğretmeni sevmesi, öğretmeni sevebilmesi için de öğretmenin öğrenciyi*

sevmesi gerekir. Öğrenciyi seversen ona öğretmek daha kolay olur.” (<http://www.nevzattarhan.com/prof-dr-nevzat-tarhan-egitim-ve-ogretimde-yapilmamasi-gerekenler.html>). Burada göz ardı edilmemesi gereken püf noktası önce sevmesi gereken kişinin öğretmen olması gerçeğidir. Sevgi akışı evvela öğretmenden öğrenciye doğru olmalıdır. Sevgi göstermeden seilmeyi ve sayılmayı beklemek yanılgıdır. Bu nedenle yetişmekte olan neslin eğitim sorumluluğunu üstlenmiş öğretmenlerin bu gerçeğin farkında olmaları gerekir. Aksi takdirde sahip olunan bilgi ve kazandırılmak istenen değerler elde kalacaktır. Bu anlayış ya da ön kabul daha çok değer yüklü olan DKAB dersi gibi bir ders söz konusu olduğunda daha bir anlamlı hale gelmektedir. Zira seilmeyen bir öğretmen rehber olarak görülmeyecek ve eğitim öğretimini yaptığı değerler benimsenmeyecektir.

Bu okulda yapılan gözlemlere dayanarak, öğrenci öğretmen arasındaki iletişimin çok etkili ve istenilir düzeyde olduğu söylenebilir. On beş hafta süren gözlemler boyunca öğretmen ve öğrenci arasında tatsızlık olarak nitelenebilecek en küçük bir olay, tartışma veya sözel olmayan duygusal bir gerilim yaşanmamıştır. Dahası en hafifinden bir sitem etme de söz konusu olmamıştır. Henüz ergenlik çağındaki olan, yaşı gereği daha çok arkadaş gruplarından etkilenen, çevrenin fazlaca etkisinde kalarak zaman zaman agresif davranabilme eğiliminde bulunan öğrencilerle bu denli bir iletişim kurabilmek belli bir düzeyde iletişim, bilgi ve becerisine sahip olmayı gerektirir. Ayrıca bu yaş grubu tarafından seilmek de iyi bir iletişim için gereklidir. Yapılan gözlemler öğretmenin bunu başardığını göstermektedir.

Öğretmen öğrencilere genelde “*canlarım*” bazen de “*ciğerlerim*” diyerek hitap etmektedir. Sevgi ve önemseme ifade eden bu kavramın öğrenciler üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu muhakkak. Öğrenciler hiçbir şekilde öğretmene karşı saygısızlık ifade edecek bir söz kullanmadığı gibi hoşlanılmayacak davranışta da bulunmamıştır. Öğrenci öğretmen arasındaki sevgi ve saygıya dayalı etkili iletişimi sınıfa geç kalan öğrencilerin tavırlarında da görmek mümkün. Geç kalan öğrenciler kapıyı çalarak derse girdiğinde öğretmen genelde görmezden gelerek dersi bölmeden konuyu anlatmaya devam etmektedir. Bu şekilde hareket ettiği durumlarda geç kalan öğrenci hiçbir şey söylemeden direkt yerine geçmekte ve sessizce oturmaktadır. Bu tür durumlarda diğer öğrencilerden geç kalan öğrenciye laf atmak şekilde sataşmalar da olmamaktadır.

Dolayısıyla geç kalan öğrencinin dersi bozmak gibi bir etkisi yoktur. Bu durumlar, öğretmenin profesyonelce tavrı ve öğrencilerin öğretmenlerine olan sevgi ve saygıları nedeniyle bir soruna dönüşmemektedir.

Ancak bir hafta ders esnasında peş peşe üç öğrenci derse geç kalınca öğretmen dersi yarıda keserek *“Böyle olmaz. Ailelerinizin bu durumdan haberi var mı? Bunları ailenizle konuşmak gerekir. Bir daha yaşansın istemiyorum.”* şeklinde tatlı sert bir üslupla uyarılarda bulunduktan sonra biraz ortamı da yumuşatmak gayesiyle geç kalan öğrencilerden birine beraberinde getirdiği simidi kastederek *“Zaten kahvaltı yapmadım. Yerim simidini.”* diyerek öğrencilerin sınıf ortamında rencide edilmiş olmalarına da engel olmuştur. Öğrencilerde gülüşmeye neden olan bu sözlerden sonra öğretmen uzatmadan tekrar derse dönerek konuyu anlatmaya devam etmiştir. Öğrencilerin bu esnadaki tavırları da gayet saygılıydı. Öğretmene karşılık vermeyen sadece mazeretlerini bildiren öğrenciler daha fazla bir şey söyleyerek üstelemekten de kaçınmıştı. Sınıftaki diğer öğrencilerden araya girerek bir şeyler söyleme, geç kalan öğrenciye takılma vs. de olmadı.

Öğretmen nadiren de olsa başka dersin ödevlerini yapmaya çalışan öğrencileri göz ardı etmektedir. Benzer şekilde derste başı sıraya koyup yatanlara da herhangi bir tepkisi olmamaktadır. Öğretmenin öğrencilerde oluşturduğu sevgi ve saygı duygularından beslenen otoritesini dersin bütününde gözlemlemek mümkün. Öğretmen dersi anlatırken öğrenciler asla izinsiz konuşmamaktadır. Sınıfa sessizlik hâkimdir ve genel manzara öğrencilerin dersi ilgiyle takip ettiklerini göstermektedir.

Yapılan gözlemler profesyonelce icra edilen bir öğretmenliği ve etkili bir öğretmen-öğrenci ilişkisini ortaya koymaktadır. Belki özellikle ortaöğretim kurumlarında nadir görülebilecek bu düzeyde bir öğrenci-öğretmen ilişkisi nasıl kurulmaktadır? Bu konudaki öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir? Öğretmene göre iletişim, en önemli konuyu oluşturmaktadır. İletişimde olabilecek hatalara dikkat çeken öğretmen özellikle sevgiyi vurgulamakta ve sevginin karşı tarafa iletilmesini önemsemektedir.

“İletişim benim çok önemsemişim bir şey. Baş konudur benim için iletişim konusu. Öğretmenliğe başladığımız zaman klasörümün içerisine renkli fotokopi olarak çekip koyduğum bir şey vardır. Dokuz tane işlem var. Orada diyor ki işte sizin söylemek

istediğiniz, söylediğiniz, duymak istediğiniz, duyduklarınız, duyduğunu zannettiğiniz, sizin karşınızdakine anlatmak istediğiniz, anlattığınız. Dolayısıyla diyor bir insanın yanlış anlaşılabilmesi için dokuz tane ihtimal vardır. Dokuz tane ihtimal vardır benim için olmazsa olmaz. Onu çok önemserim. İletişim konusunda başarılı olduğumu düşünüyorum. Ara sıra şeyler olabiliyor. Yüzde yüz kimse mükemmel olamaz bu konuda ama vasatın üstünde bir iletişim becerisine sahip olduğumu da düşünmüyorum çünkü önemsiyorum. ...Canlarım diyorum. Canlarım derim. Kasıtlı olarak söylerim. Bilerek söylerim ve inanarak söylerim. Sizi çok seviyorum, derim. Sevdiğimi yüzlerine karşı söylerim ama her dem söylemem. Bir kız öğrencisine söylemem. Erkek öğrenciye de birebir söylemem ama onları sevdiğimi hissederler. Ben sevgiyi hissettiriyorum.

Öğretmene göre sevgiye dayalı bir iletişim, verilmek istenen değerleri benimsemeyen öğrenciler üzerinde bile olumlu etki oluşturmakta ve öğrencide karşılık bulmaktadır.

“İletişim dilim sevgidir. Bu çocuklar da benim mesajı alıyorlar. Aldıklarını hissediyorum. Çünkü mesela benim hayat tarzını benimsemiyor çocuk. Benim söylediğim şeylerin doğru olduğunu biliyor ama yapmaya gelince yapmıyor. Aile benim söylediğim formatın çok dışında bir yaşama sahip. Benim söylediklerim doğru ama onu yapmak o çocukların zorlanacağı bir şey. Zorlanırlar. Nefse çok ağır geliyor. Ama söylediğim şeylerin doğru olduğunu biliyor. Bazen de ben bunları söylerken rahatsız oluyor. Bunu da fark ediyorum. Hatta bazı öğrenciler beni çok sevmesine rağmen bana yanaşmıyor ama çok seviyor. ...Beni tanıyor. Benim neler söyleyeceğimi biliyor. Onu söylediğim zaman o şeylerden vazgeçemeyecek. Bu sefer vazgeçmeyince bu mesajı beni görür görmez alıyor. Çünkü kendi hatasını biliyor. Beni gördüğü zaman hatası aklına geliyor. Beni seviyor. Benden nefret etmiyor kesinlikle. Ama birebirdiyaloğa girmek istemiyor. Çünkü benim ne söyleyeceğimin farkında. ...Tabi öyle ilişki içerisinde olduğum öğrencilerim var. Bunlar yalnız şöyle söyleyeyim bir okulda en fazla 10 kişidir.”

İletişim becerileri konusunda oldukça iyi olan öğretmene göre öğrenciye karşı duyulan sevgi konusunda bazı hususlara da dikkat etmek gerekir. Aksi takdirde olumsuz tepkiler ortaya çıkabilir:

“Ama şunu da söyleyeyim hem bir insanı çok seveceksiniz hem de ona bu sebeple çok fazla yanaşmayacaksınız. Kendinizi hep geri tutacaksınız. Bu da çok zor bir şeydir. Bunu, bu iletişimi kurmak çok zordur. Çünkü tam tersi olur. Genellikle sizi sevmez. Sizin değerlerinizi de benimsemez. Uzaklaşır. Sizi de adamdan saymaz. Çünkü ara sıra sinyal veriyor. Mesela bir boşluğuna geliyor. Bakıyorum hemen yanaşıyor hocam ya çoktan beri görüşmedik ama oysaki buralardayız ama işte o an boşluğa geliyor. Gerçek yüzünü ortaya çıkarıyor. Aslında hep böyle olmak istiyor ama olamıyor. “

Öğretmenin başarılı iletişimde önemli ilke olarak ortaya koyduğu bir başka husus ise doğru bilgiler vermek ve doğru bilgiyi hikmet ile güzel bir üslupla aktarmaktır. Bunun öğrencide çok olumlu bir intiba uyandırdığını belirten öğretmenin öğrencilerle olan iletişimi mezuniyetten sonra da devam etmektedir:

“Yani ben şundan eminim. Öğrencilerime yanlış bir dini bilgi vermedim. Hiçbir zaman. Ama doğruları güzel bir üslupla, hikmet çerçevesinde öğretmeye çalıştım. Onun için soruna tekrar bağlıyorum. Sevgi ve yetkinlik benim iletişim biçimimdir. Çocuk benim bilgi açısından yetkin olduğumun farkında ve bunu kabul etmiş durumda. Çünkü çocuk üniversiteye gidiyor. Üniversite bitirmiş. Bana hala cep telefonundan, Facebook'tan soruyor. Messenger'dan ayrı sorular, WhatsApp'tan ayrı sorular geliyor. Yani benim öğrencilerim hayata atıldıktan sonra da bilgilerini artırdıktan sonra da diyor ki ben bu soruları Murat Özdemir'e sorarım diyor. Ondan sonra yaparım ne yapacağsam diyor. Benim bilgim dışında belki samimiyetime de itimat ediyordur. “

Öğretmenin öğrencilerle kurduğu etkili iletişimin bir sebebi de öğretmene göre yetkin olmakla ilgilidir:

“Yetkin olduğunu ortaya koyduğunda otorite oluyorsun. Ondan sonra da seni dinliyor öğrenci. Bana öğrencilerimin ekstradan soru sormamalarının sebebi şöyle söyleyeyim bir dakika diyorum konu bütünlüğünü bozmasın diye ders sonunda söyle bakayım yavrum. Hocam soracaktım ama cevabını aldım. Tabi yani çocuklara şöyle söylüyorum. Çocuklar bakın Biz Amerika'yı ilk defa keşfetmiyoruz. Senin çok orijinal diye bulduğun bu soru her sene bana soruluyor. Çünkü akıl bu soruyu sorduruyor. Soracaksın. Çünkü bütün arkadaşların sordu bunu. Onun için ben ders işlerken zamandan tasarruf etmiş oluyorum. Çünkü bir saat bana yetmiyor. O konuyla alakalı gelebilecek her sorunun

cevabı bende var. Hazır. Çünkü daha önce sorulmuş. Ben buna nasıl cevap vereceğim dediğim bir öğrenci çıkmadı yani. Çok az. Onun için ben o sorulara önden cevaplar veriyorum.”

İletişimde öğretmene göre mizaç ile birlikte öğrencileri anlamak ve onlara empati ile yaklaşmak da çok önemlidir. Bu yüzden duyarlı olmak ve öğrenci psikolojisini anlamak, iyi bir öğretmen olabilmek ve aynı zamanda etkili eğitim öğretim için de gereklidir. Öğrencilerin zaman zaman yapabilecekleri hatalara yersiz tepkiler vermek olumsuzluklara neden olabilir. Öğretmen bu durumu okulda yaşanmış bir örnek üzerinden anlatmaktadır:

“Bu biraz şeyle alakalı mizacımla alakalı çok sert tepki veriyorum bazen. Mesela geç de fark ettim biraz. S...r K....l diye bir kız. Aslında iyi bir öğretmen. İlk defa bu yıl burada derse giriyor. Çocuk arka tarafta simit yerken ilk derste çocuğu azarladı. Çocuğu tanımadan azarladı. Hoca da hiçbir duygusal bağ kurmuyor çocuklarla. Derse giriyor, anlatıyor, çıkıyor. Çocukları tanımıyorlar. Çocuğu tanımıyor. O çocuğa çok aşırı tepki vermiş. Bir simit. Verilecek bir tepki değildir. İyi bir hoca olmasına rağmen bunu fark edemedi. Çocukta tramvaya neden oldu. O çocuğun ders notları çok düştü. Mesela o dersi bıraktı çocuk. Yapabiliyor bunu. Yani dersten 20 almış, 30 almış. Sonra ben olaya el attım. Hocaya söyledim. O da şaşırıldı. “Bu kadar etkilenmiş mi yani?” dedi. O farkında bile değil yani. Çünkü kimi hocalarımız var ders anlatma benim sorumluluğumda diyor. Başka bir sorumluluk bilmiyor. Ben anlatır giderim, diyor. Konuşamadığı zaman da sen kaldın diyen öğretmen var. Onun için o sıkıntılı.

Öğretmene göre öğrencilerden gelebilecek ve kayıtsızlık ifade eden davranışlara karşı da gerekli tepkiyi vermek gerekir. Bu eğitim öğretim için gereklidir. Aksi takdirde gerekli olan öğretmen otoritesi zayıflar:

“Şunu söyleyeyim size 11. sınıf tabi orası. Sınıf seviyesine göre tepkilerim var. O sınıf iyi bir sınıf. Geç gelen öğrenciler dikkatli öğrenciler. Bu bir. Kendisi babası sebebiyle geç geliyor. Devamlı üç-dört kişi beraber çıktıkları için yetişemiyorlar yani. Ancak o şekilde. Suiistimal yapmıyorlar. Ona rağmen ben mesajımı ulaştırıyorum. Kişiye göre muamele ediyorum. Solda arkada oturuyordu. Orada mesela dersin son on dakikasında geliyor bir kere daha yaptı. Bunu dışarıya çektim net bir şekilde uyardım. Çünkü o artık

şey boyutuna vardı. Hem hakaret boyutuna vardı. Ondan sonra eğer onu bir kere daha yapsaydı. ...Sebebi yani uyuşukluğundan kalkıyor langır lungur geliyor. Yurtta kalıyor. Söylediğinde de kulak ardı ediyor. O senin otoriteni bozar. Onun niyeti de belli. Niyetini o zaman ona hissettireceksin. Ona da orada çok fazla şey yapmadım sınıf içerisinde ama dışarıda dedim ki: Bir daha dedim bu şekilde gelersen problem yaparım. Dikkat et!” dedim. Gerçekten iki gün önce dayısını almış gelmiş devamsızlıkları fazla olduğu için dayısına sildiriyor. Bizim müdür de dedi ki: Annesi babası gelmeden ben silmem.” Geri gönderdi. Çocuk yani devamsızlığı kafasına takmıyor...”

Öğretmen öğrencilerle olan iletişimini bu şekilde açıklarken acaba öğrenciler DKAB dersi öğretmenleriyle olan iletişimlerini nasıl değerlendirmektedir? Yapılan görüşmede ilgili soruya verilen cevaplar gözlemlerden ve öğretmenle yapılan görüşmeden elde edilen izlenimi doğrular niteliktedir. Öğrencilerin tamamı öğretmenleriyle olan iletişimlerini çok iyi bulmaktadır. Bazıları bunu “Standartların üstünde, Murat Hoca efsanedir” vs. gibi sözlerle ifade etmektedir:

Tablo 29: OKUL.2’nin Öğrencilerinin DKAB Dersi Öğretmenleriyle Olan İlişkilerine Dair Görüşleri

Öğrenci görüşleri	Kişi sayısı	Sebepleri
Olumlu/iyi bulanlar	10	M. Hoca efsanedir. Önce kendini sonra dersini sevdirebilir. Sadece dersle ilgili değil her konuda yeri geldiğinde telefonla da olsa arayıp soru sorabilirim. Okul rehber öğretmenini var ama asıl rehber o’dur. En iyi öğretmenimizdir. Ülke genelinde öğretmenler arasında ilk binin içine girer. Standartların çok üstünde biridir. Çok anlayışlıdır. Öğrenciyi sever ama ciddiyet de ister.
Olumsuz/kötü bulanlar	-	-

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin öğretmenleriyle ilgili ayırt edici ifadelerine yer verilmiştir. Görüşülen öğrencilerin tamamı öğretmenleri hakkında çok olumlu bir kanaate sahiptir. Sınıf içerisinde öğretmenleriyle olan ilişkilerinden edinilen izlenim de bu yöndedir. Bir kez olsun aralarında bir gerilim ve çatışma yaşanmamıştır. Öğrenci görüşleri öğretmen ve öğrenci arasındaki bu etkili iletişimin öğretmene duyulan ve içten gelen bir sevgi ve saygı ile sağlandığını göstermektedir. Özellikle “*Önce kendini sonra dersini sevdirir*” sözü bir öğretmenin ilk defa karşılaştığı öğrencilerine karşı yaklaşımının nasıl olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan öğrenciler, DKAB dersi öğretmenlerini asıl rehber öğretmen olarak görmektedirler. Ve okulda olmasalar dahi yeri geldiğinde telefonla ulaşarak öğretmenlerinin herhangi bir konuda görüşünü alabildiklerini ifade etmişlerdir. Yani bu okulda öğrenci öğretmen ilişkisi DKAB dersi öğretmeni için okulla sınırlı değildir. Öğretmenin her zaman öğrenci için ulaşılabilir olduğunu gösteren bu görüşler haliyle öğrenciler üzerinde büyük bir etki bırakabiliyordu. Bu da, o öğretmenle her türlü faaliyeti yapmaya öğrencileri gönüllü yapabiliyordu. Öğrencilerin gözünde nasıl bir öğretmen olduğunu daha da somutlaştırabilmek adına aşağıda iki öğrencinin görüşüne yer verilmiştir.

“Genel anlamda sadece ders olarak değil dinimiz, hayatın içinden olduğu için bir kere telefonla da olsa arayıp sorabilirim herhangi bir konuyu. İlişkimiz gayet iyi. Öğretmen öğrenci ilişkisi yakınlaştıkça abi kardeş işine dönebiliyor. Okulda rehberlik öğretmeni var ama manevi rehberliği kendisi yapıyor. Rahat iletişim kurabiliyoruz. ...Kardeşim, canlarım der. İzcilik kulübünde yavru kurtlarım falan derdi. M.Hoca’yla yapılacak herhangi bir etkinliğe gönüllü olabiliyoruz. Ailelerimizle tanıştı. Bir yere giderken mesela kiminle gidiyorsun diye sorduğunda babam, M. Hoca’yla dedim. O zaman “Tamam tamam git.” diyor hemen (Öğrenci2)

“Çok çok iyi. Türkiye’nin ortalamasının üzerindedir diye düşünüyorum. M. Hoca her şeyle çok alakalı. Her şey hakkında bilgisi var. Mesela geçenlerde bir şey sorduk. Çok doluydu, meşguldü. Aradan birkaç saat geçtikten sonra yanımıza gelip bize uzun uzun anlattı. Öyle bir öğretmen.”(Öğrenci5)

Yapılan gözlemler ve görüşmeler öğrencilerle öğretmen arasında oldukça iyi bir iletişimin olduğunu ortaya koymuştur. Ancak eğitim öğretim ortamlarındaki ilişkiler sadece öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiden ibaret değildir. Eğitim ortamlarının

gerekçesi konumunda olan öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilere de odaklanmak gerekmektedir. Yapılan gözlemler sınıf ortamında öğrencilerin kendi aralarında belirgin bir problem yaşamadıklarını göstermiştir. Bazen yüksek sesle konuşmalar olsa da kaba davranışlara ve argo kelimelere rastlanılmamıştır. Özellikle derse geçildiğinde diğer okullarda gözlem yapılan sınıflarla karşılaştırılamayacak şekilde sınıf sessizliğe bürünmekte ve öğretmenin anlatımına odaklanılmaktadır. Öğretmen dersi anlatırken anlatımı bölecek şekilde soru bile sormayan öğrenciler nadiren de olsa böyle bir girişimde bulunduklarında öğretmen ya duymazlıktan gelmekte ya da eliyle “daha sonra” anlamına gelecek bir hareketle ara vermeden dersi sunmaya devam etmektedir. Öğrenciler de öğretmenin bu hassasiyetine uygun davranmakta, araya girerek görüş beyan etmekten ve soru sormaktan kaçınmaktadır. Derste öğretmenle olan iletişimi bu şekilde olan öğrenciler yine derste kendi aralarında konuşarak ya da dikkat çekecek şekilde başka şeylerle meşgul olarak dersi bölmekten de kaçınmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sınıf ortamının ideal bir ders ortamı sunduğunu söylemek mümkündür. Derste oluşan bu manzara öğrenciler arasındaki ilişkilerin hep böyle olduğu anlamına gelmekte midir? Ders dışında ya da genel olarak öğrenciler MEB’in yetiştirmekte olan bireylere kazandırmak istediği değerlere hep uygun mu davranmaktadır? Bu sorunun cevabını bulmak düşüncesiyle öğretmen ve öğrencilere konu ile bağlantılı sorular sorulmuştur. Verilen cevaplar bazı olumsuzlukların olduğunu göstermektedir.

“Gürültülüler. Lise düzeyinde de ilköğretim düzeyinde de var. Genel bir rastlantı bu. Gürültülü bir toplum. Ses düzeyini kontrol etmiyorlar. ...Kendi okulumu temel alarak söyleyecek olursam öyle çok ciddi bir şey değil. Yani kulağı tırmalayan, böyle öğrenci bazında ufak tefek oluyor. Ama genel olarak öğrenciler bizimle olan ilişkilerinde saygılı davranıyorlar. Üslup bir problem fakat öğretmenlerle konuşurken daha çok dikkatli. Hala onu kaybetmedik yani. Bize karşı daha mesafeliler. Yani dikkat ediyorlar.”

Ancak öğrencilerin kendi aralarında kullandıkları üslup argo ve küfür içerebiliyor. Bu konuda kızlarla erkekler arasında pek fark yok. Birbirlerinden çekinmiyorlar. Ve bu şekilde konuşarak prestij elde ettiklerini düşünüyorlar.

“Ama kendi aralarında argo çok yaygın. Mesela kızlarla olan ortamlarda ‘lan’ gibi ifadeleri çok rahat kullanıyorlar. ...Yani kızlarda da mesela çok alışılmışlık var. Mesela daha önce erkekler de kendi aralarında böyle argo tarzı konuşmalar yaparlardı.

Şimdi kızlar erkeklere karşı konuşuyor. Kendi aralarında hiçbir kıstas yok. Yani çok rahat konuşuyorlar. Argo kelimeleri de bol kullanıyorlar. Bunu söyleyebilirim. ...Kız erkek konusunda kızlar erkeklerden, erkekler kızlardan çekinmiyorlar. Çirkin. Kendilerinin kız olduğunun, erkek olduğunun farkındalar. Farklı olduklarının farkındalar. Fakat sanki bu tür konuşmalarla prestij elde etmeye çalışıyorlar. Kızlar mesela argo konuşarak biraz daha ön plana çıkmayave göze girmeye çalışıyorlar. Erkekler de bunu yaptıkları zaman kendilerini daha bir baskın hissediyorlar. Karşıya baskın olarak öyle bir imaj veriyorlar. ...Çok galiz olmuyor. ...Erkekler kendi aralarında sinkaflı konuşmaya kadar giden bir rahatlıkları var yani. Bazı öğrenciler hepsi değil. Mesela dışarıda belli okul dışı hayatı biraz hızlı olanlar var. Çeşitli arkadaş gruplarına takılanlar var. Kendilerini böyle akılla vs değil de kaba kuvvetle ortaya koymaya çalışanlar olduğunda belli ediyorlar. Onlar bu kelimeleri kullanıyorlar. Onlar sayıca her sınıfta bir iki kişi olsun ama bizim okulda diyorum sadece. Başka okullarda tabi mesleklerde falan bu sayı daha da artıyor. ...Sinkaflı küfürler olduğunda yani sen bana küfür ediyorsun ben de sana küfür edebilirim gibi diyalog şekline çevirmişler onu. Gerçekten kasıtlı bir şekilde yaptığın zaman bu kavgaya sebep olabiliyor ama kasıtlı değil. Fakat aynı kelimeler kullanıldığında onu tekrar ediyorlar kendi aralarında. ...Birbirleriyle olan iletişimleri yani kankalar. Çok kullanıyorlar. ...Arkadaş grupları oluşturuyorlar. Bunların hepsi hayata bakış açılarıyla doğru orantılı. Mesela sigara içenler birbirlerine daha yakın. Onlar bir grup oluşturuyor. Mesela kız arkadaş erkek arkadaş edinenler var. Mesela karşı cinsle fazla alakalı olanları dedikodu yaparlar.”

Aynı soruya öğrencilerin verdiği cevaplar çeşitli olmakla birlikte geneli aralarındaki iletişimin iyi olduğunu söylemektedir. Bu okulda öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerine dair görüşleri üçe ayırmak mümkün. Bunlar olumlu bulanlar, olumsuz bulanlar ve kişiye göre değiştiğini söyleyenler. Burada görülmesi gereken ayrıntı olumlu bulanların da aslında olumsuz buldukları şeylerin olmasıdır. Bunlar büyük oranda olumsuz bulanların öne sürdüğü nedenlerle örtüşmektedir.

“Kendi aramızdaki ilişkilerde zaten herhangi bir sıkıntımız yok. Herkes herkesle iyi değil tabii ki. Ufak çaplı tartışmalar oluyor en fazla. Öyle büyük bir şey olmaz. Argo sözler olabiliyor. O kadar yaygın değil ama yine de oluyor. ...Kız erkek aynı ortamda bulunduğu zaman buna dikkat etmeye çalışılıyor.” (Öğrenci4)

Genel anlamda ilişkileri olumlu bulup da bir takım olumsuzlukların olduğunu söyleyenler çoğunluğu (6/10) oluşturmaktadır. Ancak öğrencilerin ikisi ilişkileri kötü olarak değerlendirmiştir.

“Berbatın bir tık altı bence. Kendi aramızda konuşurken saygı kurallarını aşmadan kötü konuşmalar olabiliyor. Bence üslupta sıkıntı var. Ben elimden geldiğince dikkat etmeye çalışıyorum. Ben de tabii ki bazen abartabiliyorum. Argo kelimeler çok fazla kullanılıyor. ...Yani mesela iki erkek bir aradayken konuştukları şeyleri bir kızın olduğu ortamda bile aynı şeyleri konuşabiliyorlar çok rahat bir şekilde.” (Öğrenci5)

“Bence çok içten pazarlıklı olanlar var. İnsanlar suratlarına karşı gülerlerken arka tarafta arkasından konuşabiliyorlar. Herkes birbirinin çıkarını gözetiyor. Karşılıksız hiçbir şey yapılmıyor. Bence bu dünyada herkes çıkar peşinde. İyilik olarak yapayım da karşılığını almayayım şeklinde düşünenler yok bence bu hiç hoş bir şey değil. ...yani arkadan konuşmak bile gıybet. Sonuçta dinimizce uygun olmayan bir şey. Kul hakkı. Bunun yapılmaması gerekiyor. Kimi insanlar var mesela konuştukları zaman sıkıntı etmiyorlar kız erkek olsun fark etmiyor. ...karşı cinsin birbirlerine karşı da argo konuşmaları oluyor. O kadar çok fazla rastlamadım ama bence yaygın. Bu şekilde kullanılması çok rahat kullanılıyor. Kimse de bunu garipsemiyor.” (Öğrenci6)

Öğrencilerin ikisi de ilişkilerin kişiden kişiye değiştiğini belirtmektedir.

“Arkadaşın yakınlığına göre değişebiliyor. Arasındaki mesafeye bağlı olabilir. Ciddi de olabilir. Küfür edilebiliyor rahatça. El şakası falan oluyor. Mesela bunun gibi davranışlar karşısında argo kelimeler çok olabiliyor. Ama kızların bulunduğu ortamda böyle kelimeler pek kullanılmıyor. Erkeklerde bu küfür etme olayı daha çok.” (Öğrenci8)

Tablo 30: OKUL.3'ün Öğrencilerinin Birbirleriyle Olan İletişimlerine Dair Açıklamalar

Öğrenci görüşü	Kişi sayısı	Gerekçe	
Olumlu/güzel bulanlar	6	Olumlu/güzel buldukları hususlar	Bir takım olumsuzluklar olsa da bu okul için ahlaklı olanlar daha çok(4) Yakın dostluklar kurabiliyoruz (2) Çok kötü şeyler olmaz(2)
		Olumsuz/kötü buldukları şeyler	Argo, küfür oluyor (6) Kızların olduğu ortamlarda da bazen küfür ve argo (3) El kol şakaları olur zaman zaman (2)
Olumsuz/kötü bulanlar	2	Samimiyet yok (2) İkiyüzlülük çok (2) Küfür etmek çok yaygındır. Kız erkek fark etmiyor (2) Dine uygun davranma anlayışı yok (2) Bencil herkes (1) Sokak ağzıyla konuşurlar (1)	
Kişiye göre farklılaştığını düşünenler	2	Davranışlar kişiye göre değişiyor. Sevmedikleri birine çok iyi davranmıyorlar. Küfürler edilebiliyor. Bu yaygın. Kızlar varken de olabiliyor. Hatta birbirlerine karşı da olabiliyor bazen.	

Bu okulda gözlemlerden elde edilen verilerden biraz farklı olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri, öğrenciler arasındaki ilişkilerin çok iyi olmadığını ortaya koymuştur. İlişkileri olumlu bulanların bile hemen hemen tamamı bir takım olumsuzlukların olduğunu ifade etmiştir. Özellikle küfür, samimiysizlik ve el kol şakaları en sık dile getirilenleri oluşturmaktadır. Tamamen olumsuz bulanlar menfaatçiliği, ikiyüzlülüğü ve samimiysizliği özellikle vurgulamış ve diğer arkadaşları gibi onlar da küfür ve argonun yaygınlığına dikkat çekmiştir. Yine bu okulda da bazı öğrenciler kız ve erkek arasında da küfür ve argonun var olduğunu ve erkeklerin kızların bulunduğu ortamda da argoları rahatça kullanabildiğini ifade etmiştir. Bu duruma öğretmen de dikkat çekerek hem küfür etme alışkanlığının yaygınlığına hem de bu konuda kız erkek gibi bir ayrım

yapılamayacağına vurgu yapmıştır. Bu açıdan bakıldığında ikili ilişkilerin kendi kültürel ve dini değerlerimize pek uygun düşmediği söylenebilir. Özellikle küfür etme alışkanlığının yaygınlaşması, yeterince tepki görmeyip normalleşmesi ve bunun kız erkek ayırımı yapılmaksızın var olması toplumumuz açısından yeni bir durumdur. Normalde tepki çekmesi beklenen bu durum görüşmelerden anlaşıldığı kadarıyla gittikçe yaygınlaşmaktadır.

3.4.4. Henüz Farkındalık Aşamasındayız

DKAB dersinin en önemli amaçlarından biri milli, manevi, ahlaki ve kültürel değerleri yetiştirmekte olan nesle kazandırmaktadır. Bu amaçla ilköğretim dördüncü sınıftan ortaöğretim son sınıfa kadar ilköğretimde iki, ortaöğretimde bir saat olmak üzere zorunlu olarak okutulmaktadır. Dokuz yıl boyunca okutulan bu dersin sonunda öğrenciler temel eğitim çağına sonuna gelmiş ve artık yetişkinlik hayatına adım atmakta olan bireyler olarak Türk toplumuna etkin bir şekilde katılabilecek kadar DKAB dersinin kazanımlarını elde etmiş midirler? Yapılan gözlemler bu okul öğrencilerinin gerek öğretmene karşı olan tutum ve davranışlarında gerekse kendi aralarındaki ilişkilerde belli ölçülere göre hareket ettiklerin ortaya koymaktadır. Ancak görüşmeden elde edilen veriler davranış boyutunda bir takım eksiklerin olduğunu göstermektedir. Özellikle ikili ilişkilerde küfür, argo gibi kelimeler kullanılmaktadır. Bunun yanında daha çok dedikodu, içten pazarlıklı olma en çok dile getirilen olumsuz nitelikleri oluşturmaktadır. Konuyu daha derinlemesine anlayabilmek için hem öğretmene hem de öğrencilere bu konuyla ilgili sorular sorularak değer kazandırmada ne durumda olunduğu aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Öğretmene göre en önemli problem DKAB dersine ayrılan süredir. Bu durum verilmek ya da kazandırılmak istenenler için yeterli değildir.

“Şu anda bu konularda biz emekliyoruz. 28 Şubat'tan beri öğretmenlik yapıyorum. Bize bir saat verildi. Bunun içerisinde yoklama ve ders konusunu da yazmak da dâhil olmak üzere 40 dakikada. Bu saati 20 dakika, 25 dakika diyeyim. Sana diyor ki dinle ilgili çok önemli bir konu için 25 dakikada ne anlattırsan anlat. Konu ortada ve anlatacağım, anlaşılmadığını kontrol edeceğim. Dönütlere bakacaksın. Düzeltmeler yapacaksın. Öyle bir şey söylemek istemiyorum ama bu kadar sürede bir peygamber bile bunun

anlatımını yapamaz yani. Yaparsa da dönüştüremez. Bize tanınan zaman çok az. Çok basit gibi görünen derslere iki saat zaman varken din dersinde bir yıllarca. Seçmeli dersler daha yeni. Bir saatte ne yaparsan yap, denildi.”

Öğretmene göre son yıllarda bir takım düzenlemelerle ve eklenen yeni derslerle bir takım iyileştirmeler yapıldı. İlave olarak artık medya devreye sokuldu. Kültürel açıdan faydalı olacak dizilerle yeni nesilde bir farkındalık oluşturulmaya çalışılıyor. Öğretmenin ifadesine göre bunlar güzel şeyler ama henüz yolun başındayız.

“Zorunlu 2 saat de yapılabilir bu yapısı. Seçmeli ders koymaktan daha iyidir. Çok daha iyidir. Bu işte yeterli olmamız çok zordur ama eskiye oranla ciddi manada bir ilerleme var. Bu ilerlemenin sebebi devletin din eğitiminin önünü açmasından, yardımcı olmasından kaynaklanıyor. Biz bu yardımı hiç görmedik. Çok basit usullerle gidiyordu ama seçmeli derslerle artırıldı. Namaz vs. gibi öğretmenin birebir yaparak gösterilmesinin, yerinde öğretilmesinin de önü açıldı. Yaz Kur'an Kurslarında eğitim verilmiyordu bu yaş grubuna. Bunların önü açıldı. Kültürümüzü ve değerlerimizi ifade eden Diriliş Ertuğrul gibi, Yunus Emre gibi diziler çok kaliteli bir şekilde yayına girdi. Bize yazılar geldi. Yunus Emre dizisinin izletilmesinin teşvik edilmesi konusunda. Milli Eğitim'den geldi ve biz bunu panolara astık. Çocukların dikkatini çeksin diye. Artık medya da harekete geçti. Beraber hareket ediyor TRT, Diyanet ve Milli Eğitim. Bunlar organize işlemeye başlayınca öğrencileri kuşatıyorsun. Şuan etkili olduğunu düşünüyor muyum? Başlamadı daha. Sadece farkındalık oluşturmaya başladı. Çünkü bu bir dönüşüm. Mesela ben bu konuda kendimi eleştirdim. Bu konuda biraz yavaş kaldım. Çocuklara Yunus Emre dizisini seyretmeyi zorunlu tutabilirdim. Bununla ilgili bir değerlendirme isterdim. Bir performans notu verirdim. Çocuklar bunu bir kere zorunlu seyretmeye başlayınca bir şeyler daha öğrenecek oradaki terminolojide. Ben de bundan istifade edecektim. Biz de bu sürece tam ayak uyduramadık. Çünkü çok fazla şeylerle uğraşıyoruz. Bu da çok önemliydi ama arada kaynadı. Bir dahaki sene kesinlikle kaynamayacak. Tabii zamanla yerleşecek bir şey. Din ve din ile alakalı şeylerin çocukların ilgisine dâhil edilmesi lazım. Bu konuda yani bu kurumlar arasında iletişim var. Bu hissediliyor aşağıya doğru bunun haberi verilmiş ama bunlar birbirlerine kopuk bir şekilde ilerliyor.”

Öğretmene göre artık devlet yönetiminin bu konulara desteği söz konusu. Yukarıdan aşağıya doğru olumlu gelişmeler var. Ancak aşağıda özellikle öğretmen camiasında durum pek iç açıcı değil. Öğretmenler genel itibariyle değer kazandırmada ve gençliğin içinde bulunduğu durumu dert edinmede duyarsız. Zümreler arasında güçlü bir bağ da yok.

“Mesela din dersi öğretmenleri birbirinden habersiz şekilde olduğundan ne olduğunun farkında değiller. Farkında olalım diye ben WhatsApp grubu kurdum. Geri dönüşüm olmuyor. Adam şunu yaptım, diye atmıyor. At o zaman ben de göreyim. İftar yaptık diyorum. Sen de söyle. Sen ekstra bir şey yaptıysan ben de senden bilgi alayım. Bu meseleyi sahiplenen, işin içerisine dâhil olan öğretmen sayısı yok yani. Zümre diyoruz bu zümrenin içi boş. Kesinlikle boş. Biz bir araya geliyoruz. Bu birlikteliğin sağlanması tabii ki çok güzel. Ama bir koordinasyon bozukluğu var. Yukarıdakiler yapması gerekeni yapıyor. Çoğu zaman. Evet, bazı eksiklikler olsa da ama aşağıya indiğinde bunu öğretmenler yapmazsa uygulanmazsa yukarıdakiler ne kadar çırpınırsa çırpınsın hiçbir şey ifade etmiyor. Burada tabii öğretmenlere düşüyor büyük bir vazife. Din dersi öğretmeni bunu dert edinmesi lazım. ...Şimdi bir kere alan açısından bakmak lazım. Devlet tabii ki seni de öğretmen olarak görüyor diğerini de ama biz din dersi öğretmenlerinin görevinin çok önemli bir vazife olduğunu, bizim yaptığımız işin ayrı bir öneme sahip olduğunun farkında oluyorlar ama bunu çoğu zaman unutuyorlar. Bunun farkındalığı çoğu zaman oluşmuyor. Öğretmenler odasına girdiğimde Matematik öğretmeni ile Fizik öğretmeni ile kendini bir tutuyorsun. Ama hayır bunun böyle olmaması gerekiyor. Sorumluluğunun daha fazla olduğunu bileceksin. Daha fazla çalışacaksın. Daha fazla fikir üreteceksin. Daha fazla endişeleneceksin. O yok din dersi öğretmenlerinde misyon ve vizyon eksikliği var. Bunu kaybettik yani. Vardı da mı kaybettik hiç mi kazanmadık bilmiyorum ama gördüğüm şey bir kere bu yok. Çoğunda yok. Var diyelim. Misyonu fark etmiş ama kabiliyet yok. Bazen de kişi de hani bu eksik oluyor. İlahiyat çevresinden gelmesi de etkili olabilir. Öğrencilerle iletişim eksik. Bu şekilde ne yapabilirsin. Bir şeyler yapmak isteyip de yapamayanlar var. Ben kategorize etmeye çalışıyorum. Umursamayanlar... Bence ana kitleyi bunlar oluşturuyor. Yüzde 20 mesela umursuyor diyebiliriz. Bu kitle yapmak istiyor ama yapamıyor. Neyse hani gündeminde dersin dışında böyle ben ne yapabilirim derdi olan insanlar. Bu meslekle ilgili kaygısı olan kimseler yüzde 20’dir. Hepten tabii nötr olmak imkansız. Bu kadar

bilgiden sonra insan kendini toparlayamaz ama düşünüyordur dininin verdiği hassasiyetle yani. Bu gençlik ne olacak gibi endişelere sahip oluyordur ama bu sadece hani dilde. Üzüntüsü yine kendi içinde kalıyordur. Bir faaliyete geçmiyordur. Kesinlikle kolaycılık. Suçu öteye beriye sisteme atmak, imkânsızlıklara vermek, ailelere atmak. Hep topu taca atmak. Bu senin yapacağın şeyleri geçersiz kılmıyor ki. Devamlı eleştiri. Sonunda da yorgun düşüyoruz. Yani zaten iyi aile çocukları iyi oluyor. Gidip de öbür türlü onun olumsuz yönlerini sayıp durmak hiç kimseye bir fayda getirmiyor. Kimisi yapıyor ama biz mi duymuyoruz. 6 kişi falan bildiğimiz var. Hani belki 10 olabilir ama kendini saklayan hani yaptıklarını duymadığımız olabiliyor. Tanıdıklarım 5-6 kişi olabilir. Say desen zorlanabilirim yani. Unuttuklarım da olabilir. 50 kişiden ancak bu kadar bildiklerim bu ilçede. Mesela dün İmam Hatip orta kısımda müdür ve müdür yardımcısı, tarihçi ayaküstü konuşuyoruz. Sekizinci sınıf kızları geldiler. Neyi tercih edeceksin falan muhabbeti oldu. Orada Tarih öğretmeni bir din dersi öğretmeninin söyleyebileceği şeylerin çok daha fazlasını, hikmet dairesi çerçevesinde çok güzel bir şekilde anlattı ve hepsi dinlediler. İşte namaz kılarken de böyle kalabilir misin dedi kıza tabi. O zaman kapatıyorum dedi. Böyle olmaz. Peki, şu anda dedi biz Allah'ın huzurunda değil miyiz? Ondan sonra dedi ki bakın Allah her yerde her zaman bizi görüyor. Onun için sorumluluklarımızı yerine getirmeliyiz. Onun gördüğü görmediği yer yok dedi. Her yerde o. Bizi görüyor. Ben yandan gözlemci sıfatıyla baktım. Çocuklar onun sözlerine alınmadılar. Çok önemli bir şey. Rahatsız olmadılar ve dinlediler. Ama lisede bu kadar dinlemezler. Böyle yüzüne karşı eleştireceksin ne kadar hikmet dairesinde anlatsan da oradan çıkıyor ve seni dinlemek istemiyor. İlköğretimin avantajı oradan kaynaklanıyor. Bir tarih öğretmeni din dersi öğretmeninin misyonunu çok güzel bir şekilde ifade ediyor. Yani toplumda iyi bir şey oluyorsa biz çalıştığımız için ya da kötü bir şey çalışmadığımız için değil. Bu konuda fahri olarak çok farklı branşlarda çok iyi işler yapan güzel mesajlar veren eğitimciler var. Maalesef bunlar din dersi öğretmeninde çok daha fazla olmuyor. Üzüntü verici. Bizim adımıza bizim elimizdeki imkânlar çok fazla arttı. Devletten destek fazla. İmkânlarımız artık çok fazla. Biz kendimiz istesek çok fazla şeyler yapabilir, üretebiliriz. Tamamen bizim kendi isteğimize bağlı kalıyor. İmkânımız var. ...”

Öğretmenin verdiği doyurucu bilgiler bazen araştırmanın sınıf iklimi boyutunun ve de DKAB dersinin dışına çıkmakla birlikte sonuçta yetiştirilmek istenen nesille ilgili

problemler ve o sorumluluğu üstlenen öğretmeni ilgilendiren meseleler olduğu için bazı açıklamalarına yine bu kapsamda yer verdik. Onlardan bir kısmı öğretmenlerin halini ve öğretmenler odasının genel durumunu ifade etmekteydi. Açıklamalar öğretmenlerin öğrencilerin kişilik, değer ve alışkanlık gibi direkt dersleriyle alakalı olmayan konuları önemsemediklerini göstermektedir:

“Öğretmenlerin bir araya gelip de bu meseleleri kendi aralarında konuşma isteği yok. Yok yani. Öğretmeni sen ekstra bir gündemde toplayamazsın. Niye sonu şey olacak mesela burada diyelim toplantı olacak herkesin şu an kafasındaki soru kaç saatte biter? Mesela yarın saat üçte ikinci bir oturmaya. Bir de ondan sonraki gün bir daha yapıyoruz diye ortaya atsak cinler çıkar yani. Bir araya gelip konuşmak istemiyor kimse. Böyle bir şey var. ...Öğretmenler odasının gündemi nerede ne yiyeceğiz. Hele ki öğlen yaklaşmışsa. Gidip orada mı yesek sipariş mi versek falan filan. Bir de öğretmenler odasında kendi çocuklarının muhabbetini yapıp onun hakkında konuşmalar çok fazla. Ben bunu mesela hiçbir zaman yapmadım. Çocuğum şunu dedi, bunu yaptı diye her zaman birbirlerine bahsedip konuşmalar oluyor. Biz buraya bu okulun çocuklarını konuşmak üzere geliyoruz. Biz burada enerjimizi bu çocuklara vermek zorundayız. Senin çocuğun hangi okuldaysa öğretmenler orada ona enerji sarf etsinler. Benim çocuğum şurada okuyor, özelde falan kameraya çeksen gülünç durumlar. Öğrenciler üzerine muhabbet hemen geçiyor. Saman alevi gibi. Durmak yok. Şöyle mesela öğrencilerimizin şu konularda sıkıntıları var ne yapabiliriz? Öyle bir şey yok. Arıza durumunda ne oldu? Şu çocuk mu? Öyle yaramaz böyle çocuk. Gitti. Bu kadar. Yani sadece problem olduğunda problem üzerinde konuşuluyor. Çözüm üretilmiyor. Durum tespiti yapılıyor sadece. Çocuklara ne oldu? Hiçbirimiz bilmiyoruz. Hasta ama kimsenin haberi yok. Çözüm üretme tarzında bir gelişme olmuyor. Ben mesela bir taziye ekibi oluşturdum. Sınıftan birinin bir akrabası ölmüş. Onun için başsağlığı gibi yazıp göndermeyi düşündük. Farkına varsınlar diye. Öğrencinin babası ölüyor. Bir taziyeye gitmekte bile gecikiyoruz. Öğretmenler şu modda: Yani ben girer dersimi anlatır sonra çıkar giderim. Genel olarak bu şekilde. Gerisi beni ilgilendirmez. Anlattım mı? Anlattım. Anladınız mı? Anlamadıysanız bazen de umurunda değil. Bazen ben anlattım. Dinleseydiniz. Bu da az değil yani. Dinlemezseniz bir daha anlatmam şeklinde tehdit edebiliyorlar. Durum bu.”

Öğretmene göre değer kazandırmada başka engeller de var. Örneğin medya ve cep telefonları bu konuda ciddi sıkıntı oluşturabiliyor:

“Cep telefonları mesela. Çocukları yanlış fikirlerle, medya, elektronik cihazlar çocukları olumsuz yönde etkiliyor. Olumlu yönde etkilenmiyor çocuklar. Bunu hayırdan kullanmayı bilmiyorlar. Hep geyik muhabbetleri. Leyleklerin kendilerini getirmediklerini öğreneli çok oldu yani. Çok şey biliyorlar. İletişimin kolaylaşması, Android telefonlar. Bunlar bizim işimizi zorlaştırıyor. Çocuklarla ilişkimizi zorlaştırıyor. Eğitimi zorlaştırıyor. Maneviyatı törpüliyor. Ahlaki erozyonu da artırıyor.”

Öğretmenin engel olarak gösterdiği durumlardan biri de cemaatlerin yanlış uygulamalarıdır. Çocuklara karşı otoriter tarzda bir eğitim verilmesi, öğrenmeye ve dışarıdan olana karşı çocukların kendini kapatması en önemli problemlerden birini oluşturuyor:

“Bazı cemaat faaliyetlerini bunun içine koyabiliriz. Çocuklara otoriteyi emrediyorlar. Cemaatin abisi oluyor. Orada mesela Tarih Bölümü mezunu bir öğrenci vardır başlarında. Onlar bizi dinleyeceksiniz diyorlar. Cemaat mensubu olan ailelerimiz de böyle kapalılıklar görüyorum. Dindarlık düzeyleri yüksek ama öğrenmeye kapalılar. Genel olarak kapalılar. Zaten bana kendini kapattı ise bir öğrenci hiç kimseyi dinlemez. Ben o kadar yakın olduğum halde anlatamıyorsam Kimseyi dinlemez. Etkileniyor o kadar. Çok değil ama var. Hatta bazen bir cemaate mensup olduğunu anlamıyorsun bile. Konuştuğu zaman sökülüyor. Bazen söylemek de istemiyorlar. Kendi inandığı şeyin değerini bilmiyor. Ben biliyorum. Ortaya koysak neticede belki de kabul etmesi gerekecek. Onun için mevzuyu açmıyor, kapatıyor.”

Öğretmenin engel olarak dile getirdiği bir başka şey ise okul idaresi ve rehberlik faaliyetlerinin verimsizliğidir:

“Bu konuda ben okul idarelerini şey olarak görüyorum. Çocuk okulu seviyorsa, okula geliyorsa bu benim için de bir avantaj oluyor. Sevmezse, gelmezse benim için dezavantaj olur. Biz bu konuda idarelerle de problem yaşıyoruz. Mesela yaptığımız hareketlerin sebebini tam olarak anlatamıyoruz. Biz yaptık siz uygulayın diyor. Okullarda rehberlik sistemi felç bana göre. Bu yüzde 80 in üzerinde bir şey yani. Sadece rehberlik olarak bir tane rehber öğretmeni var. O kime yetecek. Sınıf rehber

öğretmenlerinin rehber olması lazım ona göre. Akılda bunu gerektirir. Sınıf rehberlik faaliyetlerini aktif hale getiremiyoruz, çocukları tanımıyoruz. Çocuklarla ilgili ön bilgileri diğer öğretmen arkadaşlara yansıtamıyorum. Çocuklar arada kaynayıp gidiyor. Bizim haberimiz olmuyor. Olmayınca da hepsi birbirine karışıyor. Okuldaki rehberlik sisteminin görülmemesinin sebebi idaredir. İdareyi sorumlu tutarım. Çünkü ev ziyaretlerine kadar Milli Eğitim Bakanlığı bunu koordine etmiş. Koymuş. Bu yapılmak zorunda. Bir dönem yapıldı. Geç oluyor. Geç vakit oluyor falan ama bunu yapmak zorundasın. Bizim idaremiz öğrenci avlamakla meşgul. Üstüne başına ne giymiş. Bununla uğraşır. İdare bununla uğraşmaz. İdare nöbetçi öğretmene der ki kıyafet kontrolü yapın der girer odaya oturur. Müdür konuştuğu zaman herkes dinler. Dinlettirir kendisini. Çocuğun kıyafeti ile birebir muhatap olmaya başladığı zaman müdür orada bitmiştir. Ben çok fazla kılık kıyafet kontrolü yapmam. Bu konuda öğretmeni çalıştırırsın. Görevini yapıyor mu diye kontrol edersin. Çünkü kılık kıyafet ile ilgili düzenleme yapılırken bizim görüşümüz sorulmadı. Ortak bir karar alınmadı. Kafalarına göre karar aldılar. Sonra öğrenciyi ben uyarıyorum. Şöyle giremezsin diyorum. İdare diyor ki bu şekilde girebilir. Öğrencinin yanında beni mahcup ediyor. Bu sefer öğretmen kraldan çok kralcı İdare ise cici oluyor. Sen bu sefer burada kötü duruma düşüyorsun. Bu sebeplerden bir tanesi de okul idarelerinin güzel işlememesi diyebiliriz.”

Öğretmen ifadelerinden anlaşılan o ki olumlu adımlar atılmasına rağmen halen bir takım engeller mevcut. Ancak öğretmene göre gidişat iyi yönde. Bunun rüzgârı hissediliyor:

“Her ne kadar gençlik kötüye gidiyor falan diye söyleseler de bunun rüzgârını ben görüyorum nüfus artıyor. Kalabalıklaşınca kötülükler değil de iyilikler daha fazla ön plana çıkıyor. İyiye gidiş var gidenler bilinçli gidiyor. Taklit yapanlar yolda dökülüyor kendisini ortaya koyuyor. Bilinçli olarak yapanlar da o toplumda evliya gibi duruşlar sergiliyorlar. Mesela bir tane on ikinci sınıf öğrencisi bana itikâfa nerede girebilirim diye soruyor, 10 gün boyunca itikâfa girmek istiyor böyle öğrenciler de var.”

Öğretmenle yapılan görüşmeden çıkan sonuca göre DKAB dersinin kazanımlarının öğrenciler tarafından elde edilmesinde değişik alanlardan kaynaklanan bir takım engeller söz konusudur. Ancak bu engellere ve olumsuzluklara rağmen gidişat olumlu yöndedir. Öğretmen böyle düşünürken öğrenciler aynı konuda ne düşünmektedir?

Öğrencilerle yapılan görüşmede genel kanaat DKAB dersinin değerleri kazandıramadığıdır. Aktarabilse de bu değerler davranışa dönüşmemektedir:

Tablo 31: OKUL2'nin Öğrencilerinin DKAB Dersinin Kazanımları Aktarmada Ne Kadar Etkili Olduğuna Dair Öğrenci Görüşleri

Cevap	Kişi sayısı	Açıklama
Kazandırıyor	1	-
Kısmen kazandırıyor	2	Ders sayısı az (6) Aile ve çevre daha çok etkili oluyor (5) Gençliği etkileyen ve yönlendiren çok şey var (medya, internet, nefis ve özentisi) (4)
Aktarılıyor ama öğrenci kendisi almıyor	2	Okullarda DKAB dersi yüzeysel anlatılıp geçiyor (1)
Hayır, kazandıramıyor	5	Kültür kaybolduğu için öğrenilse de yaşanmıyor (1)

Öğrencilerin verdiği cevaplar genel olarak kazandırılmadığı ve yaşantıya dönüştürülemediği yönündedir. Buna engel olarak da değişik nedenler öne sürmektedirler. Bunları daha çok “çocuğun daha çok çevreden ve ailesinden etkilenmesi, medya ve internet, nefis, özentisi ve ders saatinin az olması oluşturmaktadır.

Öğretmen ve öğrenci görüşleri değer kazandırmada diğer bir ifadeyle DKAB dersinin amaçlarına ulaşmasında bir takım engeller olduğunu göstermektedir. Bu engellerin sonucunda öğrencilerde oluşan eksiklikler nelerdir? Ya da bu durumda ortaya çıkan öğrenci profili nasıldır? Bu soruya cevap bir önceki soruda öğretmenin verdiği cevapta yer alan yeni nesle yönelik tanımlayıcı ifadelerden çıkarılabilir. Öğretmenin yeni nesle yönelik tanımlamaları özellikle birkaç tutum ve davranışı öne çıkarmaktadır. Bunlar bencillik, vefasızlık, saygıyı geleneksel anlamından uzaklaştırarak yeniden formatlama, nezaketsizlik ve flörtü ihtiyaç olarak görme ya da olmayışını eksiklik olarak kabul etmedir:

“Saygı konusunu öğrenciler kafalarında yeniden formatladı. Bu da bizim geleneksel değerlerimizle pek uyumuyor. Senin benim gibi düşünmüyorlar. Materyalist oldular. Öğrenciler çok maddeci. Öğretmene test sorusunu çözdürmek, ondan bir şey almak sadece. Aldıktan sonra gerisi önemli değil. Yüksek puan almak. Narsist ve egoist

diyebiliriz. Öğretmenlerle de ilişki ağını bu şekilde değerlendirebiliriz. ...Davranışları da daha farklı tabii ki. Daha rahat. Hatta iletişim bile kurmuyor. Görmezden geliyor. Yokmuşsun gibi hareket ediyor. Yani Seninle diyalog kurmaya istekli olmuyor. Seninle bir işi yoksa seni yok hükmünde kabul ediyor ve bunu genel olarak yapıyor. Yani genel olarak gençliğin durumu bu. Saygı değerini bizde olduğu gibi, olması gerektiği gibi aktaramadık. Sevgi demiyorum. Çünkü sevgi saygıdan sonra gelen bir şey. Sevgi konusunu nereye yönlendireceklerini bilmiyorlar. Kafaları karışık. Arkadaşlıkları çabuk bozuluyor. Çabuk arkadaşlık kuruyorlar ama çabuk bozuluyor. Ufak şeylerden maziye silip atabiliyorlar. Çok ufak bir kavgadan dolayı. Affedici değiller. Bu da önemli bir değer. Affetmeyi biz mesela çocuklara öğretmiyoruz. Birisi bir hata yaptığında onu çok sert bir şekilde eleştiriyor. İletişimi de koparıyor. Genelde söylüyorum Allah'ın da size sizin davrandığınız gibi davranmasını ister misiniz diyorum, siz de günah işliyorsunuz. Allah'tan af istiyorsunuz. O zaman senin de affedici olman gerekiyor ki Allah da seni affetsin diye. Böyle vermeye çalışıyoruz. Ama tabi dediğim gibi arızalar var. ...Nezaket kuralları yok denecek kadar kötü bir durumda. Kendi toplumumuzda elde ettiğimiz bu değerleri yani karşımızdaki kimseye adabı muâşeret dediğimiz nezaket kurallarını çocuklar uygulamıyorlar. Gürültülü konuşma, izin almama gibi. Daha önce ifade ettim anne babalarına karşı da öyleler. Eskiye göre daha isyankâr havaları var. Nezaket kurallarını da biz aktaramıyoruz. ...Buna muhafazakâr aileler de dâhil herkes bir sevgili arıyor. Herkes birileriyle çıkmaya çalışıyor. Âşık olmaya çalışıyor. Olmadığında eksiklik olarak görüyorlar. Kızlar çok hoyrat bu konuda. Beş vakit namaz kılıp da kız peşinde dolaşan öğrenci sayısı az değil. O konuda nefsin rüzgârına kendini kaptırıyor.”

Öğrencilerin dini ve kültürel değerleri nasıl anladıkları ve hayat tarzlarını inşa etmede bir referans kabul edip etmedikleri sorgulanmaya çalışılmıştır. Buna yönelik olarak hem öğretmene hem de öğrencilere sorular sorulmuştur.

Öğrencilere sorulan ve hayat tarzlarını belirlemede dini referans kabul edip etmedikleriyle ilgili soruya verilen cevaplar yarı yarıya her iki yönde tepkiler içermektedir. Ancak daha ağırlıklı olanın dinin önemsenmediği ve çok da referans kabul edilmediği yönündedir.

“Öyle bir şey maalesef yapılmıyor pek. Genelde din ne der diye değil de çevremiz ne der diye bakıyoruz. Alışverişe gittiğimiz zaman da arkadaşımız ne der? Nadiren umursuyor olabiliriz. Gençliğin daha çok dini önemseydiği söylenemez.” (Öğrenci7)

Bir kısım öğrenci ise dinin çoğunlukla önemsendiğini ifade etmiştir.

“Bence düşünen var. Yüzde yüz diyemem ama çoğunluk düşünebilir. Benim etrafımda doğruyu yanlış kendime, kafama göre belirlerim diyen çıkmaz gibi. Yani dinin ne söylediği önemseniyor bence.”(Öğrenci2)

Tablo 32: OKUL.2’nin Öğrencilerinin Dini Ve Kültürü Referans Kabul Edip Etmediği İle İlgili Görüşleri

Öğrenci açıklaması	Kişi sayısı	Sebepler
Evet, din önemli bir kaynaktır	4	Ne yapacağımızı öğretir (4) Bize yol gösterir (2) Doğruyu yanlış öğretir (1)
Kısmen önemli/çoğunlukla önemsenmez	6	İnsanlar daha çok çevre ne der diye düşünüyor (2) Küfür etmek haram ama yeni nesil hiç öyle değil. Kız ve erkek birbirine küfür edebiliyor. (2) Kapanmak lazım ama pek öyle değil artık (2)

Öğretmenle yapılan görüşmede de aynı soruya hemen hemen aynı ağırlıkta bir cevap verilmiştir. Öğretmene göre yeni neslin geneli düşünüldüğünde bu oran yüzde ellinin altındadır. Ancak kendi okulunu temel aldığında bu oran yüzde ellinin üstünde olabilir kanaatindedir. Kendi okulu için umut var olduğuna inanan öğretmen için bunda kendi çabasının payı vardır. Zira aileler bu konuda çocuklar için çok motive edici ve dindar değildir:

“Bu konuda bunu hissediyorum. Çocukların sordukları sorularla dini referans aldıklarını hissedebiliyorum. Yaşadıklarından dolayı değil. Ailelerinde dindar bir yaşantı yok. Belki de bu anlattığımız şeyler hep benden kaynaklanabiliyor. Giyim kuşamda, yiyecek içecekler konusunda, eğlencede haram helal konusunda. Dövmeden

mesela. Bakıyorsun çocuklar gerçekten de Allah ne diyor diye soruyor. Bunun çok da azımsanmayacak şekilde olduğunu söyleyebiliriz. Bu yüzdelik üzerinden yüzde ellinin altında bir şey ama kendi okulum açısından söylüyorum bu çevre içinde umut var. Şöyle ayırım yapalım o zaman. Bizim okulumuz bazında değerlendirdiğimiz zaman yüzde ellinin üzerinde görünüyor. Ama genel olarak umursamıyor diyebiliriz. Umursar dersek çok iyimser olur. Kendi okulum açısından değerlendirsek olur diyebiliyorum. Tanıyorum ailelerini. Dini değil ama çocuk bunu din olarak kendi bünyesinde belirliyor. Benim bildiğim bu şekilde çok öğrenci var. Önemli bir şey. Mesela ailede öyle bir ortam yok. Namaz kıl diyen birileri yok ama çocuk gelip benden namaz kılmanın önemini soruyor ve bunu benden öğrenmeye çalışıyor. Bu benim için çok önemli bir durum. Çünkü onların kazanılması gerekiyor. Annesine babasına rağmen çevresine rağmen alıyor bunu. Onlar bir şeyi sahiplendiği zaman daha bilinçli oluyor.”

Dini, kültürel ve ahlaki değerleri yeni nesillere aktarmak için zorunlu dersler arasında yer alan ve anayasa kapsamına dâhil edilen DKAB dersinin amaçlarına ulaşması, Türk kültürünün canlılığını ve devamlılığını sağlamada hayati öneme sahiptir. Çünkü din, kültürün en önemli unsurudur ve değerlerin benimsenmesinde referans kabul edilmesi, kültürün devamlılığı için de gereklidir. Bu yüzden temel eğitimin sonuna gelmiş ve yetişkin toplumsal hayatına atılmak üzere olan bireylerin ve öğretmenlerin DKAB dersinin amaçlarına ulaşıp ulaşmadığıyla ilgili görüşlerini tespit etmek, durum tespiti yapmak ve gerekirse yeni düzenlemelere gitmek için gereklidir. Dinin öğrenciler tarafından değerleri belirlemede diğer bir ifadeyle hayat tarzını inşa etmede referans kabul edilip edilmemesine yönelik soruya verilen cevapları daha da anlaşılır kılmak için “Yeni nesil dinden ve kültürden uzaklaşıyor mu?” şeklinde öğrencilere ilave bir soru daha sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplarda çoğunluk bir uzaklaşmanın olduğu kanaatindedir.

Tablo 33: OKUL.2'nin Öğrencilerinin Dinden Ve Kültürden Yeni Nesil Uzaklaşıyor Mu? Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplar

Öğrenci görüşü	Kişi sayısı	Gerekçesi
Uzaklaşıyor	7	Kadınlar, kızlar eskisi gibi kapalı değil (5). Dine uymamayı havalı buluyor (4). Kız erkek ilişkilerinde çok fazla yakınlaşma var (4). Aileler eskisi gibi duyarlı değil (3). Batıya özeni çok (3). İçki ve alkol kullanma yaygınlaştı (3). Modern görünmek istiyorlar (2). Eskisi gibi saygılı değil insanlar (2). Dinin ne söylediğini umursamıyor insanlar (2). İnsanlar dükkânını kapatmak zorunda (güven yok) (2).
Kısmen uzaklaşıyor	3	Kız erkek ilişkileri kültürümüze uygun değil artık (3). Sosyal medya ve teknoloji etkiliyor (2) Sanatçılara ve yabancılara özeni çok (2) Yeni neslin giyim kuşamı değişti. Tesettür önemsizleşti (2). Saygı azalıyor (1).

Bu konuda öğrenciler verdiği cevaplarda uzaklaşmanın göstergesi olarak birçok farklılığa değinmektedirler. Bunlar arasında dövme yaptırmak, yabancı kelimeler kullanmak, içki içmek, uyuşturucu kullanmak, açık ve dar giyinmek, batıya özenmek, kız erkek ilişkilerinde eskiye oranla daha fazla yakınlaşma, düğünlerin geleneksel olandan uzaklaşarak batılı tarzda yapılması, ibadet etme alışkanlığının kaybolması ve azalan büyüklere saygı gösterilmektedir.

Öğretmenin görüşü ise daha temkinlidir. Ona göre uzaklaşma değil de yeniden dizayn etme söz konusudur. Biraz dinden biraz nefisten ödün vererek yaşıyorlar. Hem namaz kılan hem de karşı cinsle dinin ölçülerinin dışına taşan bir şekilde iletişim kuran bireyler görmek mümkün. Sekülerleşme hızla yayılıyor. Bunun ortaya çıkardığı profil de şu: Tamam namaz var ama şunu da yapayım.

“Yeni nesil kendine göre bir din anlayışı dizayn ediyor. Uzaklaşmıyor aslında ama mesela diyor ki ben namaz kılarım ama benim sevgilim de olur diyor. Yani el ele de dolaşırım. Bu bizim eskiden karşılaşmadığımız bir şey. Eskiden böyle bir şey yoktu. Biri varsa ötekisi yoktu. Şu zamanlardan sonra bu soru reel olarak sorulamaz hale gelecek. Dediğim gibi insanlara ulaşmak lazım. Bir iletişim kurmak zor bir şey. Çalışmak gerekiyor bu alanda. Hiç kimse dine karşı kayıtsız kalamaz. Kafalarında yeni bir din inşa ediyorlar. Nefislerini ona dâhil ediyorlar. Biraz dinden biraz nefisinden ödün veriyorlar. Orta yollu bir şey yapmaya çalışıyorlar. ...Kızlara kapanman gerekmiyor desem çok şey yaparlar. Her şeyi yerine getirebilirler. Çocuklara şunu diyorum şeytan sizi bir kere değil iki kere mağlup ediyor. Bunu nefsinizle beraber ittifak kurup yaptırıyor. Arkasından şunu söylüyor zaten senin başın açık namazın kabul olmaz diyerek golü atıyor. Bu golü yemeyin diyorum. Sen başını kapatmanın gerekli olduğunu bil. Bu konuda kalbinin köşesinde bir soru işareti olsun. Ben bunu şu anda yapamıyorum ama ben bunu kabul ediyorum. İnşallah da yaparım. Bu inançla beraber namazını kıl. Reddet demiyorum. Reddetmeden yarın Rabb'im bakarsın o isteği de nasip eder. 2 tane gol yiyeceğine bir tane gol ye diyorum. Ben öyle kurtarıyorum. ...Sekülerleşme tabii önceden de vardı. Teknoloji. Bunlar sekülerleşmeye daha fazla hız kazandırdı. Kanseri hücrelerinden daha çabuk yayılıyor. İnsanlar birini yaşarken bile Allah'ı öteleyebiliyor. Allah'ın kendi hayatlarını müdahale etmesini istemiyor. Tamam, namaz diyor ama şunu da bunu da yapayım diyor.”

3.4.5. Sonuç

İlçede başarı seviyesi bakımından ikinci sırada yer alan OKUL.2’de biri araştırmacının kendi özel durumundan olmak üzere değişik nedenlerle bazı haftalar DKAB dersinde gözlem yapılamamıştır. Bu nedenle gözlemler on beş hafta ile sınırlı kalmıştır. Yapılan gözlem ve görüşmelerden hareketle ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

- ✓ OKUL.2’de yapılan eğitim ve öğretim öğretmen merkezlidir. Anlatım yöntemi etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Öğretmen merkezli ve anlatım yöntemine dayalı ders sunumu öğretmenin uzun süren öğretmenlik hayatından edindiği deneyimlere dayalı olarak yapılmış bilinçli bir tercihtir. Bununla birlikte kısmen soru cevap ve buldurma yöntemlerine de başvurulmaktadır.
- ✓ Öğrencilerin hemen tamamı öğretmen merkezli bir eğitim öğretim yapmanın daha faydalı olacağına inanmaktadır. Yarıya yakını fikir olarak öğrenci merkezliliği olumlu bulmakla birlikte, uygulamada verimli olmayacağı kanaatindedir. Dolayısıyla öğrenciler de öğrenci merkezli bir dersi tasvip etmemektedir.
- ✓ Eğitim öğretimde materyal olarak etkili ve bilinçli şekilde akıllı tahta kullanılmaktadır. Her ders yer verilmeyen akıllı tahta daha çok işlenen konuların iyi anlaşılmasını sağlamak düşüncesiyle destekleyici verilerle pekiştirme amaçlı kullanılmaktadır.
- ✓ Ders kitabı hemen hiç kullanılmamaktadır. Bunda öğretmen faktörü de etkili olmaktadır. Zira öğretmen kitaba bağlı kalmadan birikiminden hareketle konuları anlatmaktadır. Bunun da etkisiyle öğrenciler de çoğu kez hiç ders kitabını getirmemiştir. Ya da çantasından çıkarma gereği duymamıştır.
- ✓ Bu okulda DKAB dersine bağlı olarak öğretmen tarafından diğer okullarla kıyaslanamayacak şekilde sınıf dışı faaliyetlere yer verilmektedir. Bu konuda oldukça etkin olan öğretmen öğrencilerin de katılımını sağlama konusunda oldukça mahirdir. “Etik ve Değerler Kulübü” adıyla yeni bir kulüp ihdas etmek başta olmak üzere yardım faaliyetleri düzenlemek, yurt dışından yetim bularak sorumluluğunu okul olarak üstlenmek, seminer düzenleyerek akademisyen davet etmek, okulda öğrencilerle iftar yemeği vermek, pazar yerinde özellikle yaşlıların poşetlerini yardım amaçlı taşımak, ilçe müftülüğünü ziyaret etmek ve okulda haberleşmeyi sağlamaya yönelik pano oluşturmak öncülük ettiği faaliyetleri oluşturmaktadır.
- ✓ Bu okulda araştırmaya katılan diğer okullardan belirgin şekilde farklılaşan bir öğretmen öğrenci ilişkisi vardır. Oldukça iyi olan bu ilişki biçiminin derse yansımaları olumludur. Diğer okullarda görülmeyecek tarzda derse katılma ve öğretmeni dinleme söz konusudur.
- ✓ Öğrenciler arasındaki ilişkiler de gözlemlerden elde edilen sonuçlara göre olumlu gözükmemektedir. Ancak gerek öğretmen ve gerekse öğrencilerle yapılan görüşmeler

öğrenciler arasındaki ilişkilerde istenmeyen bir takım alışkanlıkların olduğunu göstermektedir. Özellikle küfür ve argo yaygındır. Bu konuda kız ve erkek arasında pek fark yoktur.

✓ OKUL.2’de DKAB dersine ilgi, gözlemlere göre yüksek gözükmektedir. Fakat görüşmelerden elde edilen sonuç ilginin düşük olduğu yönündedir. Öğretmene göre okul bazında düşünüldüğünde bu oran yüzde ellinin üstüne çıkabilir. Ama öğrenci ifadeleri ilginin değişik nedenlerle daha düşük olduğunu göstermektedir. Bunda daha çok dersin saatinin ve üniversite sınavındaki ağırlığının düşük olması, dersin kolay ve yüksek not alınabilir olması ve zaten biliyoruz düşüncesi etkili olmaktadır. Ders esnasında gözüken ilginin bu açıdan öğretmen faktörüne bağlı bir ilgi olduğu söylenebilir. Çünkü normalde öğrenciler ders kitabını bile getirmemektedir.

✓ Öğrencilerin dini referans kabul etme oranları kendi ifadelerine göre düşüktür. Çoğu dinin hayatlarında çok yer etmediğini dile getirmektedir. Ancak öğretmene göre okul bazında düşünüldüğünde umut var olunabilir. Çünkü değişik konularda öğrencilerin kendisine gelip dinin ne söylediğine dair sorular sorduğunu beyan etmektedir. Dinden uzaklaşma değil de dini kendilerine göre yeniden dizayn etmeleri söz konusudur. Hem açık giyinirim hem namaz kılarım ya da hem oruç tutarım hem de flört ederim gibi bir anlayış yeni nesilde yaygın bir durumdur.

✓ Yeni nesil, öğretmene göre saygıyı ve din anlayışını kendine gören yapılandırıan, bencil, gürültülü ve vefasızdır.

3.5. Okul.1(Fen Lisesi)

İlçede başarı seviyesi bakımından en başarılı okuldur. Fen lisesinde araştırmanın amacına uygun bir şekilde en başarılı 11. sınıf şubesi olan 11/C sınıfı seçilmiştir. Sınıf, 17’si erkek ve 14’ü kız olmak üzere toplam 31 öğrenciden oluşmaktadır. Kız öğrencilerin 12’si başörtülüdür. Sınıfta akıllı tahta mevcuttur. Okulun DKAB dersi öğretmeni Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 1984 mezunu bir erkektir. 1985 yılından itibaren öğretmenlik yapmaktadır. Bir yıl öncesine kadar son on yılı idarecilik yaparak geçirmiştir.

3.5.1. Hep Aynı Şeyler

İlçede başarı seviyesi olarak ilk sırada yer alan okulun araştırmaya katılan 11/C sınıfı, fiziki imkânlar ve sahip olunan materyaller bakımından diğer okullardan farksızdır. Okulun yeni yapılmış bir bina olması nedeniyle daha derli toplu olması dışında DKAB dersi adına fark oluşturacak herhangi bir artışı yoktur. Öğretim materyali olarak ders kitabına ilave olarak kullanılabilecek akıllı tahta diğer okullarda olduğu gibi bu okulda da mevcuttur.

Araştırma kapsamında yer alan okullardan orta seviyede bir başarıya sahip Anadolu Lisesinde olduğu gibi öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencilerden ayağa kalkmalarını beklemektedir. Selam vererek öğrencilerle iletişime geçen öğretmen bazı haftalar öğrencilerin önemli bir kısmının ayağa kalkmadığını gördüğünde *“Bir ayağa kalkın gençler. Öğretmenin içeri girdiği, dersin başladığı bir belli olsun. Bundan bile eriniyorsunuz. Biraz saygılı olun”* şeklinde uyarılar yapmakta ve kendi döneminde sıkı uygulanan bu âdeti ısrarla uygulamaya çalışmaktadır.

Fen lisesi öğrencileri başarılı öğrenciler olduğu kadar tutum ve davranış itibarıyla da belli bir seviyeyi yakalamış gözükmektedir. Gerek giyim kuşamları itibarıyla gerekse kullandıkları eşyalarla derli toplu bir görüntü veren öğrenciler hem öğretmene karşı hem de kendi aralarında kullandıkları iletişim dili ile de belli bir kültür seviyesini yansıtmaktadır. Bununla birlikte kendini hemen belli eden bir özgüven de onları tanımlamada kullanılması gereken bir nitelik olarak belirtilmelidir. Araştırma boyunca gerek koridorlarda gerekse sınıf ortamında herhangi bir gürültüye rastlanılmadığı gibi DKAB dersinin işlenmesi esnasında da ortamı bozacak bir tavır sergilememişlerdir. Ancak diğer taraftan bu öğrencilerin DKAB dersine ilgi ve katılımı düşüktür. Öğretmen merkezli bir yaklaşımla ve anlatım yöntemi esas alınarak işlenen derste öğrencilerin hemen tamamı ilgisizdir. Dersi gerçekten dikkatle dinleyen öğrenci sayısı çok azdır. Birkaç kişi ile sınırlı olan bu öğrencilerin karşısında asıl ana kitleyi DKAB dersinden ziyade başka derslerin ödevi ile ya da daha çok soru çözerek dersi geçiştiren öğrenciler oluşturmaktadır. Öğretmenin zaman zaman müdahale etmesinden çekindikleri anlaşılan öğrencilerin bir kısmı din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabının altına yerleştirdiği soru bankasından soru çözmeye çalışmıştır. Dersi ilgiyle dinleyen öğrencilerden daha fazla olan bu öğrencilerin haftalara göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 34: OKUL.1'in Öğrencilerinin DKAB Dersinde Soru Bankasından Soru Çözme Oranları

Gözlem yapılan tarih	Soru Çözen Öğrenci Sayısı
Birinci gözlem 04.12.2015	0
İkinci gözlem 11.12.2015	3
Üçüncü gözlem 25.12.2015	9
Dördüncü gözlem 08.01.2016	4
Beşinci gözlem 15.02.2016	9
Altıncı gözlem 22.02.2016	6
Yedinci gözlem 29.02.2016	7
Sekizinci gözlem 07.03.2016	6
Dokuzuncu gözlem 14.03.2016	3
Onuncu 21.03.2016	8
On birinci gözlem 28.03.2016	6
On ikinci gözlem 04.04.2016	7
On üçüncü gözlem 11.04.2016	4
On dördüncü gözlem 18.04.2016	9
On beşinci Gözlem 25.04.2016	4

Derse olan ilgisizliğin önemli bir belirtisi de getirilmeyen kitaplardır. İlk dönem yapılan gözlemlerde kitap getirmeyen öğrenci sayısı oldukça düşük iken ikinci dönem yapılan gözlemlerde bu oran haftalara göre değişmekle birlikte oldukça yükselmektedir. Burada getirilen ancak çantadan çıkarılmayan kitaplar olabileceği ihtimalini de unutmamak gerekir.

Tablo 35: OKUL.1'in Öğrencilerinin Kitap Getirmeme Oranları

Gözlem Yapılan Tarih	Kitap Getirmeyen Öğrenci Sayısı
Birinci gözlem 04.12.2015	0
İkinci gözlem 11.12.2015	0
Üçüncü gözlem 25.12.2015	0
Dördüncü gözlem 08.01.2016	3
Beşinci gözlem 15.02.2016	4
Altıncı gözlem 22.02.2016	3
Yedinci gözlem 29.02.2016	5
Sekizinci gözlem 07.03.2016	10
Dokuzuncu gözlem 14.03.2016	9
Onuncu 21.03.2016	14
On birinci gözlem 28.03.2016	21
On ikinci gözlem 04.04.2016	19
On üçüncü gözlem 11.04.2016	9
On dördüncü gözlem 18.04.2016	15
On beşinci Gözlem 25.04.2016	6

İlgisizliğin önemli bir belirtisi olarak kabul edilebilecek hususlardan bir diğeri de derste başı sıraya koyup yatma davranışıdır. Ancak Fen Lisesindeki yatma oranı araştırmaya katılan diğer okullardan bir kısmına göre daha azdır. Bunda öğretmenin müdahale etmesinin önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Zira öğretmen zaman zaman ilgisizliğe sitem ederek öğrencilere uyarılarda bulunmakta ve katılım göstermeleri için onları teşvik etmeye çalışmaktadır. Haftalara göre öğrencilerin başını sıraya koyup yatma durumu aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 36: OKUL.1'in Öğrencilerinin Derste Yatma Ve Uyuma Oranları

Gözlem Yapılan Tarih	Yatan Öğrenci Sayısı
Birinci gözlem 04.12.2015	3
İkinci gözlem 11.12.2015	2
Üçüncü gözlem 25.12.2015	5
Dördüncü gözlem 08.01.2016	0
Beşinci gözlem 15.02.2016	6
Altıncı gözlem 22.02.2016	4
Yedinci gözlem 29.02.2016	3
Sekizinci gözlem 07.03.2016	5
Dokuzuncu gözlem 14.03.2016	4
Onuncu 21.03.2016	0
On birinci gözlem 28.03.2016	2
On ikinci gözlem 04.04.2016	2
On üçüncü gözlem 11.04.2016	7
On dördüncü gözlem 18.04.2016	3
On beşinci Gözlem 25.04.2016	9

Öğretmenle yapılan görüşmede bu ilgisizlik öğretmen ifadelerinde de kendini göstermektedir. Öğretmene göre öğrenciler ilgisiz olmakla birlikte konuya bağlı olarak ilgileri artmakta ya da azalmaktadır. Ona göre öğrenciler daha çok sayısal derse ağırlık vermektedir.

“İlgili falan demek mümkün değil. Bakıyorsunuz sayısal derslere daha çok ağırlık veriyorlar. Derste başka dersin ödevini yapıyor, soru çözüyor yani. Ama işlenen konuya göre değişiyor. Genel olarak baktığınız zaman çocuklar fena değiller. ...İlgi artsın diye neler yapılabilir ben de onu düşünüyorum. Yani sınıf ortamında diyelim mesela kopukluk olsa derste biraz uyarırsın. İşin doğrusu hadi gençler falan biraz dikkatli olalım şeklinde uyarımız oluyor, olmuyor değil. Onun haricinde dikkat çekici şeyler cümleler sarf ederim. Başka ne yapılabilir?”

Haftalarca süren gözlemlerde var olan ilgisizliğin sebeplerini anlamak için öğrencilere de benzer sorular yöneltilerek görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Görüşmeye katılan

öğrenciler büyük oranda derse ilgisiz olduğunu beyan ederek değişik nedenler ileri sürmektedirler. Burada dikkat çeken ve en çok öne çıkan sebep aynı şeylerin tekrar ediyor olmasıdır. Bu düşünce görüşülen öğrencilerin tamamı tarafından dile getirilmiştir. Bu yaygın kanaati bir öğrenci şöyle dile getiriyor:

“İlgili değilim. Sürekli aynı şeyleri dinliyormuşum gibi geliyor. Farklı hiçbir şey öğrenmiyorum. Arkadaşlarım da bu dersi sıkıcı buluyor.” (Öğrenci)

Dersin tekrar ettiği düşüncesi dışında öğrencilerin ilgisizliğe sebep olarak gösterdiği önemli bir husus da öğretmenle ilgilidir. Bazı öğrenci görüşleri kendileri adına DKAB dersine ilgisizliğin sebebinin öğretmen ve onun ders işleme yöntemi olduğunu ortaya koymaktadır:

“Yok. Bu hocayla yok. Benim için en önemli hocadır. Yani hocayı seviyorsam sınavından bile daha yüksek almaya çalışıyorum. Çok bir muhabbetim yoksa önemli değil. Muhabbetim varsa onun gözünden düşme ihtimalin var yani aramızdaki iletişim bozulmasın diye çok önemserim. ...Bize yardımseverlik anlatılıyor. Bence bu anaokulunda anlatılması gereken bir konu. Yani şimdi değil. Bizim içimizde yardımseverlik yerleşmişse yerleşmiştir zaten. Kıskançlık mesela. Biliyorum zaten ben. Bunların sonuçlarını anlatmak lazım. Sebeplerini anlatmak lazım. Başlıklar aynı kalsa da içeriği değişebilir yani. ... Biraz da biliyoruz havası var tabii ki. Arkadaşlarım da öyle. Onların da çok iyi değil bu dersle araları.” (Öğrenci8)

Bazı öğrenciler de ilgisiz olduklarını belirtmekle birlikte bu ilgisizliğin konuya göre değiştiğini ifade etmiştir. Onlara göre konu farklı ise ilgi duymaktadırlar.

“Konular ilgimi çekerse ilgiliyim. Konuya bakarım. Bu bana bir şey katacak dediğim zaman ilgiliyim. Yoksa hep tekrar.”(Öğrenci2)

“...Tekrara düşüyor olmak da etkili. Ama mezhepler konusu çok güzeldi. Etkilendim. O ilginçti. O zaman dinledik.”(Öğrenci10)

Tablo 37: OKUL.1'in Öğrencilerin DKAB Dersine İlgisi Durumu

Öğrenci görüşü	Kişi sayısı	Gerekçe	
Kısmen ilgiliyim	10	İlgii azaltan faktörler	Birçok şeyi zaten biliyoruz ve ders konuları hep tekrar ediyor. (10) Fizik, kimya ve matematik gibi derslere daha çok ağırlık veriyoruz. (7) Üniversite sınavına çalıştığımız için pek vaktimiz yok. (5) Öğretmen ve dersi işleme yöntemi sıkıcı. (4). Kolay bir ders. Sınav akşamı biraz çalışmak yeterli (3). Öğretmenin yaşı olması (2).
		İlgili olma gerekçesi	Konular ilginç ve farklı ise ilgiliyim (6). Din bizim için önemli. Bizim arkadaş grubu beş vakit namazını kılar. (1)

Yapılan görüşmelerde en çok “biliyoruz” düşüncesi ilgiyi azaltan faktör olarak öne çıkarken bunu üniversite sınavı ve bu sınavda ağırlığı olan derslere daha fazla zaman ayırma takip etmektedir. Bir başka faktör ise öğretmen faktörüdür. Öğretmenle iletişim ve onun ders işleme yöntemi öğrenciler için sıkıcıdır. Görüşülen dört öğrenci öğretmene ve onun ders işleme metoduna vurgu yapmıştır. Burada öğretmenin yaşını da engel olarak gören öğrenciler de mevcuttur. Aynı görüş Teknik Lisedeki birkaç öğrenci tarafından da dile getirilmiştir. Buradan hareketle öğrencilere göre öğretmenin yaşı olması, iletişimi olumsuz etkileyen bir faktör olduğu değerlendirilmesi yapılabilir.

Milliyetçi muhafazakâr çevrede DKAB dersinin ilgi görmemesinin en önemli nedeni işlenen konuların biliniyor ve tekrar ediliyor olmasıdır. Öğrencilerin genelinin çocukluk yıllarından itibaren aile çevresinden ve Kur'an Kurslarından din eğitimi almış olması ve ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren görülen DKAB dersinin ortaöğretimde de benzer konuları işlemesi derse olan ilgiyi düşürmektedir. “Zaten biliyoruz. Biraz çalışsak geçeriz. Üniversite sınavında çok fazla bir ağırlığı yok.” gibi kanaatler de bu ilgisizliği artırmaktadır. Buna ilave olarak öğretmen faktörü de devreye girmektedir. Öğretmenle

iletişimin kalitesi, işlenen konuların genişletilerek, sebep-sonuç ilişkisine değinilerek anlatılıp anlatılamaması ve dersin tek düze bir şekilde işlenmesi ve heyecandan yoksun oluşu öğrencilerin dersten daha da kopmasına ve ders dışı unsurlarla meşgul olmasına neden olduğu anlaşılmaktadır.

3.5.2. Öğrenci Sorumluluk Almak İstemez

DKAB dersinde, araştırmaya katılan diğer okullardan farklı olarak akıllı tahta hemen her ders açıktır. Bazen öğretmen sınıfa gelmeden bazen de geldikten sonra öğrencilerden biri işlenecek konuyu akıllı tahtaya yansıtır. Bu, ders kitabının akıllı tahtada açılmasından ibaret bir uygulamadır. Öğrenci, kitabında yazılı olan konuyu bir de akıllı tahtada görmekte, dersi oradan da takip edebilmektedir. Bunun dışında DKAB dersi adına başka bir fonksiyonu yoktur.

Öğretmen dersi klasik yöntemlerle işlemeyi tercih etmektedir. Sınıfta ayakta dolaşarak ve akıllı tahtaya yansıtılmış konunun önemli görülen yerlerini oradan okuyarak dersi sunmaya çalışmaktadır. Özellikle konuyla ilgili ayet ve hadisler buradan okunmakta, varsa konuyu anlamlandıran resimler onlara daha yakından bakılmaktadır. Anlatım yönteminin ağırlık kazandığı ders sürecinde öğretmen ara ara sorduğu sorular ile öğrencileri derse katmaya çalışmakta, dolayısıyla sadece anlatım yöntemi değil ona yardımcı olacak soru cevap yöntemi de kullanılmaktadır.

Öğretmen merkezli ve anlatım yöntemi ağırlıklı bir ders işleme sürecinin yaşandığı sınıfta öğrenciler genelde pasif konumdadır. DKAB dersinin resmi programının öngördüğü yaklaşımdan uzak bu ders işleme sürecinde öğrencilerin derse katılımı oldukça düşük düzeydedir. Zaman zaman öğretmenin “*gençler sizin de katkınız olsun*” diyerek uyardığı ve derse ilgilerini artırmaya çalıştığı öğrencilerin tavrı da ilgi ve alakadan uzaktır. Fen lisesi gibi Türkiye’nin ortalamasının üzerinde bir öğrenci profiline sahip okullarda ders, programa uygun düşecek şekilde öğrenci merkezli bir anlayışla işlenemez mi? Resmi programın önerilerinin hayata geçmesine engel olan durumlar nelerdir? Bu sorunun cevabı öğretmen ve öğrencilerin tutum ve davranışlarında gizlidir. Öğretmenle yapılan mülakatta ilgili sorulara verilen cevaplar etkili konuşmanın, mantıklı ve değişik örneklerle dersi anlatmanın önemli olduğu kanaatini öne çıkarmaktadır.

“Bence etkili konuşma, böyle nasıl ifade edeyim çok değişik örneklerle, mantıksal izahlarla dersi anlatmak etkili oluyor. Onlar da bir şeyler sordular mı daha böyle şey oluyor yani güzel ve etkili oluyor.”

Öğretmen merkezliliği öne çıkaran bu anlayış, sadece öğretmenin yöntemle ilgili kanaatlerinden kaynaklanmamaktadır. Uzun yıllar görev yapmış ve klasik yöntemlere alışmış öğretmenin bir de son on yıldır hep idarecilik yapmış olması ders işleme sürecinde değişik yöntemler kullanma becerisinde de zaafıların oluşmasına neden olduğu anlaşılmaktadır.

“Ben daha önce idarecilik yaptım 10 yıldan fazla. İdarecilikten döndüm ya öğretmenliğe o yüzden işte böyle yeni metotlar hakkında fazla bilgim de yok. Bendeki bilgi böyle eski klasik metotlarla ilgili.”

Eski alışkanlıklarıyla hareket eden öğretmenin öğrenci merkezlilikle ilgili görüşleri de ders saatine ve öğrencilerin sözel derslerine bakışına bağlı olarak olumsuzdur.

“İşte mesela bir saatlik ders yani. Çocuk bizim dersimizin verilen ödevini hazırlayacak mı? Elinde bir meyve yok. Ne kadar yapacak onu? Tamam, notu çok fazla şey yapamıyorsun yani silah olarak kullanamıyorsun ama ne kadar yapacak, getirecek, hazırlayacak, sunacak? Fen lisesinde çocukların dersleri sayısal ağırlıklı. Bizim dersler işte yani bakıyorsun sadece Din Kültürü de değil. Diğer sözel dersler olsun onlarda da yani çocuklar ikinci plana itiyorlar. Görev verdiğim zaman ne kadar yaparlar? Onda soru işaretleri var. Pek fazla etkin olacağını düşünmüyorum. “

Öğretmenin alışkanlıkları ve metot konusundaki yeni bilgi ve becerilere olan ihtiyacı kendi açısından öğretmen merkezliliği öne çıkarırken, öğrencilerin tutum ve algılarından edindiği kanaat de onu öğretmen merkezli bir yaklaşımla ders işlemeye yöneltmektedir. Öğretmen açısından durum böyleyken acaba öğrencilerin kanaati nedir? Onları aktif olmaya sevk edecek öğrenci merkezlilikle ilgili düşünceleri nelerdir?

Öğrencilerin DKAB dersinde verdikleri görüntünün içerdiği mesaj ilgisizliktir. Bu ilgisizliğin sebeplerini anlamaya yönelik sorulan sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar öğrenci merkezli bir yaklaşımın önemli ve etkili olabileceğini gösterirken çoğunluk uygulamada bunun etkili ve mümkün olamayacağını düşünmektedir.

Tablo 38: OKUL.1'in Öğrencilerin Öğrenci Merkezlilikle İlgili Görüşleri

Öğrenci Merkezlilikle İlgili Görüşler	Kişi Sayısı	Sebebi
Hem teorik hem pratik olarak olumlu bulanlar	-	-
Sadece teorik olarak Olumlu bulanlar	10	Daha iyi olur (10). Ders daha akıcı ve zevkli olur. (4). Ders daha çok anlaşılır (3).
Hem teorik hem pratik olarak olumsuz bulanlar	-	-
Pratikte uygulanamayacağını düşünenler	10	Öğrenci sorumluluk almak istemez (10) Çalışmamız gereken çok daha önemli dersler var (8) Hazırlıklı gelecek kadar vaktimiz yok (7) Öğrenciler öğrenciyi ciddiye almaz, ders kaynar (3)

Başarıya ve direkt sonuç almaya odaklanmış öğrenci kitlesinin bu konudaki tutumunu belirleyen birkaç neden öne çıkmaktadır. DKAB dersinin onlara göre kolay olması, üniversite sınavında ağırlığının fazla olmaması, işlenen konuların zaten biliniyor olmasından dolayı ilgilerini çekmemeleri, DKAB dersini bir dinlenme dersi olarak görmeleri ve öğrencinin sorumluluk almak istememesi vurgulanan nedenleri teşkil etmektedir.

Öğretmen merkezli bir ders işleme sürecinin gözlendiği sınıfta aslında öğretmenin öğrenci merkezli ders işleme isteği ve gayreti söz konusu olmuştur. İlk haftalar dersi kendisi anlatan öğretmen daha sonraki haftalarda dersi öğrencilerden anlatmasını istemiştir. Örneğin bir hafta dersin ilk dakikalarında konuyu açan öğretmen sonrasında *“Kim tahtaya çıkıp konuyu anlatmak, açıklamak ister. Hadi bakalım siz başarılı çocuklarsınız. Çok rahat bunu yapabilirsiniz.”* şeklinde bir fikir ortaya atmış ve

öğrencilerden birinin tahtaya kalkmasını istemişti. Arkadaşlarının da teşvik ve isteği ile bir erkek öğrenci tahtaya kalkarak akıllı tahtadan bir paragraf okuyarak açıklamaya çalışmıştı. Bu süreç esnasında da sürekli öğretmen araya girerek konuyu genişletmeye çalışmıştı. Diğer öğrencilerin ilgi ve katılımında herhangi bir değişikliğin olmadığı derste başvurulmuş bu yöntemin etkili olduğu söylenemez. Öğrenci tahta önünde ayakta olsa da ders daha çok öğretmen tarafından sunulmuştur (Üçüncü gözlem 25.12.2016). Bir sonraki hafta için öğretmen biraz da zorlayarak başka bir erkek öğrenciye görev vermiş ancak öğrenci derse hazırlıklı gelmediğini belirterek tahtaya çıkıp dersi anlatmaktan kaçınmıştır (Dördüncü gözlem 08.01.2016).

Yapılan gözlem ve görüşmeler hazırlanan yeni DKAB programının uygulamada hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden kaynaklanan nedenlerle öngörüldüğü şekilde öğrenci merkezli bir yaklaşımla işlenemediğini göstermektedir. Dolayısıyla DKAB dersi klasik yöntemlerle işlenen bir ders olmaya devam etmektedir.

DKAB dersinde ünite sorularını ödev olarak verme veya toplu halde sınıfta soruları birlikte cevaplama yoluna başvurulmamıştır. Bununla birlikte öğrencilere performans ödevi de verilmemiştir.

Bu okulda bölgesel ve yerel olarak düzenlenen dini ve kültürel bilgiyi artırmaya yönelik yarışmalardan dördüyle ilgili olarak da bilgi verilmiş ve öğrenciler ilgili yarışmalara katılmaları yönünde teşvik edilmiştir.

Bir başka şey ise sınıf dışı bir faaliyet olarak yapılan kutlu doğum programıdır. Ancak bu programda okulun DKAB öğretmeninin bir katkısı olmamıştır. İlçede görev yapan beş farklı okuldan beş ayrı din dersi öğretmeni öncülüğünde bu okulun öğrencileri tarafından düzenlenen kutlu doğum programında OKUL2'nin din dersi öğretmeni ve araştırma kapsamında yer almayan diğer okullardan dört öğretmen sunum yapmıştır. Program Fen Lisesinin salonunda icra edilmiştir. Yoğun bir öğrenci katılımının olduğu programda hadisler, Hz. Peygamber'i yücelten sözler ve onun değişik yönlerini ele alan konuşmalar yapılmıştır. Okul öğrencilerinin kendi DKAB öğretmenlerinden destek almadan yaptıkları bu programın etkili ve güzel olduğu kesinlikle söylenebilir. Bunun dışında DKAB dersi kapsamında düşünülebilecek başka bir etkinlik yapılmamıştır.

Diğer taraftan Fen Lisesinde ders materyali olarak ders kitabını akıllı tahtada pdf üzerinden kullanmak dışında başka bir materyal kullanılmamıştır. Ders kitabına da pek yer verildiği söylenemez. Hemen her hafta öğretmen konu ne ise kendisi o konuyu bizzat anlatım yöntemini kullanarak ve kitapla pek ilgilenmeden sunmuştur. Zaman zaman akıllı tahtada açık halde olan kitaptan önemli gördüğü ayetleri okuyarak ve onları açıklayarak kitaptan istifade yoluna gitmiştir. Ayrıca akıllı tahtanın yazı tahtası şeklinde kullanılan kısmı da bir materyal olarak kullanılmamıştır.

3.5.3. Öğretmen Biraz Genç Olsa Daha İyi Olur

Etkili bir eğitim öğretim için her şeyden önce öğretmen öğrenci ilişkisinin istenilir düzeyde olması gerekir. Eğitilmek istenene rehberlik yapmakla sorumlu olan öğretmenin öğrencileriyle kuracağı sevgiye ve samimiyete dayalı ilişkiler sınıf ortamında eğitime uygun bir atmosferin oluşmasına ve öğrencilerin kazanımları daha çabuk elde etmesine katkı sağlar.

Sınıf ortamında yapılan gözlemler öğrenciler hakkında olumlu bir intibakın oluşmasına neden olmaktadır. Gerek öğretmene karşı ve gerekse kendi aralarındaki ilişkilerde samimiyet ve kibarlık öne çıkmaktadır. Kötü söz ve davranışların görülmediği sınıf ortamında öğrencilerin genel hali nezaket olarak nitelendirilebilir. Öğretmene karşı saygısızlık olarak nitelenebilecek tutum ve davranışlar sergilemeyen öğrenciler, öğretmenin sözünü bölmekten ve onu dolaylı yoldan sinir etmeye yönelik tavırlardan da uzak durmaktadır. Ancak diğer taraftan derse pek katılmayan, daha çok üniversite sınavına hazırlık kapsamında soru çözen, başka kitap okuyan ya da bazen kısa süreli olarak başını sıraya koyup yatan bu öğrencilerin DKAB dersi öğretmeniyle olan iletişimleri sınırlı gözükmektedir. Öğretmenin belli bir yaşa gelmiş olmasından kaynaklanan derin bir kuşak çatışması ve farklı algılar kendini göstermektedir.

Araştırma kapsamında yer alan diğer okullardan biraz farklı olarak öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencilerden ayağa kalkmalarını beklemektedir. Selam vererek öğrencilerle iletişime geçen öğretmen bazı haftalar öğrencilerin önemli bir kısmının ayağa kalkmadığını gördüğünde *“Bir ayağa kalkın gençler. Öğretmenin içeri girdiği, dersin başladığı bir belli olsun. Bundan bile eriniyorsunuz. Biraz saygılı olun.”* şeklinde uyarılar yapmakta ve kendi döneminde sıkı uygulanan bu âdeti ısrarla uygulamaya

çalışmaktadır. Yapılan görüşmede de öğretmen, öğrencilerin değişime uğradığını ifade ederken bu durumu örnek göstermektedir.

“Vallahi şimdi nasıl ifade edeyim bizim öğrencilerimizde okuduğumuz yıllardaki şey yok yani. Bir defa zil de çalmıyor. Biz hani sınıfa girerdik, kitaplarımızı açardık, yerimize otururduk. Öğretmen sınıfa derse hazır vaziyette girerdi. Böyle bir şey göremiyoruz burada. O yok yani mesela sınıfa girdiğim zaman herkes yerine oturmuş, herkes kitabını çıkarmış falan öyle bir durum insan arzu ediyor ama yok. ...Bizim o alışık olduğumuz saygı ifade eden hareketler yok. İşte yani onu arzu ediyoruz ama yok. Sınıfa giriyorsun çocuk ayağa kalkmıyor. İşte buradaki bir uygulama yani. İşin doğrusu ben gelince içeriye şöyle yapmak gerekir falan diye bazen uyardım çocukları. Ben sınıfa girdiğim zaman ayağa kalkmanızı istiyorum. Selamlaşalım ondan sonra iyi dersler deyip dersimize öyle başlayalım şeklinde. Bu isteklerimi sınıflarda tekrarladım. Uygulanabilirdi ama çoğu zamanda maalesef olmadı. Bunları kaybetmemek gerekir. Bazı öğrenciler ayağa kalkılmasına ne gerek var tarzında. Ne olacak falan. Mesela biz bunu istiyoruz. Örneğin derste çocuk sakız çiğniyor. Bunları ben istemem yani. Çünkü bize garip, tuhaf geliyor. Senin karşında bacak bacak üstüne atıp oturabiliyor. İşte bu tür şeyler. Alışık olmadığımız anlayış. Biraz yani insanı düşündürmüyor değil. Belki yaştan dolayı. Artık genç öğretmenler...”

Aleni bir saygısızlığı olmayan ve öğretmenle kurdukları iletişimde seviyeli bir üslup kullanan öğrencilerin DKAB dersi öğretmeniyle ilgili görüşleri genel itibariyle bir iletişimsizliği ifade ediyor. İletişimde yaşanan sıkıntılar öğrenciler tarafından değişik şekilde ortaya koyulmaktadır. Kimi yaş farkını göstermekte kimi de ya öğretmenin kendisini yanlış anladığını ya da sert gözüktüğünü belirtmektedir.

Tablo 39: OKUL.1'in Öğrencilerinin DKAB Dersi Öğretmenleriyle Olan İlişkilerine Dair Görüşleri

Öğrenci görüşleri	Kişi sayısı	Sebepleri
Olumlu/iyi bulanlar	4	İletişimimizde bir sıkıntı yok .(4) Rahat soru sorabiliyorum. (4) Dışarıda görse hal hatır sorar.(1) İyi niyetli biridir. (1)
Olumsuz/kötü bulanlar	6	Samimi olamıyoruz. Biraz yaşı fazla olduğu için samimi olamıyoruz. Soğuk ve sert birine benziyor. Dersi sıkıcı hale getiriyor. Anlatımı, sunumu dersi boğuyor. Bizi anlayamıyor. İletişimimiz kopuk. Bizden çok şey bekliyor

Öğrenciler yakınlık kuramamakla birlikte öğretmenlerinden üslup konusunda bir rahatsızlık duymadıklarını belirtmektedirler. Yapılan gözlemlerde de öğretmenin öğrencilere karşı sert ve hakaret içeren sözler kullandığına şahit olunmamıştır. Ancak iletişimin sınırlı oluşu kendini belli etmektedir.

Geleceği parlak, tutum ve davranışları itibariyle de oldukça iyi gözükten bu öğrencilerin DKAB dersine büyük oranda kayıtsız kalmalarının sebeplerinden birinin öğretmenle olan iletişimlerinin olması eğitimin niteliğini belirlemede öğretmen faktörünün etkisini göstermesi açısından anlamlıdır.

Milli eğitimin temel amaçlarından biri de milli, manevi ve kültürel değerleri benimsemiş, Türk toplumuna etkin katılabilen insanlar yetiştirmektir. Temel eğitimin en önemli hedeflerinden biri de budur. Çalışma gereği seçilen 11. Sınıflar temel eğitimin sonuna gelmiş ve artık yetişkin toplumsal hayatına atılmaya hazır bireyler olarak toplumun değerlerini ne kadar benimsediler? İlişkilerinde kültürel ve ahlaki değerleri ne kadar yansıtabilmektedirler? Yapılan gözlemlerde dikkat çeken bir ayrıntı öğrencilerin öğretmenleriyle olduğu kadar birbirleriyle olan ilişkilerinde de belli bir kültürü ve

seviyeyi yansıtır olmalarıdır. Gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışındaki ilişkilerinde yüksek sesle konuşmalar, bağışmalar, kaba söz ve davranışlar neredeyse yok gibidir. Kullandıkları eşyalar, giyim kuşamları ve beraberinde taşıdıkları çanta, kitap ve defter sahip oldukları farkındalığı göstermektedir. Okulda zil de kullanılmamaktadır. Zile bağlı kalmaksızın derse zamanında girip çıkma ve bu sayede bir uyarıcı olmaksızın sorumlulukları yerine getirme alışkanlığı okul kültürü içerisinde kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin tavrı bunda başarılı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerde diğer okul öğrencilerinden farklı olarak belirgin bir şekilde gözlemlenen özgüven ve buna bağlı bir tavır vardır. Daha olgun davranabilen bu öğrenciler ayrı bir birey olduklarının farkındaydılar.

Öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerde kültürel değerleri ne kadar yansıttıkları öğretmenle yapılan görüşmede sorulmuş ve öğretmenin görüşleri de alınmıştır. Verilen cevaplarda kuşak farkına bağlı değerlendirmeleri görmek mümkün. Özellikle saygı konusunda öğrencilerin değişime uğradığına inanan öğretmene göre bunun önemli bir göstergesi öğretmen içeri girdiğinde ayağa kalkmama, sakız çiğneme ve bacak bacak üstüne atmadır. Diğer taraftan öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerinde kötü söz ve davranışların varlığı öğretmene göre nadirdir.

“Bizim beklediğimiz o saygı anlayışları yok. Senin karşında bacak bacak üstüne atabiliyor. Dersinde sakız çiğneyebilir. ...Ama iyi fena değiller. Bu dediğim şeyleri de yani normal karşılıyor çocuklar. Fakat bize ters geliyor. Ne bileyim sınıfa gelince işte ayağa kalkmama normalleşmiş. ...Bizim kültürümüze aykırı sözler ve davranışlar oluyor mu yani o konuda fazla dikkatimizi çeken bir şey olmadı işin doğrusu. Ama bir sefer bir kızın oğlana bir şey dediğini, duydum böyle bir ifadesini duydum. Kız oğlana küfür vari bir şekilde böyle bir sözünü duydum. Yani yaygın olmasa da var böyle konuşmalar falan ama az. Nadir.”

Öğretmen böyle düşünürken öğrencilerin görüşleri kendi aralarındaki ilişkilerde de dikkatli olduklarını göstermektedir. Birbirleriyle iyi geçindiklerini ve kendi öz değerlerine uygun davranmaya çalıştıklarını belirten öğrencilerin bir kısmı uygunsuz söz ve davranışlarda bulunanların dışlanacağını belirtmektedir.

Tablo 40: OKUL.1'in Öğrencilerinin Birbirleriyle Olan İletişimlerine Dair Açıklamalar

Öğrenci görüşü	Kişi sayısı	Gerekçe	
Olumlu/güzel bulanlar	9	Olumlu/güzel buldukları hususlar	Herkes çok iyidir(9) Yakın dostluklar kurabiliyoruz (6) Herkes nerede durması gerektiğini bilir (5). Kardeş gibiyiz (4)
		Olumsuz/kötü buldukları şeyler	Zaman zaman ağır olmayan argo ifadeler olur. Ama kızların olduğu ortamda olmaz (3).
Olumsuz/kötü bulanlar	-	-	
Kişiye göre farklılaştığını düşünenler	1	Davranışlar kişiye göre değişiyor. İyi olanlar da var kötü olanlar da var. Anlaşamadığım kişiler var (1).	

Öğrencilerin görüşleri, kendi aralarındaki bu olumlu ilişkilerin herhangi bir baskı ve kural olmaksızın sürdüğünü ortaya koymaktadır. Görüşlerinden bir okul ve sınıf kültürü oluşturdukları anlaşılan öğrencilerden yine bazıları ilişkilerde uygunsuz davranan, kötü söz ve davranışlarda bulunanların dışlanacağını belirtmesi kendi aralarında bir yaptırım uygulayabildiklerini göstermektedir. Bu nedenle olsa gerek herkes durması gerektiği yeri bilmekte ve ona göre davranmaktadır.

3.5.4. Din Bizim İçin Önemli

Tutum ve davranış itibarıyla belli bir kültür düzeyini yansıtan öğrenciler kullandıkları iletişim diliyle de empati ve insan onuruna saygı gibi ikili ilişkilerde olmazsa olmaz değerlerin farkında olduklarını göstermekteydiler. Davranış itibarıyla diğer okulların

öğrencilerinden farklı olduklarını hissettiren bu özgüveni yüksek ve başarılı öğrencilerin DKAB dersine ilgileri oldukça düşüktür. Derste başı sıraya koyup yatma, kitap getirmeme ve soru bankalarından soru çözme gibi derse ilgisizliği ortaya koyan görüntüler sınıfta sıkça yaşanmaktadır. Derse katılım göstermemek acaba dersin vermek istediği mesajlara ve kazandırmak istediği değerlere kayıtsız kalmak anlamına da gelir mi? Öğrencilere sorulan sorulardan bir kısmı ilgisizliğin sebebinin, işlenen konuların bilinen ve sürekli tekrar eden konular olmasını gösteriyordu. Bunun başka sebepleri de olabilir mi? Diğer bir ifadeyle ilgisizlik DKAB dersinin vermek istediği mesajlara karşı bir duyarsızlık ya da bir karşıtlık ifade etmekte midir?

Öğrencilerle yapılan, dini ve kültürel değerleri hayat tarzlarını inşa etmede referans görüp görmediklerini yoklamaya yönelik görüşmede öğrencilerin çoğunluğu dini önemsediklerini ve referans kabul ettiklerini belirtmişlerdir.

“Kesinlikle öyle. Okula baktığımızda kesinlikle yani. Mesela ben bu okula geldiğimde beş vakit namazımı kılmazdım ama şimdi sabah namazından tutun beş vakit namazımı kılıyorum. Şuan mutluyum. Çevremde mutlu. Bir baskı yok. Özel cemaat yurtlarında hocalar kaldırır falan baskı vardır. Ama bizde öyle değil. Arkadaş olarak da ben iyi bir ortama sahibim, birbirimizi kaldırıyoruz. Birlikte namaz kılıyoruz. ...Evet, kesinlikle din bizim için bir referans.” (Öğrenci2)

“Din bizim için ilk referans. Yani bir şey böyle plan kurarken veya bir tercih yaparken işte hani şu böyle diye şu böyle dedi diye değil direkt Kuran'da yazıyor zaten bunları o yüzden biz bunları önemsiyoruz. ...Ya benim çevrem için öyle ama ikinci yakın çevremde kendimi sakındığım çevremde birinci referans noktası açık ve net din değil de kendi düşünceleri oluyor.” (Öğrenci5)

Hayatı anlamlandırmada ve tercihleri belirlemede dinin çok önemli olmadığını ve daha çok batılılaşmanın etkili olduğunu belirten öğrenciler de olmuştur.

“Bence çok olmuyor. Daha çok batılılaşma var. Ona kayıyorlar. Kültürden kopuyorlar. Türkçe sözler yerine yabancı kelimeler girdi. Giyim-kuşam her şey değişti. ...Biz kendi arkadaş grubumuzla kültürümüze değerlerimize sahip çıkarız. Yani okula bakacak olursak genelde sosyete olduğu için işte giyim kuşam batılılaşmaya doğru gidiyor yani kültürümüzden koptuk gidiyoruz yani.” (Öğrenci4)

“Aslında hani ilk baktığımız yer orası değil. En sonlarda da değil. Direkt ona bakarak şey yapmıyoruz ama etkili oluyor.” (Öğrenci1)

Tablo 41: OKUL.1’in Öğrencilerinin Dini Ve Kültürü Referans Kabul Edip Etmediklerine Dair Görüşleri

Öğrenci açıklaması	Kişi sayısı	Sebeup
Evet, din önemli bir kaynaktır	7	Herhangi bir konuda din ne der ona bakarım (5). Ne yapıp ne yapmamam gerektiğini belirler (3). Tercihlerimizi belirler (1).
Kısmen önemlidir	3	Daha çok batılılaşma etkili (2) İnsanlar neyin doğru ve yanlış olduğunu bilir ama pek ona göre yaşamaz (2)

Öğrencilerin görüşleri dinin ve kültürün kendileri için oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Net ifadelerle dinin ve kültürün önemli olduğunu belirtmeyenler bile sonuç olarak önemsendiğini kabul etmekte ve bunun hayata da yansıtıldığını söylemektedir. Gözlem yapılan sınıfta yer alan on dört kız öğrenciden on ikisinin de başları kapalıdır. Bu durum öğrencilerin kendi dini ve kültürel değerlerini önemseyen bir çevreden geldiklerini göstermede somut bir veri olarak görülebilir.

Diğer taraftan öğretmen de öğrencilerin dini ve kültürü tamamen yabana atmadığını belirterek kısmen önemsendiğini ifade etmektedir.

“Şimdi etmiyor diyemeyiz. Yani işte şimdi çocuk başını kapatıyor mesela. Ama az önce ifade ettiğim gibi imanın hareketlere yansımaları herkes de bir olmuyor. Ama dikkate alınmıyor da diyemeyiz.”

Fen Lisesinde yapılan gözlem ve görüşmeler DKAB dersinin uygulamada değişik nedenlerle ilgi görmediğini göstermekle birlikte bunun vermeye çalıştığı değerlere karşı bir duyarsızlık ve kayıtsızlık anlamına gelmediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenin görüşüne ilave olarak öğrenciler de yüksek oranda dinin ve kültürün önemsendiğini belirtmiştir. Bu diğer okullara oranla Fen Lisesinde daha yüksek çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan diğer okullardan başarı seviyesi, öğrencilerin sahip olduğu tutum ve davranış yönüyle iyi durumda olan Fen Lisesinde hem öğretmen hem de öğrencilerle

yapılan görüşmelerde, vurguladıkları önem derecesinde farklılıklar olmakla birlikte dinin ve kültürün önemli olduğunu, doğru ve yanlışın, kısaca hayat tarzının belirlenmesinde bir kaynak kabul edildiğini belirtmişlerdir. Derste ilgisiz olan öğrencilerin bu ilgisizliğinin sebebinin dine ve kültüre karşı bir kayıtsızlık olmadığı, daha çok aynı konuların işleniyor olması, kolay olması, üniversite sınavında ağırlığının sayısal dersler kadar olmaması ve kısmen de öğretmenin tekdüze bir ders işliyor olması gibi sebeplere dayandığı kendi görüşlerinden hareketle söylenebilir. İlave olarak öğrencilerin dini ve kültürü önemsedikleri ve referans kabul ettikleri de belirtilmelidir. DKAB dersinin durumunu daha iyi anlayabilmek adına öğrencilerden bir takım değerlendirmelerde bulunmaları da istenmiştir. Bunlardan biri ilgili dersin milli, manevi, kültürel ve ahlaki değerleri aktarıp aktaramadığı meselesidir. Bu dersi yıllarca alan biri olarak öğrenciler ne düşünmektedir? Onlar açısından bu sorunun yanıtı ne olmaktadır? Bu soruya öğrencilerin verdiği cevaplar kısmen değişmekle birlikte yeterince aktaramadığını düşünenler biraz daha öne çıkmaktadır.

“Yani bir şeyler öğretiyor ama bir yerden sonra tekrar ediyor yine aynı şeyi söyleyeceğim. Sürekli yeni şeyler vermesi gerekiyor bence. ...Yani sekizinci sınıf, yedinci sınıfta falan koptum. Verilmeye çalışılanlar gençlik tarafından çoğu zaman alınmamıştır. ...Çocuk söylenenleri hissetmiyordur yani. Bizim okul olarak düşünmüyorum genel olarak baktığımda. Adam konuşuyordur çocuk dinliyordur hani doğru diyordur ama bunu yapmıyordur. Yani sadece öğretmenin dediğini tasdikliyor.”(Öğrenci1)

“Çok kazandırmıyor, çok etkili olmuyor. Çok benimsemiyor kişiler. ...Aynı şeyler işlendiği için belki de. Dersin çekiciliği, aktivitesi çok fazla olmadığı için. Büyüklerin de önemli bir şeyi var, onların pek fazla bir teşviki olmuyor daha çok insanlar şunu yap oğlum sana şunu alacağım derler. Sesyete kesim böyle yani. İnancı kesim de bu yaşa kadar gelmişse çocuk ona zaten daha öncesinde öğretmişlerdir. Buraya geldiğinde de burada öğrendikleri onun için doyurucu olmuyor.”(Öğrenci4)

Sadece bir öğrenci gerçekten kazandığını düşünmektedir.

“Beni çok olumlu yönde etkiledi Ama geldiğimde böyle değildim. Ama şimdi bir şeyler öğrendim. Dediğim gibi bizde bir kural yok ama insanlar bunu gördükçe öğrendikçe

hani kuralı olmasa bile olur. Ne yapacağını biliyor. ...İlk başta çok zorluk çektim ama şu an iyi ki buraya gelmişim diyorum. Dışarıdakiler çok farklı eski arkadaşlarım. Buradaki arkadaşlarımla daha iyiyim. ...Evet, kazandırabiliyor.” (Öğrenci3)

Tablo 42: OKUL.1’in DKAB Dersinin Kazanımları Aktarmada Ne Kadar Etkili Olduğuna Dair Öğrenci Görüşleri

Öğrenci görüşü	Kişi sayısı	Açıklama
Kazandırıyor	1	Bu okulda namaza başladım. Hayatım değişti (1)
Kısmen kazandırıyor	9	Ders bir süre sonra hep tekrar ediyor (5) Dersin sunumu iyi değil (4) Daha önce birçok şeyi öğrendiğimiz için (3). Din hep haramlar üzerinden anlatılıyor (1)

Burada da değişik nedenler öne sürülebiliyor. Öğretmen faktörünü öne sürerek verimsizliği açıklayanlara aynı şeylerin tekrar edilmesini söyleyenler ekleniyor. Toplum içerisinde oluşmuş kesimlere atıfta bulunarak muhafazakârlara kazandırıyor ama diğerleri almıyor diyenler olduğu gibi aile ve çevreye vurgu yaparak dersin yetersiz kaldığını ifade edenler de oluyor. Verdikleri cevaplardan yaşanan sürecin ve süreçte etkili olan faktörlerin farkında oldukları anlaşılan öğrencilerin tespitleri oldukça önemlidir. Çünkü dersin muhatabı olanlar olarak ne gibi problemleri olduğunun bilinmesi, verilecek eğitimin yeniden düzenlenmesi ve etkililiğinin artırılmasında yol gösterici olacaktır.

Öğretmenin görüşü de dersin ve gösterilen çabanın tamamen anlamsız ve boş olmadığını göstermektedir. Yeterince kazandırılmadığını belirtmekle birlikte kısmen sonuç alındığı söylemektedir. Yalnız burada dikkat çeken bir husus var ki o da toplumda var olan cemaatçilik anlayışıdır. Öğretmene göre öğrenciler arasında herhangi bir cemaate mensup olanların sadece kendilerinden olanlardan dini yönde beslenmek gibi bir tavrı olabiliyor. Dolayısıyla DKAB öğretmeniyle iletişimi en aza indirebiliyor.

“Tamamen anlamsız değil. Boş değil yani. Ne kadar şey oluyor değiştiriyor bilmiyorum. Biraz samimiyete dayalı şey. Çok etkili oluyoruz diyemeyiz. Bir de şey var. Bu cemaat yaklaşımları şunlar, bunlar. Bu tür şeyler de var. Bazen işte bir cemaate

mensup olanlar oluyor. Çocuklar bir yerde sana bir şey sormuyor. Böyle bir yaklaşım da var. Benim sevdiğim şeyler değil o tür şeyler. ...Ama sonuçta şu var sen samimiyetle anlattırsan, işte örnek olmaya çalışırsan, ihlâslı, samimi olmaya çalışırsan etkili olur. ...Burada mesela beraber namaz kılmaya çalışıyoruz, namaz kılan epey öğrenci var. İşte bakıyorsun sınıfta dinliyorlar, icabında tartışıyorlar bazı şeyleri.”

Dersin vermek istediği mesajları ve içerdiği kazanımları önemseyen, onları hayatlarında referans kabul eden öğrenciler DKAB dersinin değerleri kazandırmada çeşitli sebeplerle yetersiz kaldığını düşünmektedir. Kendilerince neden yetersiz kaldığını da açıklayan öğrenciler yetismekte olan bireyler olarak kendilerini dinin ve kültürün neresinde görmektedirler? Ait oldukları toplumun dini ve kültürel değerlerinden uzaklaşıyorlar mı? Milli, manevi ve ahlaki değerleri kazandırmayı amaçlayan bir ders olarak DKAB dersinin hedeflerine ulaşp ulaşmamasıyla yakından ilgili olan bu durumu aydınlatmaya yönelik sorulan sorulara öğrencilerin büyük çoğunluğu “uzaklaşıyor” şeklinde cevap vermiştir.

Öğrencilerden biri bir gruplaşma olduğunu ifade ederek bir kesimin dine ve kültüre bağlanırken diğer kesimin uzaklaştığını belirtmiştir

“Bir yandan bağlanan gruplar var bir yandan da tamamen kopan var. ...Evet, gruplaşma oluyor. Fikir ayrılıkları falan olmuştur. Sen öylesin sen böylesin. Çocuğu kendinden koparmış olabilir mesela bir önceki nesil. ...Bizden öncekiler daha iyi kültür olarak. Öyle diyebilirim.” (Öğrenci1)

Bir öğrenci ise genel anlamda daha fazla bir bilinçlenme ve farkındalık oluştuğunu ifade ederek bu duruma etrafında artan tesettürlü bayanları örnek göstermiştir

“Yani şu an için söylüyorum bir farkındalık daha fazla arttı. Herkes daha fazla bilinçleniyor. Etrafımda kapalılar daha çok oldu. Bu kişiler daha fazla olmaya başladı. Bence iyi yani.”(Öğrenci9)

Bir başka öğrenci de kendi okulunu ayrı tutarak daha iyi durumda olduklarını ifade etmiştir.

“Diğer okullarda daha vahim bir durum olduğunu düşünüyorum. Kendi okulum için bence iyi bir durumdayız. Daha da iyi olacağını düşünüyorum. Burası bir kamp gibi.

Özel yetişmiş insanlar gibiyiz. Seçilmiş insan. Bunların daha da üstüne koyarak ilerliyoruz.” (Öğrenci2)

Aslında birkaç öğrenci de bu duruma dikkat çekerek kendi okullarının iyi durumda olduğunu genel bir uzaklaşmayı kabul etmekle birlikte ifade etmiştir. Ancak genel kanaat yeni neslin kendi inancından ve kültüründen uzaklaştığı yönündedir. Bu durumu iyi özetleyen bir öğrencinin açıklamasına aşağıda yer verilmiştir

“Kesinlikle. Mesela onuncu sınıfın ikinci döneminde işte sürekli yabancı müzikler. Hiç anlamadım. Bir sürü filmler, yabancı kitaplar, ne fikir aşıladığı belli olmayan kitaplar falan okuyordum. Babam bu yüzden korkuyor tabi. İnsan etraftan etkileneceği için babam benimle uzun bir süre konuşmuştu. Ben o konuşmadan çok etkilenmiştim. Ondan sonra o konuşmadan çok etkilenince telefonda şu an en fazla üç dört tane yabancı müzik vardır. Yani daha çok kendi kültürümüze dönmeye başladım. Bu konuşmaya maruz kalmayan birçok insan var, arkadaşlarım var. ...Her eve giren bir internet var. Her eve giren bir televizyon var. En basitinden internette yanda çıkan reklamlar bile insanı uzaklaştırabilir. Uzaklaşmaya çok açık bir nesil yetişiyor. Kendimize fikir arıyoruz. Yaş olarak okuduğumuz o fikri de edinmek istiyoruz. Bilinçaltımıza işliyor böyle. ...Aile kesinlikle birinci sıradadır. İşte ben de babama küçükken hep böyle omzuna dokunur saçını çekip giderdim. Babam da bana dedi ki işte ben de küçükken böyle yapıyordum. Yani ebeveyn neyse çocuk da aynısı oluyor. Kendi kültürünü, inançlarını referans kabul etmeyen bir nesil yetişmekte ve yetişecek. Önlemi nedir bilmiyorum ama alınması lazım.”(Öğrenci5)

Tablo 43: OKUL.1 Öğrencilerinin Dinden Ve Kültürden Yeni Nesil Uzaklaşıyor Mu? Şeklindeki Soruya Verdikleri Cevaplar

Öğrenci görüşü	Kişi sayısı	Gerekçesi
Uzaklaşıyor	5	Kadınlar, kızlar eskisi gibi kapalı değil (5). Kız erkek ilişkilerinde çok fazla yakınlaşma var (4). Aileler eskisi gibi duyarlı değil (4). Batıya özentisi çok (3). İçki ve alkol kullanımı çok (3).
Kısmen uzaklaşıyor. Ama bizim okul ve çevremiz bu konuda iyi durumdadır	3	Bu okul bu konuda iyi durumdadır (3) Burada namaza başladım (1) Kılık kıyafet ve üslup konusunda bir yanlış olduğunda hocalarımız güzelce düzeltir (1).
Uzaklaşmıyor. Gittikçe daha fazla bağlanan var	1	Etrafımda kapanan kızlar çok fazla (1).
İki kısım var. Biri bağlanırken diğeri uzaklaşıyor	1	Bir grup yakınlaşıyor bir grup uzaklaşıyor (1).

Öğrencilerin büyük çoğunluğu(%80) uzaklaşmanın varlığından söz ederken ikisi (Öğrenci2 ve Öğrenci9) aksine farkındalığın arttığını ve genel itibariyle olumlu sayılabilecek gelişmeler olduğunu belirtmektedir. Burada dikkat çeken birkaç hususu vurgulamak gerekir. Birkaç öğrenci aile desteğinden ve kültürel yozlaşmaya karşı anne babalarının gösterdikleri ihtimamdan bahsetmektedir. Örneğin öğrenci5, babasının kendisiyle yaptığı uzun konuşmalara ve bu sayede yaşadığı değişime vurgu yaparken öğrenci10 anne babasının çocuk yetiştirmede gösterdiği dikkate atıfla televizyon ve dizilerle ilgili olarak aldıkları tedbir içeren kararlara değinmiştir. Bazı öğrenciler de bu okulun oluşturduğu kurum kültüründen hareketle iyi yönde bir değişimin yaşandığını belirtmekte, diğer okullarla kıyaslandığında Fen Lisesinin çok iyi durumda olduğunu ifade etmektedir.

Diğer taraftan bir uzaklaşma olduğunu da kabullenen öğrenciler yaşanan değişim konusunda farklı nedenler ileri sürmektedirler. En başta TV, internet, diziler ve hatta reklamlar gelmektedir. Buna ilave olarak aile ve çevre faktörü de gösterilmektedir ki bu durum öğrencilerin sosyal hayatın gerçekleri konusundaki farkındalığını göstermektedir. Öğrenci4'ün öğretmenleriyle ilgili olarak verdiği örnekler ise öğretmen faktörünün ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Gerek giyim kuşam konusunda gerekse kullandıkları dilde aykırı kabul edilen her şeye yerinde müdahaleler ederek öğrencileri yönlendirmektedirler. Öğrencinin ifadesi de bunun bir rahatsızlık sebebi olarak görülmediğini göstermektedir. Öğrenci bu durumu, kültürel uyumu sağlayabilmek adına yapılmış önemli bir örnek müdahale olarak sıralamaktadır.

Fen Lisesinde oluşan atmosfer kaliteli bir eğitim öğretim yapmaya müsait gözükmektedir. Oluşan kurum kültürü öğrenciler üzerinde de kendini göstermektedir. Öğrenciler öğretmenleriyle olan ilişkilerinde olduğu kadar birbirleriyle olan iletişimlerinde de belirli ilkelere göre hareket etmektedirler. Dini ve kültürel değerleri yüksek oranda önemseyen öğrencilerin bu ifadelerini doğrulayacak bir başka şey ise öğretmenin konuyla ilgili bir anekdotudur. Yapılan görüşmede öğretmenin, okulun çevre tarafından nasıl algılandığına dair verdiği örneğe aşağıda yer vermek istiyoruz:

“Yani yaşantısında dini yaşayan öğrenci sayımız az değil. Burası için mesela bir tanesi anlatıyor, çocuğunu buraya gönder falan demişler ona da o da demiş ya burası çok dindar bir okul. Öyle bir ifade de kullanmış yani. Fena değil. Devletin bir okulu. Toplumumuzda ne var ise burada da yansıması var. Ama genel olarak muhafazakâr bir yapı var yani. ...Mesela mescidimiz var. Oraya epey bir öğrenci namaz kılmaya gelir. Bazen başı açık öğrencilere de rastlıyoruz. İşte çıkarmış eşarbını namaz kılıyor. Bu okul fena değil bu anlamda.”

3.5.5. Sonuç

Araştırmaya katılan okullar arasında başarı seviyesi bakımından ilk sırada yer alan Fen Lisesinde Aralık 2015'in ilk haftası itibariyle başlayan gözlemler 2016 Nisan ayının son haftası itibariyle sonlandırılmıştır. Toplamda 15 hafta süren gözlemlerden sonra gözlem yapılan sınıftan olmak üzere 10 öğrenci ve ders öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Aynı konuda öğretmen ve öğrenci görüşlerini toplamaya yönelik sorulan sorulara

verilen cevaplarla değişik açılardan DKAB dersinin örtük programı incelenmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan gözlemler boyunca alınan notlar da kullanılarak kullanılan yöntem ve teknikler, öğretmen öğrenci ilişkisi ve öğrenci öğrenci ilişkisi resmedilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara aşağıda maddeler halinde yer verilmiştir.

- ✓ Fen Lisesinde öğrencilerin DKAB dersine ilgi ve katılımları düşüktür. Öğrencilerin önemli bir kısmı derse katılmak yerine ya bir başka dersin ödevini yapmakta ya da soru bankasından soru çözmektedir. Bir kısmı da herhangi bir şeyle ilgilenmeksizin kendini dinlendirmektedir. Derste ilgisizliğin belirtisi olan başı sıraya koyup yatma araştırmaya katılan okulların çoğundan daha az olmakla birlikte görülen bir tavidir. Yine kitap getirmeme alışkanlığı diğer okullar kadar olmasa da dikkat çekecek kadar yaygındır. Özellikle ikinci dönem çok daha fazla gözlemlenmiştir.
- ✓ İlgisizliğin sebepleri olarak daha çok işlenen konuların biliniyor olması, sınavı zor olan bir ders olmayışı, üniversite sınavında önemli bir ağırlığının olmayışı, dersin tek düze işlenmesi ve sayısal derslerin yoğunluğundan dolayı bir dinlenme dersi olarak görülmesi sıralanmaktadır.
- ✓ Ders, resmi programın aksine öğretmen merkezlidir. Bu, öğretmenin tercihindan ziyade öğrencilerin ilgisizliğinden kaynaklanmaktadır. Gözlemler esnasında iki kez öğretmen bir öğrenciyi tahtaya kaldırarak dersi anlattırmaya çalışmış ancak sürdürülemezince vazgeçilerek öğretmen dersi kendisi anlatmaya devam etmiştir. Dersin işlenişine hâkim olan anlatım yönteminin yanı sıra özellikle öğrenci ilgi ve katılımını artırmaya yönelik sorularla da derse renk katılmaya çalışılmıştır. Fakat bu, öğrencilerin ilgisizliğine bağlı olarak çok etkili olamamıştır.
- ✓ Araştırmaya katılan okullardan farklı olarak Fen Lisesinde akıllı tahta hemen her hafta açıktır. Ancak tüm esprisi ders kitabının ilgili konusunu ekrana aktarmaktır. Bunun dışında farklı materyaller ve sunumlarla dersi desteklemek şeklinde kullanılmamıştır.
- ✓ Öğretmen öğrenci ilişkisi mesafelidir. Özellikle öğrencilerin öğretmenleriyle ve ders işleme tarzıyla ilgili kanaatleri geneli itibarıyla olumsuzdur. Bu durum öğretmenle problem yaşamak şeklinde değildir. Ancak bir dersin verimli olabilmesi için öğretmen ile öğrenciler arasında olması gereken sevgi, samimiyet ve yakın ilişkilerin kurulamadığı gözlemlenmiştir. Bu da dersi verimsizleştiren, öğrenci ilgi ve katılımını düşüren bir faktör olmuştur.

- ✓ Öğretmen değerlendirmesine göre yeni nesil olarak öğrenciler bir değişime uğramış ve saygı anlayışı farklılaşmıştır. Öğretmen içeri girince ayağa kalkmama ve büyüğün yanında bacak bacak üstüne atma bunun en önemli örneklerini teşkil etmektedir.
- ✓ Yine öğretmene göre belli değerlerde aşınma olmakla birlikte okulun öğrenci profili fena değildir. Muhafazakârlık ön plandadır. Tutum ve davranış yönüyle okulun öğrencileri iyi sayılır. İncancına bağlı olan ve mescitte namazlarını kılan epey bir öğrenci mevcuttur.
- ✓ Öğretmenin kanaatine göre öğrenciler dini ve kültürel değerlerden kısmen uzaklaşmaktadır. Bunda daha çok yabancı filmler ve batıya özentisi etkili olmaktadır.
- ✓ Öğrencilerin çok önemli bir kısmına göre dini ve kültürel değerler çok önemlidir. Ayrıca bu değerler kendi hayat tarzlarını inşa etmede bir kaynaktır.
- ✓ Öğrencilere göre de dini ve kültürel değerlerden bir uzaklaşma söz konusudur. Ancak kendi okulları bağlamında düşündüklerinde iyi durumda olduklarına dair kanaat öne çıkmaktadır.
- ✓ Okulda bir kurum kültürü söz konusudur. Bu, öğrencilerin ifadelerinde de kendini göstermektedir. Öğrenciler belli bir kural ve yaptırım olmaksızın ikili ilişkilerde önemli görülen hususlara dikkat etmektedir. Bu hususlara uyulmadığı takdirde bir dışlanmanın yaşanacağı belirtilmektedir. Bu nedenle yanlış yapmamaya, kötü söz ve davranışlardan kaçınmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.
- ✓ Öğrenciler, tutum ve davranışlarıyla belli bir kültür düzeyini yansıtmaktadır. Diğer okul öğrencilerinden daha olgun ve ağırbaşlı bir görüntü vermektedirler. Giyim kuşamlarından kullandıkları dile kadar belli bir seviyeyi yakaladıkları anlaşılan öğrencilerin bu hali bu okulda tutum ve davranış itibarıyla MEB'in genel amaçlarına ulaşıldığını göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

DKAB dersinin uygulamadaki durumunu ele almaya çalıştığımız araştırmada sonuçları maddeler halinde yazmaya geçmeden önce birkaç hususa değinmek gerektiğine inanıyoruz. Her şeyden önce belirtilmelidir ki DİKAB dersi işlevselci bir mantığa ve yaklaşıma sahiptir. Bu yaklaşım onunla ilgili tartışmalarda, anayasal koruma altına alınarak zorunlu bir ders haline getirilmesinde, sahip olduğu içerik ve kazandırmaya çalıştığı ortak değer, tutum ve davranışlarda görülebilir. Ancak burada ele alınması gereken önemli bir husus DİKAB dersinin zorunluluğuyla ilgilidir. 1982 anayasasında zorunlu olarak okutulması kararlaştırılan DİKAB dersi için Müslim-gayrimüslim ayrımı yapılmamıştı. 1992 yılında yapılan bir düzenleme ile isteyen gayrimüslimlerin bu dersten muaf olabileceği kararlaştırıldı. Fakat yapılan düzenleme İslam'ın içinden çıkmış bir akım olan Aleviliği kapsamamaktadır. Bazı itirazlara rağmen bu zorunluluk Alevi vatandaşları kapsayacak şekilde devam etmektedir. Buna karşılık 2000'li yıllarla birlikte DİKAB programında yapılan değişikliklerle din hakkında öğrenme yaklaşımı esas alınmış, programda yer verilen tüm inançlar ve akımlar yargılayıcı bir üslup kullanmaksızın olduğu gibi, objektif bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Önemli bir gelişme olarak Aleviliğe yer verilmiş ve onunla ilgili kavramlar tanıtılmıştır. Bu şekilde dersin zorunluluğuyla ve içeriği ile ilgili tartışmaların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

DİKAB dersi ile ilgili örtük program kapsamında üzerinde durulması gereken bir başka husus ise bu dersin öğretmenleriyle ilgilidir. Okullara DİKAB dersi öğretmeni olarak atanan adaylar nihayetinde İlahiyat Fakültesi mezunu bireylerdir. Bu adayların çok büyük çoğunluğu öncesinde İmam Hatip Liselerinde okumuş ve oradan mezun olmuştur. Ayrıca bu okullara muhafazakâr ailelerin çocukları gittiği de göz önünde bulundurulduğunda DİKAB dersi öğretmenlerinin sahip olduğu değerleri, benimsediği İslam yorum biçimini tahmin etmek zor olmasa gerektir. Eğitimin en önemli faktörü öğretmen olduğuna göre, eğitim öğretim ortamlarında öğretmen unsuruna bağlı olarak resmi programlarda amaçlanan hedeflerden farklı etkilenmelerin ortaya çıkması mümkündür. Bu bağlamda DİKAB dersi ile ilgili örtük program kapsamında yapılacak en önemli iki çalışma Aleviler ile seküler bir hayat tarzını benimsemiş bireylerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde DİKAB dersinin okul ve sınıf ortamındaki durumudur. İlgili bölgelerde DİKAB dersinin sınıf ortamı, öğretmen öğrenci ilişkisi, öğretmenin

öğrencileri dönüştürmeye yönelik verebileceği mesajlar, öğrencilerin derse ve öğretmene karşı tutumları incelenmelidir. Ayrıca ailelerin derse karşı tutumları, çocuklarının DİKAB dersi bağlamında edinmiş olduğu öğrenmelere ve etkilenmelere karşı nasıl bir tavır aldıkları ve söylem geliştirdikleri araştırılmalıdır.

Kendi araştırmamıza dönecek olursak eğitim öğretim ortamında öğretmen faktörünün yansımalarına yönelik şunları söylemek mümkündür: Öğretmenlerde genel bir tavır olarak resmi programa bağlı kalma söz konusudur. Programdan farklı mesajlar verme gayreti yaygın bir şekilde göze çarpan bir durum değildir. Ancak dikkat çekici bir husus Türk toplumunun ağırlıklı olarak Sünni/ Hanefi - Mâturidî olduğu vurgusudur. Bu durum araştırmaya katılan tüm okullarda gözlemlenmiştir. Sünnilik/Hanefilik-Mâturidilik vurgusu en etkili şekilde Teknik Lisede gözlemlenmiştir. Burada Şiilik ve ona yakın inanışlar ayrıştırıcı bir şekilde, düşmanlık duyguları uyandıracak tarzda dile getirilmiştir.

Program dışı bir konu veya verilmek istenen mesaj olarak ele alınabilecek bir başka mesele ise toplumsal bir gerçeklik olarak mevcut olan cemaatler ve tarikatlarla ilgilidir. Bu kapsamda bir tek Anadolu Lisesi'nde bir diyaloga şahit olunmuştur. Öğretmenin üniversite yıllarına ait anıları bağlamında deneyimlerini paylaşırken vermiş olduğu mesajlar cemaatlerin kendi içinde farklılıklara, düşünme ve sorgulamalara müsaade etmediği ve mutlak itaat istediği yönündeydi. Öğretmen, üniversiteye gidebilecek öğrencilere bir tavsiye olarak cemaatlere ait yurtlarda kalmamalarını önermiştir. Yine aynı okulda bir öğrencinin, bir cemaatin önemli simalarından birinin vaazlarında kız ve erkeğin bir arada bulunmasının doğru olmayacağı, kadınların çalışmasının haram olduğu şeklinde vermiş olduğu fetvaları soru olarak öğretmene yöneltmesi esnasında yaşananlar önemli bir örnek teşkil etmektedir. Öğrenci soruyu yöneltirken bir taraftan ilgili şahsın görüşlerini sert bir şekilde yermekteydi. Öğretmen de cevaben öğrencinin kanaatine uygun düşecek şekilde görüşler beyan etmiş, cemaatleri ve fetva veren şahsı eleştirmiş, biraz da gözden düşürecek şekilde ifadeler kullanmıştı. Burada önemli bir ayrıntı yine öğretmenin tavrıyla alakalıdır. Öğretmen gülerek ve eleştirerek ilgili şahsın fetvasını yerdikten sonra “Şimdi burada seveni vardır. Şahıslar üzerinden konuşmayalım” diyerek tartışmaya neden olmaktan kaçınmıştır. Bu tavrın yaygın olduğunu söylemek yanlış olmaz. Zira gözlemler boyunca Teknik Lise hariç diğer

okullarda bu tavır belirgindi. Anlatılan konular esnasında ya da öğrencilerin sorduğu sorulara verilen cevaplarda dikkatli ve itinalı olma öğretmenlerin genel bir tutumu olarak zikredilebilir.

Örtük program aslında resmi program dışında ortaya çıkan öğrenmeleri, bu öğrenmeleri belirleyen ilişkileri ve etkinlikleri ele alan bir programdır. Ancak resmi program dışına çıkmamak, görüş ve önerilerde farklılık olarak algılanabilecek ifadelerden kaçınmak, sorulan sorulara yaygın görüşler istikametinde cevap vermek öğretmenlerin genel tavrını özetlediği için çalışmamız verilen farklı mesajlar ve kazandırılmaya çalışılan düşünce, değer, tutum ve davranışlardan ziyade programın uygulanması esnasında ortaya çıkan farklılıklara, kullanılan yöntem teknik ve materyallere, öğretmen-öğrenci ilişkisine, öğrencilerin derse ilgisine ve DİKAB dersinin programda belirtilen tutum, değer ve davranışları kazandırıp kazandıramadığına odaklanmıştır.

Çalışmayla ilgili önemli bir ayrıntı da araştırmanın milli ve manevi değerlerin görece yüksek olduğu bir bölgede yapılmasıdır. Bu nedenle araştırma ile ulaşılan sonuçlar bu kapsamda yapılacak başka bölgelerdeki çalışmalardan elde edilecek verilerle birebir örtüşmeyebilir. Nitel araştırmalarda genellemeler yapmaktan kaçınmak esas olduğu için araştırma, sonuçların Türkiye genelini yansıtacağı iddiası taşımamaktadır. Bir ilçenin seçilmesindeki amaçlardan biri de zümre öğretmenleri olarak DKAB dersi öğretmenlerinin aralarındaki diyalogu ve dayanışmayı mümkün olduğunca anlamaya çalışmaktır. Diğer taraftan araştırmada yer verilen okullar seçilirken başarı düzeyi esas alınmıştır. Bu nedenle öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik seviyesi ve eğitim düzeyi göz ardı edilmiştir. Fakat fiziksel imkânlar ve materyaller bakımından okullar arasında bir fark yoktur.

Araştırma ile elde edilen en genel sonuç DKAB dersinin heyecandan yoksun olduğudur. Milli ve manevi değerlerin yüksek olduğu bölgede öğretmen ve öğrenci faktörü kısmen belirleyici olsa da DKAB dersine ilgi ve katılımın düşük olmasında en önemli etken öğrencilerin büyük çoğunluğunun sahip olduğu “Zaten biliyoruz.” düşüncesidir. Aşağıda maddeler halinde ve okullar arasında karşılaştırmalar yapılarak ulaşılan sonuçlara yer verilecektir. Ayrıca sonuçlar rapor haline getirilirken araştırmacının değerlendirmeleri ve önerileri de söz konusu olacaktır.

1. Türk eğitim sisteminde yer alan ve zorunlu bir ders olarak anayasal koruma altına alınan DKAB dersi işlevselci bir yaklaşıma sahiptir. İşlevci bir yaklaşıma sahip olduğunu gösteren iki önemli veri vardır. Bunlardan birincisi cumhuriyet tarihi boyunca üzerinde yapılan tartışmalar ve bunun sonucunda anayasal koruma altına alınmış bir ders olmasıdır. İkincisi ise DKAB programına yön veren yaklaşımdır. Cumhuriyet tarihi boyunca tartışmalı ve inişli-çıkışlı bir seyri olan DKAB dersi, toplumsal problemler, ahlaki ve kültürel yozlaşmalar ile ilgili tartışmaların odağında yer almıştır. Tek parti döneminde yaklaşık 20 yıl eğitim sisteminde yer verilmeyen bu dersin yokluğunda toplumda dini, kültürel ve ahlaki alanda yozlaşmaların olduğu iddiaları gündeme getirildiği gibi Demokrat Parti dönemi sonrasında 1982 yılına kadarki dönemde seçmeli olarak okul sisteminde yer almasının toplumda birbirinden farklı ve kopuk nesillerin yetişmesine sebep olduğu düşüncesi de vurgulanmıştır. Bu tartışmaların sonucunda DKAB dersi, toplumun dini, kültürel ve ahlaki değerlerini yeni nesillere aktararak toplumsal bütünlüğü sağlaması için 1982 Anayasası ile zorunlu hale getirilmiştir. Diğer taraftan DKAB dersi öğretim programının içeriği, ülke içerisinde var olan birbirinden farklı dini anlayışlara kısmen yer vermiş olsa bile daha çok kök değerleri öne çıkararak onlar üzerinden eğitim öğretim yapmayı yeğlemiştir. Bütün bunların taşıdığı asıl kaygı toplumsal ve kültürel bütünlüğü sağlamaktır. Bu durum tam da işlevselcilerin odaklandığı ortak norm, değer ve inançlar üzerine bina edilen toplumsal uzlaşma düşüncesinin bir yansımasıdır.

2. Gözlem ve görüşmelerin yapıldığı beş okulun beşinde de DKAB dersine ilgi ve katılım düşüktür. Okuldan okula değişmekle birlikte kitap getirmeme ve derste başı sıraya koyup yatma oranlarının yüksekliği bunun en somut göstergesidir. Ancak ilgi ve katılımın düşük olma sebepleri değişmektedir. En yaygın iki sebepten birincisi “zaten biliyoruz” düşüncesidir ki bu, Teknik Lise hariç diğer okulların tümünde dile getirilen en yaygın gerekçedir. Burada DKAB dersine ilginin konulara göre farklılaştığını belirtmek faydalı olacaktır. Örneğin mezhepler ve mezhepler arasındaki görüş farklılıkları öğrencilere daha önce bilinmeyen bir konu olarak ilginç gelmiş ve derse katılımı artırmıştır. İlgili ünite işlenirken öğrencilerin soru sormaları bunun bir delili olarak sunulabilir. İkincisi ise öğretmen faktörüdür. Hem öğretmenle olan kötü ilişkilere hem de öğretmenin ders işleme yöntemine bağlı olarak dile getirilen bu gerekçe daha çok Teknik ve Fen Liselerinde öne çıkmıştır. Bununla birlikte okulların başarı düzeyi ile

doğru orantılı bir şekilde DKAB dersinin kolay olduğu düşüncesi de ilgiyi düşüren bir faktör olarak gösterilmiştir. Bu görüşte olan öğrenciler bu dersi kolay ve rahat geçilebilir bulduğu için derse yeterince ilgi ve katılım göstermemektedir. Yine bir kısım öğrenci tarafından DKAB dersi, daha önceki nedenlere bağlı olarak bir dinlenme dersi olarak da görülmektedir. Ancak görüşme yapılan elli (50) öğrencinin hiçbiri DKAB dersine ilgisizliğin sebebi olarak dersin kazandırmaya çalıştığı düşünce, değer ve tutumları göstermemiştir. Diğer bir deyişle DKAB dersinin içerdiği tutum, değer ve davranışlara bir direnç söz konusu değildir.

3. Öğrenciler DKAB dersine olan ilgisizliği dile getirirken öne sürdüğü gerekçelerin en yaygını olan “zaten biliyoruz” düşüncesini besleyen iki önemli etken vardır. Bunlar; öğrencinin gerek aileden ve gerekse Kur'an Kurslarından edindiği bilgi ile DKAB dersinin hep aynı konuları işlediği algısıdır. Burada azımsanmayacak derecede öğrencinin DKAB dersinin hep tekrar ettiği düşüncesine sahip olduğunu vurgulamak gerekir. Bu algı başarı seviyesi yüksekokullarda daha fazla bulunmaktadır. Bu öğrencilere göre ortaöğretimde işlenen konuların ortaokulda işlenen konulardan pek farkı yoktur. Bu düşünceye ne sebep olmuş olabilir? Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programı yedi öğrenme alanına sahiptir. Bu öğrenme alanları her okul kademesinde ve sınıf düzeyinde birbiriyle alakalı konuları işleyerek ve genişleterek sunmaktadır. Bu durum, öğrencilerde DKAB dersinin sürekli tekrar ettiği düşüncesini uyandırmış olabileceği gibi gözlemlere dayanarak buna, işlenen konuların büyük oranda tekdüze bir şekilde ele alınmış olmasının da sebep olduğu söylenebilir.

4. Öğretmenlere göre de DKAB dersine ilgi düşüktür. Teknik Lisenin öğretmenine göre ilgisizliğin ve boş vermişliğin sebebi zaten bu dersten geçeceğiz düşüncesidir. Kız Meslek Lisesi öğretmeni ilgisizliğin sebebi olarak daha genel ifadeler kullanarak eğitime önem vermeyişi ve ailenin destekleyici olmayışını vurgulamaktadır. Orta seviyede bir başarıya sahip Anadolu Lisesinin öğretmenine göre öğrenciler dinle ilgilidir ama DKAB dersiyle değil. Bunda zaten biliyoruz düşüncesi etkili olmaktadır. Bu görüşünü desteklemek için öğretmen konudan konuya değişen öğrenci ilgisine ve güncel birçok meselede öğrencilerin soru sormasına atıfta bulunmaktadır. Eski bir Öğretmen Lisesi olan okulun öğretmeni ise daha doyurucu açıklamalar yaparak öğrenci ilgisizliğini zaten biliyoruz düşüncesine, ailelerin bilinçsizliğine, ailelerin verdiği

baskıya dayalı din eğitiminin neden olduğu bıkkınlığa, mensup olunan cemaatlerin din eğitimi konusundaki yanlış tutumlarının oluşturduğu rahatsızlığa ve çevrenin etkisine bağlamıştır. Fen Lisesinin öğretmeni ise öğrencilerin DKAB dersine olan ilgisizliğini daha çok sayısal derslere verilen önemle açıklamıştır.

5. Yapılan gözlem ve görüşmeler DKAB dersinin uygulamada resmi programın aksine ağırlıklı olarak öğretmen merkezli olduğunu ortaya koymaktadır. Kız Meslek Lisesi hariç diğer okullarda DKAB dersi anlatım yöntemine dayalı olarak öğretmen tarafından sunulmaktadır. Bu okullarda anlatım yöntemine ilave olarak zaman zaman soru cevap yöntemine de başvurulmuştur. Ancak sorular daha çok öğrenci tarafından öğretmene konu ile ilgili soru sormak şeklindedir. Yoksa öğretmenin öğrencilerin bilgisini, vurgulanan hususları anlayıp anlayamadığını sorgulamak şeklinde değildir. Teknik Lisede öğrenci-öğretmen ilişkisinin kötü oluşu, öğrencilerin öğretmenle ilgili olumsuz algısı ve öğrencilerin boş vermişlik duygusunun etkisi ile sınıf ortamında ne öğretmenden öğrencilere ne de öğrencilerden öğretmene yönelen tek bir soru sorulmamıştır. Öğretmen merkezli olup da derste en çok soruya yer verilen okul orta düzeyde başarıya sahip olan Anadolu Lisesidir. Bu okulda öğretmen, ilgili konuyu anlattıktan sonra vakit kaldığı takdirde öğrencilerin sorularına yer vermiştir. Eski Öğretmen Lisesinde etkili bir şekilde anlatım yöntemi kullanılmış ve ara ara öğrencilerin bilgilerini yoklamak amacıyla öğretmen öğrencilere sorular sormuştur. Bu okulda öğretmen merkezlik ve anlatım yöntemi etkili bir şekilde kullanılmıştır. Fen Lisesinde de anlatım yöntemi kullanılmıştır. Ancak çok az sayıda soru öğrenciler tarafından öğretmene sorulmuştur. Bunda öğretmenle öğrenci arasındaki iletişimin istenilir düzeyde olmayışının ve dersin işlenişinin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunmasının etkisi olduğu söylenebilir. Gözlem yapılan okullardan sadece Kız Meslek Lisesinde öğrenci merkezli bir yaklaşım DKAB dersine yön vermiştir. Bu okulda en çok soru cevap yöntemi kullanılmıştır. Konuların içeriği ile ilgili sorular sorularak öğrenci görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca beyin fırtınası tekniği, Hacivat-Karagöz oyunu, şiir ve kompozisyon yazma, resmetme ve dersi öğrenciye anlattırma gibi değişik yöntem ve teknikler işe koşulmuştur. Ancak öğretmen otoritesinin zayıflığına bağlı olarak bu yöntem ve teknikler etkili bir şekilde kullanılamamış ve sınıf ortamı büyük oranda dağılarak ders işleme süreci verimsiz hale gelmiştir. Bütün bunları dikkate alarak DKAB dersinin uygulamada resmi programdan farklı olarak öğretmen merkezli olduğu,

anlatım yönteminin ağırlıklı olarak kullanılması nedeniyle daha çok tek yönlü bir iletişimin öğretmen-öğrenci ilişkisini belirlediği ve öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı durumda da öğretmen otoritesinin zayıflığına ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliğine bağlı olarak dersin verimsizleştiği söylenebilir.

6. DKAB dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde resmi programın ne önerdiğinden ziyade öğretmen tercihleri belirleyici olmaktadır. Bu tercihlerin şekillenmesinde öğretmenin kişiliğinin, yöntem ve teknikler hakkındaki bilgisinin, yöntemle olan yatkınlığının, yöntemlerin sınıf ortamına etkisinin ve müfredatın yoğunluğunun etkili olduğu anlaşılmaktadır. Teknik Lise öğretmeni anlatım yöntemi dışındaki yöntem ve tekniklerin, örneğin soru cevap yöntemi gibi tekniklerin kullanılmasının sınıf ortamının dağılmasına neden olduğu görüşündedir. Kız Meslek Lisesi öğretmeni ise soru cevap yöntemini sevdiği, öğrenciyi düşünmeye sevk ettiği ve konunun açılarak genişlemesini sağladığı için tercih ettiğini belirtmektedir. Ancak bu öğretmen yöntemlerin sınıf ortamına etkisi hakkında görüş beyan etmemiştir. Orta düzeyde bir başarıya sahip Anadolu Lisesinin öğretmeni anlatım yöntemini sevdiğini ve sınıf ortamının kendine ait özel bir yer olduğunu belirterek normalde çok konuşan ve sosyal biri olmadığını ancak sınıf ortamında konuşmayı ve anlatmayı sevdiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin işe koşulma imkân ve ihtimalinin sınıftan sınıfa değişeceğini söyleyerek müfredatın yoğunluğunun da bunu engelleyici bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bu durumda anlatım yöntemi öğretmen için bir çözüm olmaktadır. Eski Öğretmen Lisesi öğretmeni ise daha önceki uygulamalarına ve değişik yöntemleri deneyerek edindiği deneyime bağlı olarak öğretmen merkezli bir yaklaşımla, anlatım yöntemini kullanarak ve öğrencinin bilgisini zaman zaman yoklayacak şekilde sorular sorarak bir ders işleme sürecinin DKAB dersi adına daha faydalı olacağı kanaatindedir. Ona göre öğrencinin merkezde olduğu bir ders işleme sürecinde öğrencide var olan “biliyoruz düşüncesi” pekişmekte ve sınıf ortamı dağılmaktadır. Fen Lisesi öğretmeni ise hem yöntem ve teknikler konusunda yeterince bilgili olmadığı hem de değişik örnekler sunarak dersi anlatmanın faydalı olacağına inandığı için anlatım yöntemini tercih etmektedir.

7. DKAB dersinde öğretmen merkezli bir anlayışın öne çıkmasında öğrenci alışkanlıkları ve sorumluluktan kaçınma eğilimi de etkili olmaktadır. Yapılan

görüşmeler öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrenci merkezliliğin faydalı olacağına inandığını göstermektedir. Bu görüşte olan öğrencilere göre öğrenci merkezlilik dersi daha zevkli hale getirebilir ve kalıcı öğrenmeyi sağlar. Öğrenci merkezliliğin verimsiz olacağını düşünen öğrenciler ise azınlıktadır. Ancak öğrenci merkezliliğin uygulamada pek mümkün olamayacağını birkaç öğrenci hariç hemen her öğrenci dile getirmektedir. Burada engel olarak vurgulanan temel husus öğrencinin istekli olmayacağı ve sorumluluk almaktan kaçınacağı düşüncesidir. Bu düşünce dile getirilirken başarı seviyesi düşük okulda “Öyle bir öğrenci yok.”, “Yapamayacağından korkar.” gibi nedenler ileri sürülürken başarı seviyesi yükseldikçe bu durum “Hazırlıklı gelecek kadar vaktimiz yok.”, “Daha önemli dersler var.” şeklinde ifade edilmektedir. Öğrenci merkezliliğin uygulamada mümkün olamayacağını belirtirken öğrencilerin belirttiği başka faktörler de vardır. Bunlar “Ders kaynar.”, “Öğrenci ön planda olduğunda onu kimse dikkate almaz.” ve “Öğretmenin yerini kimse tutamaz bu nedenle öğretmen dersi anlatmalıdır.” şeklinde ifade edilmektedir. DKAB dersi açısından bakıldığında öğrencinin tavrı şu şekilde özetlenebilir: Öğretmen gelsin dersi anlatsın. Şayet dikkatimizi çeken bir şey varsa sorduğumuz sorulara cevap versin. Ama bize sorumluluk yüklemesin ve bizden bir şey beklemesin.

8. Ortaöğretimde DKAB dersinde materyal kullanımı oldukça sınırlıdır. Dersin en önemli materyali olan ders kitabı özellikle Teknik Lisede ve eski Öğretmen Lisesinde hemen hiç kullanılmamıştır. Bu okullarda ders kitaba bağlı olmaksızın öğretmen tarafından anlatılmaktadır. Benzer durum kısmen Kız Meslek Lisesi için de geçerlidir. Birkaç kez kitaptan ilgili konu öğrencilere okutulmuştur. Bunun dışında ders büyük oranda soru cevap yöntemine göre şekillenmiş ve öğrenci anılarının dile getirildiği bir sürece dönüşmüştür. Kitap en çok orta düzeyde bir başarıya sahip Anadolu Lisesinde kullanılmıştır. Bu okulda öğretmen önce ilgili konuyu birkaç öğrenciye okutarak ve önemli görülen yerlerin altını çizerek derse başlamakta, daha sonra konuyu kendisi açmakta ve açıklamaktadır. Fen Lisesinde ise kitap yerine akıllı tahta kullanılmaktadır. Akıllı tahtada ders kitabının pdf’si açılarak öğretmen ve öğrenci dersi oradan takip etmektedir.

9. Sınıflarda bulunan akıllı tahta araştırma yapılan okulların üçünde hiç açılmamıştır. Bunlar Teknik Lise, Kız Meslek Lisesi ve orta düzeyde bir başarıya sahip olan Anadolu

Lisesidir. Önemli bir proje olarak eğitim öğretimde yer alan akıllı tahtanın amacı doğrultusunda hemen hiç kullanılmayışı düşündürücüdür. İstenilir düzeyde bir tek eski Öğretmen Lisesinde kullanılmıştır. Bu okulda konular öğretmen tarafından anlatıldıktan sonra varsa ilgili konuyu destekleyecek bir veri akıllı tahta üzerinden kullanılarak derse katkı sağlanmaya çalışılmaktadır. Fen Lisesindeki kullanımı ise ders kitabını akıllı tahtada açmaktan ibarettir. Yoksa dersi destekleyecek bir materyal olarak değerlendirilmemiştir. Ekstra bir materyal olarak Teknik Lisede bir kez el yazısıyla yazılmış notlara, orta düzeydeki Anadolu Lisesinde bir kez Kur'an'ı Kerim'e ve bir kez de üzerinde hadis yazılı olan küçük kartlara sınıfta yer verilmiştir. Diğer okullarda ise hiçbir şekilde başka bir materyal sınıf dışından getirilmemiştir. Sınıflarda bulunan yazı tahtaları da DKAB dersi için pek bir anlam ifade etmemektedir. Bir kez Teknik Lisede bir kez de Anadolu Lisesinde yazı tahtası kullanılmıştır. O da sadece performans ödevlerini yazmak ya da sınavda çıkması muhtemel soruları öğrencilere not ettirmek içindir.

10. Öğrencilere ödev vermek DKAB dersinde pek başvurulan bir uygulama değildir. Kız Meslek Lisesinde bazı haftalar öğrencilere ödev verilmiştir. Ancak bunlar çoğu kez savsaklanmıştır. Bu okulun öğretmeni öğrencilerin çoğu kez ödev yapmaktan kaçındığını, bunun için sık sık uyarıda bulunduğunu belirtmiştir. Fakat yine de sonuç almada başarılı olduğunu söylemek mümkün değildir. Orta düzeyde başarıya sahip Anadolu Lisesinde ise yıllık performans ödevi verilmiştir. Öğrenciler de öğretmenin ısrarına ve verdiği öneme dayalı olarak bu ödevleri yapmıştır. Ödevler daha çok pano şeklinde hazırlanarak öğretmene teslim edilmiştir. Yine bu okulda ünite sonundaki değerlendirme soruları hem ödev olarak verilmiş hem de sınıf ortamında birlikte üzerinde tartışarak sorular cevaplanmıştır. Diğer okullarda ise ne performans ödevine ne de ünite sonundaki değerlendirme sorularına yer verilmiştir.

11. Gözlem yapılan okullarda DKAB dersiyle bağlantılı olarak yapılan sınıf dışı faaliyet kutlu doğum haftası etkinlikleridir. Ancak Teknik Lisede böyle bir faaliyet yapılmamıştır. Diğer okulların tümünde bu hafta, hadis ve şiir okumaları, günün önemini belirten konuşmalar ve ilahilerle kutlanmıştır. Kız Meslek Lisesi ve orta düzeyde başarıya sahip Anadolu Lisesi ilçe Halk Eğitim Merkezinde, eski Öğretmen Lisesi ile Fen Lisesi ise kendi okullarının salonlarında etkinliklerini düzenlemişlerdir.

Ayrıca Fen Lisesinin salonunda ilçe genelinde görev yapan DKAB öğretmenlerinden oluşan beş kişilik bir grup bir akşam öğrencilere yönelik ayrı bir program daha yapmıştır. Buraya konuşmacı olarak gelen öğretmenlerden sadece bir tanesi araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerdendir. O da Öğretmen Lisesinin DKAB dersi öğretmenidir. Hz. Peygamber'in iletişim yönünü anlatan öğretmenin etkili bir sunum yaptığı söylenebilir. Bunun dışında okullarda DKAB dersiyle bağlantılı başkaca bir sınıf dışı faaliyet yoktur. Ancak eski Öğretmen Lisesinde durum oldukça farklıdır. Bu okulda DKAB dersi öğretmeni öncülüğünde “Etik ve Değerler Kulübü” kurularak onun çatısı altında öğrencilerle birçok etkinliğe imza atılmıştır. Bunlar; Filistinli bir yetimin sorumluluğunu üstlenmek, pazar yerinde yaşlıların poşetlerini taşıtarak öğrencilere yardımlaşma duygu ve pratiğini yaşatmak, okul içi haberleşmeyi sağlamak için okul girişine pano yerleştirmek, alanında uzman bireyleri okula davet ederek ilk elden verileri öğrencilere ulaştırmak ve yaralı hayvanları tedavi ettirmektir.

12. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisi daha çok öğretmen tutumuna bağlı olarak değişmektedir. Teknik Lisede öğretmen-öğrenci ilişkisi oldukça kötüdür. Öğretmeni hiçe sayma, öğretmenin bulunduğu ortamda kaba ifadeler kullanma ve zaman zaman öğretmenle dalga geçme sık yaşanan bir durumdur. Öğretmenin de öğrenciye yaklaşımı pedagojik esaslara uygun değildir. Öğrenciyi aşağılayıcı ifadeler kullanma, not ile veya disipline vermekle tehdit en çok yaşanan olumsuz örneklerdir. Kız Meslek Lisesinde öğretmen-öğrenci ilişkisi daha çok abla kardeş ilişkisidir. Bu, aralarında yakınlaşmayı sağlasa da ders ortamının kaynamasına sebep olmuştur. Orta düzeyde bir başarıya sahip Anadolu Lisesinde öğretmen-öğrenci ilişkisi mesafelidir. Burada ilişkileri belirleyen şey problem çıkabilir kaygısıdır. Öğretmenin otoriter tavrına bağlı olarak sınıf ortamında ciddi problemler yaşanmasa da öğrencilerin öğretmenin de bulunduğu ortamda “*kes, lan, oğlum, mal, salak*” gibi ifadeleri kullanabilmişlerdir. Eski Öğretmen Lisesinde ise öğretmen-öğrenci ilişkisi oldukça iyi gözükmektedir. Sevgi ve saygıya dayalı bir anlayış ilişkileri belirlemektedir. Ayrıca öğretmenin alanında otorite kabul edilmesi ve samimi bulunması öğrencilerde olumlu bir izlenim oluşturduğu gibi bu durum aynı zamanda ilişkileri belirleyen bir faktördür. Fen Lisesinde hem öğretmenin yaşının öğrencilerce fazla bulunmasına hem de ders işleme tarzının sıkıcı kabul edilmesine ve öğrencilerin öğretmen tarafından anlaşılmadığını düşünmesine

bağlı olarak iyi değildir. Dolayısıyla öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkinin niteliğine bağlı olarak DKAB dersinin sınıf ortamı da değişmektedir.

13. Öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri olumlu bulma oranı başarı seviyesi düşük olandan yüksek olana doğru artış göstermektedir. Teknik Lisede öğrenciler arasındaki ilişkiler genelde kötü olarak değerlendirilmiştir. Bu okulda öğrenciler arasında argo, galiz ifadeler ve kötü alışkanlıklar (bonzai, esrar, sigara gibi) oldukça yaygındır. Hemen her okulda ilişkilerin kötü olduğunu belirten öğrenciler olsa da bu oran başarı arttıkça azalmaktadır. Bu durum Fen Lisesinde “Herkes duracağı yeri bilir.” şeklinde dillendirilmektedir.

14. Öğrencilerin hemen tamamı dini ve kültürü önemli bir referans olarak kabul etmektedir. Bu oran okul başarısına göre pek değişmemektedir. Az sayıda öğrenci kısmen önemsedığını ifade etmiştir. Ancak dinin ve kültürün kendisi için bir anlam ifade etmediğini söyleyen öğrenci olmamıştır.

15. Öğrencilerin çoğunluğuna göre DKAB dersi okullarda çok etkili olabilen bir ders değildir. Kısmen etkili olduğunu düşünen öğrencilere göre DKAB dersi bu açıdan hedeflerine yeterince ulaşamamaktadır. Bunda ailenin, arkadaş çevresinin, medya ve internetin önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedirler.

16. Araştırmadan çıkan önemli sonuçlardan biri de tek başına DKAB dersinin bir anlam ifade etmeyeceğidir. Bu durum özellikle Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Kız Meslek Lisesi öğretmenleri tarafından dile getirilerek aileye vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda azımsanmayacak sayıda öğrenci de buna dikkat çekerek aile ve çevreye, birey üzerinde en çok etkiye sahip olması bakımından atıfta bulunmuştur. Ayrıca medya ve internet hedeflenen değerleri kazandırmada engel olarak zikredilen diğer faktörleri oluşturmaktadır.

17. Öğrencilerin neredeyse tamamı dinden ve kültürden bir uzaklaşma olduğu kanaatindedir. Bu kanaati delillendirirken daha çok “tesettürden uzaklaşma, kız erkek ilişkilerinde sınır tanımama, namaz kılmama, saygısızlık, küfür etme, kötü alışkanlıkların yaygınlaşması, anne babaya karşı gelme, batıya özenme, giyim kuşamda modayı takip etme” dile getirilmiştir.

18. Öğretmenlerin dinden ve kültürden uzaklaşma ile ilgili görüşleri birbirinden farklıdır. Teknik, Kız Meslek ve Fen Lisesi öğretmenlerine göre yeni nesil kendi kültürel ve dini değerlerinden uzaklaşmaktadır. Kız Meslek Lisesi öğretmeni, aile desteği olanların ilgilenildiğinde istenilir bir eğitime tabi tutulabildiklerini ifade ederken Fen Lisesi öğretmeni görev yaptığı okulun durumunun dini ve kültürel açıdan iyi olduğunu söylemiştir. Orta düzeyde bir başarıya sahip Anadolu Lisesinin öğretmeni ise öğrencilerin dine ve kültüre bağlanma konusunda bir problemleri olmadığını sadece içinde bulundukları gelişim düzeyine bağlı olarak şimdilik dinden ve kültürden uzakmış gibi algılandıkları kanaatindedir. Ona göre belli bir müddet sonra onlar da kendi kültürel değerlerine uygun yaşamayı öğreneceklerdir. Öğretmen Lisesi öğretmenine göre kısmi bir uzaklaşma olmakla birlikte daha çok dini ve kültürel hayatı yeniden dizayn etme söz konusudur. Ona göre yeni nesil hem inançlı olmayı, namaz kılmayı istemekte hem de nefesine uygun yaşamayı ihmal etmemektedir. Kendi ifadesiyle *“Allah'ın kendi hayatlarına pek müdahale etmesini istemiyorlar. Tamam, namaz diyor ama şunu da bunu da yapayım diyor.”*

19. Dinden ve kültürden bir uzaklaşma olduğu dile getirilirken bazı öğrencilerin ifade ettiği bir durum var ki oldukça dikkat çekicidir. Bu, “dinden uzak bir yaşamı, modern olmayı havalı bulmak” şeklinde ifade edilmektedir. Öğrencilerin dile getirmiş olduğu bu algı, hala kendi kültürel değerlerimize uygun bir hayat tarzının yeni neslin bir kısmında tatmin edici bir anlam ifade etmediğini ortaya koymaktadır. Bu, aynı zamanda batı tarzı bir yaşamın daha değerli ve üst düzey olduğu kanaatinin yaygın olduğunu göstermektedir.

20. Öğrenciler tarafından hem dinden ve kültürden uzaklaşmayı hem de ikili ilişkilerin kötü oluşunu ifade ederken kullanılan dikkat çekici bir şey de karşılıklı küfürleşme alışkanlığıdır. Bu, bazen anne babayı kapsayacak şekilde yapılmaktadır. İki öğretmenin de dile getirdiği bu durum en azından bölgede yaygındır. Bazı öğrenciler, bunun çok da anormal karşılanmadığını, kızların bulunduğu ortamlarda da rahatça söylenilebildiğini hatta zaman zaman kız ve erkek arasında da olabildiğini belirtmektedir.

21. Öğrenci ve öğretmen ifadelerinde yeni bir durum olarak değerlendirilen hususlardan biri de kız erkek ilişkilerindeki yakınlaşmadır. Gittikçe artmakta olan bu durum kız ve erkek arasında var olan kültürel sınırları ortadan kaldırmaktadır. Fakat

yapılan gözlemlerde karma eğitim veren Öğretmen, Anadolu ve Fen Liselerinde yan yana oturan kız ve erkek öğrenci yoktur. Sadece iki defa Anadolu Lisesinde kızlı erkekli oturma söz konusu olmuştur.

22. Yapılan gözlem ve görüşmelerden hareketle görece milli ve manevi değerlerin ön planda olduğu bir ilçede öğrencilerin en azından milli, manevi ve kültürel değerlere karşı tutum düzeyinde bir bağlı ve saygısı olduğu söylenebilir. Ancak bu, davranışlara yeterince yansımamaktadır. Bu durumu bazı öğrenciler “Biliyoruz, önemsiyoruz ama pek yaşayamıyoruz.” şeklinde ifade etmektedir.

23. İlçede devlet ve sivil toplum kuruluşlarının okula olan ilgisini gösteren bir takım etkinlikler yapılmıştır. Bunlar daha çok DKAB dersi kapsamında değerlendirilebilecek yarışmalardır. Bu yarışmalar:

a. Anadolu Gençlik Derneği’nin yaptığı ulusal düzeyde “Siyer-i Nebi Yarışması” Bu yarışmayla ilgili sorular İbrahim CÜCÜK’ün *Ayet ve Hadislerle Peygamberimiz: Yaşayışı, Ahlakı, Prensipleri* isimli kitabından hazırlanmıştır.

b. Hakyol Vakfı’nın düzenlemiş olduğu uluslararası Ufka Yolculuk Yarışması. Bu yarışmayla ilgili sorular Mehmet Emin ÖZAFŞAR’ın *Riyazü’s Salihîn’den 1001 Hadis Seçkisi* kitabından hazırlanmıştır

c. İlçe müftülüğünün hazırlamış olduğu Kırk Hadis yarışması. Bunun için özel hazırlanmış kırk hadis içeren bir kitapçıktan ezbere dayalı bir yarışma planlanmıştır.

d. İlçe belediyesinin ilçe müftülüğü ile birlikte hazırladığı “Peygamberimizin Hayatı” adlı çoktan seçmeli 100 soruluk bir sınav. Bunun için sadece konu belirlenmiş ve isteyen öğrencilerin sınava girebileceği duyurulmuştur. Dini bilgi ve kültürü artırmaya yönelik yapılan bu yarışmalarda öğretmen faktörünü de görmek mümkündür. Bu yarışmalarla ilgili duyurular gözlem yapılan bazı okullarda, en azından gözlem yapılan sınıflarda dile getirilerek öğrenciler bilgilendirilmemiştir. Fen Lisesinde ve orta düzeyde başarıya sahip Anadolu Lisesinde tüm yarışmalar hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Öğretmen Lisesinde ve Kız Meslek Lisesinde sadece Hakyol Vakfı’nın düzenlediği yarışma hakkında bilgi verilirken Teknik Lisede hiçbir yarışma hakkında bilgi verilmemiştir.

24. Araştırma yapılan ilçede DKAB dersi öğretmenleri arasında yeterli bir diyalog ve dayanışma yoktur. İlçede DKAB dersi öğretmenleri adına bir WhatsApp grubu Öğretmen Lisesinin din dersi öğretmeni tarafından kurulmuştur. Araştırmacının da eklendiği grupta yapılan paylaşımlar sınırlı sayıdaki öğretmen tarafından yapılmaktadır. Öğretmenlerin yüzde 10'una tekabül eden bu sayı öğretmenler arasındaki koordinasyon eksikliğini ortaya koymaktadır. Bu durum, grubu kuran öğretmen tarafından da dile getirilmiş ve birlikte hareket etme, deneyimleri paylaşma gibi verimliliği artırmaya yönelik dayanışmanın olmadığından yakınılmıştır. Önemli bir eksiklik olarak belirttiği bir başka husus ise öğretmenlerin öğrencilerin durumu hakkındaki duyarsızlığı olmuştur.

25. Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde belirtilen birkaç olumsuzluk daha vardır. Bunlar daha çok okul idaresi, rehberlik şubesi ve diğer branş öğretmenlerinin tavrıyla ilgilidir. Eski Öğretmen Lisesi öğretmeni, rehber öğretmenlerinin öğrenci problemlerini çözmede gerek sayısal gerekse nitelik olarak yeterli olmadığını belirtmektedir. Diğer taraftan okul idaresiyle öğrencilerin uyması gereken kurallar konusunda ortak hareket edilemediği gibi bu konuda idarecilerin tutarsızlıkları da söz konusudur. Bu da koordineli çalışmayı baltalamaktadır. Yine aynı öğretmenin yakındığı durumlardan biri de okuldaki diğer öğretmenlerin kendi dersleri dışında öğrenci problemlerine yönelik çözüm üretmekten uzak bir görüntü vermeleridir. Ona göre öğretmenler odası ve burada muhabbet konusu yapılan hususlar bunun en somut örneğidir. Kız Meslek Lisesi öğretmenin şikâyeti ise dini konularda farklı branştan öğretmenlerin değişik görüşlerle öğrenci üzerinde etki oluşturmalarıdır. Dolayısıyla öğretmenler arasında birbirlerinin uzmanlık alanlarına saygı duymamanın getirmiş olduğu rahatsızlıklar da yaşanmaktadır.

26. Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de programın mezhepler üstü oluşuna aykırı olarak dile getirilen Türk toplumunun ehlişünnet oluşudur. Tüm öğretmenler bunun üzerinde durarak Türk milletinin daha çok ehlişünnete ve onun bir kolu olan Mâturidîlik'e mensup olduğunu belirtmiştir. Bu vurgu en belirgin şekilde Teknik Lisenin öğretmeni tarafından yapılmış, farklılıklar, düşmanlık duyguları oluşturabilecek şekilde, tarihteki çatışmalara da değinilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

27. Gözlemlerden elde edilen önemli tespitlerden biri de öğretmen faktörü ile ilgilidir. Bu, aslında dersin tüm boyutlarında gözlemlenebilecek sonuçları olan bir faktördür.

Öğrencilerle kurulan ilişkilerde, tercih edilen yöntem ve tekniklerde, derse ve öğrenciye yönelik değerlendirmelerde kendini hissettiren bir değişken olarak öğretmen, eğitimin en önemli aktörüdür. Yukarıdaki maddelerde dolaylı olarak ifade edilmiş olan bu faktörü genel olarak öğrencilerle kurulan ilişki ve iletişim bakımından bir kez daha değerlendirmek gerekirse hiç şüphesiz en etkili öğretmen-öğrenci ilişkisi Öğretmen Lisesindedir. Kitap getirmeme oranlarının çok yüksek olduğu bu okulda öğrencilerin derse katılımı, öğretmenle olan sevgi, saygı, samimiyet ve güvene dayalı ilişkileri nedeniyle oldukça iyi gözükmemektedir. Bunda öğretmen faktörünün payı yüksektir. Kız Meslek Lisesinin öğretmeni öğrencilerle daha çok abla-kardeş ilişkisi kurduğu için öğrenciler tarafından sevilirken diğer taraftan bu ilişki biçimi sınıf ortamında iyi bir eğitim öğretime imkân tanımamıştır. Fen ve Teknik Liselerinde öğrenci görüşleri DKAB dersi öğretmenleriyle iletişimlerinin pek de iyi olmadığını göstermekte ve buna bağlı olarak dersin verimi düşmektedir. Anadolu Lisesinde ise sınıf içi gözlemler öğretmenin daha çok otoriter bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak öğrencilere göre bu rahatsızlık sebebi değildir.

ÖNERİLER

1. Yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler öğrenci merkezliliğin uygulamada pek hayata geçirilmediğini göstermektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde eski alışkanlıkların devam ettiği sonucuna varılmıştır. Öğrenciler de sorumluluk almaktan kaçınmakta ve dersi öğretmenin anlatmasını beklemektedir. Dolayısıyla Türk toplumundaki sohbet kültürü ve birinin anlatmasına bağlı olarak dini ve kültürü öğrenme DKAB dersinde sınıf ortamında da devam etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında en etkili ders işleyen ve öğrenci ile iletişimi oldukça iyi olan Öğretmen Lisesinin öğretmeni bu başarısını daha çok öğretmen merkezliliğe bağlamaktadır. Ve dersin verimli olması için de bu yaklaşımı olmazsa kabul etmektedir. Yöntemler hakkındaki bilgisi ve değişik uygulamalarla uzun sürede edinmiş olduğu tecrübe onun bu kanaate varmasında etkili olmuştur. Diğer taraftan öğrenci merkezli bir yaklaşımla ders işlenen Kız Meslek Lisesinde manzara, öğretmenin gerek genç ve tecrübesiz oluşu gerekse öğrencilerin öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun ders işlendiğindeki tavrı nedeniyle, uygulamada öğrenci merkezliliğin çok verimli olmadığını göstermektedir. Bu durum öğrenci merkezliliği bir kere daha düşünmek gerektiğini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle DKAB dersinde öğretmen merkezli

bir anlayışla ve anlatım yöntemi esas alınarak konuların işlenmesi gerektiği söylenebilir. Ancak bu, öğrenciyi tamamen pasif hale getirmeden, soru cevap ve buldurma yöntemlerini de işe koşarak yapılmalıdır.

2. Gözlem ve görüşmelerden çıkan sonuçlardan biri de öğrencilerin DKAB dersine fazla ilgi göstermediğidir. İlgisizliğe sebep olarak birçok şey sayılmaktadır. Dersin kolay oluşu, saatinin ve üniversite sınavında ağırlığının az oluşu gibi. Ancak en çok dile getirilen husus “Zaten biliyoruz.” düşüncesidir. Bu nedenle derse katılım düşmekte ve ilgisizlik artmaktadır. Fakat burada öğretmen faktörü en belirleyici unsurdur. Çünkü konuların, ilköğretimden farklı olarak daha geniş ve sosyal, siyasal ve kültürel yönlerine değinerek anlatılamaması ve yüzeysel bir şekilde aktarılması öğrencilerde var olan “zaten biliyoruz” düşüncesini daha da kuvvetlendirmektedir. Bu da ilgiyi düşürmekte ve dersi sıradanlaştırmaktadır. Bu nedenle öğretmenler bunun farkında olarak ortaokulda anlatılanlarla benzerlik teşkil eden konuları anlatırken, konulara çok değişik açılardan yaklaşmalı, konuların taşıdığı önemi ve öğrenciye katacaklarını göz ardı etmemelidir. Öğretmen Lisesinin din dersi öğretmeni bu problemi daha dokuzuncu sınıfta öğrencilere aslında bildiklerini düşündükleri konularda bile nice ihtiyaç duyacakları bilgiler olduğunu onlara hissettirerek çözmektedir. Aslında bilmediğini fark eden öğrenci, öğretmenin yetkinliğine de inanarak derse biraz daha fazla odaklanmaktadır. Bu nedenle birikmiş bu algının öğretmenler tarafından yıkılması, yapılacak ilk faaliyet olmalıdır. Bunun için de öğretmenlerin donanımlı olması gerekir.

3. Yapılan çalışmanın ortaya çıkardığı hususlardan biri de yine öğretmen faktörüyle ilgilidir. Bu, alanında uzmanlıktan ziyade öğrenci ile kurduğu iletişim tarzı ile alakalıdır. Lise çağında ve ergenliğin en yoğun yaşandığı bir dönemde öğrencilerle kurulamayan etkili iletişim dersin amaçlarına ulaşmasını engelleyen önemli bir faktör olarak gözükmektedir. Anadolu Lisesi öğretmeni öğrencilerin nerde nasıl davranacağını bilemeyeceğini düşünerek onlara karşı mesafeli davranmakta ve rahatsızlık sebebi olabilecek herhangi bir duruma karşı sert bir tutum sergilemektedir. Bu da her an bir sıkıntı çıkabilir düşüncesiyle ilişkileri mesafeli hale getirmektedir. Kız Meslek Lisesinde ise henüz ikinci yılında genç ve tecrübesiz bir öğretmenin durumu gözlemlenmiştir. Bayan öğretmenin tamamen kız öğrencilerden oluşan okulda öğrencilerle kurduğu abla-kardeş ilişkisi dersi verimsiz hale getirmiştir. Öğrenciye karşı bu yaklaşım sınıf ortamını iyi bir eğitim öğretim yapmaktan uzaklaştırmıştır. Öğrenciler

de bu ilişki biçimine bağlı olarak keyfi davranabilmiş ve bu nedenle belli ölçüde olması gereken öğretmen otoritesi zaafa uğramıştır. Teknik Lisede ise öğretmenin vermiş olduğu izlenim oldukça kötüdür. Öğretmenlik becerisinden uzak olduğunu düşündüğümüz öğretmenin öğrencilere yaklaşımı, etkili iletişim kurmaktan ve pedagojik esaslardan oldukça uzaktır. Öğretmenin, gelecek kaygısı taşımadığı düşüncesini uyandıran öğrencilere rehberlik etmeye yönelik bir düşünceye sahip olduğu söylenebilir de bunun pratiğe dönüşme biçimi faydadan yoksundur. Fen Lisesinin öğretmeni ise öğrencilere karşı iyi niyetli ve alçak gönüllü yaklaşıp da ergenlik dönemindeki öğrencilerin psiko-sosyal durumunu anlamaktan uzak bir görüntü vermektedir. Kendi yetiştiği dönemin öğrenci-öğretmen ilişki biçiminin beklentisi içinde olduğu anlaşılan öğretmenin yeni nesle karşı, onların dünyasına girerek ve onlarla etkili iletişim kurarak onlara öncülük etme noktasında başarısız olduğu söylenebilir. Bazı öğrencilerin derse ilgisizliklerine sebep olarak öğretmenin kendilerini anlamadığını belirtmesi ve ısrarla kendi istediği istikamette gittiğini söylemesi bunun ifadesi olarak düşünülebilir. En etkili öğretmen-öğrenci ilişkisi Öğretmen Lisesindedir. Burada hem öğretmenin yetkinliğine hem de öğrenci ile kurduğu etkili iletişime bağlı olarak sınıf ortamı ve derse ilgi ve katılım oldukça iyi durumdadır. Bu okulda din dersi öğretmenin yapmak istediği her etkinliğe öğrencilerin katılma isteği ve ailelerin de bu öğretmenin öncülüğünü ettiği her faaliyete çocuklarını gönül rahatlığıyla göndermesi, kurulan ilişki biçiminin kalitesini yansıtmaktadır. Bu örneklerden hareketle, öğretmen tayin ve atamalarında hem en başarılı hem de en başarısız okullara, kendi alanında yetkin, öğretmenlik becerisine sahip ve öğrencilerin içinde bulunduğu yaş dönemlerinin farkında olarak onları yönlendirmede etkili olabilecek, yöntem ve teknikleri başarı ile işe koşabilen öğretmenler gönderilmelidir. Çünkü her iki okul türünde de, belirtilen hususlarda başarısız olan öğretmenler çaresiz kalmaktadır. Diğer taraftan Kız Meslek Lisesinde bir bayan öğretmenin bulunması öğrenciler tarafından avantaj olarak değerlendirilmiştir. Bunu daha çok “rahat iletişim kurmak ve soru sorabilmek” ile ifade etmişlerdir. Bu nedenle Kız Meslek Liselerine bayan öğretmenlerin atanması mümkünse zorunlu hale getirilmelidir.

4. Yapılan çalışma ile ulaşılan sonuçlardan biri de DKAB dersinin sınıf ortamında daha çok öğretmenin anlattığı ve öğrencilerin pasif halde dinlediği ya da dinler gözüktüğü bir şekilde işlenmektedir. Anlatılanların hayata geçmesini sağlamak,

kazandırılmak istenen değerlerin bir meleke haline gelmesini temin etmek için sınıf dışı faaliyetlere de yer verilmelidir. Teknik Lise hariç diğer okullarda kutlu doğum haftası kutlanmıştır. Öğrenci görüşleri de bu tür etkinliklerin etkili ve faydalı olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun dışında bir başka faaliyetleri olmamıştır. Ancak Öğretmen Lisesinde din dersi öğretmeni, sınıf dışı etkinliklerle öğrencilere değer kazandırma çabası içerisinde. Filistinli bir yetimin bakımını kendi girişimleri ile tüm okulun öğrencilerine paylaşması, yaralı hayvanların tedavisi konusunda öğrencileri harekete geçirmesi, pazar sohbetleri, geziler düzenleme, alanında uzman bireyleri okula davet ederek seminer verdirme, pazar yerine öğrencileri götürerek özellikle yaşlıların poşetlerini yardım amaçlı taşıma ve okul içi haberleşmeyi sağlamak için önemli olayların bina girişine koyulan panoya haber olarak koyulması bu çabaların somut örnekleridir. Öğrencilere aktarılmak istenen yardımlaşma, duyarlılık ve fedakârlık gibi toplumsal yaşam için gerekli değerleri kazandırmaya yönelik bu girişimlerin başarılı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Her şeyden önce öğretmen kendisinin kurduğu “Etik ve Değerler Kulübü” ile bütün bunları yapmaktadır. Öğretmenin alanında yetkinliğinin ve öğrencilerle kurduğu etkili iletişimin yansımalarını burada da görmek mümkündür. Zira onun öncülüğünde yapılacak her etkinliğe önemli sayıda öğrenci gönüllü olarak katılabilmektedir. Ayrıca kurduğu kulübe yine gönüllü olarak katılan öğrenci sayısı 80’dir. Diğer okul öğretmenlerinin bu konudaki tavrı ve verdiği cevaplar böyle bir şeye uzak olduklarını göstermektedir. Anadolu Lisesi öğretmeni ise hem zaman açısından hem de inandırıcılık açısından böyle bir şeyi gerekli görmemektedir. Ona göre bu tür faaliyetler için yeterince zaman yoktur. Bir başka durum ise, ders dışı faaliyetlerin daha çok adam kazanmak için cemaatler tarafından yapıldığı iddiasıdır. Aslında tam da bu açıdan şu öneriyi yapmak mümkündür: Hem anlatılanların pratiğe dönüşmesini sağlamak hem de öğrencilerin sosyalleşme ve değişik etkinliklerle enerjilerini atma ihtiyacını resmi olarak devlet kontrolünde okulların karşılaması, bu sayede de toplumun cemaat ve tarikatlara göre kamplara ayrılmasının önlenmesi gerekir.

5. Araştırma sonucunda göze çarpan hususlardan biri de DKAB dersi öğretmenleri arasındaki iletişim eksikliğidir. İlçedeki tüm DKAB dersi öğretmenlerinin katıldığı WhatsApp grubu, aradaki iletişimi ve koordinasyonu sağlamaya yöneliktir. Grubu kuran Öğretmen Lisesinin din dersi öğretmenidir. Araştırmacının da katıldığı grupta etkileşime, bilgi ve tecrübe paylaşımına yönelik istenilir düzeyde bir hareketlilik yoktur.

Zaman zaman paylaşımlarda bulunanlar da belli sayıdaki isimlerdir. Buradan hareketle il, ilçe ve bölge düzeyinde DKAB zümrelerinin iletişim olanaklarını artırmaya ve koordinasyonu sağlayarak “ortak bir anlayış çerçevesinde hareket etmeye yönelik gerekli tedbirler alınmalıdır” tavsiyesinde bulunulabilir.

6. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Öğretmen ve Kız Meslek Liseleri öğretmenleri diğer branşlardaki öğretmenlerden ve okul idaresinden yakınmışlardır. Öğretmen Lisesinin öğretmenin okuldaki rehberlik şubesinin yetersizliğinden, okul idaresinin öğrencilerin uymaları beklenen kurallar hakkında ortak karar verme zihniyetinin yoksunluğundan ve alınan kararların uygulanması hususundaki tutarsızlığından yana rahatsız olduğu görülmüştür. Bununla birlikte diğer öğretmenlerin öğrenci problemleri hakkında kayıtsız kalmaları, çözüme yönelik bir çaba içine girmemeleri de yetiştirilmek istenen öğrenci profilinin önündeki engellerden biri olarak gösterilmiştir. Diğer taraftan Kız Meslek Lisesinin öğretmeni ise farklı branştan olan öğretmenlerin dini konularda öğrencilere rehberlik etmeye çalışmasını şikâyet konusu olarak dile getirmiştir. Her iki örnek, okullar içerisinde ortak bir anlayışla aynı amaç doğrultusunda hareket edilmediğini göstermektedir. Bu durum muhtemelen öğrencilerin de bocalamasına, öğretmen ve okul idaresine göre farklılaşan tavırlar içerisine girmesine neden olmaktadır. Bu nedenle okullardaki tüm öğretmen ve idarecilerin ortak bir anlayışla hareket etmeleri, kendi branşlarına ait konuları açıklamak dışında öğrencilerin milli, manevi ve kültürel değerlerle örülü bir kişiliğe sahip olması yönünde ortak bir sorumluluğa sahip olduklarını bilmeleri ve bu doğrultuda hareket etmeleri gerekir.

7. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlardan biri de DKAB dersinin amaçlarına ulaşamamasının nedenlerinden biri olarak ailenin gösterilmesidir. Bu vakia öğretmenler tarafından dile getirildiği gibi birçok öğrenci tarafından da vurgulanmıştır. Bu durum bireyin üzerinde en önemli etkiye sahip olan ailenin değer kazandırmada ihmal edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ailede kazandırılmayan tutum, değer ve davranışın okul ortamında da pek kazandırılmadığını gösteren bu tür açıklamalar, okullarda çocuk ve ergenlerin eğitimine ağırlık verilirken aynı zamanda ailelerin eğitilmesine de odaklanmak gerektiğini hatırlatmaktadır. Bu veriler dikkate alınarak aileler de gönüllülük esasına dayalı olarak, özellikle çocuk yetiştirme konusunda eğitilmelidir.

8. Yapılan görüşmeler birey üzerinde etkili olan faktörlerden biri olarak medyayı, özellikle sosyal medyayı öne çıkarmaktadır. Birçok öğrenci görüşü de bunu vurgulamakta ve daha çok sanal ortamın etkisinde olduklarını belirtmektedir. Yeni yaşama biçimleri, farklı tarzda giyinme ve eğlence türleri daha çok medya aracılığıyla öğrencileri etkilemektedir. Bazı öğrencilerin “ Ateizmi, dine uygun hareket etmemeyi havalı buluyorlar.” şeklindeki açıklamaları daha çok yabancı tesirlerin etkisinde kaldıklarını ve bu durumun onlarda “özenti” oluşturduğunu göstermektedir. Bütün bunlar yetiştirilmek istenen öğrenci profilinin sadece okul içi eğitimle mümkün olamayacağını ortaya koymaktadır. Öğretmen Lisesinin öğretmeni, MEB’in okullara gönderilen bir yazı ile “Yunus Emre” dizisinin öğrencilere teşvik edilerek izlettirilmesini istediğinden söz etmiştir. Öğrencilerin milli, manevi ve kültürel değerlerle yetiştirilmesinde medyanın öneminin fark edildiğini gösteren bu tavsiyenin yerinde bir çıkış olduğu söylenebilir. Dahası bu alandaki boşluğu kapatmak, yabancı kültürlerin istilasından çocuk ve ergenleri kurtarmak için değişik alanlarda TV programları yapılmalı, kültürümüze ve tarihimize yönelik kaliteli dizi ve filmler çekilmelidir.

9. Elde edilen bulgulardan biri de başarı seviyesi düşük okullarda disiplin problemlerinin çok daha fazla yaşanmasıdır. Çalışma kapsamında yer alan ve başarı bakımından ilçede en son sırada yer alan ortaöğretim okulunun öğrencileri hem daha çok disiplin problemleri oluşturmak hem de kendi dini ve kültürel değerlerini en az umursamak bakımından en önemli kitleyi oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu öğrenciler ahlaken de büyük bir zaaf içerisindedir. Diğer taraftan kötü alışkanlıkların da pençesindedir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ot ve bonzai içme ve bali çekme gibi alışkanlıkların yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca DKAB dersinde verdikleri görüntü sadece bu derse değil diğer derslerle de ilgilenmediklerini göstermektedir. Çünkü diğer derslere ait materyaller de yanlarında yoktur. Bir sivil gibi okula gelip gitmektedirler. Dolayısıyla akademik olarak başarılı olmalarını istemede ısrar etmenin bir anlamı olmadığını düşünüyoruz. Bunun yerine çözüm olarak, bu tür başarı seviyesi düşük okullarda sosyal etkinliklere diğer okullardan daha fazla yer vermek, öğrencileri spora yönlendirmek ve toplumsal yaşama hazırlanmaları yönünde daha fazla mesai harcamak gerekir.

10. Gözlem yapılan tüm okullarda eğitimde önemli bir hamle sayılabilecek akıllı tahta mevcuttur. Ancak bunlardan Teknik, Kız Meslek ve Anadolu Liselerinde bir kez olsun kullanılmamıştır. Edinilen izlenim öğretmenlerin bu materyali kullanmaktan çekindiği, kullanımını bilmediği ve ne tür verilerle ünite ya da konuyu destekleyebileceği konusunda yeterli olmadıklarını düşündürmektedir. Bu yüzden kullanıldığında önemli katkı sağlayacak akıllı tahtaya, işlenmekte olan konuları destekleyecek faydalı verileri yüklemek öğretmenlere bırakılmamalı, alanında uzman bireyler tarafından hazırlanarak kullanıma hazır hale getirilmelidir.

11. Çalışma sonucunda edinilen verilerden biri de öğrencilerde bir üslup bozukluğu olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm öğretmenler öğrencilerin kendi aralarındaki bu iletişim tarzından yakınırken Anadolu Lisesinde ve Teknik Lisede öğretmenin de bulunduğu ortamda “*kes lan, salak, mal, geri zekâlı, hayvan, lan, hey*” gibi ifadeler kullanılmıştır. Çok daha ağır sözlerin kullanılabildiği öğrenci görüşmelerinde ortaya çıkmıştır. Özellikle başarı seviyesi düşük okul öğrencilerinin dile getirdiği bu rahatsız edici şey karşılıklı “anneye sövme” alışkanlığıdır. Bunun gittikçe yaygınlaşmakta olduğu ve açıklamalardan normalleştiği anlaşılmaktadır. Anne gibi Müslüman Türk toplumunda kutsal sayılacak bir değer böyle bir iletişime dolgu malzemesi olması vahim bir sonuçtur. Bunun önüne geçebilmek için gerekli hassasiyetin oluşmasına çalışılmalı ve ikili ilişkilerde adab-ı muaşeret çerçevesinde davranılması öğrencilerde alışkanlık haline getirilmelidir. Bu da daha çok aile, okul ve çevre ile ilk yıllardan başlayarak sonuca ulaşılabilecek bir durumdur.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Alakuş, F. ve M. Bahçekapılı. (2009). *Din Eğitimi Açısından İngiltere ve Türkiye*. İstanbul: Ark Yayınları.
- Atatürk. (1982). *Söylev*, Ankara.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf Yönetimi* 16. Baskı Pegem Akademi yay.
- Aydın, M. Ş. (1996). *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, İstanbul: DEM Yayınları.
- Ayhan, Halis. (1999). Türkiye’de din eğitimi, İstanbul. .Ü. İFAV. Yayınları.
- Bacanlı, H. (2006). Duyuşsal Davranış Eğitimi, 3. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bahçekapılı, M., B. Kanburoğlu ve A. Gümüş. (2012). *Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü*, İstanbul: İlke Yayınları.
- Başgöz, İ. (2016). *Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı Ve Atatürk*, İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Bilgin, B. (2000). Türkiye’de din ve laiklik. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 41-48.
- Bilgin, B. (2001). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara: Gün Yayıncılık.
- Bilgin, Beyza. (1980). *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersi*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Bilgin, Beyza. (2001). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara. Gün Yayıncılık.
- Cebeci, Suat. (2005). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Cicioğlu, Hasan.(1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim; Tarihi Gelişim*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Çalık, Temel.(2004). *Sınıf Yönetimi ve Özellikleri*, , L. Küçükahmet, (Ed.) *Sınıf Yönetimi* içinde 6. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2004, 1-11.
- Demirel, Ö. (2011). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, 15. Baskı, Pegem Akademi: Ankara.
- Demirel, Ö, Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Doğan, İ. (2012). Eğitim sosyolojisi, 2.Baskı, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, R. ve C. Tosun. (2003). *İlköğretim 6. 7 ve 8. Sınırlar İçin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yay.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları: Ankara.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme-Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları
- Gökçe, Feyyat. (2000). Değişim Sürecinde Devlet Ve Eğitim. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Gözütok, F. D. (1995). Öğretmenlerin Demokratik Tutumları. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Illich, İ. D. Okulsuz Toplum, Çev: Mehmet Onay, Şule Yayınları, 2000.
- İşman, A. ve A. Eskicumalı. (2001). Eğitimde planlama ve değerlendirme, 3. Baskı, Değişim Yayınları: Adapazarı.
- Kelly, A. V. (2004). The Curriculum Theory and Practice, 5. Baskı, SAGE Publications London
- M.E.B. (1992). Ders Geçme ve Kredi Uygulamasına İlişkin Program Klavuzu, Ankara.
- Mehmedoğlu, Yurdağül. (2001). *Tanzimat Sonrasında Okullarda Din Eğitimi*, İstanbul: M.Ü. İFAV. Yayınları.
- Milli Güvenlik Konsey Genel Sekreterliği. (1981). *12 Eylül Öncesi Ve Sonrası*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Öcal, M. (1999). *Cumhuriyet Döneminde İlk, Orta ve Orta Ve Yüksek Öğretim Kurumlarında Din Öğretimi*; Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi Ve Öğretimi Sempozyumu, Ankara.
- Öcal, M. (2011). *Osmanlıdan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, Bursa. Düşünce Kitabevi Yayınları.
- Öncü, Hüseyin. (2004). *Motivasyon (Güdüleme)*. “Sınıf Yönetimi” içerisinde, Edit. Küçükahmet, Leyla, , 6. Baskı,. Nobel Yayın Dağıtım.
- Parmaksızoğlu, İsmet. (1976). *Türkiye’de Din Eğitimi*, Ankara. MEB.
- Sadker, Myra Pollock ve D. M. Sadker, (2000), Teachers, Schools, Society, McGrow Hill, Boston.

Seçkin yayıncılık, 9. Baskı.

Şişman, M. (2015). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri, Şişman, M. ve S. Turan, (Ed.).*Sınıf Yönetimi* içinde, 12. Baskı.,Ankara: Pegem Akademi.

Tezcan, M. (2005). Sosyolojik Kuramlarda Eğitim, Ankara: Anı Yayıncılık.

Turan, S. (2015). Sınıf Yönetiminin Temelleri, Şişman, M. ve S. Turan, (Ed.).*Sınıf Yönetimi* içinde, 12. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2008). *Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi*, Öğreti-Pegem Akademik Yayıncılık, Ankara.

Varış, F. (1978). Eğitimde Program Geliştirme (Teori ve Teknikler), 3. Baskı, AÜEFY: Ankara.

Yeşilyaprak, B. (2005). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Nobel Yayın Dağıtım, 11. Baskı. Ankara.

Yıldırım, Ali. & Şimşek, Hasan. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara:

Yılmaz, H. ve A. M. Sünbül. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Çizgi Kitabevi Yayınları: Konya.

Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırmacılık. İçinde Eğitimde Yeni Yönelimler* (Ed: Özcan Demirel). s: 39-65. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yücel, Cemil. ve H. Gülveren. (2015). *Sınıfta Öğrencilerin Motivasyonu*, Şişman, M. ve S. Turan, (Ed.).*Sınıf Yönetimi* içinde, 12. Baskı.,Ankara: Pegem Akademi.

Yüksel, S. (2004a). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*, Nobel Yayıncılık: Ankara.

Sürelî yayımlar

- Bilgin, B. (2000). Türkiye’de din ve laiklik. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 41-48.
- Bukova Güzel, E. ve H. Alkan. (2005). Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 410- 420.
- Cemiloglu, M. (2006). Eğitim Bilimi Açısından Örtük Program ve Halk Anlatılarının Örtük Program Bağlamında Değerlendirilmesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi XIX* (2), 257-269.
- Cincioğlu, O. (2011-1).Eğitimde Gizli Müfredat ve Öğretmen İlişkisi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 15 49-59.
- Çelikten, M. ve N. Can.(2003). Yönetici Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15, 253-267.
- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye’nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923 – 1946. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 19 (2), 16-29.
- Günaydın, M. Din Kültürü Ve Ahlâk Öğretiminin İlköğretim Ve Liselerde Zorunlu Ders Olmasına Prof.Dr. Hüseyin Atay’ın Katkıları, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IX (2009), sayı: 1
- Sebilürreşad Dergisi
- Serhatlıoğlu, B. ve A. Gürol. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Örtük Programa İlişkin Algıları: Fırat Üniversitesi Örneği.18. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunulan bildiri* (1-3 Ekim 2009, İzmir).
- Şahin, M. C. (2012). Demokrat Parti Dönemi Türkiye’inde Din, Siyaset Ve Eğitim İlişkileri, *Toplum Bilimleri Dergisi*, Aralık 6(12) 31-54.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1-2, Güz 1998. s.68-75.
- Yüksel, S. (2002b). Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri Ve Örtük Program, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve Ahlak Eğitiminde Örtük Program: Yeni İlköğretim Programlarında Yer Alan Ahlaki Değerleri Kazandırma İçin Bir Acılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. (5) 2, 307 – 338.

Yayınlanmamış Tezler

- Aksöz, Z. (2001).Yeniden Üretim Kuramı Açısından Dershanelerdeki Farklılaşmalar. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi SBE.
- İnal, K. (1998). Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler: 27 Mayıs Ve 12 Eylül Askeri Müdahale Dönemlerine İlişkin Bir İnceleme. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi SBE.
- Sarı, M. (2007).Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi SBE.
- Tuncel, İ. (2008).Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi SBE.
- Türedi, H. (2008).Örtük Programın Eğitimde Yeri ve Önemi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.Sakarya: Sakarya Üniversitesi SBE.
- Veznedaroğlu, L. (2007).Okulda ve Sınıfta Örtük Program. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi SBE.

İnternet

Ahola, S. (August 30 - September 2, 2000). *Hidden Curriculum in Higher Education: something to fear for or comply to?* Paper presented at the Innovations in Higher Education 2000 conference. <http://ruse.utu.fi/pdfrepo/HCarticle.pdf> (05 Mayıs 2015).

Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü, Eğitime Bakış, Yıl: 6 Sayı: 16.
http://www.vizyon21yy.com/documan/Egitim_Ogretim/Egitim/Egitim_Makaleleri/Yapiladirmaci_Yaklasimda_Ogretmen_Ogrenci_ve_Velinin_Rolu.pdf (12 Şubat 2016).

Akyıldız, Hayrettin. “Öğretmen Özelliklerinin Öğretim Sürecine Etkisi”. Eğitim Ve Bilim, [S.l.], v. 13, n. 74, oct. 1989. ISSN 1300-1337. Erişim Adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5846/1977> (01 Ocak 2016).

Anyon, Jean, (1980), Social Class and the Hidden Curriculum of Work, <http://www.jeananyon.org/docs/anyon-1980.pdf> (08 Eylül 2015).

Arıkan, A. (2004). Gizli Müfredatı Öğrenci Deneyimleri Yoluyla Ortaya Çıkarmak.XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/337.pdf> (21 Temmuz 2015).

Balcı, Ali. (1988). *Etkili Okul*.
[http://scholar.google.com.tr/scholar?q=Balcı%2C%20Ali%2C%20\(1988\)%2C%20Etkili%20Okul%2C%20Eğitim%20ve%20Bilim&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwi84pTPzeLRAhUkYpoKHfiEB6wQgQMIIjAA](http://scholar.google.com.tr/scholar?q=Balcı%2C%20Ali%2C%20(1988)%2C%20Etkili%20Okul%2C%20Eğitim%20ve%20Bilim&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwi84pTPzeLRAhUkYpoKHfiEB6wQgQMIIjAA) (22 Temmuz 2015).

Bowles, S., H. Gintis. (1983). Schooling in Capitalist America Revisited, Sociology of Education, Vol. 75, No. 1, (Jan., 2002), pp. 1-18,
<http://tuvalu.santafe.edu/~bowles/SchoolCapitalistAmerRevisit.pdf> (12 Nisan 2015).

Deniz, Ümit. ve Kesicioğlu, O. S. (2012).Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD) Cilt 13, Sayı 2, Ağustos 2012, Sayfa 1-13 http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt13Sayi2/JKEF_13_2_2012_1-13.pdf. (18 Nisan 2016).

Dickerson, L. W. (2007). A Postmodern View Of The Hidden Curriculum:
<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1455&context=etd> (8 Nisan 2015).

Eurydice (2008). Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094en.pdf (12 Şubat 2016).

Flinders, D. J., N. Noddings ve S. J. Thornton, *The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications*, <http://www.jstor.org/stable/1179551>. (18 Ekim 2016).

Gireoux, H. A. Schooling and the Myth of Objectivity, Stalking the Politics of the Hidden Curriculum, <http://mje.mcgill.ca/article/viewFile/7420/5350> (14 Mart 2015).

Gordon, David.(1982). The Concept of the Hidden Curriculum, *Journal of Philosophy of Education, Vol. 16, No.*

2,http://douglasfleming.weebly.com/uploads/1/3/0/5/1305380/gordon_1982.pdf (18 Eylül 2015).

Gözütok, F.D; Er, K.O; Karacaoğlu, C. (20 Mayıs 2006). Okulda Dayak. Toplumsal Bir Sorun Olarak Sıddet Sempozyumu'nda sunuldu. Web: http://www.egitimsen.org.tr/down/siddetsempozyum_227-236.pdf. 15.03.2007 tarihinde ulaşıldı.

Kablan, Z; Erkan, B; ve Topan, B. (2013). Sınıf İçi Öğretimde Materyal Kullanımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice - 13(3) • 1629-1644©2013 Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. www.edam.com.tr/kuyeb DOI: 10.12738/estp.2013.3.1692, <http://www.kuyeb.com/pdf/tr/13b755f6feb2e24a2eac8eb15971f6d6lantr.pdf>.

Kaymakcan, Recep (2007). Eğitim Reformu Girişimi, *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. <http://www.egitimreformugirisimi.org.tr/dinkulturuveahlakbilgisioegretimprogrami> (24 Şubat 2016).

Kaymakcan, Recep. (2005). Eğitim Reformu Girişimi, *Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme – I*. <http://ipc.sabanciuniv.edu/tr/Yayinlar/OgretimOzet.pdf> (24 Nisan 2016).

Kentli, F. D.(2009). Comparison of Hidden Curriculum Teories, *European Journal of Educational Studies*, 1(2), <https://lauhulmahfudz.files.wordpress.com/2012/04/comparison-of-hidden-curriculum-theories.pdf> (12 Nisan 2015).

Lavoie, R. (2005). Mastering the hidden curriculum of schools http://www.pkwy.k12.mo.us/projectparkway/file/richard_lavoie_chapter_pt._2.pdf (12 Şubat 2015).

Margolis, E.,M. Soldatenko.,S. Acker and M. Gair. (2005). Hiding and Outing the Curriculum. (25.10.2015).

Marsh, C.J. Perspectives: Key Concepts for Understanding Curriculum 1, New Edition, The Falmer Press, 1997, 33-39. <http://faculty.ksu.edu.sa/change/603/Hidden-curriculum.pdf> (12 Nisan 2015).

Massialas, B. G. (1994). The Hidden Curriculum And Social Studies, <http://www.wou.edu/~girodm/library/massialas.pdf> (18 Nisan 2015).

Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>

Otacioğlu, S. G. (2008). Müzik Öğretmenlerinin Sosyotropik Ve Otonomik Kişilik Özellikleri İle Depresyon Düzeyleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9 (1), 35-50. http://sbd.ogu.edu.tr/makaleler/9_1_Makale_3.pdf(08 Şubat 2016).

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* Kıs/Winter Cilt/Volume:10 Yıl/Year, Sayı/Issue:35 (082-099).

Öztürk, İ. H. (2012).Öğretimin Planlanmasında Öğretmenin Rolü ve Özerkliği: Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Yıllık Plan Hazırlama ve Uygulama Örneği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice* - 12(1) Kış/Winter, 271-299. Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Sarı, M. ve Doğanay, A. (2004). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050729/5000047976> (24 Temmuz 2015).

Shaw P. W. H. (2006).*Training to Failure, Training to Success: The Hidden Curriculum of Seminary Education*, <http://e-aaa.info/reflections/articles/2006/07en-SP.pdf> (12Mart 2015).

Skelton, A. (1997).*Studying Hidden Curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights*, Curriculum Studies, Vol. 5, No. 2, <http://homes.chass.utoronto.ca/~tkennedy/Courses/38H3/Skelton.pdf>(16 Haziran 2015).

Tan. M. Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6175.pdf> (13 Şubat 2015).

Townsend, B. K. (1995). Is There a Hidden Curriculum in Higher Education Doctoral Programs?<http://eric.ed.gov/?id=ED460663> (16 Haziran 2015).

EKLER

Ek: 1

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu:

Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programının uygulamadaki durumu nedir?

Tarih: ____/ ____/ ____ Saat (Başlangıç/Bitiş) ____/ ____

GİRİŞ

Merhaba, adım Nurullah AYDENİZ. Sakarya Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda doktora öğrencisi ve aynı anabilim dalında araştırma görevlisiyim. Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programının uygulamadaki durumu konusunda araştırma yapmaktayım. DKAB dersinin işlenişi, öğrencilerin ilgi durumu ve hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı konusunda sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Araştırma sonuçlarının DKAB dersinin uygulamadaki durumunun anlaşılmasına ve gerekirse daha sonra yapılmak istenecek çalışmalara ışık tutacağını ümit ediyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmeye geçmeden önce, görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümünün gizli kalacağını ve bu bilgilerin araştırmacı dışında herhangi bir kişinin görmesinin mümkün olmadığını belirtmek isterim. Ayrıca isminizi araştırma raporuna kesinlikle yansıtmayacağım.

- Konuşmalarımızın kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Görüşme hakkında sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin vererseniz sorulara başlamak istiyorum.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

1. DKAB dersi eğitim öğretim materyali (kitap içeriği, akıllı tahtadakullanılabilecek materyal) bakımından yeterli mi?

Akıllı tahtanın bu ders için kullanılabılır ve verimli olduğunu düşünüyor musunuz?

2. Dersinizde hangi eğitim öğretim yöntemlerini daha çok kullanıyorsunuz? Neden?

Öğrenci merkezli yaklaşımları kullanmak mümkün mü?

Değilse engeller nelerdir?

3. Sınıf ortamında hangi kurallara önem verirsiniz?

Bu kurallar ihlal edildiğinde tepkiniz nasıl olur?

4. Öğrencilerle olan iletişiminizin nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?

Nasıl hitap edersiniz onlara?

Üslup konusunda öğrencilerinizde herhangi bir eksiklik olduğunu düşünüyor musunuz?

5. Öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Birbirleriyle olan ilişkilerinde Türk toplumunun kültürel ve ahlaki değerleri yansıtabildiklerini söyleyebilir misiniz?

6. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin kazandırmayı hedeflediği tutun değer ve davranışları kazandırmaya yönelik ders dışı faaliyetleriniz oluyor mu?

7. Öğrencilerin bu derse ilgisi size göre ne düzeydedir?

Düşükse bu ilgiyi yükseltebilmek için neler yapıyorsunuz?

8. Öğrenciler bu dersin kitabını ve öğretmenini yeterli bir kaynak ve otorite olarak mı görüyor?

Öğrenciler eleştirilerde bulunuyor mu?

Öğrencilerin karşı çıktığı konu veya düşünceler oluyor mu?

9. Dini, milli ve ahlaki değerleri kazandırmayı amaçlayan DKAB dersinin yetişmekte olan nesle bu değerleri etkin bir şekilde kazandırdığını düşünüyor musunuz?

Değilse bunun önündeki engeller nelerdir bu konuda neler yapılabilir?

10. Hangi değerlerin yetişmekte olan nesle aktarılamadığını düşünüyorsunuz?

Hangi değerler konusunda onların daha iyi olduğunu söyleyebilirsiniz?

Bir kıyaslama yapacak olursanız hangi konularda farklılık oluştuğunu söyleyebilirsiniz?

11. Genel olarak bir değerlendirme yapacak olursanız yetişmekte olan neslin kendi hayat tarzlarını belirlemede Türk toplumunun dini, kültürel ve ahlaki değerlerini önemli bir referans kaynağı olarak gördüğünü düşünüyor musunuz?

Size göre yeni nesil dinden uzaklaşıyor mu?

Seküler değerler gençlerin şekillenmesinde daha fazla ağırlığa mı sahip?

12. Öğrencilerin ders dışı gündemlerini neler oluşturuyor?

13. Bu dersin daha verimli olabilmesi adına neler önerebilirsiniz?

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu:

Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programının uygulamadaki durumu nedir?

Tarih: ____/ ____/ ____ **Saat (Başlangıç/Bitiş)** ____/____

GİRİŞ

Merhaba, adım Nurullah AYDENİZ. Sakarya Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda doktora öğrencisi ve aynı anabilim dalında araştırma görevlisiyim. Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programının uygulamadaki durumu konusunda araştırma yapmaktayım. DKAB dersinin işlenişi, öğrencilerin ilgi durumu ve hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı konusunda sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Araştırma sonuçlarının DKAB dersinin uygulamadaki durumunun anlaşılmasına ve gerekirse daha sonra yapılmak istenecek çalışmalara ışık tutacağını ümit ediyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmeye geçmeden önce, görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümünün gizli kalacağını ve bu bilgilerin araştırmacı dışında herhangi bir kişinin görmesinin mümkün olmadığını belirtmek isterim. Ayrıca isminizi araştırma raporuna kesinlikle yansıtmayacağım.

- Konuşmalarımızın kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Görüşme hakkında sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin vererseniz sorulara başlamak istiyorum.

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

1. DKAB dersi eğitim öğretim materyali (kitap içeriği, akıllı tahtada kullanılabilecek materyal) bakımından yeterli ve ilgi çekici mi?

Değilse sebep nedir? Nasıl olsun istersiniz?

Ders kitabı yeterince kullanılıyor mu?

Akıllı tahtanın bu ders için kullanılabilir ve verimli olduğunu düşünüyor musunuz? Yeterince kullanılıyor mu?

2. DKAB dersinde hangi eğitim öğretim yöntemlerinin daha çok kullanıldığını düşünüyorsunuz? (Anlatım, soru cevap, beyin fırtınası, öğrenci görüşlerine yer verme vs).

Öğrenci merkezli yaklaşımları (Öğrencilerin derse hazırlanarak gelmeleri ve dersi sunmaları, öğrencilerin öğretmen öncülüğünde dersi kendi aralarında tartışmaları vs) kullanmak mümkün mü?

Ya da ders bu yöntemlerle işleniyor mu?

Bu yöntemlerle dersi işlemeye öğrencilerin istekli olacağını düşünüyor musunuz?

3. DKAB dersi öğretmenin sınıf ortamında hangi kurallara önem verdiğini düşünüyorsunuz?

Bu kurallar ihlal edildiğinde tepkisi nasıl olur?

Öğretmenin hangi değerleri size kazandırmayı daha çok amaçladığını düşünüyorsunuz?

Öğretmeninizin derste umursamadığı şeyler oluyor mu? Oluyorsa bunlar nelerdir?

4. DKAB dersi öğretmenin öğrencilerle olan iletişiminin nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?

Size nasıl hitap eder?

Üslup konusunda öğretmeninizde sizi rahatsız eden herhangi bir eksiklik olduğunu düşünüyor musunuz?

Sizi rahatsız eden davranışı oluyor mu?

5. Öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Birbirleriyle olan ilişkilerinde Türk toplumunun kültürel ve ahlaki değerlerini yansıtabildiklerini söyleyebilir misiniz?

Uygun olmadığını düşündüğün söz ve davranışlar nelerdir?

6. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin kazandırmayı hedeflediği tutum, değer ve davranışları kazandırmaya yönelik ders dışı faaliyetleriniz oluyor mu?

Oluyorsa bunlar nelerdir?

Yeterince ilginç ve faydalı mı?

7. Öğrenci olarak bu derse ilgin ne düzeydedir?
İlgiliysen bunu neye bağlıyorsunuz?
Düşükse bu ilgisizliğin sebepleri nelerdir?
Arkadaşlarının ilgisi ne düzeyde size göre?
Düşükse bu ilgiyi yükseltebilmek için öğretmeniniz ne gibi faaliyetlerde ve teşviklerde bulunuyor?
Öğretmeniniz notu bir tehdit unsuru olarak kullanıyor mu?
8. Bir öğrenci olarak bu dersin kitabını yeterli bir kaynak ve otorite olarak görüyor musunuz?
Bir öğrenci olarak bu dersin öğretmenini yeterli bir kaynak ve otorite olarak görüyor musunuz?
Öğrenciler olarak eleştirilerde bulunduğunuz konular ve düşünceler oluyor mu?
Bu dersin kazandırmayı amaçladığı tutum ve değerler arasında karşı çıktığınız herhangi bir değer var mı?
9. Dini, milli ve ahlaki değerleri kazandırmayı amaçlayan DKAB dersinin yetişmekte olan nesle bu değerleri etkin bir şekilde kazandırdığını düşünüyor musunuz?
Değilse hangi değer ve davranışları kazandırmada yetersiz kaldığını düşünüyorsunuz?
Eğer değilse sebep sizce nedir?
10. Hangi tutum, değer ve davranışlarda yetişkinlerden farklı olduğunuzu düşünüyorsunuz?
Hangi değerler konusunda onların daha iyi olduğunu söyleyebilirsiniz?
Yetişkinlerden farklı olarak kendinizi daha iyi bulduğunuz konular nelerdir?
11. Öğrencilerin ders dışı gündemlerini neler oluşturuyor?
Örnek verebilir misin?
12. Genel olarak bir değerlendirme yapacak olursanız yetişmekte olan bir nesil olarak kendi hayat tarzlarınızı belirlemede Türk toplumunun dini, kültürel ve ahlaki değerlerini önemli bir referans kaynağı olarak görüyor musunuz?
Size göre yeni nesil dinden, dini kültür ve ahlaktan uzaklaşıyor mu?
Uzaklaşıyorsa bunun kanıtı size göre nedir?
Uzaklaşmasının sebebi nedir?
13. Bu dersin daha verimli ve ilgi çekici olabilmesi adına neler önerebilirsiniz?

ÖZGEÇMİŞ

Nurullah AYDENİZ 20.10.1980 tarihinde Sakarya/Akyazı’da doğdu. 1991 yılında Hasanbey Köyü İlkokulu’ndan mezun oldu. 2000 yılında Akyazı İmam Hatip Lisesi’ni bitirdi. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nden 2006 yılında mezun oldu. 2007-2013 yılları arasında değişik illerde öğretmenlik yaptı. 2012 yılında Prof. Dr. M. Faruk BAYRAKTAR danışmanlığında *Yusuf Nâbî ve Hayriyye Adlı Eserinin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi* başlıklı yüksek lisans tezini tamamladı. 2012 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Din Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora programına başladı. 2013 yılında Adıyaman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesine Araştırma Görevlisi olarak atandı. 2015 yılı itibarıyla Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’ne araştırma görevlisi olarak görevlendirildi. 2017 Nisan ayında *Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Örtük Program Açısından İncelenmesi* adlı doktora çalışmasını tamamladı. Halen Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde görevini sürdürmektedir.