



**T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ BİLİM DALI**

**2018 DKAB ORTAÖĞRETİM PROGRAMININ EĞİTİMSEL YAKLAŞIMLAR
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşenur IŞIKER

DANIŞMAN: Prof. Dr. MEHMET BAHÇEKAPILI

**YALOVA
ARALIK 2022**



T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ BİLİM DALI

2018 DKAB ORTAÖĞRETİM PROGRAMININ EĞİTİMSEL YAKLAŞIMLAR
AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşenur IŞIKER
218108052

DANIŞMAN: Prof. Dr. MEHMET BAHÇEKAPILI

YALOVA
ARALIK 2022

ETİK BEYAN

Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım “2018 DKAB Ortaöğretim Programının Eğitimsel Yaklaşımlar Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin tespiti halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi taahhüt ve beyan ederim.

İmza

Ayşenur IŞIKER

ÖNSÖZ

2000 yılı sonrası kapsamlı çalışmalar neticesinde geliştirilerek yeniden yapılandırılan DKAB Öğretim Programlarında ilk defa programın hangi felsefe temele alınarak hazırlandığı belirtilmiştir. Toplumdaki değişime paralel olarak eğitim alanında yaşanan değişim ve gelişimler sonucu programların yeni çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanması gerekli olmuştur. Bu ihtiyaca binaen geliştirilen programlarda öğrenciyi temel alan, eğitim-öğretim etkinliğinin verimini artırma amacıyla olan bazı Eğitimsel Yaklaşımlar esas alınmıştır. Bu yaklaşımlar 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaöğretim programında Yapılandırmacılık, Çoklu Zekâ, Öğrenci Merkezli Öğrenme ve Beceri Temelli Öğrenme yaklaşımları olarak belirtilmiştir. Araştırmamızda bu yaklaşımların programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme öğelerine olan yansımaları betimsel bir şekilde incelenmiştir.

Bu çalışma sürecini bana kolaylaştırarak yolumu aydınlatan pek çok kişi vardır. Öncelikle her zaman anlayışlı ve rahatlatıcı tavrıyla desteğini hissettiğim kıymetli hocam Prof. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI'ya, bana güvendiği ve çalışmamın şekillenmesine ve tamamlanmasına yardımcı olduğu için teşekkür ederim. Bu çalışmaya ilk adımı atmama ve konumu belirlememe vesile olan sayın Doç. Dr. Remziye EGE hocama, her daim yardımcı olmaya gönüllü olduklarını hissettiğim ve yardımcı kaynaklara ulaşmam noktasında destek veren sayın Öğr. Gör. Fatma ÇAPÇIOĞLU ve sayın Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra ARICAN hocalarıma, katkılarından dolayı Doç. Dr. Ahmet Ali ÇANAKCI hocama teşekkür borçluyum.

İlim yolunda attığım her adımı en başından beri maddi manevi destekleyerek ve dualarını hiçbir zaman eksik etmeyerek yanımda olan babam Recep YILDIRIM ve annem Hümeysra YILDIRIM'a ve tüm aileme şükranlarımı sunuyorum. Çalışmam süresince yaşadığım her türlü sıkıntıda gerek teşvik edici sözleriyle gerek dualarıyla yanımda olan tüm dostlarımin varlığı için teşekkür ediyorum. Bu çalışma sırasında yolumun kesiştiği sevgili eşim Muhammed Resul IŞIKER'e çalışmamı tamamlamamdaki motivasyon kaynağım olduğu için, çalışmama gösterdiği ilgi ve destek için minnettarım.

Çalışmamı bu noktaya getirmemi nasip eden Rabbimden beni daima şükredenlerden kılmasını dilerim.

Aralık 2022

Ayşenur IŞIKER



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
ÖZET	x
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.3. Araştırmanın Kapsamı.....	7
1.4. Araştırmanın Yöntemi	8
2. DKAB ÖĞRETİM PROGRAMLARI	11
2.1. DKAB Öğretim Programlarının Tarihi Gelişim Süreci	11
2.1.1. 1924-1982 Arası gelişmeler	11
2.1.2. 1982- 2000 Arası gelişmeler	16
2.1.3. 2000-2010 Arası gelişmeler	21
2.1.4. 2010-2022 Arası gelişmeler	25
2.2. Eğitimde Program Kavramı	27
2.2.1. Eğitimde Program Geliştirme	29
2.2.2. Eğitimde Program Değerlendirme.....	33
2.3. DKAB Öğretim Programlarındaki Yaklaşımlar	35
2.3.1. Dinbilimsel yaklaşım.....	35
2.3.2. Kavramsal yaklaşım	41
2.4. DKAB Öğretim Programında Eğitimsel Yaklaşım.....	44
2.4.1. Yapılandırmacılık	45
2.4.2. Çoklu zekâ.....	51
2.4.3. Öğrenci merkezli öğrenme.....	55
2.4.4. Beceri temelli öğrenme	59
3. EĞİTİMSEL YAKLAŞIMLAR BAĞLAMINDA 2018 DKAB ORTAÖĞRETİM PROGRAMININ İNCELENMESİ.....	64
3.1. 2018 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programının Genel Görünüşü	64
3.2. Programda Temel Alınan Yaklaşım	66
3.3. Programın Yapısı	69

3.3.1. Hedef	70
3.3.2. İçerik.....	75
3.3.3. Öğrenme-Öğretme Süreçleri.....	80
3.3.4. Ölçme Değerlendirme	85
4. SONUÇ	91
KAYNAKLAR	96
ÖZGEÇMİŞ	104





KISALTMALAR LİSTESİ

AIHM: Avrupa İnsan Hakları

AÜİFD: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi

akt.: Aktaran

çev.: Çeviren

diğ.: Diğerleri

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ed.: Editör

H.Ü: Hacettepe Üniversitesi

İBAV: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı

İDKAB: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

İHL: İmam Hatip Lisesi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NEÜ: Necmettin Erbakan Üniversitesi

ODKAB: Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

s.: Sayfa

SAÜİFD: Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi

TAED: Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TDK: Türk Dil Kurumu

Yay.: Yayınları



2018 DKAB ORTAÖĞRETİM PROGRAMININ EĞİTİMSSEL YAKLAŞIMLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZET

İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında yaşanan gelişmelerle birlikte toplumun beklenti ve ihtiyaçlar da yeniden şekillenmiştir. Toplumun yapıtaşlarından olan eğitim, yaşanan bu gelişmelerden etkilenmiş ve değişime uğramıştır. Toplumda farklı kültür ve anlayıştan insanla bir arada yaşama tecrübesinin artması, bireyi önceleyen anlayışların kabul görmesi, özgürlük ve hakların daha fazla gündemde olması gibi nedenler eğitim sürecinin çağın talep ve ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmıştır. Eğitim sürecinin önemli unsurlarından olan öğretim programları da bu yapılandırma sonucu değişime uğramıştır. Türkiye’de geliştirilen programlarda geleneksel eğitimdeki yöntemler etkisini yitirmiş ve yerini modern yöntemlere bırakmıştır. Bu bağlamda Türkiye’de geliştirilen öğretim programlarında yeni yöntem ve yaklaşım arayışlarına girilmiştir. Bu arayışlar sonucunda modern toplumun beklenti ve gereksinimlerini karşılamak üzere Eğitimsel yaklaşım, Dinbilimsel yaklaşım ve Kavramsal yaklaşım gündeme gelmiştir. Daha sonra bu yaklaşımlar yeni programlarda yerini almıştır.

Program geliştirme faaliyetlerinin eğitim-öğretim sürecine etkisinin ne boyutta olduğunu görmek açısından birçok çalışma ortaya koyulmuştur. Özellikle programda temele alınan yaklaşımların programın öğelerine etkisini incelemek, programın etkililiğini takip etmek açısından önem arz etmektedir. Çalışmamızda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda literatür taraması, doküman analizi ve metin analizi tekniklerine başvurulmuştur. Araştırmamızda öncelikle yıllar içinde geliştirilen programlar ekseninde Türkiye’de Din Eğitiminin geçirdiği tarihsel sürece yer verilmektedir. Daha sonra program geliştirme faaliyetleri açısından Türkiye’deki durum ve bu faaliyetlerin programlara olan etkisi ele alınmaktadır. Devamında ise araştırmamızın asıl konusu bağlamında DKAB öğretim programlarındaki yaklaşımlara ve programlarda temel alınan eğitimsel yaklaşımlara ayrı başlıklar altında değinilmektedir. Araştırmamızın son bölümü ise edinilen bu bilgiler ışığında, en son geliştirilen ve güncel program olan 2018 DKAB Ortaöğretim programındaki amaç, hedef, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerinin eğitimsel yaklaşımlar açısından incelenmesini içermektedir. Araştırmamız sonucunda programda DKAB açısından önemli bir yere sahip olduğu belirtilen eğitimsel yaklaşımlara, programın dört ögesinde de yer verildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Ortaöğretim Programı, Program Geliştirme, Eğitimsel Yaklaşımlar.



EXAMINATION OF 2018 RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS SECONDARY EDUCATION PROGRAM IN TERMS OF EDUCATIONAL APPROACHES

ABSTRACT

With the developments in the information and technology age we live in, the expectations and needs of the society have also been reshaped. The field of education, which is an important element in society, has been affected by these developments and has undergone changes. The reasons such as the increase in the experience of living together with people from different cultures and understandings in the society, the acceptance of the understandings that prioritize the individual, and the fact that freedom and rights are more on the agenda have necessitated the restructuring of the education process in line with the demands and needs of the age. This restructuring was realized through the development of training programs. In the programs developed in Turkey, the traditional methods in education lost their effect and left their place to modern methods. In this context, new methods and approaches have been sought in the curriculum developed in Turkey. As a result of these searches, Educational approach, Theological approach and Conceptual approach have come to the fore to meet the expectations and needs of modern society. Then, these approaches took their place in new programs.

Many studies have been carried out in order to see the extent of the effect of development activities on the programs. In particular, examining the effects of the approaches taken as a basis in the program on the elements of the program is important in terms of monitoring the effectiveness of the program. Qualitative research method was used in our study. In this context, literature review, document analysis and text analysis techniques were used. In our research, first of all, the historical process of Religious Education in Turkey is included in the axis of the programs developed over the years. Then, the situation in Turkey in terms of program development activities and the impact of these activities on the programs are discussed. In the continuation, in the context of the main subject of our research, the approaches in the Religious Culture and Ethics curriculum and the educational approaches based on the programs are mentioned under separate headings. The last part of our research, in the light of this information, includes the examination of the aims, objectives, learning-teaching processes and evaluation elements in the 2018 Religious Culture and Ethics Secondary Education program, which is the most recently developed and updated program, in terms of educational approaches. As a result of our research, it is aimed to include educational Approaches, which are stated to have an important place in the program in terms of Religious Culture and Ethics, in all four elements of the program.

Keywords: Religious Education, Religious Culture and Moral Knowledge Course Secondary Education Program, Educational Approches.



1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Türkiye’de Din Eğitimi’nin gelişimi uzun bir sürece dayanmaktadır. Bu süreç, içerisinde pek çok farklı konu alanını, problemleri, uygulamaları ve çözümleri barındırır. Her konu alanı da kendi içerisinde özel bir gelişim sürecini içerir. Bu konu alanlarından bir tanesi din eğitiminin belirli bir çerçevede sürdürülmesini sağlayan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarıdır. DKAB öğretim programları üzerinde yapılacak bir inceleme öncesinde ise dersin tarihi sürecine değinmek gerekir.

1924 yılında Cumhuriyet’in ilanı ile Türkiye’de modernleşme süreci başlamış ve birçok alanda modernleşme amacı ile kalkınma girişiminde bulunulmuştur. Bu alanlardan biri de genelde eğitim özelde ise din eğitimi alanı olmuştur. Din eğitimi dersi 1924-1946 yılları arasında köklü bir dönüşüm geçirmiştir (Bahçekapılı, 2015). Bu köklü dönüşüme sebep olan olaylardan ilki 3 Mart 1924’te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunudur. Bu kanun ile eğitim ve öğretim işleri yasal olarak Eğitim Bakanlığı bünyesine verilmiş böylece eğitimde birliğin sağlanması amaçlanmıştır. (Parmaksızoğlu, 1966). Eğitim ile ilgili daha sonra çıkan kanunlara esas teşkil eden bu kanun, eğitimin temel kanunu olarak kabul edilmiştir (Ayhan, 2014).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile yeni kurulan Cumhuriyet rejiminin doğal sonucu olarak toptan modernleşme süreci başlamış olup öncelikli olarak eğitimde ikiliğin önlenmesi, toplumsal birlik ve beraberliğin inşası gibi birtakım ilkeler amaçlanmıştır. Ancak Parmaksızoğlu’na (1966) göre bu süreçte yeni eğitim ve iş alanları sonrası yetişen neslin din hizmetlerine olan ilgisinin zayıflaması din eğitimi konusunda olumsuzlaşan bir duruma yol açınca toplum bir ifrattan kurtarılmışken yeni bir tefrite düşürüldü. Din Eğitimi açısından olumsuz olan bir başka durum da şudur ki; Cumhuriyet rejimi dinîni sağlam ve doğru bir şekilde öğrenen bir nesil yetiştirme amacıyla din dersini garanti altına almış ancak sonraki süreçte bunu koruyamamıştır. Sonuçta din eğitimi devletin kontrolünden çıkınca bu dersi yasal yollardan öğrenemeyen birey ya hiç dinîni öğrenememiş ya sağlıksız yollardan öğrenmeye çalışmış ya da dinî kendi menfaatine kullanmak isteyenlerin suistimallerine uğramıştır (Doğan, 2004).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrası DKAB dersinin ve öğretim programının okullardaki durumu araştırmamızın ilgilendiği noktalardandır. Cumhuriyet dönemi öğretim programlarını ele alırken Cumhuriyet’in ilanından sonra devlet tarafından benimsenen

yeni eğitim felsefesi ve bu felsefenin temel ilkeleri önem arz eder. Devlet, Cumhuriyet'in ilanı ile hedeflediği dönüşümler için toplumsal hayatın en önemli unsurları olan siyaset, hukuk, eğitim, kültür gibi alanlarda girişimlerde bulunmuş ve böylece tüm bu unsurlarda köklü değişimler meydana gelmiştir.

Program geliştirme açısından bir başlangıç ve Cumhuriyet'in ilk programı olan “İlk Mektepler Müfredat Programı” 1924 yılında yayımlanmıştır. Hedeflenen değişimlerin programdaki yapılması için Türkiye'ye davet edilen John Dewey'in hazırladığı rapor ile ilköğretim programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmiştir. Hazırlanan ilk lise programında ve programın yeniden yapılandırıldığı 1934 müfredat programında ise din dersine yer verilmemiştir (Demirel, 1992; Bahçekapılı, 2013).

Din dersi programda öncelikle öğretim kademesi ileri atılarak ve ders saatleri gittikçe azaltılarak, 1930'larda şehirdeki ilkokullardan ve sonrasında da köy ilkokullarından kaldırılmıştır. Ancak 1946 ve 1947 yıllarında, toplumda gençliğin ana-babaya saygısızlığı ve komünizm gibi bazı sorunların baş göstermesi sonrası Din Bilgisi dersinin bu sorunlara karşı bir çözüm olacağı gerekçesiyle ilkokullara konulması TBMM'de gündeme gelmiştir. 1948 yılında dersin ilkokullara koyulma kararı alınmış ancak ders kitabının olmaması nedeniyle süreç uzamış ve ders 1949 tarihinden itibaren ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında, haftada 2 saat ve isteğe bağlı olarak okutulmak üzere yürürlüğe girmiştir. 1953-1954 yıllarında ise program geliştirme çabaları ortaöğretim programları üzerine yoğunlaşmış (Demirel, 1992) ve ortaokullarda Din bilgisi dersinin okutulması gündeme gelmiştir. 1956 yılında yayınlanan bir genelge ile ortaokulların 1. ve 2. sınıflarına haftada 1 saat ve isteğe bağlı olarak okutulmak üzere ders konulmuştur. Ders 1976 yılında ortaokulların 3.sınıfına da haftada bir saat olarak yaygınlaştırılmış ancak çocuklarının dersi almasını istemeyen velilerin okul idaresine dilekçe vermeleri istenmiştir (Öcal, 1998).

1950 sonrası din eğitimi açısından bir başka gelişme de programlara Ahlak dersinin girmesidir. “1974-1975 öğretim yılından itibaren, ilkokulların 4. sınıfından başlayarak lise son sınıfa kadar 8 yıl boyunca haftada 1 saat ve ‘zorunlu olarak’ Ahlak dersleri okutulmaya başlamıştır.” (Öcal, 2007). 1973 yılında bir siyasi parti tarafından, 1961 Anayasası'nın 19. Maddesi ve Laiklik ilkesi gerekçe gösterilerek okullarda isteğe bağlı olarak okutulan Din Bilgisi dersini almayan veya alamayan öğrencilere bu ders ile ulaşmak amacıyla ve ahlak prensiplerini öğretmek için ilk ve

ortaöğretim kurumlarına “Millî Ahlak Dersi” konulması teklif edilmiştir. 1974-1975 öğretim yılından itibaren dersin Ahlak Dersi adıyla okutulmasına karar verilmiştir. Ders, din bilgisi dersinin bir alternatifi olması amacıyla konulmak istense de dersin müfredatına bakıldığında dinî nitelikli bir Ahlak dersi olarak hazırlanmamış, ziyade sosyal ve felsefi konularıyla dikkat çekmiştir (Öcal, 2017).

1950-80 yılları arasında din eğitimi örgün eğitim kurumlarında seçmeli ders olarak okutulmakla birlikte, uygulandığı istikrarsızlıklar nedeniyle hedefe ulaştığını söylemek mümkün değildir. Toplumun beklentileri, komünizm tehlikesi, İran devriminin etkilerini ortadan kaldırmak adına yetkililer din eğitimi konusunu daha ciddi şekilde ele almış, dönemin Devlet Başkanı Kenan Evren’in buyruğu gereğince Genel Kurmay Eğitim Dairesi Başkanı Osman Feyzioğlu öncülüğünde “Din Eğitimi Danışma Kurulu” kurulmuştur. Bu kurul, 29 Mayıs 1981’den itibaren Din öğretiminde modern metot ve yöntemlerin kullanılmasını amaçlamış olup Din eğitimi ile ilgili program, içerik, müfredat vb. gibi eğitimin tüm aşamalarına dair çalışmalara başlamıştır. Çalışmalar sonucunda dersin ilk ve ortaöğretimde zorunlu olması kararı alınmıştır. Bu kararın alınmasında o dönemde Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde dekanlık görevinde bulunan Hüseyin Atay ve fakültede öğretim üyesi olan Beyza Bilgin’in dersin zorunlu olmasının gerekliliğine dair görüşleri ve çalışmaları etkili olmuştur (Altaş, 2002).

Din öğretiminin zorunlu dersler arasına alınması kararından sonra çeşitli raporlar hazırlanmış ve yeni anayasada din eğitime özel bir alan açılmıştır. Sonuç olarak 1982 anayasasının 24.maddesi ve 1739 sayılı Millî eğitim kanunu 12. Maddesi sonrası ilk defa Din kültürü ve ahlak öğretimi dersi öğretim programı, İlköğretim 4,5,6,7,8. sınıflarda haftada 2 saat, ortaöğretim kurumlarının 9,10,11. sınıflarında birer saat olmak üzere hazırlanmış, 2109 sayılı Tebliğler dergisinde yayımlanarak 1982-1983 öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur (MEB, 2001).

1982 yılından itibaren örgün eğitimde ve ilköğretim 4. sınıftan ortaöğretim son sınıfa kadar okutulan DKAB öğretim programları 18 yıl boyunca değiştirilmeksizin ilk ve ortaöğretim kurumlarında uygulanmıştır. Statikleşen ve güncellenmeye ihtiyaç duyan program için çeşitli toplantılar yapılmıştır ki bunların başında Ankara Modeli olarak bilinenidir. Bu toplantıların ilki 15 Kasım 2000 tarihinde yapılan tanıtım toplantısı, ikincisi 17 Ocak 2001’de Kayseri’de, devamında Ankara’nın ilçelerinde yapılan

alışmalarla bu problemin yapılandırılma çalışmaları sürdürölmüştür. Bu alışmalar sonrasında geliştirilen programlar 1999/2000 öğretim yılında uygulamaya konmuştur (MEB, 2001).

Dönemin Din öğretimi Genel Müdürü olan Selçuk, programı en önemli özelliğinin “öğrenen merkezli” olmasına vurgu yapmıştır. Önceki dönemlerde benimsenen hedef kitleden ziyade öğreteni esas alan program tasarımı yaklaşımları terkedilerek DKAB öğretim programları çok daha özgün ve bilimsel bir disiplinle ele alınmıştır. Dersin içeriği ve dilinde uzlaşıcı bir model izlenmiş, çatışma üreten ya da üretecek konu alanları programdan çıkarılmıştır (Selçuk, 2001). Programın göze çarpan bir başka özelliği de esnek bir yapıya sahip olmasıdır. Eğitim programının önemli özelliklerinden biri olan esneklik anlayışı ile DKAB dersinin içeriği, farklı költürlere ya da farklı sosyo-ekonomik durumlara sahip olan öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve sosyal çevrenin değişen koşulları da dikkate alınarak daha katılımcı ve çoğulcu program anlayışına doğru gelişim izlemiştir. Bunun yanı sıra öğretim programının tasarımında “güncellik” de göz önünde bulundurulmuş bir başka önemli ilke olarak benimsenmiştir. “Geliştirilen bir program, uygulamaya konduğu ilk günün sonrasında eskimiştir.” anlayışı ile program kendisini statik ve dogmatik düşöncelere kapatırken; değişim ve yeniliklere açık olarak konumlandırmıştır (Doğan & Altaş, 2004).

DKAB programları yapısal açıdan üç temel yaklaşım dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bunlar eğitimsel yaklaşım, dinbilimsel yaklaşım ve kavramsal yaklaşımdır. Söz konusu programlardan İlköğretim DKAB programı, eğitimsel yaklaşım açısından Aşlamacı (2022) tarafından öğretim programlarının temel ögeleri (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) açısından incelenirken Ortaöğretim programları başlı başına araştırma konusu yapılmamıştır. Araştırmamızın konusu 2018 DKAB ortaöğretim programındaki eğitimsel yaklaşımlar açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir. İlköğretim DKAB programının eğitimsel yaklaşım açısından ele alındığu gibi ortaöğretim DKAB programının da eğitimsel yaklaşım açısından ele alınmasının son derece önemli olduğunu düşünöyoruz. Bu bağlamda çalışmamızın kapsamı güncel olarak geliştirilen 2018 DKAB Ortaöğretim programıdır. Araştırmamızın problemi ise “2018 DKAB Ortaöğretim programının eğitimsel yaklaşımlar açısından nasıl tasarlandığıdır.”

Bu noktada araştırma sorularımız şu şekilde belirlenmiştir:

- DKAB öğretim programlarının din eğitiminin geçirdiği tarihsel süreç içerisindeki durumu nedir?
- Eğitimde program geliştirme çabalarının DKAB dersi öğretim programlarının geliştirilmesine katkısı nedir?
- Yeniden yapılandırılan öğretim programlarında kullanılan eğitim yaklaşımları nedir?
- Eğitimsel yaklaşımların 2018 ODKAB öğretim programının “‘hedef’” ögesine etkisi nedir?
- Eğitimsel yaklaşımların 2018 ODKAB öğretim programının “‘içerik’” ögesine etkisi nedir?
- Eğitimsel yaklaşımların 2018 ODKAB öğretim programının “‘öğrenme-öğretme süreci’” ögesine etkisi nedir?
- Eğitimsel yaklaşımların 2018 ODKAB öğretim programının “‘değerlendirme’” ögesine etkisi nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Din eğitimi toplumda yaşanan değişim ve gelişmelerden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenen ve bu süreçte toplumu etkileyen alanlardan birisidir. Küresel çağ ile hayatın hızla artan sorunlarına bir çözüm getirmede din eğitimi önemli bir rol oynamaktadır. Din eğitimi dediğimizde birçok unsuru içeren kapsamlı bir yapı söz konusudur.

Değişen öğretim programlarının geliştirilmesinde önemli bir etkisi olan yeni öğretim yaklaşımları konusu; ortaya çıkış nedenleri, müfredata etkileri, okul- öğretmen- öğrenci- veli açısından değerlendirilmeleri, yıllar içinde çalışılma yoğunluğu gibi konular Din Eğitimi Biliminin problem alanlarından birisini teşkil etmektedir. Amacımız programda yeni öğretim yaklaşımlarının ağırlık kazandığı 2000 yılı program geliştirme çabaları sonrasında en son geliştirilen 2018 DKAB ortaöğretim programında eğitimsel yaklaşımların programın içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerine hangi ölçüde ve ne şekilde yansıdığını ortaya koymaktır.

Öğretim programlarında eğitimsel yaklaşımların ağırlık kazanması programlardaki anlayış olarak değişim çabalarını, yani artık küresel düzeyde kabul edilen öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme anlayışlarının hâkim olmasını ifade eder.

Araştırmamızı iki sacayağı üzerine oturtacak olursak bunlardan ilki 2018 DKAB Ortaöğretim programı diğeri ise Eğitimsel yaklaşımlardır. Bu noktada tezin ilk bölümü olan ‘Giriş’ bölümünden sonra ikinci bölümde öncelikle DKAB dersinin geçirdiği tarihi süreç, din eğitiminde yaşanan değişim ve gelişimler açısından dönüm noktası sayılabilecek tarihler aralığında ele alınacaktır. Bu tarihler tarafımızca 1924- 1982 yılları arası, 1982-2000 yılları arası, 2000-2010 yılları arası ve 2010-2022 yılları arası olarak belirlenmiş ve dersin bu tarihler arasındaki değişim ve gelişimi araştırma konumuz olan öğretim programları bazında incelenmeye çalışılmıştır.

İkinci bölümün devamında öğretim programlarındaki değişim ve gelişim sürecini ve bu süreçteki bilimsel çabaları daha iyi gözlemlemek adına ‘Eğitimde Program ve Program Geliştirme’ başlığına yer verilmiştir. Bu başlık araştırma konumuzun önemini ortaya koymak açısından önemlidir. Bir öğretim programı uygulama öncesi, uygulama aşaması ve uygulama sonrasında bu aşamalarda hedeflediği durumlar üzerinden değerlendirilebilir. Yeni gelişmeler ve değişimler karşısındaki durumunu görmek ve güncelliğini koruyabilmek açısından bu süreç öğretim programı için bir zorunluluktur. Ayrıca bir öğretim programının değerlendirilmesi, program geliştiren kişilere, bilim insanlarına, öğretmenlere, okul yöneticilerine, eğitim politikalarını yapanlara, ailelere ve diğer öğretim paydaşlarına geri bildirim sağlaması açısından da önemlidir (Demirtaş, 2017). DKAB öğretim programlarındaki yaklaşımlar ele alınmıştır. Bu yaklaşımlardan araştırma konumuzun bağlamı olan Eğitimsel Yaklaşımlar konusu başka bir başlık altında detaylandırılmıştır.

Araştırmamızın ana konusu olan üçüncü bölümde ise 2018 DKAB Ortaöğretim programının genel yapısı hakkında bilgi verildikten sonra programda temel alınan eğitimsel yaklaşımların DKAB ortaöğretim programlarındaki yansımaları, hedef-içerik- öğrenme öğretme süreçleri- ölçme değerlendirme süreçleri açısından incelenmiştir. Araştırmamız 2018 DKAB Ortaöğretim programının 2005 ve 2010 DKAB Ortaöğretim Programı ile genel bir karşılaştırmasını da içermektedir.

Eğitim-öğretim sistemi; öğretim programı, ders kitapları, öğretmen, öğrenci, veli, idare, çevre ve basın-yayın gibi pek çok unsurla birlikte işleyen bir çark gibidir. Bu çarkın düzenli ve dengeli bir şekilde işlemesinde her bir unsurun önemli bir etkisi vardır. Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretimde zorunlu okutulan derslerden birisi olan DKAB dersi öğretim programları, toplumdaki değişimler ve ihtiyaçlar doğrultusunda

günümüze kadar geliştirildiği gibi bundan sonra da geliştirilmeye devam edecektir. Pek çok farklı amacı ihtiva eden program inceleme ve değerlendirme bu amaçlar doğrultusunda yapılan çalışmalar ile mevcut durumu ortaya koymak, doğru şekilde işleyen durumu korumak, düzeltici çalışmaları kolaylaştırmak, yanlışlığı ortadan kaldırmak, öğretimin ve öğrenimin verimliliğini arttırmak gibi konularda faydalı dönütler sağlayabilir. Öğretim programının DKAB dersi öğretiminin verimliliğini ve etkililiğini arttıran bir parçası olması için program inceleme, değerlendirme araştırmalarının devam etmesi önemli bir gerekliliktir.

Araştırmamız programda temel alındığı belirtilen eğitimsel yaklaşımların dersin kitaplarına yansımalarının durumunun ele alınması, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde bu yaklaşımları uygulayıp uygulamadığı gibi araştırma konularını desteklemek açısından da önem arz etmektedir.

Araştırmamızda genelde eğitim özelde ise din eğitimi alanında öğretme ve öğrenmede etkililiği arttırmak amacıyla programlarda geliştirilen eğitimsel yaklaşımların, DKAB ortaöğretim programı açısından incelenmesinin ve güncel durumun ortaya koyularak çeşitli açılardan gözlemlenmesinin, alanımıza bilimsel açıdan katkı sağlaması beklenmektedir.

1.3. Araştırmanın Kapsamı

- DKAB Dersi Öğretim Programlarında belirtildiği üzere temel alınan yaklaşımlar; Eğitimsel, Dinbilimsel ve Kavramsal Yaklaşımlardır. Araştırmamızın asıl inceleme konusu ise Eğitimsel yaklaşımdır.
- Araştırmamızda Eğitimsel yaklaşımlar olarak, 2018 DKAB öğretim programında belirtilen Yapılandırmacılık, Öğrenci Merkezli, Çoklu Zekâ ve Beceri Temelli Öğrenme yaklaşımları ele alınmıştır.
- Araştırmamız 2018 DKAB Ortaöğretim programının eğitimsel yaklaşımlar bağlamında, hedef- içerik- öğrenme öğretme süreçleri açısından incelenmesini kapsamaktadır.
- İmam Hatip Okullarındaki öğretim programlarına, çalışmamızın kapsamını aşacağı için yer verilmemiştir.

1.4. Araştırmanın Yöntemi

Bir bilimsel araştırma yapmanın ilk basamaklarından biri belirlenen konu hakkında daha önce yapılmış çalışmaların gözden geçirilmesidir. “Literatür Taramasının temel amacı araştırmada ele alınan konular üzerinde önceden yapılmış çalışmaların kapsamlı bir incelemesinin yapılmasıdır. Literatür taraması bazı disiplinlerde ilgili materyallerin temel bir özeti olarak kalabilse de hem özet hem de materyallerin birleşiminin organize bir biçimde sunulmasından söz edilebilir. Bu açıdan, literatür taramaları belirli bir alan ya da konunun entelektüel gelişiminin takibini sağlayabilir.” (Berg ve Lune, 2015).

Çalışmamızda iki ana konuda derinlemesine literatür taraması yapılarak konuya dair ilgili tezler, makaleler, kitaplar, raporlar ile düzenlenen sempozyum, çalıştay bildirileri verilerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki 1924’ten 1982’ye kadar Din Eğitimi’nin geçirdiği tarihi süreç ve 1982’den günümüze kadar DKAB dersinin tarihi süreci, öğretimde program geliştirme, öğretim programlarının değişimi, öğretimde yeni yöntem ve yaklaşımlar üzerine yapılan çalışmaların incelenmesidir. İkincisi ise DKAB öğretim programlarındaki eğitimsel yaklaşımlar olan Yapılandırmacılık, Çoklu Zekâ, Öğrenci Merkezli ve Beceri Temelli Öğrenme yaklaşımlarının tanımları, özellikleri ve konumuz bağlamındaki eğitimsel durumlarını kapsamaktadır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde eğitimsel yaklaşımların 2018 yılı DKAB Ortaöğretim programındaki yansımaları hedef- içerik- öğrenme öğretme süreçleri- ölçme değerlendirme süreçleri açısından, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi ile ele alınmıştır.

Doküman analizi, araştırmada incelenen konu ile ilgili yazılı literatüre girmiş bilgi, belge ve dokümanların derinlemesine incelenip tespit edilmesi ve sonunda elde edilen bu bilgi birikiminden farklı olguların sunulmasıdır (Creswell, 2002’den akt. Baltacı, 2019). Bu belgeler belirlenirken hangilerinin önemli olduğu ve çalışma için veri kaynağı olabileceği araştırmanın problemi ile ilgilidir. Eğitimle ilgili yapılan bir araştırmada ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, öğrenci ve öğretmen el kitapları, ders ve ünite planları gibi dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Doküman incelemesi ile ele aldığımız asıl kaynağımız MEB tarafından yayınlanan 2018 yılı DKAB Ortaöğretim programıdır. Ancak araştırmamızın temel konusu olan eğitimsel yaklaşımların önceki Ortaöğretim programlarında nasıl ifade edildiğini

ortaya koymanın faydalı olacağı düşünülerek, MEB tarafından yayınlanan 2005 yılı DKAB Ortaöğretim ve 2010 yılı DKAB Ortaöğretim programlarının giriş bölümlerinde yer alan “Programın Temel Yaklaşımı” bölümleri de incelenmiştir.

Önceki araştırmaların incelenmesi, özellikle konunun seçimi ve sınırlandırılmasında yardımcı olmuştur. Bu bağlamda çalışmamıza Bahçekapılı’nın ‘Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri’ başlıklı kitabı ve Aşlamacı’nın ‘2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programının Temel Alınan Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi’ başlıklı kitap bölümü örnek teşkil etmiştir.





2. DKAB ÖĞRETİM PROGRAMLARI

2.1. DKAB Öğretim Programlarının Tarihi Gelişim Süreci

2018 DKAB Ortaöğretim programlarındaki eğitimsel yaklaşımları incelerken mevcut duruma getiren süreci, DKAB dersi öğretim programları özelindeki çabalar ve geliştirme faaliyetleri kapsamında incelemek gerekir. Bu nedenle çalışmamızın bu bölümünde DKAB dersinin geçirdiği tarihi süreç, din eğitiminde yaşanan değişim ve gelişimler açısından dönüm noktası sayılabilecek tarihler aralığında ele alınmıştır.

2.1.1. 1924-1982 Arası gelişmeler

Cumhuriyet'in ilan edilmesi ile birçok alanda kökten değişime gidildiği gibi genel eğitim ve din eğitimi de bu değişim ve dönüşümden nasibini almıştır. 3 Mart 1924'te çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu bu dönüşümün hareket ve dönüm noktası olmuştur. Böylece yurttan hizmet veren tüm bilim ve eğitim müesseseleri, Şer'îye ve Evkaf vekaleti ile özel vakıf ve cemiyetlere bağlı tüm özel öğretim kurumları, medreseler Maarif Vekaleti bünyesine bırakılmış ve yetki tek bir elde toplanmıştır. Diğer önemli dönüşümlerden biri ise Maarif Vekaletine bağlı, din işlerinde yetkin ve etkin çağın ihtiyaçlarına cevap veren uzman din adamları yetiştirmek üzere Darülfünun'da bir ilahiyat fakültesinin kurulmasıdır (Akyüz, 1999).

Böylece ülkede hizmet veren tüm resmi ve özel eğitim yuvaları, eğitim- öğretim faaliyetlerinin denetimini kolaylaştırmak, işlerin daha etkin yürütülmesini sağlamak ve eğitimin amacına uygun evrensel standartlara göre devam etmek üzere Eğitim Bakanlığı yapısına bağlanmıştır (Akyüz, 1999).

Toplumu oluşturan bireylerin yetiştiği bir alan olan ve toplumun değişimini, gelişimini etkileyen en önemli unsur olarak eğitim, Cumhuriyet dönemi çağdaşlaşma çabasının bir amacı olarak çağdaş insan profilini oluşturmada büyük görev üstlenmekteydi. Bu nedenle çağa uygun yeni eğitim modelleri geliştirmek için geleneksel eğitimde bazı köklü değişiklikler yapmak gerekiyordu. Cumhuriyet eğitiminin temel felsefesi ve hedefleri ise Laik eğitim sistemi içerisinde eğitimin, toplumun sosyal ihtiyaçlarına ve çağın gereklerine uygun olması, Millî değerler esas alınarak geliştirilmesi, tarihi ve kültürel karakterimizi yansıtmasıydı (Doğan, 2004).

Program geliştirme açısından bir başlangıç ve Cumhuriyet'in ilk programı olan “İlk Mektepler Müfredat Programı” 1924 yılında yayımlanmıştır. Bu programın hedeflerinin hayata geçirilmesi için birtakım adımlar atılmıştır. John Dewey'in bilgi ve

deneyiminden faydalanmak üzere Türkiye'ye gelmesi için özel davet yapılmış, bu davete icabet eden John Dewey Türkiye'ye gelip ilköğretim programlarının gelişimine katkı sunan bir rapor hazırlamıştır (Demirel, 1992- Bahçekapılı, 2013).

Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri, 1924 ilkokul programlarında birinci sınıf dışında ilköğretimin tüm sınıfsal kademelerinde, 1926'da 3. sınıftan başlamak üzere hafta da bir saat, 1930 programında ise yalnızca 5. sınıflar için zorunlu olmayan bir şekilde haftada yarım saat okutulmuştur. Haftada sadece perşembe günü yarım saat zorunlu olarak 3. sınıfta 1940'lı yıllara kadar okutulmuştur (Akyüz, 1999, s.302).

1924 tarihli İlk Mektepler Müfredat programı iki yıl uygulandıktan sonra 1926 yılındaki İlk Müfredat programı yürürlüğe girmiştir. 1924 programında beş yıla indirilen ilkokulların öğrenim süresi 1926 programında; ilk üç yıl birinci devre, son iki yıl ikinci devre olmak üzere iki devreye ayrılmıştır. Programda Din Dersi 3. sınıftan itibaren 3., 4. ve 5. sınıflarda haftada 1'er saat olarak yer almıştır. 1926 programında ise önemli değişiklikler getirilmiştir:

- İlk defa her dersin girişinde derslerin özel amaçlarına “Dersin Hedefi” başlığı altında yer verilmesi,
- Belirtilen hedeflerden sonra bu hedeflerin gerçekleştirilmesi sürecinde kullanılacak olan öğrenme-öğretme teknik ve yöntemlerine ilişkin açıklamalara ve kullanılacak ders araç ve gereçleriyle bunlardan nasıl yararlanılabileceğine dair bilgilere yer verilmesi,
- Dersin öğrencinin ilgisine dayanarak, bireysel çalışmayı teşvik etmesi,
- Yöntem açısından getirilen bir yenilik olarak öğrencinin dersleri mümkün olduğu kadar bireysel olarak ve zihinsel etkinlikte bulunarak öğrenmesi,
- Eğitim ve öğretim ilkesi olarak “yakından uzağa” ilkesinin benimsendiği derslerin öğretiminde çevre koşullarının dikkate alınması bu önemli değişikliklerdendir (Doğan, 2004).

Yeni kurulan Cumhuriyet rejimi önceki programın amacı olan İslam ritüellerini öğretmek ve benimsetmeyi amaçlamakla birlikte modern dünya görüşü, çağdaşlık ve dinamizmin eserlerini de harmanlayarak 1926'da oluşturulan İlk Mektepler Din Dersi programında bir araya getirmiştir. Böylece yeni rejimin felsefesine yönelik çalışmalar kendinî eğitim alanında da göstermeye başlamıştır (Zengin, 2017).

1924 yılında II. Heyet-i İlmiye'nin çalışmaları sonucunda lise birinci devre olarak adlandırılan ortaokulların müfredat programı olmuştur. Programda Din Dersleri 1. ve 2. sınıflarda haftada birer saattir. Lise ikinci devre programında ise Din Dersleri hiçbir sınıfta yer almamış, lise birinci devrede ise 1927'den sonra yapılan program geliştirme çalışmaları sonrası programdan çıkarılmıştır. Bu tarihten sonra din dersine ortaokul programlarında isteğe bağlı ve program dışı olarak dahi yer verilmemiştir (Yücel, 1938'den akt. Doğan, 2004, s.614).

1924 programında ortaokul programında yer alan Din Dersi 1930 programında müfredattan kaldırılmıştır. 1924 programında Lise'de din dersine yer verilmemiştir. Uzun bir aradan sonra ilk kez 1951 'de ortaokul ve lise düzeyinde İmam Hatip okulları açılmaya başlanmış ve zamanla bu okulların sayısı artmıştır. 1956-1957 öğretim yılında ise ortaokullara Din Dersi konmuş ancak çocuklarına bu dersin verilmesini istemeyen velilerin, ders yılı başında yazı ile bunu bildirmesi istenmiştir. 1967-1968 yılında ise Liselere Din Dersi, isteğe bağlı olarak, 1974-1975 öğretim yılında Ahlak dersi, ortaokul ve liselerin her sınıfına zorunlu ders olarak konmuştur (Akyüz, 1999, s.306).

“Köy İlkokullarında; 1927 yılında din dersi program içinde yer almış, 1930'da ise Müfredat programında derse yer verilmemiştir. Köy ilkokullarında din dersi program dışı 1938'e kadar okutulmuş, 1939'da yapılan düzenlemeler sonrasında ise programdan tamamen kaldırılmıştır” (Doğan, 2004, s.616).

Görüldüğü üzere din dersi programda öncelikle öğretim kademesi ileri atılarak ve ders saatleri gittikçe azaltılarak, 1930'larda şehirdeki ilkokullardan ve sonrasında da köy ilkokullarından kaldırılmıştır.

Cumhuriyet'in kurulduğu ilk yıllarda din öğretimi programları ilkokullarda 1924, 1926 ve 1936 yıllarında tümüyle düzenlenmiştir. Köy ilkokullarında ise 1927, 1930, 1936, 1939 ve 1946 yıllarında programlar ya da taslaklar çıkarılmıştır. Ortaokul ve lise programlarında olan temel değişimler ise 1924, 1927, 1930 yıllarında gerçekleşmiştir (Doğan, 2004).

Din derslerinin okullardan çıkarılmasından sonra gençlerde anne-babaya itaatsizlik, komünizme ilgi gibi toplumsal sorunlara çözüm olması için 1946'da ilkokullara tekrar Din Bilgisi dersi konulması gündeme gelmiştir (Öcal, 2007).

Din, bizatihi aşkın bir olgu olmakla birlikte aynı zamanda toplumu oluşturan en önemli sosyolojik unsurlardan birisidir. Nesilden nesle sözlü kültür ve yaşantı yoluyla aktarılan örf, adet, gelenek ve anane dinin bünyesinde kendinî devam ettirir. Cumhuriyet'in kurulduğu ilk yıllarda din derslerinin programlarda yer alıp almaması ile ilgili meclis görüşmeleri ve tartışmaları doğrudan dinin öğretilmesinin gerekliliği veya öğrencilerin din ihtiyacını karşılamaya yönelik değildir. Bu görüşmeler ve tartışmalar daha ziyade yukarıda bahsedilen dinin sosyal ve etik değerleri koruma ve devam ettirme gücünden faydalanarak toplumsal düzeni korumaya yöneliktir (Kaymakcan, 2009).

Din dersinin okullarda tekrar yerini alması 1949 yılında İlkokul 4. ve 5. sınıflara, “program dışı ve ihtiyari” olarak haftada 2 saat, sınıf geçme ile bir ilgisi olmadan verilmesiyle olmuştur. 1950 yılında ders yine ihtiyari olmakla birlikte program içine alınmış ve dersi alanlar imtihan ve derslerden sorumlu tutulmuştur. Dersin ihtiyari oluşu arasında belirtilen yıllar arasında şöyle bir fark vardır: 1949 yılında çocuğunun din dersi almasını isteyen ebeveynlerin bu durumu okul idaresine bildirmesi gerekirken 1950 yılında, çocuğuna din dersi aldirmek istemeyenlerin bu durumu okul idaresine yazılı olarak bildirmesi gerekmektedir (Akyüz, 1999, s.303).

1946 yılında Din eğitimi açısından yeni bir döneme girilmiş, din öğretiminde isteğe bağlılığın esas olduğu, dersin mezheplerüstü, laiklik ilkesine uygun, olabildiğince Türkçe olarak, batıl fikirlerden uzak, ahlak ve iradeyi güçlendirecek biçimde işlenmesi amaçlanmıştır (Doğan, 2004).

Genelde siyasiler tarafından tespit edilen bu genel amaçlar hedef davranışa dönüştürülmemiş, öğretim stratejileri açık bir şekilde belirtilmemiş ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeteri kadar açıklamalar yapılmamıştır. Dinin teorik bilgilerinin öğretilmesine daha çok ağırlık verilmiş, ancak bireyin bizzat içinde yaşadığı dinden kaynaklanan problemlere somut örneklerin verildiği bilgileri çok az içermiştir. Bu durum din öğretiminin yöntemini de etkilemiş ve din öğretiminde en çok kullanılan yöntem düz anlatım yöntemi olmuş, soru-cevap, problem çözme gibi yöntemlere hemen hiç imkân verilmemiştir (Doğan, 2004, s.630).

“Program dışı bırakılışının üzerinden 29 yıl geçtikten sonra Din Bilgisi Dersleri Millî Eğitim Bakanlığı'nın 17 Eylül 1956 tarih ve 921 sayılı genelgesi ile 1956-1957 öğretim yılından itibaren Ortaokulların 1. ve 2. sınıflarında haftada 1 saat ve isteğe bağlı olarak

yeniden okutulmaya başlanmıştır.” (Öcal, 2007, s.554). “1956-1957 öğretim yılından itibaren Din Bilgisi dersleri ortaokul ve dengi okulların 1. ve 2. sınıflarında da okutulmaya başlanmış ve bu dersleri verecek öğretmenler hususunda isteklilik ön planda tutulmuş, ancak istekli öğretmenlerin fazla olması durumunda ise en kıdemli öğretmene bu görevin verilmesi istenmiştir.” (Şimşek, 2013, ss.400-401).

1960’tan sonra kurulan Eğitim planı hazırlığı ile görevli komisyon çalışmaları neticesinde teşkil eden Din ile ilgili eğitim ve öğretim komitesi Millî Eğitim şurasına sunulmak üzere hazırlanan “Din ile ilgili Eğitim ve Öğretim Komitesi Raporu, Ankara 1961” raporunda Orta dereceli okullardaki dinî eğitim, komitece geniş ölçüde incelenmiş, müfredatla, ders kitaplarıyla ve dersi verecek öğretmenlerle ilgili tavsiyelerde bulunulmuştur. Komite dinî eğitimin asıl odağının orta dereceli okullardaki dinî eğitim olacağına dair görüşünü; Dinin kendisinde bulunan fazilet, erdem, fedakârlık, sabır, azim ve çalışmaya teşvik gibi bütün bu güzel ahlak özellikleri ile çocukların manevi dünyasını güzelleştirerek sağlıklı ruhlara sahip bireyler yetiştirmenin ve manevi anlamda sağlıklı bireylerin inşası için sistematik ve planlı bir şekilde din eğitimi ve öğretimini yeniden gündeme almanın gerekliliğine dikkat çekerek dile getirmiştir (Parmaksızoğlu, 1966).

1968 ilkokul programında ilkokulun 4. ve 5. sınıflarında haftada birer saat ‘isteğe bağlı’ okutulması kararlaştırılan din dersinin bu programda genel amaçlar belirtilmiş, her sınıf için amaçlara ve davranışlara yer verilmemiştir. İçerik, ünite ve konu başlıkları biçiminde verilirken eğitim durumu ve değerlendirme programda yer almamıştır. 1968 programında önceki programdaki toplu öğretim ilkesi ve diğer ilkeler yeniden düzenlenmiş, “yöntem ve teknikler” ile “planlama ve uygulama” ya özel bir yer ayrılmıştır. Bu kısımda, ünitenin işlenişinde, ihtiyaçlara göre anlatma (takrir), soru-cevap, gözlem, inceleme, araştırma, laboratuvar, iş, gösterme (demonstrasyon), proje, deney, problem çözme vb. yöntemler ve teknikler kullanılacağı belirtilmiştir. Özellikle proje ve problem çözme yöntemleri 1968 programının getirdiği yeniliklerdir. 1976-1977 yılından itibaren ortaokul ve liselerin bütün sınıflarında Din Dersleri yaygınlaştırılmıştır. Ancak ders isteğe bağlı olarak verilmeye devam etmiştir (Doğan, 2004).

Sonuç olarak incelediğimiz bu tarih aralığında Din Dersleri örgün öğretimde toplumsal ve siyasal bazı nedenlerle birçok değişikliğe maruz kalmıştır.

2.1.2. 1982- 2000 Arası gelişmeler

Cumhuriyet'in ilanı sonrası Türkiye'de Din Eğitimi'nin tarihi sürecinde yaşanan dönüm noktalarından ikincisi ise Din Eğitiminin Anayasa ile korunarak, okullarda zorunlu ders olarak okutulması kararının alındığı 1982 yılı 24 Anayasasıdır.

Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, s. 24).

Din ve ahlak öğretimini güvence altına alan Anayasa'nın bu maddesi ile din eğitimi meşruiyet kazanmıştır (Bahçekapılı, 2015). Ülkemizde 1949 yılından itibaren genel öğretim kurumlarında tedricen uygulamaya konulan din eğitimi ve öğretimi birçok gelişme göstermiş ve Anayasası'nın 24. Maddesiyle hukuki yönden en gerçekçi şekilde çözüme ulaşmıştır.

Ayhan'a (1998) göre bu dönemde din eğitim ve öğretiminin program açısından başlıca meseleleri şunlardır:

- 1- Ana okulundan lise son sınıfa kadar din eğitim ve öğretimi müfredat programı geliştirmek,
- 2- Eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi açıklamalarına dayanarak özel öğretim metotları geliştirmek,
- 3- Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin pedagojik formasyon bilgilerini sürekli yenilemeleri için hizmet içi eğitime önem vermek,
- 4- Ders kitaplarını ve yardımcı kitapları geliştirmek,
- 5- Din kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin saat azlığı tartışmasından ziyade derslerin niteliği ve öğrenci seviyesine uygunluğu üzerine odaklanmak.

Din öğretiminin zorunlu dersler arasında yer alması kararında bilimsel anlamda şekillendirici etkisi bulunan iki önemli toplantı vardır. Bunlar; Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi tarafından düzenlenen ve 23-25 Nisan 1981 tarihleri arasında Ankara'da toplanan I. Din Eğitimi Semineri ve 9-10 Mayıs 1982 tarihleri arasında Aydınlar Ocağı tarafından düzenlenen Millî Eğitim ve Din Eğitimi İlmi Semineridir. Bu iki toplantıdan sonra oluşturulan "Din Eğitimi Danışma Kurulu" 28 Mayıs 1981'den itibaren din öğretimi alanındaki yeni düzenlemelerle ilgili çalışmalarını başlatmıştır. Kurulun iki gün boyunca yapmış olduğu müzakereler sonucunda Din Kültürü ve Ahlak öğretiminin ilk ve ortaöğretimde zorunlu olarak okutulması kararı,

üyelerden ikisi hariç katılan diğer üyelerin tümünün olumlu görüşleriyle uygun bulunmuştur (Altaş, 2002, s.146).

Türkiye’de DKAB dersinin zorunlu dersler arasına alınmasına götüren süreçte 1976-77 de Bilgin’in o dönem doçentlik tezi olan “‘Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Derslerinin Bugünkü Durumu” başlıklı araştırması önemli bir etkiye sahiptir. Okullardaki isteğe bağlı din derslerinin açtığı sorunlara ve uygulamadaki sıkıntılara değinilerek durumun bildirilmesi konularını içeren araştırma sonrasında Millî güvenlik konseyine bir rapor sunulmuştur. Raporu inceleyen konsey Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğündeki çalışma grubuna Bilgin’i temsilci olarak göndermiştir.

Din dersinin statüsünün yeniden belirlenmesi hususunda Devlet Başkanı Kenan Evren’e yapılan açıklamalar neticesinde kurulan oluşumlar şu şekildedir (Bilgin, 2004):

- **A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dekanının Raporu:** 19 Kasım 1980’de Millî Güvenlik Konseyi Genel Sekreterliğine sunulan raporda vurgulanan nokta bir öğretiyi sağlamlaştırarak davranışa dönüştürenin inanç olduğu, insanın değer sistemini oluşturan, ayakta tutan en önemli unsurun din olduğudur. Bir diğer dikkat çekilen durum eğitim sisteminde Atatürk ile Din karşı karşıya getirilmesi sonucu toplumun ya Atatürkçü ya dindar olmaya zorlandığı, bu durumun ortaya çıkardığı sıkıntılı düşünce ve davranışların telafi edilmesi gerektiği, öğrencinin mensup olduğu dine ait bilgi ve kültürü okulda alması gerektiğidir. Aksi durumda öğretim birliği kanunu hedeflerinden biri olan ikiliğin ortadan kalkması gerçekleşmemiş olup, çokluğun getirdiği sorunlarla karşı karşıya kalınacağı belirtilmektedir. Ayrıca raporda mecburi Din öğretimi ile laiklik ve vicdan özgürlüğünün birbirine aykırılığının yanlış bir biçimde işlendiğine dikkat çekilmiş, din kültürüne sahip olmakla dindar olmayı birbirinden ayırmanın gerekliliği vurgulanmıştır. Kurulda dersin zorunlu olmasına karşı çıkan kişiler, toplumda farklı dinden grupların olduğu ve bu yüzden isteğe bağlı kalmasının daha uygun olduğu, mevcut durumda zaten okullarda zorunlu Ahlak dersi verildiği gibi gerekçeler sunmuşlardır. Ancak Bilgin, gerekçe olarak sundukları Ahlak dersinin, din dersine alternatif bir ders olmadığını belirtmektedir. Bunun üzerine ilk rapora ek olarak ikinci bir rapor

yazılmış ve dersin doktrin merkezli bir ders olmayacağı, diğer din ve doktrinlerin dışlanması, dolayısıyla kimsenin vicdanına baskı yapılmasının söz konusu olmayacağı belirtilmiştir. Ayrıca toplumda karşılıklı ilişkiler içinde olunan diğer dinlere mensup insanlarla iletişim kurarken onların dinlerine dair bilgi sahibi olmanın da önemine vurgu yapılmıştır. Dönemin zorlu durumlarından etkilenen gençliğin ihtiyaç duyduğu doğru bilgi, inanç, davranışlara da değinilmiştir. Din dersinin isteğe bağlı oluşunun Öğretim Birliği Kanununa aykırı olduğu görüşü dile getirilen raporun bitiş cümlesi şöyledir: “Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim ve öğretim stratejisini ve felsefesini Öğretim Birliği Kanununa göre, Din eğitimi ve öğretimi ile birlikte, bir bütünlük içinde ele alarak yürütürse, milletin hem din hem de genel öğretim sorununun çözülme yoluna gireceğine inanıyoruz.”’.

- **M.E.B. Din Öğretimi Çalışma Gurubu:** Zorunluluğun gerekliliğini vurgulayan bir başka konu da İmam hatip liselerine olan yoğun talebin, bu okulların sayısındaki artışa neden olan durumun, köklü bir din kültürü almak için gönderilen öğrencilerin sayısının fazla olmasıdır. Bu okullara olan öğrenci akımının makul bir seviyeye inebilmesi için okullardaki Din Bilgisi ve Ahlak derslerine gereken ağırlık ve önemin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Grup, uzun inceleme, araştırma ve tartışmaların sonunda, Din dersinin ahlak dersiyle birleştirilmesini ve mecburi olarak okutulan dersler arasına alınmasını kararlaştırmıştır.
- Din dersinin isteğe bağlılık statüsünden mecburiyet statüsüne geçişinin imkânlarını araştırmak üzere kurulan; **Millî Eğitim Bakanlığı Din Eğitimi Danışma Kurulu:** Kurul 1981 de çalışmalarına başladığı raporu dört başlık altında oluşturmuş ve sunmuştur: Yüksek Öğretimde Din Öğretimi, Örgün Öğretimde (Temel Öğretimde, Orta Öğretimde, İmam Hatip Liselerinde) Din Eğitimi. Kurulda ağırlıklı konu laiklik ilkesi ile ilgili noktada olan çalışmalardan sonra dersin mecburi dersler arasında ve günlük ders programının içinde okutulmasının laikliğe ve Atatürk ilkelerine aykırı olmayacağı doğrultusunda karar alınmıştır.
- Okullarda mecburi din dersi okutulmasının Atatürk’ün laiklik anlayışı ile bağdaşp bağdaşmayacağını ve bunun günümüzün ihtiyaçları doğrultusundaki

değerlendirmesini yapmak üzere; Din işlerinden sorumlu Devlet Bakanlığı tarafından oluşturulan **Atatürk'ün Din ve Laiklik Konusundaki Görüşleri Hakkında Bilim Kurulu Komisyonu**: Kurul dört aylık bir düzenli çalışma sonunda 24 sayfalık bir rapor hazırlamıştır. Raporda din dersinin okullarda olması gerekliliğine dair şeylerin söylenmekte olduğu ancak bu çalışmaların odağındaki asıl amacın din dersinin okullardaki konumu olduğu belirtilmiştir. Raporda ise dersin zorunlu olmasının mümkün olmayacağı üstü kapalı şekilde söylenmiştir. Rapora karşı muhalefet şerhleri yazıldıktan sonra ilahiyatçıların imzaları olmadan takdim edilmiştir.

- Din bilgisi dersinin isteğe bağlılık durumundan mecburi durumuna geçişinin pedagojik açıdan en önemli tartışmaların yapıldığı **Millî Güvenlik Konseyi Genel Sekreterliğinde bir Din Eğitimi Komisyonu**: Dersin Millî birlik-bütünlük ve insan hakları açısından gerekliliği ile başlayan sunumlar, isteğe bağlılık ve mecburiyet durumlarının hukuk açısından değerlendirilmesi ile devam etmiştir. Dersin inkılaplarla ve özellikle laiklikle uyumu konusundaki tartışmaların çokça vakit aldığı, ancak meselenin özüne de inilebildiği belirtilmektedir.

Bilgin'in (2004) tekliflerinde dikkat çektiği hususlar;

- Din derslerinin isteğe bağlılığının yol açtığı keyfilik durumlarının okul idaresinde, öğrenciler arasında, öğrenci ve öğretmen arasında yol açtığı karmaşa,
- Din dersine gerçekten alternatif olabilecek bir Ahlak dersi programı geliştirilmiş olmaması nedeniyle Ahlak dersinin Din dersi ile birleştirilmesinin uygulamada sağlayacağı rahatlık,
- Din dersinin İlkokulun ilk üç sınıfında Hayat Bilgisi dersi içinde değil, müstakil olarak okutulması durumunda velilerin dersin ismini görerek güven hissedecekleri,
- Genel olarak dünyada doktriner Din dersinden doktrinler üstü veya doktrinler arası din dersine doğru bir gidişatın olduğu ve Türkiye'nin kazanmış olduğu yüksek seviyenin de dünyanın terk etmiş olduğu bölünme seviyesine indirilmemesi gerektiği,
- Toplumda din kullanılarak istismara yer vermemek için din ihtiyacının açık ve resmi yollardan karşılanması gerektiği konularıdır.

1982 Anayasasındaki hüküm gereği, okullarda isteğe bağlı olarak okutulan Din Bilgisi dersi ile, zorunlu olarak okutulan Ahlak dersleri birleştirilmiştir. Anayasa hükmünün, derslerin ilkökul 1. sınıftan itibaren okutulmasında herhangi bir engel olmamasına rağmen, DKAB dersi ilkökul 4. sınıftan lise son sınıfa kadar zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır. Süresi ise ilkökul 4. sınıftan 8. sınıfa kadar haftada 2, lise sınıflarında ise 1' er saat olarak belirlenmiştir (Öcal, 1998, s.263).

İlköğretim 4. Sınıftan itibaren okutulan DKAB dersleri programıyla ilgili Ayhan (1998, ss.221-222)'ın belirttiği genel hususlar şöyledir:

- 1- Ölçme-değerlendirme yoluyla öğrencilerin anlayışlarının tespiti, programların oluşturulması ve geliştirilmesi açısından son derece önemlidir.
- 2- Ezberletilen dualar ve kısa surelerin anlamlarıyla öğretilmesi doğrudur. Ancak iman ve ibadet konularını gösteren kısa ayetlerin de seçilerek ezberletilmesi öğrenci için daha öğretici olacaktır. Örneğin Leheb, Kureyş, Maun gibi sureleri ezberletmek ve manalarını öğretmek yerine Allah, peygamber, kitap ve ahlaki değerleri açıklayan başka Kur'an ayetleri öğretilabilir.
- 3- İman- İbadet ve ahlak sıralamasına göre hazırlanan müfredatta, Amentü'deki sıralamaya göre 1. Allah'a, 2. Melekelere, 3. Kitaplara, 4. Peygamberlere, 5. Ahirete, 6. Kaza-Kadere iman sıralaması yerine, Allah'a peygamberlere, ahirete, kitaplara, kaza kader ve meleklerle iman sıralamasına göre konuları işlemek daha kalıcı ve öğretici olacak, ayrıca Amentü esaslarının bir eğitim konusu olarak yaşamasına yardım edecektir.
- 4- Müfredatın ayrıntılı bir şekilde Bakanlıkça tespiti yerine, amaçlar ve çok kısa temel konular belirlendikten sonra, kitaplara girmemesi gereken konulara işaret edilerek, sözgelimi bir mezhebi, tarikatı küçük düşürücü ifadelerle yer verilmemesi gerekir şeklinde sınırlamalar koyulmakla yetinilmesi, müfredat tespitinde kitap yazarlarına daha geniş bir serbestlik tanıyacak, böylece program geliştirici çalışmalara fırsat tanınmış olacaktır. Ayrıca Bakanlık tarafından tavsiye edilen kitapların yanı sıra müfredat ilkelerine aykırı olmayan kitapların da okutulmasına imkân verilmelidir. Bu konuda üniversitelerdeki anlayışa ve uygulamaya yaklaşılmalıdır.

Ayhan'ın belirttiği bu hususlar DKAB programlarının yapısı, kullanılan üslup, temel alınan felsefe ve izlenmek istenen yol açısından önemli bilgiler içermektedir.

Anlaşılmaktadır ki dersin zorunlu kılınışından bu yana programın geliştirilmesi açısından değinilen noktalar benzerlik arz etmektedir.

“‘Din ve Ahlak Bilgisi’” adıyla zorunlu dersler arasında okutulmaya başlanması üzerinde 4 yıl geçtikten sonra, 1986’da dersin adına “‘kültür’” kelimesi ilavesiyle Din kültürü ve Ahlak Bilgisi” olarak adlandırılmıştır.” (Öcal, 2017, s.436).

Bu dönem aralığında yaşanan önemli gelişmelerden biri de sekiz yıllık eğitim uygulamasıdır. Eğitimde önemli adımlardan biri olan sekiz yıllık kesintisiz eğitime getiren süreçte aslında bir çalışma grubu oluşturularak 1970’li yıllarda başlanmıştır. Bu çalışma grubu sekiz yıllık okulun amaçlarını ve bu okulun eğitim ilkelerini tespit edip çalışmalarına başlamış ancak bu çalışmalar deneme aşamasında kalmıştır (Demirel, 1992). 1997 yılında çıkan kanun ile Türkiye’de sekiz yıllık kesintisiz İlköğretim uygulamasına ilk kez başlanmıştır. Bu uygulama sonrası yaşanan köklü değişimler eğitim sisteminde ve İmam hatip liselerinde yeniden yapılanmayı gerekli kılmıştır. Çünkü bu karar öncesinde İmam hatip bünyesinde bulunan ortaokullar, yani ilköğretimin ikinci kademesini oluşturan sınıflar kaldırılmış, hazırlık artı üç yıl olmak üzere dört yıllık öğretim veren kurumlara dönüşen İmam hatip liselerinin ders çizelgeleri yeniden oluşturulmuş, bu yeni durum öğretim programlarının yeniden geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Geliştirilen programlar 1999-2000 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur (Tosun, 2004; Bahçekapılı, 2015).

1990’lı yıllarda Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirmeye ayrı bir önem verilse de tek modellenli program anlayışından çok modellenli program anlayışına geçişte program geliştirmenin ortak noktalarda birleştirilmemesi sonucu Türk Millî Eğitim Sistemi için uygulanabilir nitelikte bir program modeli arayışı devam etmektedir (Demirel, 1992).

1982-2000 yılları arasında dersin verilmesinin zorunlu olması yönündeki çabalar ve sonucunda dersin zorunlu statüye geçmesiyle birlikte alandaki tartışmaların ve çalışmaların seyrinin değişmesinin yolu açılmış oldu. Önceki yıllarda daha çok dersin programda mevcudiyeti, amaçları, mevcut olursa seçmeli mi zorunlu mu olacağı gibi daha çok ideolojik konularda yoğunlaşan tartışmalar bu konunun aşılmasıyla beraber dersin eğitimsel açıdan yapılan tartışmalar içinde kendinî bulmasına olanak sağlamıştır. Çalışmamızın bir sonraki bölümünde bu durum açık bir şekilde kendisini göstermektedir.

2.1.3. 2000-2010 Arası gelişmeler

1982'den beri örgün eğitim kurumlarında, ilköğretim 4.sınıftan ortaöğretimin son sınıfına kadar okutulmakta olan DKAB öğretim programları uzun süre değiştirilmeksizin uygulanmıştır. 2000 yılı ve sonrası DKAB dersleri için özellikle din öğretimi programlarının geliştirilmesi açısından bir dönüm noktası olmuştur.

Bu önemli gelişim aynı zamanda 1980 yılından beri Din Eğitimi Ana Bilim Dalı adı altında gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların uygulama alanına olan katkısını ifade etmektedir (Tosun, 2004).

Küresel dünyada eğitimde ağırlık kazanan yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi evrensel yaklaşımlar sonrası, 18 yıldır yürürlükte olan DKAB programının güncellenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu güncelleme yoğun ve kapsamlı çalışmalar ile gerçekleşmiş ve bu süreçte özellikle öğrenciye önem veren bir program dikkate alınmıştır.

Türkiye'de yaşanan program değişiminin temeli 1990 yılında Dünya Bankası ve Türkiye arasında imzalanan bir protokole dayanmaktadır. Millî Eğitimi Geliştirme Projesi olarak bilinen bu proje ile ilk ve orta öğretimin niteliğinin artırılması, öğretmen eğitiminde kalitenin yükseltilmesi ve yeni yönetim stratejilerinin geliştirmesi amaçlanmıştır. 2000 yılında Avrupa Konseyi ile Türkiye arasında imzalanan "Temel Eğitime Destek Projesi" kapsamında ise son yıllarda yaşanan değişimler gerçekleştirilmiştir (Bıkmaz, 2006, s.102).

2000'li yıllarda din ve eğitim alanında hissedilen değişim ihtiyacı ve değişimi takip eden bir din öğretiminin nasıl olması gerektiği problemi sonrası MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü kendi bünyesinde AB Komisyonu Çalışma Grubu oluşturmuştur. Çalışma kapsamında 2001 yılında "Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları" başlıklı bir uluslararası sempozyum düzenlenmiştir. Alanında yetkin olan pek çok bilim insanının yaptığı sunumlarda DKAB dersinin ayrıştırıcı değil birleştirici şekilde, dinler arası hoşgörüyü teşvik edecek bir içerik ve yöntemle uygulanmasının ve dinî çoğulculuğun göz önüne alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Şaşmaz ve diğ. 2011).

Yeni yöntem arayışları din eğitimi bilminde ilk kez yerini almış olup, alternatif uygulamaların tatbik edilmesi açısından 2000-2001 yıllarından itibaren uygulanan programların en belirgin özelliği olmuştur (Altaş, 2002).

Bir sistem çalışmaları dahilinde yapılan ve uygulamaya konulan öğretim programlarının geliştirilmesi çalışmaları ile çağdaş programların özelliklerinden olan eğitimde teknolojik inovasyona uyum sağlama amacıyla teknolojinin eğitim sürecinde daha etkin kullanılması öncelenmiştir. Bu şekilde öğrenci merkezli, bireyin

ihtiyaçlarına göre şekillenen, yeniliklere açık, modern akıl yürütme metotlarını kullanabilen ve üretken bir ğrenci profili oluşturmak amaçlanmıştır (Eşsiz, 2001, s.33).

1999 yılında imam hatip liselerinde, 2001’de ilköğretim kurumlarında uygulanmaya başlanılan ğretim programlarına Ankara Modeli denmiştir. Bu programın uygulama sürecindeki faaliyetler ise şöyledir:

- “Tanıtım toplantısı ve toplantıdaki konuşma ve sunu metinleri, ğretim programları ve örnek ders işlenişleri İDKAB ğretim Programları ve Bir Uygulama rneği (Ankara Modeli) adıyla kitap (2002) haline getirilerek yayınlanmıştır.
- Din ğretiminde yeni yaklaşımlar adlı kitap (2000) hazırlanmıştır.
- İmam Hatip Lisesi Gelişim Modeli Rehber Kitapçığı (2001) hazırlanarak okullara dağıtılmıştır.
- DKAB ğretim Kılavuzu (ğretmen El Kitabı) (2002) hazırlanmış ve yayınlanmıştır.
- Ankara modeli çerçevesinde 2001 yılında İstanbul’da Uluslararası Din ğretiminde Yeni Yöntem Arayışları adlı bir sempozyum düzenlenmiştir.” (Doğan ve Altaş, 2004).

2000-2001 yıllarında uygulamaya konan İDKAB dersi ğretim programlarının anlayış bakımından bir ereve programı olmasının farklılıklara takılarak için özünden sapmayı önlediğini, esnek bir program olmasının ise yeni çağın ihtiyaçlarına ve farklılaşmalara yönelik cevaplar vermeyi hızlandırdığını belirten Tosun (2004), program hazırlanırken de konu merkezli yaklaşımdan ziyade ğrenci ve hedef merkezli bir yaklaşımın benimsendiğine dikkati çekmektedir.

İDKAB programı, 2002 yılında değiştirilmiş 2006 yılında ise yeniden yapılandırılmıştır. Yapılandırılan programın 2011-2012 ğretim yılı itibariyle uygulanması kararlaştırılmıştır. En son 1992 yılında revize edilen ODKAB programı ise 2000 sonrası eğitimdeki anlayış değişimi ve yenilikler doğrultusunda 2005 yılında yeniden yapılandırılmıştır. 2010 yılında ODKAB ğretim programında da bazı değişiklikler yapılmış ve bu program 2011-2012 ğretim yılında uygulamaya konmuştur (Bahçekapılı, 2015).

2005 yılında yeniden yapılandırılan, kapsamlı ve sistematik bir şekilde geliştirilen ODKAB öğretim programında ilk defa, programda eğitim durumları ve dinin nasıl öğretileceği açısından hangi yaklaşımların benimsendiği belirtilmiştir. Programda belirtilen bu yaklaşımlar yapılandırmacı, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarıdır (Zengin, 2017, s.134).

2005 ODKAB Öğretim programında dikkat çeken bir başka önemli husus programda din anlayışındaki farklılıkların öğretime konu edilmesi ve Alevilik konusunun daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasıdır. Böylece program farklı mezhep ve meşrepteki insanların kendisini belli ölçüde bulduğu bir ders haline gelmiştir. Kutlu, yaptığı söyleşide programlarda Alevi ve Sünnilerin, İslamî ve kültürel değerlerine öncülük verildiğini, bu değerlere sadece Sünniliğin veya sadece Aleviliğin değerleri olarak yaklaşmanın doğru olmadığını belirtmektedir. Ayrıca programda Alevî-Bektaşî öğrencinin bu derste kendinî bulabileceği önemli ünite ve alt başlıklarında¹ bulunduğunu ifade eden Kutlu, Aleviliğe dair verilen okuma parçalarının Makalât, Cabbar Kulu ve Aleviler arasında tartışma götürmez yazılı kaynaklardan seçildiğine dikkati çekmektedir (Kalaycı, 2007).

2000 İDKAB Programlarının yürürlüğe girmesinde pek çok sosyolojik ve pedagojik neden vardır. Yürük (2011) çalışmasında bu nedenleri; yeni sosyal, ekonomik ve kültürel değişim ve gelişimlerin bireye ve topluma etkisi, öğrenme ortamlarındaki çeşitlilik, gelişen bilim ve teknoloji ile artan iletişim olanakları, eğitimcilerin mesleki bilgilerinin artması ve öğretim ortamlarında yüklendiği rollerin zenginleşmesi, dünya çapında kabul gören “Yaşam boyu öğrenme” ve “Öğrenmeyi öğrenme” gibi yaklaşımların gündeme gelmesi, uzun süredir yürürlükte olan DKAB programlarının güncellenme ihtiyacı, programın dinamikliğini kaybetmesi ile öğrencilerin ve öğrencilerin öğretim sürecinde yaşadığı zorluklar ve ilköğretim süresinin 4306 sayılı Kanuni düzenleme ile sekiz yıla çıkarılması şeklinde özetlemektedir.

Yeni ODKAB Öğretim Programı’nın tamamlanmasının akabinde 2007 yılında Kaymakcan “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu” başlıklı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Rapora göre

¹ İlköğretimde 6. sınıfta Türkler ve Müslümanlık Ünitesinde Ahmet Yesevi, Yunus Emre, Hacı Bektaşî Veli’yi ve Ehl-i Beyti ele alan alt başlıklar bulunmaktadır. Ayrıca 8. sınıfta İslam Düşüncesinde Yorumlar ünitesinde Alevilik-Bektaşiliğe İslam Düşüncesinde Tasavvufî yorumlar başlığı altında bilgi verilmektedir.

program, İslam dinî haricindeki dinlerin öğretilmesinde objektif bir tutum izlenmesi, dinî içinde yer alan farklı oluşumlara nispeten yer verilmesi, İslam dinînin öğretiminde dayatmacı ve bilgi odaklı yöntem yerine Dinbilimsel yaklaşımın öncelenmesi, dinî bilgileri izah ederken eleştirel yaklaşımın önemslenmesi gibi açılardan din kültürü olma özelliğini ortaya koymaktadır. Ancak programda sıklıkla öğrenci merkezlilik vurgusu yapılmasına karşın konuyu merkeze alması ve öğretmenin talimatlarına fazla açık olması, dinler arası hoşgörü ve anlayışı artırma vurgusuna rağmen diğer dinlere yeterli düzeyde yer verilmemesi gibi durumların varlığı programın özellikle yaklaşım açısından amaçlandığı yönde uygulanamadığını göstermektedir (Kaymakcan, 2007; Şaşmaz ve diğ., 2011).

2000-2010 yılları arasında DKAB programı eğitimsel açıdan büyük bir gelişim katetmiştir. Dersin toplumun beklentileri doğrultusunda eğitimsel açıdan hangi hedef, içerik, öğrenme-öğretme-süreci ve değerlendirme yoluyla programlarda yer alması gerektiği ile ilgili çalışmalar bu yıllarda başlamıştır. 1980’li ve 1990’lı yıllardaki programların hedef ve içeriği devlet politikalarının istediği şekilde insan yetiştirmeye yönelik hazırlanırken 2000’li yıllardaki programlarda değişen toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda iyi ve kendi kendine öğrenme becerisi yüksek ve iyi insan yetiştirilmesine önem verilmiş ve bu çerçevede hedefler ve kazanımlar belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1.4. 2010-2022 Arası gelişmeler

2010 İDKAB öğretim programı, 2006 İDKAB programında yapılan bazı kısmi düzenlemeler sonrasında yayımlanmıştır. Programda özellikle dikkat çeken düzenleme ise Alevilik ile ilgili içeriklerin arttırılması ve çeşitli okuma parçalarına yer verilmesi olmuştur (Zengin, 2017).

Türkiye’deki Alevi vatandaşların açtığı ulusal ve uluslararası davalar nedeniyle DKAB dersinin zorunlu ders olması 2000’li yıllardan sonra daha fazla tartışılmaya başlanmıştır. Özellikle “Zengin Davası” olarak bilinen dava pek çok çalışma² ile ele alınmış ve bu çalışmalar sonucunda zorunlu DKAB dersi ile ilgili en genel anlamda ve kısaca şu beş görüş ortaya çıkmıştır (Doğan, 2022):

² Alevi Bektaşî örgütlerinin sonuç bildirgeleri, akademisyenlerin yazıları, ERG ve TÜSİAD gibi kuruluşların raporları, Alevi Çalıştayları sonuç bildirgeleri, 18. Millî Eğitim Şûrası kararları ve AB ileleme raporları.

1. DKAB dersi laikliğe, din ve vicdan özgürlüğüne, uluslararası insan hakları değerlerine aykırı olduğu için zorunlu bir ders olmamalıdır.

2. DKAB dersi nesnel, çoğulcu ve eleştirel ilkelere göre hazırlandığı takdirde zorunlu bir ders olarak örgün eğitimde olmalıdır. Dersin içeriği AİH sözleşmesine uygunsa muafiyet getirmeye de gerek yoktur.

3. DKAB dersi nesnel, çoğulcu ve eleştirel dahi olsa zorunluluk statüsünden çıkarılmalı ve seçmeli ders olmalıdır. Çünkü seçmeli ders uygulaması insan hakları ve özgürlükleri bağlamında daha uygun görülmektedir.

4. Halihazırda verilmekte olan DKAB dersi toplumsal yapıyı yansıtmaktadır. Derste farklı din ve inançlara gerektiği kadar yer verilmektedir. Bu nedenle ders mevcut haliyle devam etmelidir.

5. DKAB dersi eleştirel, çoğul ve nesnel ilkelere göre hazırlanmalı ve zorunlu olmalıdır. Ancak bireylerin kendi dinlerini ve inançlarını öğrenmeleri için programa isteğe bağlı olarak farklı dersler de eklenmelidir.

2000 sonrası din eğitimi alanındaki en önemli gelişmelerden bir diğeri 2012 yılında çıkarılan 4+4+4 Eğitim Yasası ile gerçekleşmiştir. Bu yasa ile;

- Türkiye'deki zorunlu kesintisiz 8 yıllık eğitim, yine zorunlu ve kesintisiz olarak 4+4+4 şeklinde 12 yıla çıkarılmış,
- Daha önce ayrı olarak yapılanan ilköğretim ve ortaöğretim şeklindeki eğitim sistemi yerini 4 yıl ilköğretim, 4 yıl ortaöğretim ve 4 yıl lise olmak üzere 3 kademeli bir yapıya bırakmış,
- DKAB dersi öğretim programına DKAB dersiyle beraber din eğitimi ile ilişkili farklı dersler müfredata girmiştir (Bahçekapılı, 2015).

2000-2010 yılları arasındaki gelişmeler DKAB programlarının gösterdiği olumlu yönelimi ortaya koymaktadır. Bu durum özellikle programların toplumun ihtiyaçları doğrultusunda eğitimsel durumların (hedef- içerik- öğrenme ve öğretme süreçleri- değerlendirme) geliştirilmesi ile olmuştur. Artık eğitimde benimsenen farklı felsefelerle öğretimde yeni yöntem ve strateji arayışlarına girilmiş ve bu konuda çalışmalar yoğunlaşmıştır. 2010-2022 yılları arasında da eğitimsel yönden yapılan tartışmalar toplumun beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmeye devam etmiştir. Bu durumda DKAB öğretim programlarını geliştirme faaliyetlerinde

programlara yapılan ekleme, çıkarma ya da değişimlerle kendisini göstermiştir. Konuyla ilgili detaylı incelemeye araştırmamızın son bölümünde yer verilmiştir.

2.2. Eğitimde Program Kavramı

Program geliştirme çalışmaları bilimsel anlamda 20. yy’da başlamıştır. Bilim birikimli ilerleyen bir olgudur ve bu gelişmede önceki çalışmalarda ortaya çıkan birikimler ile gerçekleşmektedir. 20. yy’da Bobbit tarafından yazılan The Curriculum adlı eserin eğitimde program geliştirme alanında ilk önemli çalışma olduğu kabul edilmektedir. Tyler, Taba, Pestalozzi ve Froebel gibi pek çok bilim adamının çalışmalarıyla alanda önemli aşamalar katedilmiştir. Bu çalışmalar Türkiye’deki program geliştirme alanındaki çalışmalar için de örnek teşkil etmiştir (Yürük, 2011).

Program kelimesi eğitim odaklı olarak 1820’li yıllarda kullanılmaya başlanmıştır. Türkçeye ‘program’ olarak çevrilen ‘curriculum’ ifadesi kelime anlamı olarak koşmak, parkuru tamamlamak anlamına gelmektedir. Kelimenin bu anlamı Julius Ceaser ve askerlerinin Roma’da yarış arabalarının yarıştığı piste Latince curriculum adını vermelerinden gelmektedir. Somut olarak kullanılan bu kavram daha sonra soyut bir kavrama dönüşerek eğitimde ‘izlenen yol’ anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Wiles&Bondi, 2011’den akt. Gültekin, 2020, s.15; Demirel, 2020, s.1).

Kelime anlamı itibariyle ‘curriculum’ ifadesinden içerik, konular listesi, çalışma programı, dersler silsilesi, bir dizi performans görevi, okul personeli tarafından planlanan her şey gibi çıkarımlar yapmak mümkün olsa da ‘program’ kelimesi çok daha kapsamlı ve detaylı bir yapıya sahiptir (Efendioğlu, 2020, s.173). Nitekim zaman içerisinde ‘program’ kelimesi derste işlenecek konuların listesi olarak anlaşılmaktan çıkmış, dersin amaçları, öğretim stratejisi, ölçme ve değerlendirme, ölçme araçları gibi birçok unsuru kapsayan bir tabir olmuştur (Kaya, 1998).

Eğitim programının zaman içerisinde pek çok tanımı yapılmıştır. Çünkü sosyal bilimlerde önemli olan bir kavramın tam ve eksiksiz bir tanımını yapmaktan ziyade kavrama işaret etmek istediği işlevi ve anlamı yükleyebilmektir (Gültekin, 2020, s.2). Türkiye’deki alanyazında eğitim programını; Varış (1997), “bir eğitim kurumunun ya da sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler” şeklinde, Demirel (2020), “öğrenenlere okul içinde ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” şeklinde, Doğan (1974, s.361) ise “öğrencide meydana gelen davranış değişikliğini,

buna ulaşmak için öğrencinin karşı karşıya geleceği eğitim yaşantılarını, bunları faaliyete geçirebilmek için öğretim metotlarını ve amaca ne oranda ulaşıldığını ölçmek için ölçme araçlarını ve değerlendirme kıstaslarının belirlenmesi” olarak tanımlamıştır. Varış (1997)’a göre eğitim programı aynı zamanda eğitimde kazanılması istenen hedeflerin öğrenenlere aktarılması ve öğrencide görülmesi beklenen davranış değişikliğin gerçekleşmesi için hazırlanan ve sürekli yenilenen bir araçtır.

Tanımlardan görüldüğü üzere eğitim programı, çocuğun okulda ve okul dışındaki çevresinde edindiği tüm öğrenim yaşantılarını kapsayan çok boyutlu bir kavram olarak tanımlanmaktadır.

Konumuz bağlamındaki bir diğer önemli kavram öğretim programıdır. Öğretim programı, birçok dersin öğretilmesi ile ilgili olan her türlü etkinliği kapsamaktadır (Aykaç, 2018). Öğretim programını Demirel (2020) “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olarak, Büyükkaragöz (1997) ise, “belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren bir kılavuz” olarak tanımlamaktadır.

Konu kapsamında bir tanıma daha yer vermek gerekir ki o da Varış (1997) tarafından “öğretim programında yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının eğitimin amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren program” şeklinde tanımlanan ders programı’dır.

Buraya kadar tanımlamış olduğumuz eğitim, öğretim ve ders programları birbiriyle entegre biçimde işlemektedir. Bir dersle ilgili tüm eğitim etkinliklerini sistemli bir şekilde içeren ders programı, öğretim programı içerisinde yer alırken; belirli bir kademe veya sınıf seviyesindeki bütün derslerle ilgili öğretme-öğrenme süreçlerine dair tüm etkinlikleri kapsayan öğretim programı ise eğitim programı içinde yer almaktadır (Çoban, 2020).

Tanımların hepsinde dikkat çeken ortak nokta ise eğitim-öğretim faaliyetlerinin bir plan ve program çerçevesinde yapılmasının gerekliliğidir. Böyle bir faaliyet ise küresel

ve toplumsal değişim süreçlerinde güncellemeyi ve sürekliliği gerekli kılmaktadır. Bu süreklilik ve güncelleme faaliyetleri ise ‘program geliştirme’ olarak adlandırılmaktadır. Bu konu, sınırlarını daha net belirlemek amacıyla ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

2.2.1. Eğitimde Program Geliştirme

Programlarda bahsedilen ‘nitelikli insan kaynaklarını’ yetiştirmek, okulda ve okul dışındaki eğitim kurumlarında yaşam boyu öğrenmeyi hedefleyen bir tutumla, küresel eğitim sisteminin durumlarına uyum sağlamayı kolaylaştıran, araştırmayı ve üretimi önceleyen güncel eğitim içerikleri ile sağlanabilir. Eğitimde hedeflenen bu güncellik ise eğitimde program geliştirme çalışmalarının düzenli olarak yapılmasıyla mümkün olabilir (Schreglmann, 2016).

Eğitim programı geliştirmeyi Ertürk (1982), “hedeflerin belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının tasarlanması ve gerçekleştirilmesi, öğrenci davranışında istendik değişmelerin oluşmasının yoklanması ve değerlendirme aşamalarından oluşan bir araştırma süreci” (akt. Bedir, 2020, s.9) olarak, Varış (1998) "gerek okul içinde gerek okul dışında Millî Eğitim ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümü" olarak tanımlarken Demirel (2020) “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamıştır.

Uygulamalı bir süreç olan program geliştirme eğitim süreci ile ilgili tüm koşulların bireylerin, ders kitaplarının ve eğitim araçlarının sürekli geliştirilmesini kapsar. Bu noktada öğretmen, öğrenci, veli, yönetici vb. canlı öğeler ile ders kitapları, okul binaları, tesisler, laboratuvarlar ve eğitim araç-gereçleri gibi cansız öğelerin de geliştirilmesi gerekmektedir (Varış, 1996’dan akt. Gültekin, 2020, s.26).

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları önce yerel okullarda başlamış, daha sonra Millî Eğitim Merkez Örgütü tarafından sürdürülmüş, 1965 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji bölümünde ders olarak okutulmuştur. Daha sonraki yıllarda ise üniversitelerde inceleme alanı olarak yer almıştır (Varış, 1997, s.34).

‘Türk Eğitim sisteminde program geliştirme modeli nasıl olmalıdır?’ sorusu ile başlatılan araştırma sonucunda Türkiye’de bulunan program geliştirme uzmanlarının

tamamına yakını amaçlar (hedefler), muhteva (içerik), öğrenme-öğretme süreçleri (eğitim durumları) ve değerlendirme unsurlarının bir programın temel öğeleri olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Bu bağlamda uzmanların Taba-Tyler modelinin etkisinde kaldığı söylenebilir.³ Modelde ilk aşamanın amaçlar olmasını öneren uzmanlar, belirlenen amaçların davranışa dönüştürülmesi hususunda ortak karara varmışlardır. Program geliştirmede ikinci aşama olan içerikte ise konular listesinden, işlenecek bilgilere ve uygulanmasına kadar farklı farklı şekillerde algılanmaktadır. Öğrenme-öğretme aşamasında ise merkezde öğrencinin olması konusunda görüş birliğinde olan uzmanlar bu aşamada öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasını öngörmektedirler. Programdaki son aşama olan Değerlendirmenin ise sürecin başından sonuna kadar her aşamasında varlığını hissettirmesi gerektiği belirtilmektedir (Demirel, 1992).

Eğitim programındaki öğeler arasındaki ilişkilerin düzenlenişi, zaman zaman program öğelerinden birine daha fazla ağırlık verilmesi, toplumun başat felsefesi ve program geliştirme uzmanlarının felsefi görüşleri eğitim programı ile ilgili farklı tasarımların ortaya çıkmasını etkileyen unsurlardandır. Bu kapsamda eğitim programı tasarımları, ana çerçeveyi belirlemekle beraber, -Ne yapılmalıdır? -İçerik nelerden oluşmalıdır? -Kullanılacak öğrenme stratejileri, kaynak ve etkinlikleri ne olmalıdır? -Hangi ölçme teknikleri ve araçları kullanılarak sonuçlar değerlendirilmelidir? sorularına yanıt aramaktadır (Yürük, 2011).

Türkiye’de program geliştirme sürecine önceki bölümde DKAB öğretim programlarının tarihi gelişim süreci kapsamında yer verilmiştir. Önceki bölümde değinmediğimiz bazı noktaları Yürük (2011)’ün çalışmasından hareketle şu şekilde özetleyebiliriz;

- Konuya dair ilk önemli gelişme Türkiye’ye öğretim programlarını incelemesi için davette bulunulan John Dewey’in hazırlamış olduğu rapor ile programları geliştirme çalışmalarına ihtimam gösterilmesidir.
- Ancak bu dönemde programda yer alan bir derste işlenecek konuların başlıklarını sıralayan bir liste anlamına gelen Müfredat Programı anlayışı hâkimdir.

³ Taba- Tyler modeli hakkında detaylı bilgi için bakınız: Demirel, Ö. (1992) Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları. *H.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7, s.32.

- Daha sonra programın bütün ögelerine yer verilerek hazırlanan Eğitim Programı anlayışı ön plana çıkmış ve dersin konularından önce o dersin özel amaçlarına ve işleniş yöntemlerine ana çizgileriyle yer verilmeye başlanmıştır. Bu geliştirmenin ilk yazılı dokümanlarından biri 1949 Ortaokul programıdır.
- K.V. Wofford'un 1952 yılında Türkiye'deki köy okullarında yaptığı incelemeler sonrasında hazırladığı rapor ile eğitim programları daha sistemli çalışmalar sonucu geliştirilmeye başlamıştır.
- 1953 yılında toplanan Millî Eğitim Şurası'nın toplanması üzerine MEB 1948 İlkokul programlarının geliştirilmesine ağırlık vermiştir. Çalışmalar sonucu hazırlanan program taslağı 1953-54 yılında Bolu ve İstanbul'da deneme okullarında uygulanmıştır. Bu çalışmalarla aynı zamanda yürütülen bir başka çalışma da 1954-55 öğretim yılında geliştirilen İstanbul Atatürk Kız Lisesi deneme okulu programıdır. Bu program ortaöğretimde program geliştirme çalışmalarına da öncülük etmiştir.
- 1960'lı yıllarda tekrar ilköğretim programlarına yoğunlaşmış ve 1960'ların sonunda 8 yıllık ilköğretim uygulamasının denenmesi gündeme gelmesine ve çalışmalar başlamasına rağmen çabalar deneme aşaması ile sınırlı kalmıştır.
- 1982 yılında yeni hazırlanacak öğretim programları için bir model belirlemek adına MEB tarafından başlatılan program geliştirme çalışmaları sonucu yeni bir program modeli kabul edilmiştir.

M. Kemal Atatürk'ün eğitim ile alakalı çizdiği yol, takip ettiği metot, ileriye yönelik planları, yönetim projeleri ve kanunları bu modelin programlarının geliştirilmesinde öncülük etmektedir. Ülkenin içinde bulunduğu sosyokültürel, iktisadi şartlar, siyasi etkenler ve ülkenin uluslararası konumu programdaki hedeflerin ve kazanımların belirlenmesinde rol oynamaktadır. Modeli hazırlayan komisyonda okul idareleri, rehberlik ve psikolojik danışman, sosyolog, ekonomi uzmanları ve MEB yetkilileri gibi farklı disiplinlerden kişiler bulunmaktadır. Bu komisyon program geliştirme sürecinde program geliştirme amaçlarını, süresini izlenecek yöntem ve ilkeleri belirlemektedir.

- 1990 tarihinde başlatılan Dünya Bankası desteğindeki Millî Eğitimi Geliştirme Projesi ile MEB program geliştirme çalışmalarında önemli gelişmeler olmuştur. Proje, öğretim programlarını daha iyi bir hale getirmek, derste okutulan kitapların ve kullanılan öğretim araçlarının işlevselliğini arttırmak

gibi amaçlara sahipti. Bu amaçlar doğrultusunda geliştirilen yeni materyallerin öğretim sahasında denendiği deneme okulları geliştirilmiştir. Müfredat Laboratuvar Okulları olarak adlandırılan bu proje sayesinde programların tüm ülke çapında uygulanmadan önce denenmesiyle çıkan aksaklıkların daha kısa sürede ve kolaylıkla giderilmesi sonrasında geliştirilmiş şekilde tüm ülkede uygulanması mümkün olmuştur.

- 1990'lı yıllarda Millî Eğitim Sistemini yeniden düzenleme çalışmaları kapsamında program geliştirme ve ölçme-değerlendirmeye ayrı bir önem verilmiştir. MEB tarafından toplanan Ölçme-Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonları toplantısında çeşitli alanlarda program geliştirme ihtisas komisyonu oluşturulmuş ve çalışmalara başlanmış, her komisyona ders programlarını hazırlamak için bir yıllık süre tanınmıştır.
- Programların denenmesi ve düzeltilmesi ile görevli Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED), Müfredat Laboratuvar Okullarında uygulanmak üzere oluşturulan program modeli programların hazırlanması ve geliştirilmesi için kullanılmıştır. 1993 yılında EARGED tarafından geliştirilen modele göre;

Her türlü ders programının geliştirilmesinde, Atatürk'ün eğitimle ilgili yönlendirmeleri, eğitimle ilgili kanunlar, kalkınma planları, hükümet programları ve araştırma sonuçları okul tür ve düzeyine göre saptanmış genel hedeflere rehberlik eder. Talim Terbiye Kurulunca hazırlanacak genel hedeflerin belirlenmesinde, konu alanındaki değişim ve gelişmeler, bireyin ve toplumun ihtiyaçları, sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve politik etkenler, yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası boyutlar göz önüne alınır. Talim ve Terbiye Kurulu tarafından başlatılan program geliştirme sürecinde program geliştirmenin amaçları, zaman çizelgesi, izlenecek yöntem ve ilkeler belirlenir. Komisyonunda, branş öğretmenleri, üniversite öğretim elemanları, program geliştirme uzmanları, okul yöneticileri, eğitim psikoloğu, sosyoloğu ve ekonomisti ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan ilgili temsilciler yer alır.

- EARGED tarafından geliştirilen model 2004 yılındaki MEB Program Geliştirme Modelinin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Ders programlarını çağın getirdiği ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda değiştirmek ve geliştirmek üzere yeni yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşımlar öğretmenin merkezde olduğu anlayış ile davranış değişikliği sağlama amacıyla olmaktan ziyade öğrencinin merkezde olduğu anlayışla öğrencinin bilgiyi edinme becerilerini zihinsel, duygusal ve eylemsel olarak geliştirmeyi hedeflemektedir. Böyle köklü bir değişim ise programları değiştirip zenginleştirmek üzerine yoğun bir çalışmayı gerekli kılmıştır. Sonuç olarak

2004 yılında benimsenen program modeli; kavram haritaları, disiplinler arası yaklaşımın vurgulanması, genel hedeflerden becerilere ve becerilerden kazanımlara doğru geçişlerin görülmesi, materyal geliştirme çalışmalarına önem verilmesi gibi konularla dikkati çekmektedir.

Son güncellenen DKAB Ortaöğretim Programında yer alan Sonuç başlığında program güncellenirken geçirilen aşamalar şu şekilde yer almaktadır:

- Farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen öğretim programları incelenmiş,
- Yurt içinde ve yurt dışında eğitim öğretim ve programlar üzerine yapılan akademik çalışmalar taranmış,
- Başta Anayasamız olmak üzere ilgili mevzuat, kalkınma planları, hükümet programları, şûra kararları, siyasi partilerin programları, sivil toplum kuruluşları ve sivil araştırma kurumları tarafından hazırlanan raporlar vb. dokümanlar analiz edilmiş,
- Millî Eğitim Bakanlığı programlar ve öğretim materyalleri daire başkanlıkları tarafından geliştirilen anketler aracılığıyla öğretmen ve yöneticilerin programlar ve haftalık ders çizelgelerine yönelik görüşleri toplanmış,
- İllerden gelen her bir branşla ilgili zümre raporları incelenmiş,
- branşlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan ve elektronik ortamda erişime açılan anket verileri derlenmiş,
- Eğitim fakültelerimizin branşlar ölçeğinde hazırladıkları raporlar incelenmiş, bütün görüş, öneri, eleştiri ve beklentiler, Bakanlığımızın ilgili birimlerinden uzman personel, öğretmen ve akademisyenlerden oluşan çalışma gruplarınca değerlendirilmiştir (MEB, 2018, s.7).

Programda geçirilen aşamalara baktığımızda güncellemenin kapsamlı bir araştırma geliştirme sonrasında yapıldığı söylenebilir. Özellikle ulusal gelişmelerin takip edilmesi, akademik alandaki çalışmalara başvurulması, öğretim paydaşlarının görüşlerinin dikkate alınması önceki programlardaki aksaklıkların, yetersizliklerin giderilerek içinde bulunulan dönemin beklenti ve ihtiyaçlarına karşı olumlu bir yönlendirme sağlayabilir.

2.2.2. Eğitimde Program Değerlendirme

Eğitim programlarındaki aksaklık ve yetersizliklerin programın hangi öğelerinden kaynaklandığının belirlenmesi, sorunların giderilmesi, başarının artırılması ve güncelliğinin korunması için program geliştirme aşamaları çerçevesinde yapılan Program Değerlendirme konusu da önem arz etmektedir.

Eğitimde program değerlendirmeyi Demirtaş (2017, s.757) “Eğitim programının taslak, süreç ve ürün aşamalarında, işlevselliğini ortaya koyma, eksikliklerini belirleme ve giderme; işlemeyen ve hatalı yönlerini tespit etme ve düzeltme işlemi” olarak tanımlamaktadır.

“Değerlendirmenin yapılabilmesi için iki türde veri toplanmaktadır. İlki, program amaçlarının, öğretim ortamının, öğretimi yönetenlerin, öğretimin yönteminin, içeriğinin ve çıktıklarının nesnel bir şekilde açıklanmasıdır. İkincisi ise programın uygulamadaki kullanışlılığı ve kalitesine dair görüşlerin alınmasıdır.” (Stake, 1967’den akt. Demirtaş, 2017, s.758).

Bir eğitim programının amaçlarının değerlendirilmesi karmaşık ve duyarlılık gerektiren bir iştir. Demeuse ve Strauven’e (2016, s.39) göre özellikle cevaplanması gereken sorular şunlardır:

- Eğitim sisteminin amaçları toplumun, farklı toplumsal grupların veya toplulukların değerleriyle tutarlı mı? Söz konusu toplumsal kesimlerin bu amaçlara katılımı gerekli ve yeterli düzeyde sağlanabilir mi?
- Öngörülebilir engeller ve bunların aşılması için işe koşulacak araç ve yöntemler nelerdir?
- Bu araç ve yöntemlerin sağlanmasına ilişkin beklenti derecesi ne olmalı ki beklenti gerçekçi olsun ve makul bir zaman diliminde amaçlara ulaşılabilir?
- Amaçlar işe vuruk öğretim hedeflerine nasıl dönüştürülebilir? Öğrenme yaşantıları ve bunların etkili olup olmadığının değerlendirilmesini sağlayacak yöntemler neler olabilir?

Eğitim programlarının değerlendirilmesinde çeşitli yöntem ve yaklaşımlar bulunmaktadır:

Turgut, eğitim sistemini “girdiler-işlemler-çıktılar” alt sistemleri şeklinde düşünerek, öğretim programı değerlendirme yöntemlerini sistem analizi ile açıklamaya çalışmaktadır. Sistem yaklaşımında ‘girdiler’ öğrencilerin program uygulanmadan önceki özellikleri ve durumları, ‘işlemler’ programın uygulanması ve her çeşit öğretim faaliyeti, ‘çıktılar’ ise öğretim programı uygulandıktan sonraki öğrencilerin kazandığı özelliklerdir. Bu yaklaşımla öğretim programı değerlendirme çeşitleri; 1. Eğitim işlemlerinin gözlemlenmesi ve tasvir edilmesi, 2. Eğitim çıktılarının ölçülmesi, 3. İşlemlerle çıktıların ölçülmesi, 4. Eğitim girdilerinin ve çıktılarının ölçülmesi, 5. Girdilerin, işlemlerin ve çıktıların ölçülmesi olarak belirtilmektedir (1983’den akt. Kaya, 1998, s.233).

Beklenti ve ihtiyaçların hızlı bir şekilde değiştiği bilgi ve teknoloji çağında eğitim alanı kapsadığı pek çok unsurla bu hızlı akışa adapte olmak durumundadır. Eğitim alanının kapsadığı pek çok unsur (okul, öğrenci, öğretmen, eğitim-öğretim ortamlar, kullanılan yöntemler vb.) bu süreçte araştırma konusu edilerek çağın beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama düzeyi ortaya konarak daha iyisine ulaşmak hedeflenmektedir. Bu sürekli

değişim halinde ise “ideal bir programdan değil ideal program geliştirme sürecinden bahsedilebilir” (Bedir, 2020, s.2).

2.3. DKAB Öğretim Programlarındaki Yaklaşımlar

Programın tasarımı ve hedeflerin belirlenmesinde önemli bir yeri olan felsefe, eğitimin tüm öğelerinde nedensellik ve anlam oluşturma açısından programı hazırlayanlara yardımcı olmaktadır. Eğitimcilere, okul yöneticilerine kısaca eğitim-öğretim sürecinin tüm yürütücülerine öğrenim ortamlarının düzenlenmesinde bir yapı ve çerçeve sağlar. Eğitimin amaç, hedef, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri açısından ilkeler belirlenmesine, cevaplanmak istenen soruların yanıtlanmasına yardımcı olur (Demirel, 2020).

DKAB öğretim programları da belirli yaklaşımlara göre tasarlanmıştır. Program bunları, eğitimsel, din bilimsel ve kavramsal yaklaşım olarak belirlemiştir. Çalışmamızın bir sonraki bölümünde Eğitimsel yaklaşım başlığı altında ele alınmıştır. Bu bölümde ise DKAB öğretim programlarında yer alan Dinbilimsel ve Kavramsal yaklaşımlardan bahsedilmiştir.

2.3.1. Dinbilimsel yaklaşım

Dinbilimsel yaklaşım ifadesi DKAB öğretim programlarında ilk defa 2005 ODKAB öğretim programının “Programın Temel Yaklaşımı” başlığı altında yer almakta ve şu şekilde açıklanmaktadır:

Program geliştirme süresi boyunca gerek İslâm gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş, batıl ve hurafeye dayalı yanlış bilgilerden uzak durulmuştur. İslâm'la ilgili bilgilerde; Kur'an merkezli, birleştirici ve mezhepler üstü bir yaklaşım benimsenerek İslâm kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkarılmış; inanç, ibadet ve ahlâk alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kur'an'la ve Hz. Peygamberin çabalarıyla oluşturulmuş ve bütün Müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına özen gösterilmiştir. Amaç, yorumlardan birisini telkin edip diğerini dönüştürmek değil; sadece bireylerin, dinî kültür ve ahlâkî değerler hakkında doğru bilgilenmelerini sağlamaktır. Bununla birlikte, dinî anlaşılma biçimleri olarak tanımlanan mezhepler ve dinî oluşumlar, yok 13 sayılmamış; kültürel zenginlik ve farklı düşünce ekolleri olarak görülmüştür. İlk aşamada dinî ortak paydaları, daha sonraki aşamada ise tarih boyunca ortaya çıkan farklı yorumlar hakkında, dinî-kültürel boyutuyla tasvir edici bir tarzda bilgi verilmesi hedeflenmiş ve bu amaçla bazı ünite ve okuma parçaları konulmuştur. Hatta diğer dinlere de yer verilerek dinler arası açılımlı bir ders niteliği kazandırılmıştır. Bu yaklaşıma uygun olan, bütün dinî ve ahlâkî değerler, öğretime konu edilmiş, ancak din eğitiminde kullanılan yaklaşımlardan birisi olan doktrin merkezli ya da mezhep merkezli bir din öğretimine dönüşmemesine büyük özen gösterilmiştir (MEB, 2005, ss.12-13).

2010 ODKAB programında da aynı başlık altında yer verilen yaklaşım 2018 ODKAB programında müstakil bir başlık altında yer almamaktadır. Ancak önceki programlarda

yaklaşımın açıklandığı ifadelerle benzer bir açıklamaya “Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları” başlığı altında yer verilmektedir.

Dinbilimsel yaklaşım İDKAB programlarında; 2000 yılında yayımlanan İDKAB programının yeniden yapılandırıldığı 2006 İDKAB programında ve daha sonra yeniden yayımlanan 2010 İDKAB programında, 2005 ODKAB programındaki aynı başlıklar ve benzer ifadelerle yer almaktadır. 2018 İDKAB programında ise 2018 ODKAB programındaki şekliyle yer almaktadır.

DKAB ilk ve orta öğretim programlarında İslam dininin nasıl öğretileceği konusunda sorulan sorulara programda temele alınan Dinbilimsel yaklaşım esas alınarak yanıt bulunmak istenmektedir (Kaymakcan, 2009).

Dinbilimsel yaklaşım, dinlerin asli kaynaklarına dayanmayan doğru olmayan bilgilere mesafeli durulmasını amaçlamanın yanında önemi ve değeri öğrenilen bilgiye atfederek gerek İslam dinî gerekse diğer dinlere bilimsel ve araştırma odaklı yaklaşmayı hedef edinmiştir (Bahçekapılı, 2011).

İslam dinî ile ilgili bilgilerde ise dinin asıl kaynakları olarak kabul edilen Kur'an ve sünnet merkezli, birleştirici ve belli bir mezhebi esas almayan bir yaklaşımla dinin kök değerleri öne çıkarılmak istenmektedir. İnanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu değerlerin, dinin asıl kaynaklarına dayanan ortak paydalar olmasına özen gösterilmektedir. Bu yaklaşıma uygun olan bütün dinî ve ahlaki değerler, öğretime konu edilmiş, ancak programın doktrin (belirli bir mezhebe dayalı) merkezli bir öğretime dönüşmemesine özen gösterilmiştir (Güneş, 2016).

Dinî bilgide nesnelliğin sağlanabilmesi için temel kaynaklar büyük önem arz eder. Çünkü bu temel kaynaklar güvenilir bilgi akışını koruyan dayanaklardır. Aksi halde zamanla oluşan ve kendi kendinî doğrulayan varsayımlara dönüşen söylemler doğru bilgi kabul edilerek ders kitaplarında yer alabilir. Bu durumda din öğretiminin temel kaynaklara dayalı bilimsel ve nesnel oluşuyla ilgili çelişkiye yol açar (Yapıcı ve Yürük, 2015).

Programla ilgili önemli bir başka husus İslam dinî içerisinde yer alan farklı fıkri oluşumların birleştirici bilgilerinin ön plana çıkarılmasının hedeflenmesidir. Bu ölçütler çerçevesinde dersin içeriğinde benimsenen anlayışın, “mezheplerüstü ve dinler açılımı” bir yaklaşımı önelediği görülmektedir.

DKAB programlarını geliştirme komisyonlarında bulunan Kutlu, yaptığı bir söyleşide programın mezhepler üstü din öğretimi ile ne ifade ettiğine dair açıklamalarda bulunmaktadır. Müfredat değişikliği sırasında konuya programda Alevilik-Bektaşiliğin yer alması olarak bakılmadığını, Türkiye’de yaşayan bütün İslam içi dinî grupların göz önünde bulundurulduğunu belirten Kutlu, farklı din anlayışlarının din öğretimine konu edinilmesi sorununa dikkati çekmektedir. Mezheplerüstü yaklaşım ile bütün farklılıkları kucaklamak amacıyla, mezheplere ve tarikatlara, vahiy ve akıl öğrenme alanı içerisinde "İslam Düşüncesinde Yorumlar" ve "İslam Düşüncesinde Tasavvufî Yorumlar" ünitelerinde yer verilmeye çalışıldığını belirtmektedir. Ayrıca programın özellikle Alevi ve Sünnileri kucaklayan bir program olduğunu belirten Kutlu, programlarda benimsenen dinî ve ahlaki değerlerin Alevî ve Sünniler için ayırım yapılması mümkün olmayan değerler⁴ olduğu ve programlardaki bu ahlaki-dinî değerlere herhangi bir mezhep veya meşrep adına karşı çıkmanın mümkün olmadığını ifade etmektedir (Kalaycı, 2007).

Bilgin’e göre, önceden Din Bilgisi olarak okutulan dersin 1982 yılında zorunlu dersler arasına alınmasıyla adının Din Kültürü ve Ahlak bilgisi şeklinde değişmesi, dersin herhangi bir din ve mezhep öğretiminin yapılmasını amaçlamadan genel anlamda İslam dinine dair bilgi ve kültür aktarımının hedeflenmesi nedeniyle olmuştur (Bilgin, 1999).

Bilgin (2004), din dersinin zorunlu olarak okutulması yönünde tekliflerde bulunurken dersin mezheplerüstü oluşuna da şu şekilde dikkat çekmiştir:

“Üyeler komisyonu mezhebe dayalı ya da kaskatı bir din eğitimini değil, kültür ve kültürel açıdan işi ele almayı düşündükleri noktasında ikna etmeye çalışmışlardır. Amaç din ağırlıklı eğitim değil din konusunda bilinçli birey yetiştirmektir. Sonuç olarak din dersi bir doktrini dayatmak üzere değil tam tersine mezheplerüstü ya da mezhepler arası diyebileceğimiz bir statüde olmak üzere mecburi olmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak Din derslerinin Din kültürü şeklinde programlanıp mecburi hale getirilişi bir askeri dayatma ile değil ilahiyatçıların istekleri, önerileri ve çalışmaları ile olmuştur. Eğer program geliştirme ile derslerimizde doktrinleri,

⁴ Aile kurumuna önem verme, Adil olma, 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, Paylaşımçı olmak, Fedakârlık.

İslamiyet’i daha iyi anlama ve daha iyi yaşama yarışı olarak gösterebilirsek, o zaman hiç kimse benim doktrinin çoğunluk diyemeyecektir.”

Mezheplerüstü model şu iki anlayışı barındırmaktadır; Din dersinde dinin özü üzerinde ayrılık bulunmayan ilkelerinin okutulduğu, mezheplerle ilgili ayrıntıya girilmeyen bir din dersini öngören ‘Birleştirici Model’ ve Din dersinin toplumun aynası olarak, her mezhebi olduğu gibi her türlü dinî, dünya görüşünü ve ahlak anlayışını da din öğretimi konusu yapılmasını öngören ‘Çoğulcu Model’ (Bilgin, 1988).

DKAB öğretim programlarında yer alan yeni din eğitimi modeli olarak Mezheplerüstü Din Öğretimi yanında diğer din öğretimi modellerini de ele almak faydalı olacaktır:

1. Mezheplere Göre/Doktriner Din Öğretimi: Tarihsel olarak en eski zamanlara uzanan program çeşididir. İran’da Şii görüş temele alınarak yürütülen din eğitim ve öğretimi, Almanya’da Katolik ve Protestan mezheplerine dayalı, Yunanistan’da Ortodoks zihniyetin hâkim olduğu din öğretimi bu yaklaşımın örneklerindendir.
2. Mezhep Merkezli Dinlerarası Açılımlı Din Öğretimi: Kilise ve kamu okullarında uygulanan Mezhep merkezli öğretim zamanla çeşitli kültürden insanların bir arada yaşama tecrübesinin artmasıyla çoğulculuğun gerektirdiği ihtiyaçlara cevap verememeye başlamıştır. Bu durum sonrası ortaya çıkan Mezhep merkezli dinlerarası açılımlı din öğretimi, öğrencilerin farklılıklara anlayış göstererek birlikte yaşamayı kolaylaştırmalarına yardımcı olmak istemektedir.
3. Mezheplerüstü Din Öğretimi: Bir dine mensup olan herkesin dinin içindeki farklı anlayışları, yorumları, inançları nedeniyle dışlamaksızın birlikte öğrenmeyi hedeflemektedir. Türkiye’de DKAB dersi de mezheplerüstü niteliği ön plana çıkmaktadır. Aynı dinin inananlarının dinin temel kaynaklarındaki birlikteliği öncelenerek kutuplaşmalar ortadan kaldırılmaya çalışılır.
4. Mezheplerarası Din Öğretimi: Bu yaklaşımın ülkemizdeki isim koyucusu Beyza Bilgindir. Programlarda din öğretiminin ülkemizdeki çoğulculuğun dikkate alınmasıyla birlikte hareket noktası dinin temel kaynakları olacak şekilde düzenlenmesini öngörür. Birleştirici noktalar vurgulanacak ancak ayrılıklar da göz ardı edilmeyecektir.

5. Dinlerarası Din Öğretimi: Mezhep merkezli dinlerarası açılımlı din öğretimi gibi, toplumdaki çoğulculuğun giderek arttığı çağın ihtiyaçlarına cevap verme amacıyla ortaya çıkmış ve geliştirilmiştir. Farklı nedenlerle bir araya gelmiş olan farklı kültür ve anlayıştan insanlar nedeniyle toplumda ortaya çıkabilecek sorunların çözülmesinde din eğitiminin desteğinden faydalanmak amaçlanır.
6. Fenomenolojik Din Öğretimi: Dinlerarası eğitimin İngiltere’de denenmiş somut bir modeli olarak nitelendirilebilir. Öğrencilerin farklı dinî olgular üzerine birlikte konuşabilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturulur. Bu derste öğrenciler, çeşitli dinî fenomenler üzerinde birlikte konuşacaklardır. Ancak bu bilgi aktarımı sırasında bir dinî öneme çıkmaması gereklidir (Tosun, 2001).

2000 yılında İDKAB dersi öğretim programı hazırlanırken öğrenme öğretme süreçlerinde mezhepler konusunda dikkat edilen hususlar ise şu şekildedir;

- Mezheplerin ayrımcı oluşumlar değil, çağlara ve döneme göre dinî farklı anlaşılma biçimlerinin neden olduğu zenginlik olduğu,
- Diğer dinler hakkında sahip olunacak bilgilerin günümüz çok kültürlü ortamında hoşgörü ve anlayış ortamının oluşmasına katkı sağlayacağı,
- Tüm dinlerin iyi bir insan yetiştirmeyi amaçladığı,
- Yahudilik, Hristiyanlık, Hinduizm ve Budizm’in ortaya çıkışı, tarihi gelişim süreci, temel ilkeleri ve öğretilerinin içeriği,
- İslam’ın Yahudilik ve Hristiyanlık karşısındaki yerinin objektif kriterler kapsamında değerlendirilmesi (Bilgin, 2004).

Batı toplumlarındaki din eğitimi yaklaşım ve uygulamalarında dört faktörün öneme çıktığı görülür. Bunlar: 1. Toplumun tek dinli mi çok dinli mi olduğu, 2. Her ülkenin din laiklik ilişkisi, 3. Her ülkenin tarihi geleneği 4. Devlet okullarında din eğitiminin amacı ve doğası (Hull, 2001). Hull’un bu analizi toplumların kendine özgü özelliklerinin din eğitimi her anlamda ve seçilen modeller çerçevesinde etkilemesinin doğallığını ortaya koymaktadır.

Çalışmamız kapsamında din eğitiminde temel yaklaşımlar bağlamında yaygın olarak kullanılan Micheal Grimmit’in üçlü tasnifine de yer vermek gerekir:

- Dinî Öğrenme: Tek bir dinî ya da mezhebi doktriner olarak öğretmeyi, öğretilen dinî içselleştirilmesini ya da inancın sağlamlaşmasını amaçlayan din

eğitimi programlarını ifade etmektedir (Hull, 2004). Bu yaklaşımda öğretmenlerin de öğretilen dinin inananları olması beklenmektedir. Yaklaşım aynı zamanda geleneksel din eğitimi de denilmektedir. Dinî öğrenme yaklaşımına yöneltilen en önemli eleştiri, günümüzün seküler, çoğulcu ve çok inançlı toplumlarına uygun olmamakla beraber olumsuz sonuçlara yol açabileceğidir. Ayrıca yaklaşım öğretilen dine özgür bir alan sağlarken öğrenciler için öğrenme alanını sınırlaması nedeniyle de eleştirilmektedir (Aşlamacı, 2018, s.723).

- Din Hakkında Öğrenme: Farklı kültür ve anlayıştan insanın bir arada yaşamaya başlamasının sonucu olarak işlevini kaybeden geleneksel öğretim metotları yerini Din Hakkında Öğrenme' ye bırakmıştır. Asıl amacın din ve dinler hakkında doğru bilgi edindirme olduğu bu yaklaşımda tarafsız bir sunum hedeflenir. Dinler dıştan bir bakış açısıyla öğretilmeye çalışılır. Bu tarz eğitime “karşılaştırmalı din eğitimi” de denilmektedir. Yaklaşım dinlere karşı bu mesafeli öğretim tarzı ile öğrencinin manevi arayışları sırasında bir destek olmaması sebebiyle eleştirilmektedir. (Hull, 2004; Kaymakcan, 2007).

2000 Sonrası programlarda İslam dininin öğretilmesine yönelik bir hedef bulunmakta ve bunun nedeni İslam dininin dil, kültür, sanat, örf ve adetler üzerinde derin bir etkiye sahip olması olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda programda din hakkında öğrenme yaklaşımının bazı prensiplerinin benimsenmiş olabileceği söylenebilir (Kızılabdullah ve Yürük, 2008).

- Dinden Öğrenme: Geliştiricisi Grimmitt olan bu yaklaşım Din hakkında öğrenme modelinin etkinliğini yitirip ihtiyaçları karşılayamaz hale gelmesinin bir sonucu olarak doğmuştur. Yaklaşım öğrencinin ihtiyaçlarını gözetken ve eğitimsel değeri fazla olan bir yaklaşımdır.

Asıl amaç; Öğrencilere insani davranış kazandırılıp ahlaki gelişimlerine katkı sağladıktan sonra din hakkında merak ettikleri ve öğrenmek istedikleri bilgilere kendi zihinlerinde açtıkları pencereden bakmalarına imkân sunmaktır. Dinî öğrenme metodunda öğretisi yapılan dinin öğrencide gerek inanç gerekse uygulamaya dair teorik ve pratik bir yansıma beklenmekteyken dinden öğrenmede bu dinin inanç esaslarına ve ritüellerine katılımı söz konusu değildir.

Öğrencinin kendi ifadeleri ve kaynaklarına göre farklı dinleri öğrenmesiyle de hedeflenen budur. Öğrencinin eğitimsel anlamda gelişme katetmesini sağlamak bu yaklaşımın temel amacıdır. Bundan dolayı bu yaklaşımın amacına bağlı bir isimlendirme yapılarak "eğitimsel din eğitimi" olarak literatüre girmiştir ve dolayısıyla eğitimsel çalışmaların içinde bir disiplin olmuştur (Tosun, 2001; Hull, 2004; Kaymakcan, 2007).

2.3.2. Kavramsal yaklaşım

DKAB öğretim programlarında kavramsal yaklaşıma müstakil bir başlık olarak yer verilmemektedir. Ancak kavramsal yaklaşıma dair ifadeler ilk olarak 2005 ODKAB öğretim programında ‘‘Programın Temel Yaklaşımı’’ bölümündeki Eğitimsel Yaklaşımlar başlığı altında şu şekilde yer verilmektedir:

Programda, kavramsal bir yaklaşım da izlenmekte, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersiyle ilgili kavramların ve ilişkilerin geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Programın odağında kavram ve kavram ilişkilerinin oluşturduğu öğrenme alanları bulunmaktadır. Kavramsal yaklaşım, din ve ahlâkla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulmasına daha çok zaman ayırmayı ve böylece kavramsal ve işlemsel bilgiler arasında ilişkiler kurmayı gerektirmektedir. Benimsenen kavramsal yaklaşımla, öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden dinî ve ahlâkî anlamlar oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bu yaklaşımla dinî ve ahlâkî kavramların geliştirilmesinin yanı sıra, bazı önemli becerilerin (problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme vb.) geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Öğrenciler aktif şekilde din ve ahlâkî öğrenirken problem çözme, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, din ve ahlâkî hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi öğrenirler. Dolayısıyla sağlam, zengin dinî ve ahlâkî kavramlar oluştururlar (MEB, 2005, s.12).

2010 ODKAB programında da aynı başlık altında yer verilen ifadeler 2018 ODKAB programında müstakil bir başlık altında yer almamaktadır. Ancak önceki programlardaki ifadeler benzer bir açıklama programın, ‘‘Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları’’ başlığı altında yer almaktadır.

İDKAB programlarında kavramsal yaklaşımla ilgili ifadeler; 2000 yılında yayımlanan İDKAB programının yeniden yapılandırıldığı 2006 İDKAB programında ve daha sonra yeniden yayımlanan 2010 İDKAB programında, 2005 ODKAB programındaki aynı başlıklar ve benzer şekilde yer almaktadır. 2018 İDKAB programında ise 2018 ODKAB programındaki şekliyle yer almaktadır.

Kavram öğretimi, bir kavramın öğretilmesi sürecinde öğretilen kavramın ilintili olduğu ya da ilintili olmadığı özellikleri ile kavramın öğrenme alanı ve düzeyini belirleme sürecidir. Kavram öğretimi, bir kavramın ilişkili ya da ilişkisiz özellikleriyle

beraber o kavramın taksonomik seviyesini belirlemeyi, bunun yanında kavramın olumlu olumsuz olan özelliklerinin verilmesini gerektiren bir süreçtir. İçerikte kavramlar çok farklı şekillerde sunulabilir. Temel olarak ise kavramın tanımının verilmesi, kavramın ait olduğu üst sınıfın, kavramı tanımlayan özelliklerin listesinin ve kavramı betimleyen nesne, sembol, olay ve canlandırmaların içerikte yer bulması kavram öğretimi açısından önem arz eder. Bunun dışında kavramın ismine dönük ad alıştırmaları, bulunduğu hiyerarşiye dönük sınıflandırma alıştırmaları, anlamına dönük tanım ifade etme alıştırmaları ve kavramı yeniden yorumlayabilme için tanım keşfetme alıştırmalarının da içerik açısından göz önüne alınması gerekir. Örneğin bunların, Bloom taksonomisine göre; hatırlama, kavrama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma düzeyi gibi farklı düzeylere göre veya farklı taksonomilere göre değiştirilebileceği göz önüne alınmalıdır. Ayrıca kavram haritaları, semantik özellik haritaları, görsel ilişkilendirmeler yine kavram öğretiminde kullanılabilecek araçlar olarak ele alınabilir (Duran, 2020, s.223).

Öğretim süresi boyunca pek çok kavramla karşı karşıya gelen öğrenci bütün bu kavramları öğrenmek ve hatırlamak için çaba göstermektedir. Din öğretiminde ise dine ait olan ve din öğretimine konu edilen kavramlar iki tür yaklaşımla öğretilmektedir. Bunlardan ilki öğrencinin kavramı anlama çabasına girmeden karşılaştığı şekliyle ezberlemesidir. İkincisi ise öğrencinin kavramla ilişki kurarak gerçekleştirdiği anlamlı öğrenmedir. Ausbel tarafından geliştirilen anlamlı öğrenme teorisinde anlamlı öğrenme kavramı ezbere öğrenmenin zıddı bir durumu ifade etmektedir. Anlamlı öğrenme için yeni bilginin ilişkili kavramlarla ve önceki önermelerle ilişkilendirilmesi gerekir. Yani öğrenci, öğretim süreci sonunda önceki ve yeni bilgileri arasında bağlantı kurarak anlamlı bir bütün oluşturur. Anlamlı öğrenme aynı zamanda yeni öğrenilecek materyalin kavramsal zenginliğe ulaşmasını sağlamaktadır (Korukçu, 2008).

Kavram öğretimi, öğretim programının içerik bölümünde bulunan “‘hazırbulunuşluk’” açısından da önemli bir husustur. İçerikte, kavramları tanıtırken yararlanılacak olan sözcüklerde öğrencinin hazırbulunuşluğu dikkate alınmalıdır (Sönmez, 2019). Bu nokta DKAB dersi açısından çok önemlidir. Hazırlanan kitapların dili birçok öğrenciye ağır gelebilmektedir (Bahçekapılı, 2010). Bu durum anlatılmak istenen konunun öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılmasını

güçleştirmektedir. Bu güçleşme ise öğrenciyi ya derse ilgisizliğe ya da konuyu anlayıp, özümsemeden sadece ezber yapmaya itmektedir.

Eğitimde öğrenciyle iletişim ve etkileşim sırasında kavramların anlaşılır hale gelmesi hedeflenmektedir. Din dersinin öğretiminde somut olan kavramlar dışında soyut bazı dinî kavramların öğretilmesi oldukça özen isteyen bir durumdur. DKAB dersinin konuları içinde önemli oranda bulunan dinî kavramların öğretiminde öğretmenden beklenen bu kavramların öğrencide öğrenme olarak gerçekleşebilmesidir. Programda kullanılan Arapça kaynaklı kavramlar zaman zaman gündelik dilde kullanılanlara benzer olmasına rağmen asıl yüklenmesi gereken anlamı ile öğretilmesi sıkıntı oluşturabilmektedir. Bu durumda önemli olan ise programda öğrenciye kazanım olarak verilmesi gereken ve hemen her ünite de bulunan dinî kavramların öğrenciye öğretilmesi sürecinde kolaylaştırıcı yöntemlerin işe koşulmasıdır. Bu konudaki geleneksel yöntemler dışında örgün sınıf ortamlarında kavramların öğretimi konusunda neler yapılabileceği araştırılmalıdır. Bu anlamda cevap aranabilecek sorular ise şunlardır: “Kavramları öğrencilerin anlama düzeylerine yaklaştıracak en uygun yol nedir? Kavramların anlamlarını ortak hale getirme çabası olarak iletişim nasıl sağlanabilir? Bu anlamda yapılacak çalışmalar DKAB dersine olduğu kadar, dersin aktif aktarıcısı konumundaki öğretmene de ne tür imkân ve kolaylıklar sağlayacaktır?” (Korukçu ve Işıkdoğan, 2015, s.354).

DKAB dersinde bazı konuların anlatılmasında ve öğretilmesinde güçlükler bulunmaktadır. Örneğin; Allah'ın sıfatları, peygamberlik, vahiy, ahiret hayatı, cennet, cehennem, melek vb. Bu tarz soyut kavramlar öğretilirken öğrenme yerine ezberlemenin olmamasına dikkat etmek gerekir. Bunun için soyut kavramların öğretiminde en etkili yol, somut olaylardan veya varlıklardan hareketle temsil göstermek suretiyle kavramı öğrencinin anlayışına yaklaştırarak anlatmaktır (Korukçu, 2008).

Konu bağlamında din öğretiminde kullanılabilecek öğretim materyallerinden birisi olan kavram haritalarından da bahsetmek gerekir. Kavram haritaları, programda öğretilmek istenen önemli anahtar kavramları vurgulamak açısından etkili bir öğrenme aracıdır. Kavram haritaları öğretmenler ya da öğrenciler tarafından hazırlanabilirler. Kavram haritalarının öğrenciler tarafından hazırlanması, onların kendi öğrenme

süreçlerine aktif olarak katılmalarına, bu durumda öğrencinin anlama, kavrama, çözümleme, eleştirel düşünme eylemlerini geliştirmelerine katkı sağlar.

Kavram haritaları, içeriği oluşturan bilgi yapısının ve ilişkilerin görülmesini sağladığı için öğretim programının hazırlanmasında, yıllık ve günlük planların yapılmasında bir planlama aracı olarak; öğrenme-öğretme sürecinde ya hazır kavram haritaları üzerinden ya da kavram haritası oluşturma etkinlikleri ile öğretim tekniği olarak; öğretimin başında, öğretim esnasında ve öğretimin sonunda bir ölçme aracı olarak eğitim-öğretimde etkin bir şekilde kullanılabilir (Akyürek, 2003).

2.4. DKAB Öğretim Programında Eğitimsel Yaklaşım

DKAB Öğretim programlarında programda yer verilen temel yaklaşım ifadesi ve bu bağlamda zikredilen Eğitimsel yaklaşım ilk olarak uzun bir süre sonra yeniden yapılandırılan 2005 yılı ODKAB öğretim programında “Programın Temel Yaklaşımı” başlığı altında yer almakta ve şu şekilde açıklanmaktadır:

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir. Bu bağlamda programda, kavramsal bir yaklaşım da izlenmekte, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersiyle ilgili kavramların ve ilişkilerin geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Programın odağında kavram ve kavram ilişkilerinin oluşturduğu öğrenme alanları bulunmaktadır (MEB, 2005, s.12).

2010 ODKAB programında da aynı başlık altında yer verilen yaklaşım 2018 ODKAB programında müstakil bir başlık altında yer almamaktadır. Ancak önceki programlarda yaklaşımın açıklandığı ifadelerle benzer bir açıklamaya programın, “Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları” başlığı altında yer verilmektedir. Çalışmamızın ana konusu kapsamında olan bu ifadelerle ilerleyen bölümlerde yer verilecektir.

Eğitimsel yaklaşım İDKAB programlarında ise; 2000 yılında yayımlanan İDKAB programının yeniden yapılandırıldığı 2006 İDKAB programında ve daha sonra yeniden yayımlanan 2010 İDKAB programında, 2005 ODKAB programındaki aynı başlıklar ve benzer ifadelerle yer almaktadır. 2018 İDKAB programında ise 2018 ODKAB programındaki şekliyle yer almaktadır.

Programda açıklandığı üzere programın esas aldığı Eğitimsel yaklaşım içinde üç unsur bulunmaktadır. Bunlar; Yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli

öğrenme yaklaşımlarıdır. Program benimsediği bu yaklaşımlarla öğretimde öğretmeni merkeze alan geleneksel yöntemlerin yerine öğrenciyi merkeze alan çağa uygun modern öğrenme modellerini önermektedir. Programın bu yaklaşımlarla yetişmesini amaçladığı öğrenci profili din ile ilgili bilgileri sadece taklit etmeyip, bu bilgileri sorgulayan, araştıran ve yorumlayan bir öğrencidir. Aslında bu yaklaşım değişimiyle İslam dininin de övdüğü ve en yüksek inanç hali olarak zikrettiği tahkiki inanç ile öğrencilerin taklidi inanç halini dönüştürmesi beklenmektedir (Yapıcı ve Yürük, 2015).

Yapılandırmacı, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları çalışmamızın ilerleyen bölümünde detaylı olarak işleneceğinden dolayı bu bölümde kısaca değinilmiştir.

DKAB Dersi Öğretim Programı'nda eğitimsel yaklaşım açısından öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine katılımının sağlanması amacıyla dikkate alınan yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlardan konumuz bağlamında daha detaylı söz etmek gerekir.

2.4.1. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık için en yaygın tanım: “Belli bir öğrenme bağlamında bireysel yaşantılar ve şemalar ile üst düzey düşünme becerilerini kullanarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırma”dır (Erdem, 2001). Yapılandırmacı yaklaşım kuramının öncüleri arasında Piaget, William James, Dewey, Barlet, Bruner, Vygotsky ve Von Glasersfeld gibi bilge kişiler sayılmaktadır (Kaymakcan, 2009).

Bireyin bilgiyi önceden öğrendiği bilgiler üzerine inşa ederek gerçekleştirdiği yapılandırma sürecinde, her kazanılan bilgi başka bir bilgiyi yapılandırmak için ortam hazırlar. Bu anlamda yapılandırmacı öğrenme; zihnin arka planında mevcut olanlarla yeni öğrenilenler arasında irtibat kurma ve yeni öğrenilen her bilgiyi önceki bilgilerle uyumlandırma sürecidir. Ancak bu inşa süreci bilgilerin anlamsızca yığılmasını ifade etmez. Birey bilgiyi beklenen şekilde yapılandırmışsa bilgiye dair kendi yorumunu yapabilir ve böylece bilgiyi temelden kurar. Bu şekilde yapılandırmacılıkta öğrenmelerin kalıcılığı ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşması için çaba gösterilmektedir. Bu bağlamda öğrenmede bilginin tekrar edilmesi değil, aktarılması ve işlenip yeni bir bünye kazandırılması önemlidir (Bıyıklı ve diğ., 2004).

Yapılandırmacılık öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendikleri sorusu ile gelişmeye başlamış daha sonra öğrenenlerin öğrendikleri bilgiyi yapılandırmalarının nasıllığı sorusunu sorarak yeni bir hal kazanmıştır. Yani süreçte ilgi, bilginin oluşum sürecine doğru kaymıştır. Bu oluşum sürecinde ise öğrenenin çevresiyle etkileşimi önemli rol oynamaktadır. Yaklaşımına göre öğrenen bu etkileşimler sonucunda bilgilerini devamlı yeniden oluşturacaktır. Bu etkileşim devam ettiği sürece öğrenme yeni boyutlar kazanacak ve bilgiler yeniden yapılandırılacaktır.

Yapılandırmacılık yaklaşımının en temel ilkelerinden birisi bilgiyi öğrencinin kendisinin yapılandırmasıdır. Burada yaklaşımın vurguladığı nokta öğrenciden beklenen sıfırdan bir bilgiyi yapılandırması değil, öğrencinin ön bilgileri dikkate alınarak, ezber ve kalıp bilgilerin öğretiminden ziyade, öğrencinin de aktif olarak içinde bulunduğu ve kendi geçmiş yaşantısı ile bu bilgileri zenginleştirmesi yoluyla bilgilerin kalıcılığının sağlanmasıdır. Bununla beraber öğrencide davranış değişikliği de kendisi tarafından sağlanacaktır (Kızılabdullah, 2008). Yapılandırmacı anlayışta yeni öğrenilen bilgiler öğrencinin zihninde daha önceden bir şekilde yer edinmiş olan bilgilerle ya da kişisel deneyimleri ile örtüşürse bilginin içselleştirilmesini sağlayabilir. Bu durumda önceki bilgilerde birtakım değişiklikler yaparak yeni bilgi ile yer değişmesine sebep olabilir. Aksi takdirde öğrenen için güçlüğe sebep olabilir veya öğrencide pes etme davranışı görülebilir (Bıyıklı ve diğ., 2004).

Öğrenci bilgiyi kendinden ayrı bir unsur olarak değil kendinden parça içeren bir unsur olarak algıladığında bilgi, öğrenci için daha anlamlı olacaktır. Öğrenen, daha önce öğrendiği bilgiyi yeni öğrendiği bilgi ile senkronize bir hale getirerek yeniden inşa eder ve karşılaştığı sorunları çözmede kullanır (Perkins, 1999'dan akt. Erdem, 2001, s.6) Yaklaşımında bir diğer önemli nokta öğrenim süresinin doğru bir şekilde düzenlenmesidir. Çünkü öğrencilerin bilgiyi zihinde yapılandırma süreci; bilgiyi karşılaştırmaları, ilişki kurmaları kendi görüşlerini geliştirmeleri gibi bazı zihinsel faaliyetleri gerekli kılmaktadır. Bu faaliyetlerin gerçekleşmesi için yeterli ve gerekli süreleri öngören yaklaşıma göre bir bilgi zihinde yapılandırılmadan başka bir bilgi verilmemelidir. Dolayısıyla bu yaklaşımda öğrenciye soru sorma ve cevaplamada düşünme faaliyetini gerçekleştirebileceği bir süre tanınmalıdır. Bu aynı zamanda öğrencinin kendisine güvenli bir şekilde ilerlemesini sağlayacaktır (A. Güneş, 2016).

Öğretme ve öğrenme alanındaki kuramlar genel hatlarıyla incelendiğinde nesnelci ve yapısalcı olarak sınıflanabilir. Bunlar; Davranışçı, bilişsel görüşlerden oluşan Nesnelci görüş ve literatürde yapılandırmacılık olarak ele alınan Yapısalcılıktır. (Bıyıklı ve diğ. 2004, s.3)

Davranışçılıktan biliş psikolojisine ve oradan da yapılandırmacılığa geçiş, dışsal bir bakış açısından içsel bir bakış açısına doğru bir değişmeyi yansıtmaktadır. Bilgi, çevreden algılanmakta; algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır. Bilgiye ulaşmak, bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum süreci olarak görülmektedir. Bu etkin yapılandırmacı süreçte birey, önceki yaşantıları ve edindiği sınırlı bilgiye göre yapabileceği en iyi yorumu yapmaktadır (Holloway, 1999'den akt. Bıyıklı ve diğ. 2004).

İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında öğretimi oluşturan her unsurun beklentisi ve ihtiyaçları yeniden şekillenmektedir. Artık öğretim yoluyla yetiştirilmek istenen öğrenci profili yenilikleri, gelişmeyi kavrayan ve kendi üzerine düşen görevlerin farkında olan bir öğrencidir. Bilgi tüketmekten çok bilgi üretilmesi beklenen bu çağda öğrenen bilgiyi kendi yorum süzgecinden geçiren olup yön verilen ve şekillendirilmesi beklenen rolünde değildir (Yıldırım ve Şimşek).

Geleneksel yöntem ve çağdaş yöntemler arasında öğrencinin bilgiye yaklaşımı açısından farklılık vardır:

Geleneksel yöntemdeki nesnel ve kişisel olmayan bilgi yapılandırmacılıktaki öznel ve kişisel bilgi arasında gerçek bir fark vardır. Nesnel bilgi denetim altında düzenlenmiş, sunulmuş ve kuramsallaşmıştır. Tümüyle bilinen hakkında düşünme gereksinimi duyulmaz. Bilgi ve düşünce ise, kuşkudan veya belirsizlikten doğar. Karşıt düşüncenin oluşum nedeni, sahiplenme isteğinden çok, araştırma ve bilgiyi kavrama amacını taşır (Dewey, 1996'dan akt., Erdem, 2001).

Eğitimde temel alınan yaklaşım için o yaklaşımı verimli kullanmaya ve uygulamaya yardımcı bazı öğrenme ilkeleri belirlenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ilkelerini Uno şu şekilde belirlemiştir: Öğrenci, öğrenilecek materyalin öneminin farkında olan, bilgiyle farklı yönlerden detaylı bir şekilde meşgul olmalıdır. Önceden var olan bilgilerin yeni öğrenilenlerle uyumlu olarak, öğrenci karşılaştığı yeni tecrübeler yoluyla anlama yetisini yeniden yapılandırmalıdır. Öğrenenin bilincinde olması gereken öğrenmenin yeni bilgileri olgunlaştırma ve test etme taktiklerini de içinde barındıran bir süreç olduğudur (1999'dan akt. Bıkmaz, 2006).

Öğrencinin aktif bir şekilde öğrenme süreci içinde olması sonucunda bilgi fiziksel olarak yapılır. Bilginin sosyal olarak yapılması ise anlamların grup içinde aktarımı ile sağlanır. Bilginin kuramsal olarak öğrenen tarafından yapılandırılması, anlaşılmayanları açıklamayı denediğimizde ortaya çıkar. Bunlar yapılandırmacı yaklaşımın temel sayıltıları olarak değerlendirilebilir (Savaş, 2019, s.436).

Yapılandırmacı eğitim sürecinde Brooks'a göre; (a) öğrenenlerin gereksinimleri ve özellikleri tam olarak belirlenmeli, (b) öğretim hedefleri bireylerin gereksinimlerine uygun olmalı, (c) öğretim kaynakları, öğretim stratejileri ve öğrenenlerin deneyimleri etkili bir biçimde hedeflere ulaşmaya yardımcı olmalı (d) programda bireylerin öğrenme süreci tam olarak değerlendirilebilmelidir. Bu doğrultuda öncelikle program geliştirme öğelerinin yapılandırmacılık ile ilişkileri ortaya konulmalıdır (1987'den akt. Yazar ve Şimşek, 2020, s.392).

Yapılandırmacı öğrenme kuramının eğitimdeki ilk uygulamalarında din gündeme gelmemiştir. Kuram ilk olarak matematik öğretimi ve dil öğretimi üzerinde uygulanmıştır.

Grimmitt, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının din eğitime uygun bir hale getirilebilmesi için üzerine yeniden düşünülmesi ve düzenlenmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı bir bakış açısıyla nasıl bir din öğretimi yapılabileceğine dair öneri şöyledir; Öğrenciyi merkeze alan tecrübelerin öncelenmesi, dinin teoriye dair olan bilgileri ile öğrenci tecrübelerinin arasında bir bağ kurulması, dinin özüyle uyumlu olan aynı zamanda öğrencilerin çeşitli düşünce faaliyetleri ve inancıyla birlikte dinî açıdan uygun görüşler ortaya koyması. Öğrenene sunulan dinî içerik ve kavramlar, ön bilgisi ve geçmiş yaşantıları sonucu edindiği birikimleri gözetilerek sunulmalı, farklı yorumlara teşvik edilmeli ve bu şekilde anlam zenginliğinin oluşması sağlanmalıdır. Bu anlam zenginliği ile bir bilgiye dair pek çok farklı yorum ve anlayış ortaya çıkabilir. Ancak din eğitimi konu alanlarında özellikle dinin sabiteleri ve ibadetler konularında objektif bir açıklama ve yorum üzerinde durulmalıdır. Bu noktada öğreticinin rehberliği, yönlendirmesi pek çok açıdan önem arz eder (Zengin, 2019).

Grimmit, yapılandırmacılığın din eğitiminde kullanılabilmesi için üç adımda gerçekleşen bir eğitim yönteminin takip edilmesi gerektiğine değinmektedir. Bu adımlar: 1) Hazırlayıcı eğitimsel yapılandırmacılık; Dinî içerikle karşılaşan öğrenci dil ve kavramsal olarak hazırlanmak üzere kendi tecrübelerini yansıtmaya ve araştırmaya teşvik edilir. 2) Doğrudan Eğitimsel Yapılandırmacılık: Herhangi bir bilgi ya da açıklama olmadan öğrenci dinî içerikle karşı karşıya getirilir. Böylece öğrenciler kendi anlamlarını oluşturmaya, gözlemlerini kullanmaya, tecrübelerini fark etmeye ve paylaşmaya karşı motive olur. 3) Tamamlayıcı Eğitimsel Yapılandırmacılık:

Öğrencilere dinî bilgi hakkında kendi anlamlandırmalarını daha kapsamlı alternatif bakış açılarına dönüştürebileceği tamamlayıcı veya ek bilgiler verilir. Öğretici objektif olarak bilgileri sunsa da öğrenciler kendi görüşlerini ortaya koyar, burada amaç öğrencinin bilgiyi edinme sürecinde eleştirel bakış açısı ile kendi yorumunu da ortaya koymasıştır (Kızılabdullah, 2008).

Yapılandırmacı öğretim modeli DKAB öğretim programlarında 2005, 2007 ve 2008 yıllarında sırasıyla ortaöğretim, ilköğretim ve İmam Hatip liselerinde uygulanmaya başlamıştır. Yaklaşım, 2010 yılında ve 2018 yılında revize edilen DKAB öğretim programlarında yerini almıştır.

Kaymakcan (2009, s.68) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının dinî öğrenme ile doğrudan ilişkili olduğunu belirttiği iki nokta üzerinde durmaktadır:

- Bilginin nasıl oluştuğu sorusu ile gelişen yapılandırmacı yaklaşım her bireyin kendi gerçekliğini inşa ettiğini savunmakta ve insandan bağımsız tek bir gerçekliğin olduğu düşüncesini kabul etmemektedir. Dinler ise hakikatin mutlaklığını ve herkesten bağımsız olarak varlığını savunmaktadır. Ancak dinî çoğulculuk anlayışı içerisinde hiçbir dinin mutlak olarak hakikati savunmadığını öngören göreceli bir din anlayışını görmekteyiz.
- Dinde bireyin algılamasına göre değişmeyen bazı esasların olduğuna inanılmaktadır. Ancak tarih içerisinde dinin veya esaslarının farklı anlayış biçimleri olarak mezhepler/ dinî yorumlar ortaya çıkmıştır. Türkiye’de din öğretiminde bir dinin ya da mezhebin doktriner olarak ve çoğunluk tarafından kabul edilen ilkelerinin öğretiminden ziyade dinin teorik ilkeleri ile oluşturulan, bireyin ve toplumun deneyimlerinin yapılandırmacılığa göre işlenmesi uygundur.

Eğitimde bilgiyi aktaran kişi olarak öğretmenin yapılandırmacı eğitim sürecinde nasıl bir konumda olması gerektiğine de değinmek gerekir. Geleneksel öğretimde merkezde, bilgiyi elinde bulunduran konumunda olan öğretmen, Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sürecini yöneten ve destekleyen bir rehber konumuna geçmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmene yüklediği roller; Öğrencilere kendi anlamlarını oluşturmaları için ortam sağlamak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek düşüncelerdeki çeşitliliği zenginlik olarak görmek, özgür ve bireyin sorumluluğunu

önceleyen bir öğrenme-öğretme ortamı ile öğrenciyi öğrenmeye yönlendirmektir (Bıkmaz, 2006).

Ancak Yapılandırmacı yaklaşımı uygulaması istenen öğretmenler; güncellenen öğretim programlarıyla ilgili gereği kadar hizmet-içi eğitim almamaları, öngörülen becerileri kazandırmada sınıf ortamlarının yetersiz kalması, öğretime uygun materyal seçme ve geliştirmede yaşanan sıkıntılar nedeniyle özellikle uygulama aşamasında zorlanmaktadırlar (Özmantar ve diğ., 2009). Nitekim Kaymakcan tarafından 2009 yılında yayınlanan bir raporda, DKAB öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmada programın temele aldığı yaklaşımın ne olduğu sorusuna ilköğretim kademesinde ‘yapılandırmacılık’ diyen öğretmenlerin oranı %40,2 iken ortaöğretim kademesinde ise bu oran %31’dir (Kaymakcan, 2009). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan bir DKAB programına, programın öğreticisi ve yönlendiricisi olarak öğretmenin hâkim olması programın başarısını etkileyen önemli bir faktördür.

Yapılandırmacı öğretmen rollerinden bazıları şu şekildedir:

- Temel roller; bu yaklaşımı benimseyen bir öğretmenin, öğretimin tüm unsurlarını ve sınıf yönetimini geliştirebilmek için geleneksel alışkanlıklarını bırakması, değiştirmesi ya da yapılandırmacı anlayış bağlamında geliştirmesi olarak açıklanabilir. Bu temel roller ise öğrenciye iyi bir rehber olmak, öğrenciye özgüven kazandırmak ve öğrencide sorumluluk bilinci geliştirmesi, öğretimi farklı yöntemlerle çeşitlendirmesi vb. sayılabilir.
- Öğretim rolleri; Öğretmenin, öğrencinin ön bilgilerini uyaracak durumlar sunarak öğrenciyi desteklemesi, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklere ağırlık verilmesi, bireysel farklılıklar dikkate alınarak farklı ve uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması vb. sayılabilir.
- Sınıf yönetimi rolleri; Düzenleme, düşündürme ve iletişim kurma rollerini içerir. Düzenlemede öğretmen öğretim ortamını öğrencilere en uygun şekilde düzenler. Düşündürmede öğrencilerin zihinsel yapılarını geliştirme amacıyla düşünme süreçlerini destekler. İletişim rolünde ise öğrencilerdeki ve öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimi gözlemleyerek bu iletişim ve etkileşimi canlı tutar (Kızılabdullah, 2008).

Yapılandırmacılığın öğretmen ve öğrenciye yüklediği yeni rollerin öğrenme ortamlarına yansması noktasında eleştiriler bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğrenmeyi açıklayan bir yaklaşım olarak öğretme- öğrenme sürecine yansıtılmasındaki zorluktur. Süregelen bir geleneksel öğretimin ve öğretim ortamlarının yapılandırmacılığın açıklandığı pek çok araştırmada olduğu gibi öğretmeni rehber, öğrenciyle öğrenen, ortam oluşturan vb; öğrenciyi ise sürece aktif katılan, merkezde olan, bilgiyi inşa eden olarak lanse etmek uygulama alanında yeterince somut olmamaktadır. Bir başka eleştiri ise yaklaşımın, öğrenciye bilgiyi yapılandırma sürecinde yeterli zaman tanınmasını öngörmesi ancak böyle bir öğrenme sürecinde planlama ve uygulama oldukça zaman alması nedeniyle güncel eğitim sistemlerinin yapısına uygun olmadığı yönündedir (Bıkmaz, 2006).

Dönemin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda eğitim-öğretimde yeni yöntem ve yaklaşım arayışlarının sonucu olarak Yapılandırmacılık yaklaşımı dikkat çekmiştir. Yapılandırmacılık yeniden yapılandırılan 2005 ODKAB programından son geliştirilen 2018 DKAB programlarına kadar programlardaki etkisini sürdürmüştür.

2.4.2. Çoklu zekâ

Eğitime yeni bir bakış açısı getiren Çoklu Zekâ kuramı 1983 yılında Howard Gardner tarafından geliştirilmiştir. Gardner'e göre zekâ; sorun çözme becerisi ya da bir veya birden fazla değerli ürün ortaya çıkarma kapasitesidir. Piaget ise zekâyı çevreye uyum sağlama yeteneği olarak açıklamıştır. Zekâyı açıklamak üzere yapılan pek çok tanım arasında en yaygın gören tanım, “bireyin bir işi yapma sürecindeki hızı, bilgiler arasında ilişki kurma, analiz ve sentez yapma becerilerindeki yetkinliği”dir (Erden ve Saraç, 2021, s.6)

Zekâ ile ilgili yapılan ilk çalışmalardan tek bir zekânın varlığına inanılıyor ve bu zekâyı ortaya çıkaracak ölçme araçları hazırlanmaya çalışılıyordu. Zekânın birden çok ve farklı bağımsız yeteneklerden ortaya çıktığı görüşü daha sonraları önem kazandı. Bireylerin gerçekleştirdiği çeşitli performanslara bakıldığında ilgilendikleri konuya göre bazı alanlarda diğerlerine göre daha iyi oldukları görülmüştür. Bunlardan yaygın olanlar ise; “Şekiller arasındaki ilişkiyi görme ve üç boyutlu şekilleri algılama becerisi olan Uzamsal yetenek; sayılar arasındaki ilişkileri görme ve matematiksel işlemleri yapma becerisi olan Matematiksel yetenek ve sözcük dağarcığının genişliği, sözcükler

arasında ilişki kurabilme, yazılı metinleri kavrama becerisi olan Sözel yetenektir.” (Erden ve Saraç, 2021, s.36).

Gardner, çoklu zekâ kuramı ile ilgili özellikleri ve bilimsel kanıtları beyin araştırmalarına ve nöropsikolojiye dayandırmıştır. Bu durum kuramın büyük oranda kabul görmesinin de nedenlerindendir. Araştırmalara göre her bir zekâ beyinde tek bir yerde bulunmayıp ayrıştırılabilir çokluğa sahiptir (Günaydın, 2008).

Kuram, Gardner ve meslektaşlarının; dâhiler, öğrenme güçlüğü çekenler ve beyin hasarı geçirmiş kişiler üzerinde çalışmaları sonucu gelişmiştir. Gardner, zihinsel özürlü çocuklar üzerinde yaptığı çalışmalar sırasında birçok zihinsel özürlü çocuğun uzaysal, müzikal ya da motor becerilere sahip olduğunu görmüştür. Frames of Mind adlı kitabında insanın en az yedi temel zekâ alanı olduğunu öne süren Gardner, bu sayının dahi insan yeteneklerinin çokluğunu ifade etmede yeterli olmadığını ve bu zekâ alanının daha fazla olabileceğini vurgulamıştır. Nitekim daha sonra kendisi bu yedi alana iki alan daha ekleyerek zekâ alanlarını dokuza çıkarmıştır (Turan, 2019, s.229). İlk olarak ortaya çıkan sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, müziksel-ritmik, görsel uzamsal, içsel, kişilerarası, bedensel-kinestetik zekâ alanları yanında 1995’te doğa zekâsı ve 2001’den sonra da ruhsal zekânın yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Yürük, 2011, s.56). Howard Gardner tarafından geliştirilen kuramlar arasında sıkı bir bağ vardır çünkü beyin bir bütün halinde çalışır ve her alan birbiriyle ilişkilidir.

Gardner’a göre tüm normal bireyler belirli düzeylerde bu becerilere sahiptirler. Ancak bireyler, farklı seviyelerde ve duruma göre farklı kombinasyonlarda bu becerileri sergileme konusunda farklılaşırlar (Yazar ve Şimşek, 2020, s.375). Bu durum bireysel farklılıkların çok olduğu eğitim ortamında öğretmenin öğrenciye, öğrencilerin birbirlerine olan farkındalıklarını ve anlayışlarını arttırmada büyük öneme sahiptir.

Gardner, kuramı ilk olarak 1983’te yayımlamış olduğu “Zihnin Çerçevesi” adlı eserinde ifade etmiştir. Eğitim ve psikoloji alanlarında ilgi ile karşılanması ise 1993’te yazdığı “Çoklu Zekâ- Kuramın Uygulanışı” adlı kitaptan sonra gerçekleşmiştir. Daha sonra kuram eğitim programlarında, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde bir eğitim anlayışı haline gelmiştir (Yazar ve Şimşek, 2020).

Tüm çocukların bir veya birden fazla alanda gelişim potansiyeli olduğu sayılısına sahip olan yaklaşım, günümüz eğitim sisteminde her bir öğrencinin farklı bir zekâ

yapısına sahip olduğunu benimseyen anlayışla örtüşmektedir. Bu anlayış ise kimi öğrencinin sadece dinleyerek kiminin öğrenme süreci içinde yer alarak kiminin de araştırıp düşünüp çözümlene yaparak farklı yöntemlerle anlayabileceğini savunur. Dolayısıyla öğretim programlarındaki öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilirken birçok zekâ alanını işlevsel yapmaya özen göstermek gerekir (Yürük, 2011, s.56).

Ortaya koyduğu zekâ tanımı ile kuram eğitimde bireyselliği ön plana çıkararak, ‘zeki’, ‘çok zeki’, ‘düşük zekâlı’ şeklinde nitelenen bireylerin değil, zekâsı farklı şekilde işleyen bireylerin var olduğunu belirtmiştir (Yazar ve Şimşek, 2020). Gardner’ın bu yaklaşımı ile IQ testinin geçerliliğini kaybettiği de görülmektedir. Daha çok sayısal ve sözel alanı dikkate alan geleneksel eğitim diğer zekâ alanlarını ihmal etmektedir. Ancak bu tarz tek yönlü zekâ beslenmesi zihin gelişimini potansiyel olarak sınırlamaktadır (Yürük, 2011). Bu noktada sorun şudur ki, belirli bir zekâ alanı ya da zekâ alanlarına yönelik yapılan öğretim diğer zekâ alanlarını dışarıda bırakmakta ve gelişimlerini köreltmektedir. Bu nedenle öğrencideki bireysel farklılık ve çeşitlilikler de gözetilerek öğretim süreci boyunca birçok zekâ alanına yönelik öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Ozan ve diğ., 2013, s.304). Öğretmenin sınıf ortamındaki faaliyetlerinin hangi zekâ alanına yönelik olabileceğini Sönmez (2020) şu şekilde örneklendirmektedir:

Öğretmen sınıf ortamında sunulan bir yansı üzerinde öğrencilerini konuşturuyorsa, dil zekâsını; bu yansındaki ilkeleri buldurup, nedenlerini açıklatıyorsa, mantık-matematik zekâyı; buldukları ilkeleri sınıf ortamında dramatize edip oynattırıyorsa, bedensel zekâyı; yansıyı onlara yeniden resmettirip yaptırıyorsa, görsel-uzamsal zekâyı; buldukları ilkelerle ilgili şarkı yazdırıp besteleyip söylemelerini sağlıyorsa, müzikal zekâyı; bu ilkeleri doğayı korumada nasıl kullanacağını öğrencilere buldurup uygulattırıyorsa, doğacı zekâyı; bu etkinlikleri yaparken diğer arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kuruyorlarsa, onların liderlik yapmasına izin veriyorsa, toplumsal zekâyı; kendi yaptıklarını eleştirip yeni bir etkinlik düzenliyorsa, öze dönük zekâyı başarıyla uygulamış olabilir.

Çoklu zekâda ölçme ve değerlendirme, klasik anlayışa dayalı kullanılan teknik ya da stratejilere göre alternatif yollar sunarak ve öğrenenlerin hangi alanlarda iyi olduklarını ortaya çıkararak ne bildikleri konusunda onlara yardımcı olur. Çoklu zekâ kuramı, standartlaştırılmış ya da normlara dayalı testlerden daha çok ölçüt dayanaklı, karşılaştırmalı ve göreceli otantik ölçümlere dayanır. Özellikle otantik ölçümler öğrencilerin bağlamsal olarak ne öğrendikleri hakkında bilgi verir, yani gerçek yaşam çevrelerine yakın ortamlarda nasıl öğrenecekleri ile ilgili bir fikir sunar. Buna karşılık standartlaştırılmış ölçümler gerçek yaşamdan uzak bir biçimde öğrencileri neredeyse hep yapay ortamlarda değerlendirmeler yapar (Armstrong, 2009’dan akt. Yazar ve

Şimşek, 2020, s.381). Ayrıca kurama göre eğitimde amaç öğrencinin akademik başarısını arttırmaktan ziyade öğrencideki çoklu öğrenme yetilerini ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye destek olmalıdır (Ozan ve diğ., 2013).

Gardner değerlendirmeyi, “bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireye yararlı dönütler sağlama ve çevresindekilere yararlı veriler vermek” olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirmede klasik testler yerine; öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirme çalışmalarında sürekli yer almalıdır. Eğitimde önemli olan öğrencinin ne kadar yapabildiğinin belirlenmesinden ziyade öğrenmesindeki güçlü ve zayıf yönlerin ortaya çıkarılmasıdır. Güçlü ve zayıf yönlerini bilen öğrenciler hem kendilerini daha iyi tanır hem de hedefleri yönünde kendilerini geliştirmeye çalışırlar (Gardner, 1993’ten akt. Yazar ve Şimşek, 2020, s.383).

Günümüzde bireyin farklı yetenekleri olduğu görüşü kabul edilmekle beraber tüm yeteneklerle ilişkili bir genel zekânın olduğu görüşü de yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu durumu üniversiteye giriş sınavlarında dereceye giren öğrencilerin tüm alanlardaki soruları 1-2 hatayla yanıtlamaları da desteklemektedir (Erden ve Saraç, 2021, s.36).

Çoklu zekâ teorisinin bir eğitim felsefesi olarak benimsenebileceğine dair başlıca dört temel neden öne sürülebilir:

1. Çoklu zekâ teorisi, her çocuğu potansiyelli bir birey olarak kabul etmektedir: Bu teori öğretmenlerin öğrencilere olan yaklaşımlarını olumlu olarak etkilemektedir. Çünkü her çocuğun potansiyelli ancak farklı alanlarda zeki olabileceğini düşünen öğretici, her çocuğun doğasına pozitif bir bakış açısı geliştirerek hepsinin farklı alanlardaki potansiyelini anlamak ve onların her bakımdan başarılı olabilmelerini sağlayabilmek için pratiksel bir yaklaşım sunmaktadır.
2. Çoklu zekâ teorisi, öğretimin nasıl olması gerektiğine dair öğretmenlere yeni bir pedagojik yaklaşım sunmaktadır: Bu teori her öğrencinin bireyselliğini anlamak ve buna bağlı olarak da öğretimi bireyselleştirmek için etkili bir modeldir. Bu durum öğretmenlerin çocukların hayatlarına bir farklılık getirme isteklerine de katkı sağlamaktadır.

3. Çoklu zekâ teorisi, okuldaki tüm öğretmenler arasındaki iş birliğini desteklemektedir. Bu teori derslerin, konuların veya ünitelerin hazırlanmasında sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin bir arada çalışmalarını öngörmektedir.
4. Çoklu zekâ teorisi, öğrencilerin kendi öğrenme yolları konusunda bilinç oluşturmalarını sağlamaktadır. Bu teori, her çocuğun farklı bir zekâ profiline sahip olduğunu ve dolayısıyla da her öğrencinin farklı bir yolla öğrendiğini savunmaktadır. Böylelikle öğrencilere bilgiye ulaşmada farklı yöntemler olduğunu öğretmekte ve onlara öğrenme yolunun insandan insana göre değiştiği bilincini kazandırmaktadır. Bu bağlamda teori, çocukların kendilerine olan özgüvenlerini de pekiştirmektedir (Saban, 2005'ten akt. Günaydın, 2008, s.41).

Çoklu zekâ yaklaşımı DKAB öğretim programlarında ilk olarak 2005 yılında ortaöğretim, 2007 yılında ilköğretim ve 2008 yılında İHL programlarında yer alarak uygulanmaya başlamıştır. Yaklaşım, 2010 yılında ve 2018 yılında revize edilen DKAB öğretim programlarında da yerini almıştır.

Eğitim dünyasındaki değişim ve gelişimlerle beraber merkeze alınan öğrenciyi tanımaya yönelik faaliyetler artmıştır. Zira içinde bulunduğumuz teknoloji çağında öğrenci kendinî daha iyi tanımakta ve ilgi alanlarını daha kolay keşfedebilmektedir. Mesela görsel öğelerin çok fazla olmadığı dönemlerde bu alan pek önemli görülme-yebilirdi. Ancak günümüzde görsel öğeler ön plana çıkmıştır. Böylelikle görsel zekâsı gelişmiş bir bireyi keşfetmek daha da kolaylaşmış ve sayılan zekâ alanları eğitim sistemine hızla girmiş, kabul görmüştür (Günaydın, 2008, s.42). Din eğitimi de bu verilerden faydalanarak öğrenciye etkin ve kalıcı bir din eğitimi sunmak için çabalamalıdır. Tabii bu tarz bir öğretim için çok kapsamlı ve teknolojik veriler de kullanılmalıdır. Din eğitiminde sağlanacak bu zengin öğrenme ortamıyla öğrenciler dinî içinde yaşadıkları dönemle kolayca özdeşleştirebilirler. Aksi halde öğrencinin dinle ilişkisi hep soyut ve ulaşılmaz bir mesafede kalabilir.

2.4.3. Öğrenci merkezli öğrenme

1900'lü yılların başında, konu merkezli tasarımlara tepki olarak ortaya çıkan öğrenci merkezli tasarımlar programın merkezinde öğrencinin olması gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşımda öğretim, program, öğrenme ya da yönetsel yapılar

öğrenci etrafında geliştirilir yani odak noktasına öğrenci alınır (Alcı, 2019; Aykaç, 2018). Öğrencinin merkezde olduğu bir eğitimde ise öğrencinin gözlemleri ve yaşantıları ile öğrenmeye etkin katılımı ön plana çıkar. Bu süreçte öğreticiye sadece destekleyici rol tanıyan yaklaşım, bireysel farklılıkların gözetilmesine de dikkat çekmektedir. Ancak bu tür programlar öğrencinin merkeze alınıp serbest bırakılıp bırakılamayacağı yönünden tartışılmış, kimi görüş bırakılması gerektiğini belirtirken kimi görüş bırakılmaması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenen merkezli tasarımların ilerlemecilik eğitim felsefesine dayandığı söylenebilir (Yürük, 2011).

Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özellikleri dikkate alarak düzenlenen bir program çalışması olan öğrenci merkezli yaklaşımla program geliştirmede bazı tasarımlar bulunmaktadır: Bu tasarımlardan ilki, öğrenme öğrencinin hayatından ayrı tutulmamalı, birbiri ile bağlantısı kurularak öğrencideki ilgi ve ihtiyaçlar ön plana alınması gerektiğini savunan Çocuk Merkezli Tasarımlar'dır. Bu tasarımın ana düşüncesi Taba'nın "kişi yaşadığını öğrenir" görüşüdür. Bu tasarıma benzemekle beraber bir başka tasarım çocukların tüm ilgi ve ihtiyaçları önceden kestirilemeyeceği için programda önceden tasarlanmayıp, uygulamada öğretmen tarafından belirlenmesi gerektiğini savunan Yaşantı Merkezli Tasarımlardır. Okulun işlevinin tamamen değişmesi ve öğrencinin gelişimini desteklemesi fikrinde olan Romantik (Radikal) Tasarımlar ise Pestallozzi'nin "kişiler kendilerini en iyi kendi doğalarında bulabilir" anlayışına dayanmaktadır. Son tasarım ise hümanistik psikolojiyi ön planda tutan, davranışsal psikoloji ile tasarlanan eğitim programlarına tepki olarak ortaya çıkan Hümanistik Tasarımlardır (Demirel, 2020).

Öğrenen merkezli öğrenme ilkelerinin temelleri yapılandırmacı eğitim programlarının tasarımında da dikkate alınması gerekmektedir. Bu ilkeler:

1. Öğrenme sürecinin doğası; Öğrenme sürecinde öğrenenlerin bilgi, yaşantı, kendi düşünce ve inançlarından anlam yaratabileceği süreçler kullanılması, öğrenenlerin hedefe yönelmesi ve kendi öğrenmesinden sorumlu olması vurgulanmaktadır.
2. Öğrenme sürecinin amacı; Yeterli zaman ve destekle öğrenenlerin anlamlı ve tutarlı bilgi yapıları oluşturabilecekleri öne çıkarılan bu ilkede; anlamlı yapılar oluşturması ve düşünme stratejilerini kazanması için öğrenenlere bireysel

amaçlar belirlemede ve bu amaçlara ulaşmaya çalışmada olanaklar yaratılması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

3. Bilgiyi Yapılandırma; Öğrenenlerin yeni bilgi ile önbilgi arasında anlamlı ilişkiler kurduklarına dikkat çekilerek, öğrenenin var olan bilgisi ile yeni bilgi arasında ilişkiler kurmasıyla bilginin genişleyip derinleşebileceği vurgulanmaktadır. Bu ilkenin kuramsal dayanağı ise yeni bilginin eski bilgilerle bütünleşmediğinde etkili biçimde kullanılamayacağı ve yeni durumlara aktarımının yapılamayacağıdır.
4. Stratejik Düşünme; Başarılı öğrenenlerin karmaşık öğrenme amaçlarına ulaşmada düşünme stratejilerini kullandıkları ve yaratabildikleri üzerinde durulmaktadır.
5. Düşünmeyi Düşünme: Zihinsel işlemleri seçme ve izlemede kullanılan üst düzey stratejiler yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yardımcı olduğundan nasıl öğrenildiğinin ve düşünüldüğünün yansıtılması gerekliliği vurgulanmaktadır.
6. Öğrenme Bağlamı: Öğrenmeyi kültür, teknoloji, çevresel faktörler, grupların öğrenme motivasyonu ve düşünme biçimleri etkiler.
7. Güdüsel ve Duyuşsal Faktörler: Ne öğrenileceği ve ne kadar öğrenileceğinin güdülenme düzeyiyle ilgisi vardır. İçsel güdülenme üst düzeyde yenilik ve farklılık, kişisel ilgilere uygunlukla uyarılabileceği ve öğrenenin ilgili, anlamlı, ilginç ve yeteneklerine uygun bulduğu görevlere daha fazla katılacağı ifade edilmektedir. Çaba gösterilmesinin güdülenmenin bir belirtisi olduğunun vurgulanması yapılmaktadır.
8. Gelişimsel ve Sosyal Faktörler: Öğrenen gelişim düzeyine uygun olduğunda ve ilginç bir biçimde sunulduğunda materyalin daha iyi öğrenileceğinin altı çizilmektedir. Bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin önceki deneyimden, aileden, kültürden ve toplumdan etkileneceği vurgulanmaktadır. Sosyal Etkilerde ise öğrenmenin diğer bireylerle etkileşim kurduğunda ve iş birliği yapıldığında daha nitelikli olacağı belirtilmektedir.
9. Bireysel Farklılıklar; Öğretmen, öğrenenlerin farklı düşünme stratejilerini göz önünde bulundurmalı ve öğrencilerin kendi stratejilerini fark etmelerine ve bunları tanımlarına yardımcı olmaktadır. (Yurdakul, 2004; Bıyıklı ve diğ., 2004)

Yapılandırmacı yaklaşım bu ilkelerin tümünü eğitim alanına taşımada öncülük edebilir. Bu ilkelerle öğrenci öğrenme ortamlarında aktif bir rol üstlenerek bağımsız düşünebilen ve problem çözebilen bireyler haline gelir.

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımında öğretim programı, eğitim süreci ve öğrenme etkinlikleri öğrenciye göre düzenlenmekte ve bireyselleştirilmektedir. Yaklaşımın öğrenci ve öğretmen açısından bazı özellikleri şu şekildedir:

- Öğrenci sürecin en başından itibaren aktif rol oynayan öğrenme amaçlarını belirler ve öğrenme etkinliklerinde sorumluluk üstlenirler. Öğrenci, eğitim sürecinde kendisini güdüler, yönlendirir ve etkinliğini artırır. Öğrenciler problem çözme noktasında özgüvenli davranır, bilgilerini arkadaşları ile paylaşarak yeni bilgiler edinir. Öğrenci bir bilgiyi öğrenmekten ziyade o bilgiyi öğrenme yollarını öğrenir. Böylece her yeni bilgide öğrenmeleri pratikleşir.
- Öğretmen bu noktada öğrenciye gerekli zamanı tanımalı ve öğrencinin potansiyel hızını zorlamamalıdır. Öğrenciye kolaylaştırıcı ve rehber olarak öğrenme sürecinde gerekli kaynaklara ulaşmasında ve kaynaklardan yararlanmasında katkı sağlar. Öğretmen öğrenciyi kendi kendisini değerlendirmesi yönünde teşvik eder. Böyle bir sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci ilişkileri demokratik olarak nitelendirilir (Sendov, 1997'den akt. F. Güneş, 2016, ss.4-5).

Öğrenci merkezli yaklaşıma uygun bir program anlayışına örnek vermek gerekirse aktiviteye dayanan program modelinden söz edilebilir. Böyle bir programda; Öğretim programını çocukların ilgi ve ihtiyaçları belirler. Öğretimin ilgi ve ihtiyaçlar üzerine inşa edilmesi önemlidir. Problem çözme yöntemine geniş yer verilmektedir. Öğretmenin eğitim psikolojisi, rehberlik ve öğretim yöntemleri konusunda iyi yetişmiş olması gerekmektedir. Ancak iyi bir aktivite programında başarı için gerekli unsurlar olan yeterli bina ve tesisler, bol araç-gereç, kitap ve materyaller yüksek maliyetlere sebep olabilir (Varış, 1997).

Öğrenci merkezli yaklaşımın öngördüğü bir öğrenme öğretme sürecinde din öğretimi programları da okuma, ezberleme, dinleme ve yazma gibi tek yönlü olan öğrenme yöntemleri ile sınırlı kalmamalıdır. Program, belirtilen yöntemleri inceleme, araştırma, kaynaklara ulaşma, problem çözme, eleştirel düşünme, sorgulama ve başkalarına aktarma yöntemleri ile kullanılmalıdır. Böylece öğrencinin çok yönlü bilgi ve beceri

edinmesi sağlayan etkinlikler ön planda tutar. Eğitim sürecinde öğretim materyallerinin kullanması öğretim etkinliklerinin amaca ulaşmasına yardımcı olan unsurlardır. Çünkü, materyal kullanımı öğrenmeyi kolaylaştırması ile öğretimi öğrenci merkezli hale getirmektedir (Güneş, 2015).

2.4.4. Beceri temelli öğrenme

Türk Dil Kurumu sözlüğünde beceri; “elinden iş gelme durumu, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet.” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011).

Günümüz bilgi ve teknoloji çağında öğretimde bilgi alış-verişinin de formu değişmiştir. Artık bilgiye ulaşma hızı ve kolaylığı yanında ulaşılan bilginin nasıl ayrıştırılacağı, işleneceği, kullanılacağına öğretilmesi ihtiyacı doğmuştur. Öğrenciye yaşamının her alanında uygulayabileceği, uyarlayabileceği, işlevselliği yüksek becerilerin öğretilmesi amaçlanmaktadır. “Dünya sağlık örgütü yaşam becerilerini ‘bireyin günlük yaşamın talep ve zorluklarıyla etkin bir şekilde başa çıkmalarını sağlayan uyarlanabilir ve olumlu davranış yetenekleri’” olarak tanımlamaktadır” (Duran ve Ekici, 2020, s.228).

Bu yaklaşımda amaç, beceri geliştirmek olduğu için ezber ve ansiklopedik bilgiden ziyade beceri geliştiren bilgilere ağırlık verilir. Beceri ise bilmeyi, harekete geçmeyi ve uygulamayı içerir. Yani becerilerin uygulanması önce bilgiye dayanır sonra zihinde yapılandırılır. Böyle bir eğitim süreci işletilirken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının varsayımları ile de hareket etmiş olunur (Aşlamacı, 2022).

2005 ve 2010 yıllarında yayımlanan DKAB Ortaöğretim programlarından sonra yeniden yapılandırılan 2018 ODKAB öğretim programında diğer öğretim programlarından farklı olarak, yapılandırmacılık, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları yanında yer verilen yaklaşım “Beceri Temelli Öğrenme”dir. Programda “Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları” başlığında yer alan yaklaşıma dair şu açıklama yapılmaktadır:

“Beceri temelli öğrenme, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması tasarlanan bilgi, tutum ve beceriler bütünü ifade etmektedir. Bu bağlamda temel becerileri ön planda tutan, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımına ve öğretmen rehberliğine imkân veren, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşıp tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır” (MEB, 2018, s.8).

Programda bilgi, tutum ve beceriler arasındaki bütünlüğe işaret edilmekte ve kültürel mirasın taşıyıcısı olan değerlerin ancak eylemsel etkinliği ifade eden beceriler aracılığıyla günlük yaşama aktarılabilceği belirtilmektedir. Programlarda öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatında ihtiyaç duyacakları beceriler olarak sekiz yetkinlik alanı⁵ belirlenmiştir (Meydan, 2021).

Beceri temelli öğretim, öğretimin amacını öğrencilerin somut olarak gösterecekleri çıktılar olarak belirlemesiyle davranışçı öğretime yaklaşıp da becerilerin derinlikli öğrenmeler ile gerçekleştirilebilmesi için öğrenci merkezli, probleme dayalı ve bilginin yaşama aktarılmasını öngören yapılandırmacı bir öğrenme eğitimini de gerekli görür (Medeni, 2013).

Programda beceri temelli öğrenme bağlamında öğrenciye kazandırılmak istenen öğrenme modellerinin, öğrencide öngörülen yeterliklere bakıldığında yaklaşımın özellikle işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve eleştirel düşünme modellerini desteklediği söylenebilir. Bütün bu modeller kendilerine özel amaç, hedef, öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecini içermektedir. Bu yaklaşımlardan çalışmamız kapsamında detaylı bir şekilde bahsetmemiz mümkün olmadığından kısaca bahsedilecektir.

İşbirlikli öğrenme; birey yaşamı boyunca çevresindeki insanlarla etkileşim halindedir. Bu etkileşim halinin eğitim ortamlarında öğrenme odaklı yapılandırılmasına işbirlikli öğrenme denilebilir.

Öğrenci takımları- başarı bölümleri, Takım- oyun- turnuva, Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon, Küme destekli bireyselleştirme, Ayrılıp birleşme, Küme araştırması, İkili denetim tekniği ve Akademik çelişki işbirlikli öğrenme yaklaşımında kullanılan tekniklerdir (Özelçi, 2020).

İşbirlikli öğrenme; öğrencinin derse olan ilgisinin, tutumunun olumlu yönde artmasına, kendi bilgilerini ve yeteneklerini ortaya koyacakları için öğrenmeye ve bilgisini aktarmaya karşı motivasyon olmasına hem bireysel hem de akademik anlamda özgüven kazanmasına, pek çok açıdan bireysel farklılıkların bulunduğu sınıf

⁵ Bunlar; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olarak sıralanmıştır (MEB, 2018, ss. 3-4).

ortamında öğrencilerin birbirlerine karşı anlayış ve hoşgörü kazanmasına katkı sağlar (Yılmaz, 2015, s.360).

İşbirlikli öğrenme ortamının düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken temel ilkeler; Öğrenciler arasında olumlu bağlılık kurulmalı, her öğrencinin bireysel sorumluluğu belirlenmeli, öğrenciler arasında yüz-yüze destekleyici etkileşim sağlanmalı, sosyal beceriler önemsenmeli ve küme süreci tüm çalışma boyunca işlerliğini kaybetmemelidir (Özelci, 2020, ss.203-204).

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli süreç özelliklerinden biri işbirliğine dayalı öğrenmedir. Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim ortamının yaratılması anlam oluşturmaya ve bilişsel gelişimi desteklemeye önemli katkılar sağlamaktadır. Yapılandırmacılar işbirliğinin öğrenme ortamındaki öneminin yanı sıra işbirliğine dayalı yapılandırmacı etkinliklerin yarışmayı teşvik etmemesi gerektiğini de vurgulamaktadırlar (Yurdakul, 2004).

Probleme Dayalı Öğrenme: Kendisini John Dewey'in 'yaparak, yaşayarak öğrenme' ilkesi ile temellendiren model, öğrenci merkezli öğrenme modelleri arasında da yer almaktadır (Keklikçi, 2015)

Probleme dayalı öğrenmeyi Gürlen (2020); "Öğrenenlerin eğitim programı kapsamında yer alan hedeflere ulaşabilmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelerine fırsat verecek gerçek yaşam problemlerinin kullanıldığı bir öğrenme yaklaşımı" olarak tanımlamaktadır.

Öğrenciler probleme dayalı öğrenme ile yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarında deneyimler aracılığıyla öğrenmektedirler. Günlük yaşam deneyimlerine dönük olarak öğrenmekte, dolayısıyla öğrenme ortamında günlük yaşam problemine yer vermesiyle öğrenciler hem aktif olarak sürece katılmakta hem de kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmektedirler.

Probleme dayalı öğrenmenin altı temel özelliğini Barrows şu şekilde açıklamaktadır: Öğrenme öğrenci merkezli olmalı ve bir eğitimci kontrolü altında küçük gruplarda meydana gelmelidir. Öğretici bir yönlendirici ve rehber olmalıdır. Öğrenme sürecinde otantik bir probleme er verilmelidir. Karşılaşılan problemler, problemin çözümü için gerekli bilgiyi ve problem çözme becerilerini ortaya çıkarmak için bir araç olarak kullanılmalıdır (1996'dan akt. Tabak, 2020).

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edinmekle beraber problem çözme becerileri noktasında fayda sağlamak amacındadır. Probleme dayalı öğrenme ile eğitim programı tasarımında önem verilmesi gereken bazı noktalar vardır:

- Programlara, programı uygulamada verimli olup fayda sağlayacağı noktasında inanma,
- Öğrenenlerin becerilerini ölçen problemlerden ziyade becerilerini geliştirecek problemler sunma,
- Sınıf ortamında bulunan çeşitlilik kadar probleme olan yaklaşım tarzı ve problemin çözümü çeşitlilik gösterebilir,
- Öğretim süreci boyunca edinilen bilgiler problemlerin yapılandırılmasında değişikliğe yol açabilir,
- Problemi öğrenciler çözerken öğretmenler yönlendirici ve kolaylaştırıcı rol üstlenir. (Gürten, 2020).

Probleme dayalı öğrenmenin yapılandırmacı yaklaşım açısından uygunluğu düşünüldüğünde, modelin temel kavramlara odaklanarak kavramlara dönük problem durumları oluşturulduğundan ve özellikle de öğrenme süreci tündengelim yolu ile ilerlediğinden yapılandırmacılık ile uyumlanmaktadır (Yurdakul, 2004).

Eleştirel Düşünme; Düşünme becerilerinin alt unsurlarından biri olan eleştirel düşünme, genel manasıyla bir konuyu zihinsel olarak değerlendirme faaliyetidir.

Demirel'e (2020) göre eleştirel düşünme, bilgiyi etkin bir şekilde kazanma, yorumlama ve kullanma becerilerine dayanmakta ve beş temel boyutu içermektedir. Bunlar; tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilmedir. Burada önemli olan bir diğer nokta ise bireyin bu becerilerini gerçekleştirmeye yönelik eğiliminin olmasıdır.

Eleştirel düşünmeye yönelik hazırlanan öğretim programları;

- MEB'in eğitime ilişkin genel amaçlarında vurguladığı eleştirel düşünen bireyin yetiştirilmesine,
- Bireyin toplumda yaşanan güncel problemleri anlayıp, yorumlayıp, analiz edip, karar alabilmesine,

- Bireyin eleştirel düşünme tavrı ile demokratik öğrenme ortamlarının sağlanmasına,
- Bireyin yaşanan hızlı toplumsal değişimler karşısında etkin stratejiler geliştirmesine katkı sağlar (Işık, 2015, s.173).

Bu modeller dışında yapılandırmacı yaklaşımı destekleyen bir uygulamadan daha bahsedilebilir ki o da **Sorgulama yöntemi**'dir. Öğrencinin düşünme faaliyetini desteklemekte soru sorma önem arz eder. Etkili soru sorma ile öğrenenler düşünme noktasında cesaretlendirilmekte, bilgiyi alıp çözümlemesi ve güvenilir sonuçlara ulaşması kolaylaşmaktadır. Bu durum aynı zamanda derse ilgi ve uyumu arttırmakta, bir yandan araştırma motivasyonu sağlarken bir yandan çıkarımlarını başkalarınıninkiyle karşılaştırma noktasında ilgiyi arttırmaktadır (Yurdakul, 2004, s.71).

3. EĞİTİMSEL YAKLAŞIMLAR BAĞLAMINDA 2018 DKAB ORTAÖĞRETİM PROGRAMININ İNCELENMESİ

Bir eğitim sistemi felsefe, devlet politikası ve bilim temele alınarak oluşturulur. Başlangıçta zincirleme gerçekleşen üç aşamadan oluşan karar alma süreci yer alır. Bu karar alma süreci şunlarla ilgilidir:

- Geliştirilmesi istenen toplumun politik amaçları; politik veya ideolojik amaçlar temele alınır.
- Bu amaçlarla ilişkili olarak yetiştirilecek insan tipi; bireye kazandırılması düşünülen ve eğitim sisteminin amaçlarının belirlenmesini sağlayacak insan nitelikleri nelerdir? Bu aşamada törel değerler veya eğitime ilişkin değer felsefesi temele alınır.
- Son olarak eğitim sisteminin yukarıda belirtilen amaçların gerçekleşmesine katkı biçimi; eğitim programı eğitime ilişkin amaçların gerçekleşmesine yönelik bir araçtır (Demeuse ve Strauven, 2016, s.28).

2018 DKAB Ortaöğretim programı içindekiler bölümünün tasarımı ile önceki programlardan farklılık göstermektedir. Önceki programlarda programın ilk başlığı olarak Türk Millî Eğitiminin Amaçları yer almakta ve ikinci başlık olan ODKAB (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı'nda "Giriş, Niçin Okulda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi?", Programın Vizyonu, Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar, Programın Temel Yaklaşımı, Programın Yapısı, Öğrenme-Öğretme Süreci" başlıkları yer almaktadır. Devamında program 14 ana başlıkla açıklanmaktadır.

2018 ODKAB Dersi öğretim programına baktığımızda ise içindekiler kısmının daha sistematik bir şekilde sunulduğu söylenebilir. Öncelikle programda 3 ana başlık, ünite, kazanım sayısı, süre tablosu ve bir de sınıf düzeylerine göre ünite, konu, kazanım ve açıklamaları başlıkları bulunmaktadır.

3.1. 2018 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programının Genel Görünüşü

Programda ilk başlık olarak Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları başlığı altında yer alan başlıklar şu şekildedir:

Öğretim Programlarının Amaçları başlıklı bölümde programın Millî Eğitim Temel Kanununun 2. Maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" ve

“Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlandığı belirtilmekte ve eğitim-öğretim programlarının okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde ulaşmayı amaçladığı hususlar belirtilmektedir. Ortaöğretim (9,10,11 ve 12. Sınıflar) seviyesine yönelik belirtilen amaç ise şu şekildedir:

Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle Millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak (MEB, 2018, s.1).

Öğretim Programlarının Perspektifi bölümünde eğitim sisteminin temel amacı olarak öğretim programı ile kazandırılmak istenen beceri ve davranışların, değerler ve yetkinliklerle bağ kurularak aktarılmasının önemine değinmektedir. Programda Değerler “Toplumumuzun Millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz miraslar.” olarak tanımlanırken Yetkinlikler “Değerlerle aktarılacak olan mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlükler.” olarak tanımlanmaktadır. Daha sonrasında ise bölümde alt başlık olarak “Değerlerimiz” ve “Yetkinliklerimiz” konusu detaylandırılmaktadır.

Programda kazandırılmak istenen değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerlere sahip olmalarıdır. Öğrencinin bu değerleri anlaması, benimsemesi ve bu değerlere göre yaşamını biçimlendirmesi hedeflenmektedir.

Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı bölümünde her insanın biricik oluşuna dikkat çekilerek herkese uygun ve genel geçer bir değerlendirme sürecinin mümkün olmaması nedeniyle ölçme değerlendirme süresince farklı yöntem ve tekniklere yer vererek, kullanışlılık açısından değiştirilebilir olması konuları vurgulanmaktadır. Sonrasında ise öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmeye yön veren ilkeler 7 maddede açıklanmaktadır. Bu maddelere ilerleyen bölümlerde müstakil bir başlıkta yer verilecektir.

Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları bölümünde ise program hazırlanırken dikkat edilen temel gelişim ilkelerinden bahsedilmektedir. Bunlar; hayat boyu öğrenme kapsamında öğrencilerin tüm gelişim dönemlerindeki özellikleri göz önüne alınarak amaçların ve kazanımların gerçekleştirilmesi, basitten karmaşığa, genelden

özele, somuttan soyuta gibi gelişim ilkeleri kazanım ve becerilerin oluşturulmasında, sınıflar düzeyinde derslerin dağılımında dikkate alınması, dil gelişimi ve düşünce gelişimi gibi birbiriyle sıkı ilişki içinde olan gelişim alanlarının kazanımların etkililiği noktasında dikkate alınması, bireysel farklılıklar noktasında bilinçli ve anlayışlı bir bakış açısı, öğrenme hızındaki farklılıkla gösterilen saygı gibi hususlardır.

Bölümün son alt başlığı olan **Sonuç** bölümünde, program güncelleme sürecinde geçirilen aşamalar yer almaktadır. Bu bilgilere araştırmamızın Eğitimde Program Geliştirme bölümünde daha önce yer verilmişti.

3.2. Programda Temel Alınan Yaklaşım

DKAB Öğretim programlarında programda yer verilen temel yaklaşım ifadesi ve bu bağlamda zikredilen Eğitimsel yaklaşım ve Dinbilimsel yaklaşım programda ilk olarak uzun bir süre sonra yeniden yapılandırılan 2005 yılı ODKAB öğretim programında yer almaktadır. 2010 ODKAB programında da aynı başlık altında yer verilen yaklaşımlara 2018 ODKAB programında müstakil bir başlık altında yer verilmemiştir.

Önceki programlarda yaklaşımın açıklandığı ifadelere benzer açıklamalar ile 2018 ODKAB öğretim programında “Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları” başlığı altında **Eğitimsel yaklaşım** şu şekilde yer almaktadır:

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

Programda eğitimsel yaklaşımla ilgili önceki programlardan farklı olarak dikkat çeken husus yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen yaklaşımlar olarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları yanında beceri temelli öğrenme yaklaşımının da yer almasıdır. Beceri temelli yaklaşımın açıklamasında ise öğrencide öngörülen yeterliklere bakıldığında yaklaşımın özellikle işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve eleştirel düşünme modellerini desteklediği söylenebilir.

Öğretim programları içerisinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen öğrenme yeterliklerini ifade eden beceri temelli yaklaşım, somut olarak sergilenebilecek

çıktılara odaklanmasıyla davranışçı yaklaşımı anımsatsa da beceriler için gerekli bilgileri öğrencinin yapılandığı öngörmesiyle yapılandırmacı yaklaşıma daha yakın durmaktadır (Aşlamacı, 2022). Nitekim öğretimde zihinsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar bir bütünlük içinde seyreder. Önemli olan bu alanların öğretimde birbiriyle uyum içerisinde ve dengeli, öğrencinin faydasına olacak şekilde yönlendirilmesidir.

2018 ODKAB programında aktarılan beceriler için Türkiye Yeterlikler Çerçevesinin esas alındığı belirtilmiş ve bu kapsamda öğrencilerin yaşamlarında ihtiyaç duyacakları beceriler programda beceri yelpazeleri olarak sekiz anahtar yetkinlikle ifade edilmiştir. Bunlar “Anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade” olarak sıralanmıştır (MEB, 2018, ss. 3-4).

Anadilde iletişim becerisinin gelişmesi öğrencinin kendi düşüncelerini ve duygularını aktarmada özgüven sağlayarak öğrenciyi öğrenmeye daha istekli bir hale getirecektir. Program, yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin kültürlerarası anlayış becerisini de gerektirdiğini belirtmektedir. Bu durum programın çoğulcu toplumlarda anlayışla ve hoşgörüyle yaşamaya yönelik öğretileri ile de uyumludur. Matematiksel-teknolojik yetkinlik ve dijital yetkinlik ise öğrencinin içinde bulunduğumuz çağda oldukça hızlı gelişen olgu ve olaylara hâkimiyetini ve kendisine fayda sağlayacak şekilde bu gelişmelere uyum göstermesini kolaylaştıracaktır. Öğrenmeyi öğrenme ise öğrencinin yaşamında karşılaştığı herhangi bir öğrenme ihtiyacında bilgiyi nasıl daha kolay ve hızlı bir şekilde öğrenip uygulayacağına dair zihinsel yapılandırmasını hızlandıracaktır. Öğrencinin içinde yaşadığı toplumun siyasal, sosyal, ekonomik vb. unsurlara ilişkin kazanacağı bilgi ve deneyim ile yapıcı katılımlarını arttıracak olan ise Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerdir. İnsiyatif alma ve girişimcilik ise öğrencinin düşüncelerini eyleme dökmeye gösterecekleri sorumluluk alma cesaretidir. Kültürel farkındalık ve ifade ile de öğrenci farklı sanatsal alanlarda çeşitli iletişim araçları ile görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını özgün bir şekilde ifade edebilmesidir.

“Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları” başlığı altında **Dinbilimsel yaklaşım** ise şu şekilde yer almaktadır:

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı İslam dinî ve diğer dinleri betimleyici yaklaşımla öğretime konu etmeyi amaçlamıştır. İslam dinî Kur'an ve sünnetin ortaya koyduğu temel ilkeler çerçevesinde esas alınmıştır. İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumlar bilimsel bir metotla ve mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alınmıştır. Yaşayan diğer dinler ise bilimsel bir metotla, dinler açılımlı ve olgusal bir yaklaşımla öğretime konu edilmiştir (MEB, 2018, s.8)

Dinbilimsel yaklaşım esas alınarak hazırlanan DKAB öğretim programları öğrencilerin toplumdaki dinî oluşumları, inanç/düşünce sistemlerini ve yaşayan diğer dinleri bilmeleri açısından önem arz eder. Bu anlamda önemli ilerleme gösteren program toplumumuzdaki farklılıkların zenginliği olan Alevilik ve Mevlevilik gibi farklı dinî düşünce ve sistemlerini de içerir (Bahçekapılı, 2015).

2005 yılında yeniden yapılandırılan DKAB Ortaöğretim programında dinînin anlaşılması ile ilgili önemli vurgu mezheplerin ilahi değil insani oluşumlar olduğudur. İslam dinî ile ilgili bilgilerde Kur'an merkezli ve mezheplerüstü bir yaklaşımın benimsendiğidir. Bu anlamda program farklılıkların zenginlik oluşuna ve temelde birleştirici yönüne dikkat çekmek amacıyla dinînin kök değerlerini ön plana çıkarmaktadır. İnanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu kök değerlerin Kur'an ve Hz. Muhammed'in çabalarıyla oluşturulmuş, birleştiriciliği teşvik eden ortak paydalar olmasına dikkat edildiği de belirtilmektedir (MEB, 2005; Kaymakcan, 2009). Bu bağlamda programda iki temel ölçütün göz önünde bulundurulmaya çalışıldığı ifade edilebilir. Bu temel ölçütler; genel olarak dinler, özel olarak da İslam dinî ile ilgili bilgilerde doğruluk, sadece İslam dinî ile ilgili bilgilerde ise farklılıkları birleştiriciliktir (Yapıcı ve Yürük, 2015, s.36).

2000'li yılların başlarında geliştirilen DKAB öğretim programlarında programın mezhepler üstü bir anlayış vurgusu yapmasına rağmen bu durumun programa yansımaması üzerine eleştiriler yapılmıştır. Özellikle eleştirilen nokta ise ortak konuların öğretime dahil edilip farklılıkların programda yer almamasının öğrencinin farklılıkları doğru kaynaktan öğrenip, saygı göstermesine destek olmamasıdır. Bu eleştiriler sonrası 2010 ve 2018 DKAB öğretim programlarında, ibadet konularının öğretiminde mezheplerin çeşitli görüş ve uygulamaları ile ilgili bilgilerin ihtiyaç durumunda dersin öğretmenlerince tarafından açıklanması istenmiştir. Ancak bu durumda programın mezhepler arası yaklaşımı esas aldığını gündeme getirmiştir (Aşlamacı, 2022).

2018 ODKAB öğretim programında **Kavramsal yaklaşıma** dair ifadelere ise şu şekilde yer verilmektedir:

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

DKAB programında temel yaklaşımlardan biri olarak zikredilen kavramsal yaklaşım ile DKAB dersiyle ilgili kavramların ve ilişkilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Bahçekapılı, 2010). Bilginin zihinde inşası ancak kavramların ve kavramlar arasındaki ilişkilerin bilinmesiyle gerçekleşir. Din ve ahlak ile ilgili bilgiler edinilirken o bilgiyi oluşturan kavramların sağlam bir temele oturtulması bu kavramlar ve kavramların işlenmesi arasında bağlantı kurulmasını gerektirir. Programda yer alan öğrenme alanları da öğretilmek istenen kavram ve kavram ilişkilerinden oluşmaktadır. Böylece öğrencinin kendi deneyimlerinden hareketle kavramsal ilişkiler yoluyla dinî ve ahlaki anlamlar oluşturabilmesi ve soyut düşünme becerisi kazanabilmesi hedeflenmektedir (Kaymakcan, 2007; Yapıcı ve Yürük, 2015).

İnsan için öğreneceği bilgiye dair ne kadar az bilinmez varsa o bilgiyi öğrenmeye olan ilgisi artar. Çünkü bilgiye ulaşması hızlanır ve kolaylaşır. DKAB dersi doğası gereği pek çok açıklanmaya ihtiyaç duyan kavramı içermektedir. Bu kavramların öğrencinin zihninde açık ve net bir şekilde yerleştirildikten sonra bilginin sunulması öğrencinin öğrenmeye karşı özgüvenini ve motivasyonunu arttıracaktır.

3.3. Programın Yapısı

DKAB Ortaöğretim Program yapısının; Üniteler, Konular, Kazanımlar, Açıklamalar ve Anahtar kavramlar şeklinde yapılandırıldığı belirtilmektedir. “Ünite açıklamaları” bölümünde konu başlıklarına yer verilmiş, konu alt başlıkları ise kazanım ve açıklamalardan hareketle yazarlar tarafından oluşturulmuştur (MEB, 2018).

2010 DKAB ortaöğretim programında öğrenciye verilecek bilgiler inanç, ibadet, Hz. Muhammed, Vahiy ve Akıl, Ahlak ve Değerler, Din ve Laiklik, Din, Kültür ve Medeniyet olmak üzere yedi öğrenme alanından oluşmaktadır (MEB, 2010). Bununla birlikte 2018’de geliştirilen programda ise öğrenme alanları kaldırılarak konular her sınıf düzeyine göre beş üniteye ayrılmış ve önceki programdaki öğrenme alanları

kaldırılmıştır. Ayrıca yeni programdaki kazanım ilkelerinde daha sade, yalın ve kapsayıcı ifadelerle yer verilmiştir (MEB, 2018).

Amaçlar, içerikler, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri ile bir bütün olan öğretim programının hedeflediği durumların gerçekleşip gerçekleşmediğini görebilmek için bu öğelerin birlikte değerlendirilmesi gerekir. Çünkü öğretim programının başarısı ve işlerliği bütün bu öğelerin ahenkli bir şekilde yürütülmesine bağlıdır (Kaya, 1998).

Özçelik'e (2016) göre, bir dersin öğretim programının uygulanması programda belirlenen esaslara uygun bir öğretme-öğrenme süreci oluşturulması demektir. Bu sürecin düzgün bir şekilde sürdürülerek öğrenciye istendik davranışların kazandırılabilmesi için; Öğretim programının mevcut okul durumlarında uygulanabilir bir program olması ve bu programın bütün öğrencilere hitap edecek şekilde bir öğretim hizmetiyle yürürlüğe konması gereklidir.

3.3.1. Hedef

Bir eğitim programının ilk ögesi olan hedef boyutu ile 'Niçin eğitiyoruz' sorusu sorulmaktadır. Bu soru programın sınırlarını çizmek ve korumak açısından oldukça önemlidir. Ayrıca bu soruya verilecek cevaplar programın diğer öğelerinin içeriğinde de belirleyici olacaktır.

Öğretim sürecinde bireyde oluşturulmak istenen özelliklere genelden özele amaç, hedef ve davranış denilmektedir. 2000 sonrası öğretim programlarında ise davranış ifadesi yerine öğrencide gözlenmek istenen istendik özelliklerin tümünü ifade eden 'kazanım' ifadesi kullanılmaktadır. Bireye belirli bir malumatı, beceriyi, hissi, sezgiyi eğitim aracılığıyla kazandırmak istenen ve gözlenebilir vasıfların bütün kazanımlarını oluşturabilir (Kaya, 1998; Sönmez ve Alacapınar, 2015). Burada belirleyici olan "istendik" kavramıdır. İstendik davranışın ne olduğunu ortaya koyacak olan, "İnsan nedir? Eğitimin amacı nedir? Nasıl insan yetiştirmeliyiz? İnsana hangi davranışları nasıl ve ne yolla kazandırmalıyız? Kazanıp kazanmadığını nasıl belirleriz? gibi sorular ve bu sorulara verilen cevaplar olabilir (Sönmez, 2019).

Ertürk ise Hedef'in tanımını şöyle yapmaktadır "Planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun olan bir özelliktir." (1972'den akt. Demirel, 2020). Bu

özelliklerin tanımının yapılması ve ölçme konusu haline getirilmesi hedeflerin izlenmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda hedefleri ölçmek için eğitimde kullanılan en yaygın sınıflama Bloom ve arkadaşlarının yaptığı tasniftir: Hedefler ve davranışlar; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç alana, her alan da kendi içinde basamaklara ayrılmaktadır (Koç, 2022, s.95). Ayrıca kazanımlar, istendik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanması ile eğitimde taksonomik olarak düzenlenebilir. Bütün bu sınıflamalar nasıl ele alınırsa alınsın birbiri ile anlamlı ve sıkı bir ilişki içindedirler (Sönmez ve Alacapınar, 2015).

Eğitim programında kazanımlar belirlenirken bu kazanımların daha anlaşılır, uygulanabilir ve verimli olması açısından gerekli olan bazı kazanım ilkelerini Efendioğlu (2020, s.193) şu şekilde belirtmektedir:

- Açıklık (Anlaşılabilirlik): Kazanımların (hedef davranışların) neyi ifade ettiği açık, anlaşılır ve net olmalıdır. Bir başka ifadeyle, bir hedef davranış okunduğunda zihnimize; ‘bu hedef davranışla ne söylenmek isteniyor’ sorusu oluşmamalıdır. Ayrıca hedefler açık bir şekilde yazıldığında uzun genellemeler önlenir, öğrencinin ilgisi açık tutulur ve öğretmen-öğrenci iletişimi kolaylaşır (Aydın, 2000).
- Öğrenciye aitlik (öğrenci davranışına dönüklük): Kazanımlar öğretmenin yapacağı eylemi değil, öğrencinin sergilemesi gereken davranış işaret etmelidir.
- Öğrenci düzeyine uygunluk (ulaşılabilirlik): Kazanımlar, öğrencilerin var olan özelliklerini kullanarak ulaşabilecekleri düzeyde olmalıdır.
- Kentlilik: Kazanımlar, programın içeriği ile bir bütünlük göstermelidir. Bir başka ifadeyle bir hedef davranış boşlukta durmamalı hangi ders konu ya da üniteye ait olduğu belli olmalı, ait olduğu konuyla ilişkilendirilmelidir.
- İşlevsellik (faydalılık-yararlılık): Öğrenci kazanıma ulaştığı zaman öğrencinin günlük ve mesleki yaşamında işine yarayabilecek özellikleri ifade etmelidir. Öğrencilere kazandırılacak özelliğin kullanılabilecek bir alet niteliğinde olması ve iş görmesi gereklidir.
- Dayanıklılık: Öğrenci, kazanım ya da hedef davranışa ulaştığında uzun süre sergileyebileceği bir nitelik kazanmalıdır. Bir hedef davranışın dayanıklı

olarak kazanılmasında öğrenme sürecinin niteliğinin de önemli bir yere sahip olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

- Ekonomiklik: Kazanımlar en az emek, zaman ve maliyetle, öğrencilerin en kısa sürede ulaşabilecekleri yapıda olmalıdır. Hedef davranışlar doğrudan amaçlanan niteliği işaret etmelidir.
- Genellik: Kazanımlar bir davranışı oluşturan bileşenleri genelleyecek (kapsayacak) nitelikte olmalıdır.
- Sınırlılık: Bir kazanımın tek bir davranışla sınırlı olması gerekir.
- Kaynaşıklık: Aynı konu/ders kapsamında yer alan kazanımların birbirini destekleyecek, pekiştirecek ya da tamamlayacak nitelikte olması dikey kaynaşıklık olarak adlandırılır. Farklı konu/ders kapsamında yer alan kazanımların birbirlerini destekleyecek ya da pekiştirecek nitelikte yazılması ise yatay kaynaşıklık olarak adlandırılır.

Bir ülkenin eğitim sisteminde devletin ekonomik, politik, sosyal alanlarda belirlediği ilkeleri bilen, uygulayan ve geliştiren insanlar yetiştirmek amaçtır. Her devlet kendi anlayışını yeni kuşaklara aktarmak ve benimsetmek ister (Sönmez, 2019). Bir eğitim programında devamlılık, uyum ve bütünlük programın genel amaçlarını ve farklı bileşenlerini bütünleştirmesi açısından önemli olan niteliklerdir. Bunun içinde öncelikle genel amaçların belirli, açık bir şekilde yazılması gerekir. Aksi halde herhangi bir yoruma açık olmalarıyla; herkes kendi felsefi, politik düşünceleri ve eğitimin işlevine ilişkin bireysel algılarına göre genel amaçları dilediği gibi anlamlandırabilir (Demeuse ve Strauven, 2016, s.38).

2018 ODKAB dersi öğretim programında programın genel amaçları Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak” açıklaması ile şu şekilde sıralanmaktadır.

- (1) Öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları tanımaları ve bunlar arasında ilişkileri fark etmeleri,
- (2) Öğrencilerin millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimsemeleri,
- (3) Öğrencilerin İslam dinînin temel kaynaklarını tanımaları,
- (4) Öğrencilerin Hz. Muhammed’in İslam dinindeki konumunu kavramaları,
- (5) Öğrencilerin İslam dinînin iman, ibadet ve ahlak esasları arasındaki ilişkiyi analiz etmeleri,
- (6) Öğrencilerin İslam dinînin; kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisini fark etmeleri,

- (7) Öğrencilerin Türk-İslam kültürünün oluşmasına etki eden bazı önemli şahsiyetleri tanımaları,
- (8) Öğrencilerin İslam düşüncesinin farklı anlayış ve yorum biçimlerini tanımaları,
- (9) Öğrencilerin yaşayan dünya dinlerini tanımaları,
- (10) Öğrencilerin farklı din, inanç ve yorumlara saygı duymaları,
- (11) Öğrencilerin insanlar, toplumlar ve milletlerarası ilişkilerde dinin önemli bir unsur olduğunu fark etmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018, ss.7-8).

DKAB Öğretim programlarında temel alınan yaklaşım olarak yapılandırmacı yaklaşımda ise hedefler belirlenirken amaç öğrencinin hedefe ulaşmalarını sağlamak değil, öğrencinin kendi hedefini ortaya çıkaracak biçimde sürece odaklı bilgi oluşumunu destekleyici ve düşünmeye odaklı olmasıdır. Ayrıca hedefler öğrenmenin sadece bilişsel yönüne değil, duyuşsal ve devinişsel yönüne de katkı sağlamalıdır. (Yazar ve Şimşek, 2020, s.394) Yapılandırmacı eğitimde bütün öğrenenlere aynı gayeleri belirleme ve öğrenenlerin tamamının bu gayelere aynı düzeyde erişmesini bekleme yaklaşımından vazgeçilmiştir. Nitekim yapılandırmacılıkta temele alınan; 'ne öğretelim' değil, 'birey neyi, nasıl öğrenir' sorusudur (Zengin, 2019).

Ortak unsurları karakterize olmuş, bütünleşmiş bir kültürde eğitimin amaçlarını saptamak nispeten kolaydır. Alternatiflerin, yeni yeni unsurların fazlaca bulunduğu hızla değişen bir kültürde genç kuşaklara kazandırılacak davranışların tayini güç olmaktadır.' (Varış, 1997). Bu açıklamayı örneklendirecek olursak; yaklaşık on yıl önce yaşamımızda olmayan sosyal medya kullanma becerisi günümüzde hem öğrenciler hem de öğretmenlerin ihtiyaç duydukları temel becerilerden biri haline gelmektedir. (Efendioğlu, 2020, s.175)

2018 ODKAB öğretim programındaki gayelerin gerçek yaşamla ilişkilendirilerek dinî bilgiyi yapılandırmaya odaklanması, tesirli düşünme, problem çözme ya da işbirliği becerilerinin öğrenenin farklı açıları anlaması üzerine bina edilmesi gibi açılardan yapılandırmacı yaklaşım uygulanabilir görünmektedir. Örneğin;

Allah inancı ile ilgili olarak önceden belirlenmiş amaç ve kazanımlar olmadan bir öğrenme ve öğretme süreci yürütülmesi son derece zordur. Allah inancı konusu işlenirken farklı bakış açılarının ifade edilmesine, muhakemeye ve yorumlama yapmaya imkân sağlanabilir. Ancak bu durumda bile öğrencilerin tek bir doğru ve objektif bakış açısını elde etmeleri için yönlendirilmemesi gerekir. Aksi durumda yapılandırmacı bir program anlayışı değil, önceden belirlenmiş amaç ve kazanımları elde etmek üzere yürütülmüş bir nesnelci program anlayışı ortaya çıkacaktır (Zengin, 2019).

Kazanımlar açısından 2018 ODKAB öğretim programında tespit edilen hususlar şu şekildedir:

- Programda her sınıf düzeyi için toplam 5 ünite sayısı bulunmaktadır. Ve her ünite için belirlenen kazanımların toplam sayısı 89'dur. Üniteler incelendiğinde her ünitedeki kazanım sayılarının farklılık gösterdiği görülmekle beraber, en fazla 7 en az 2 kazanıma yer verilmektedir.
- Programdaki kazanım cümlelerinin yüklemlerine baktığımızda ‘açıklar’ ifadesi ile biten 10, ‘ilişki kurar’ ifadesi ile biten 4, ‘fark eder’ ifadesi ile biten 8, ‘analiz eder’ ifadesi ile biten 4, ‘yorumlar’ ifadesi ile biten 5, ‘sınıflandırır’ ifadesi ile biten 3, ‘tartışır’ ifadesi ile biten 3, ‘ilişkilendirir’ ifadesi ile biten 2, ‘tanır’ ifadesi ile biten 5, ‘özetler’ ifadesi ile biten 2, ‘değerlendirir’ ifadesi ile biten 6 kazanım cümlesi yer almaktadır.
- Ayrıca programda iki ünite hariç her ünite sonunda yer verilen ‘‘Kur’an’dan Mesajlar’’ bölümü için belirtilen kazanım cümlelerinin sonu da ‘değerlendirir’ ifadesi ile bitmektedir. Yani bu cümleleri de dahil edersek belirtilen ifadenin programda yer aldığı kazanım cümlesi sayısı 24’tür.
- Bunların yanında şu ifadelerle biten birer kazanım cümlesi vardır: ‘örnekler verir’, ‘örnek alır’, ‘temellendirir’, ‘özen gösterir’, ‘araştırır’ ve ‘karşılaştırır’.

Programda yer alan kazanım cümleleri öğretim sürecinde gerçekleştirilmek istenen öğrenme durumlarını ifade etmektedir. Yukarıda belirttiğimiz tespitler sonucunda programda kazanım cümlelerinin çoğunun eğitimsel yaklaşımlara uygun olduğu söylenebilir. Özellikle ‘‘ilişki kurar, analiz eder, yorumlar, tartışır, ilişkilendirir, değerlendirir’’ ifadelerini içeren kazanım cümlelerinin çokluğu yapılandırmacı yaklaşım açısından öğrenme sürecinde tercih edilen faaliyetleri destekler görünmektedir.

Ancak öğrenme taksonomisinde daha çok bilişsel alana yönelik olarak anlaşılabilecek ‘‘açıklar’’ ve ‘‘fark eder’’ ifadelerinin kazanım cümlelerinde daha fazla yer alması geleneksel yöntemlerin etkisinin daha yoğun olduğunu düşündürebilir. Eğitimsel yaklaşımlar tüm öğrenme süreçlerinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerin bütünlük içerisinde, birlikte işe koşulmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte ‘‘sınıflandırır, tanır, özetler’’ ifadeleri ile biten kazanım cümlelerinin öğrencinin bilgiyi özümsemesinden ziyade bilgiyi edinmesini ifade ettiği söylenebilir. Şunu da ifade etmek gerekir ki bir bilgiyi zihinde yapılandırıp, anlamlandırmak ve yorumlamak için bu kazanımlara da ihtiyaç vardır. Önemli olan bu kazanım ifadeleri

arasında denge kurulması, ifadelerin birbirlerini destekleyici ve tamamlayıcı nitelikte olmasıdır.

Programda dikkatimizi çeken bir başka husus, kavramlara dair “ezberler” ifadesi yerine “yorumlar” ifadesine yer verilmesidir. Bu durum programlarda ezberci ve salt bilgiyi almaya yönelik eğitimin yerine bilgiyi alıp yorumlayarak öğrenme eğitiminin korunduğuna işaret etmektedir.

Ayrıca programda her ünite sonunda yer alan “Kur’an’dan mesajlar” bölümündeki kazanım cümlelerinde ayetlerin ezberlenmesine dair bir ifade bulunmamaktadır. Ayetlerin öğretilmesindeki amacın, öğrencinin Kur’an’ı kendi dilinden okuyarak anlama ve yorumlama becerisi kazanması, ayette yer alan kavramları ve öğretileri belirleyebilme becerisini geliştirmesi olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum programdaki eğitimsel yaklaşımların öngördüğü öğretim sürecine uygun görünmektedir.

3.3.2. İçerik

Bir eğitim programının ikinci ögesi olan içerik, belirli bir alana özgü bilginin somut bir şekilde yapılandırılması, hedef davranışları verebilecek şekilde ünite ve konuların tertip edilmesidir. Eğitim programının içerik ögesi uygulama aşamasında bir kısmının ihmal edilebilir olmasıyla ya da ek kaynaklarla geliştirilebilir olması açısından dinamiklidir (Duran, 2020). İçerik ögesinde “Ne öğretilim?” sorusunun cevabı aranmaktadır (Özdemir, 2020). Bu soruya cevap verilirken öğrencinin içinde bulunduğu toplumsal koşulları, kültürel değerleri dikkate almak gerekir (Sönmez, 2019). Aynı zamanda Dirik’in de (2015) belirttiği gibi “geçerlik-güvenirlilik, bilimsellik, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama, öğrenilebilirlik, öğrenme ve öğretime uygunluk, toplumsal yarar, ekonomiklik gibi bazı ölçütlerde programlarda içeriğin seçimi ve düzenlenişinde önemli rol oynamaktadır.

Program geliştirme süreçlerinde içerik, uzun yıllar en önemli ve etkili öge olarak algılanmış, dolayısıyla programlar çoğu kez yalnız içerik olarak görülmüştür. Ancak içeriğe önemsendiği doğrultuda ihtimam gösterilmemiş, istenildiğinde programa kolayca eklenip çıkarılabilecek bir öge olarak kabul edilmiştir. Bu durum, program geliştirme sürecini olumsuz etkilemiş, çoğu zaman alt alta sıralanmış konu başlıklarından oluşturulmuş müfredatların, bir öğretim programı olarak değerlendirilmesine yol açmıştır (Dirik, 2015).

İçerik seçiminde dikkat edilmesi gereken bazı ölçütler olarak; içeriğin hedefle doğrudan alakası, bilimselliği, alanla irtibatı, güncelliği, diğer öğrenmelerle irtibatı ve öğrenmeyi kolay kılması olarak sayılabilir. Ayrıca içerik sıralanırken mevzuların somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa şeklinde olması, öğrencinin gelişim serüvenine uygunluk açısından gereklidir (Çakmak, 2013). İçerik, öğrenen insanı hedefe götüren bir araç olarak görev yaptığı takdirde programda değer kazanır. Hedefe giden yolda yeterli desteği vermeyen bir içerik ögesi kolayca değiştirilebilmelidir (Dirik, 2015). Dolayısıyla önce hedeflerin iyi bir şekilde belirlenmesi, sonrasında ise içeriğin belirlenen hedeflerin gerçekleşmesine hizmet edecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

İçerik, nitelik yönünden; gözlemi yapılabilen ve sayılabilen olayların işlendiği **betimsel içerik** ve değer yargılarından, normlardan oluşan, insanların nasıl hareket etmesi ve ne tür tercihte bulunması gerektiğini açıklayan **normatif içerik** olmak üzere ikiye ayrılır (Dirik, 2015). Örneğin teori, kuram, olgu, formül, ilkeler ile fizik kanunları gibi gözlenebilen konular betimsel içeriği oluştururken; değer ve normlar, estetik, etik, sanat ile insanların nasıl davranması gerektiğini, tercihlerinin nasıl olması gerektiğini gösteren konular normatif içerik oluşturur.

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilginin edinilme ve yayılma hızı artmıştır. Böyle bir ortamda ise öğrencilere bilgiyi nasıl işleyecekleri, ayırtacakları, kullanacakları ve yaşamın her alanında uygulayabilecekleri uyarlanabilir becerilerin öğretimi gündeme gelmektedir. Bu bağlamda içerik ögesi bilgi ve kavramların yanında bu gerekli becerileri de içerecek şekilde tasarlanmalıdır (Duran, 2020, s.228).

İçerik ögesinin oluşturulmasında da bazı ilkeler belirtilmektedir:

- Soyutlama ilkesi: Öğrencinin metindeki temel fikri öğrenmesidir. Bu temel fikrin metnin ya başında ya da sonunda açık, yalın ve anlaşılır biçimde belirtilmelidir.
- Düzey ilkesi: İçerikte yer alan bilgilerin öğrenilmesini ve hatırlanmasını kolaylaştırmak için içeriğin kademeli ve birbirinin ön koşulu olacak biçimde sıralanmasıdır.
- Şema ilkesi: İçerik öğrencinin bilgiyi öğrenme şemasını oluşturma sürecine uygun olacak bir esneklikle yazılmalıdır.

- Vardama ilkesi: İçerik, öğrencinin elde ettiği bilgi ve becerilerle geçmiş ve geleceği kestirmesine olanak sağlamalıdır.
- Alıştırma ilkesi: Bütün içeriklerde bölüm başlarında ya da ünite sonlarında gaye edilen davranışlarla alakalı sorular verilmelidir (Sönmez ve Alacapınar, 2015, ss. 27-30).

Öğrencinin öğretim sürecinde içerik ile etkileşimde bulunması ve onu anlamlandırması yapılandırmacı yaklaşım açısından önemlidir. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden ortaya çıkan içerik, öğrencinin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenmelidir. Yapılandırmacılıkta öğrenenin süreç içerisinde içerikle etkileşimde bulunarak ona anlam verebilmesi önemli bir husustur. Bu yönüyle yapılandırmacı anlayışta “sürecin içerik olduğu” belirtilmektedir. Çünkü yapılandırmacı öğrenmede içerik, sürecin kendisi olduğundan bireylerin sayısı kadar farklı içeriğin bulunduğu kabul edilebilir (Yazar ve Şimşek, 2020, s. 394). Bu durum, olumsuz öğrenmelerin önüne geçilecek tedbirler alınmazsa, öğrenciye içerik yoluyla istendik davranışlar kazandırılması hedefinde sıkıntılara yol açabilir.

2018 DKAB Ortaöğretim programlarının yenilenmesinin gerekçelerinden biri olan programlardaki içeriğin ve kazanımların sadeleştirilmesi amacına uygun olarak, programdaki ünite ve kazanım sayılarının azaltıldığı görülmektedir. 2010 DKAB Ortaöğretim programında her sınıf düzeyinde 7 üniteye yer verilerek toplam 213 kazanım yer alırken 2018 programında ünite sayıları her sınıf düzeyinde 5’e, toplam kazanım sayısı ise 89’a düşürülmüştür. Ancak yeni programda ünite kazanımlarının belirtildiği bölümde kazanım cümlesini açıklayan cümlelere de yer verilmektedir. Bu anlamda yeni programda kazanımları azaltmaktan ziyade dikkati asıl kazanımlara çekmek, diğer kazanımlara alt kazanım olacak şekilde yer vermenin amaçlandığı söylenebilir.

2018 programındaki ünite konularına baktığımızda bazı konuların tekrar edilmesiyle beraber önemli oranda başlık değişikliği olduğu söylenebilir. Yeni programda bazı başlıklar ufak farklılıklarla tekrar ederken bazı başlıkların tümünden değiştiği ve birçok başlığın sınıf düzeyinde yer değiştirdiği görülmektedir. Örneğin 2010 programında 10. Sınıf düzeyinde yer alan “Kur’an’a göre Hz. Muhammed” ünitesi yeni programda 11. Sınıf düzeyinde yer alırken 11. Sınıf düzeyinde yer alan “Dünya ve Ahiret” ünitesi yeni programda, 12. Sınıf düzeyinde yer almaktadır. Ayrıca önceki programda 10.

Sınıf düzeyinde yer alan İslam’da İbadetler konusu yeni programda ufak bir farklılık ve sınıf düzeyinde değişiklik ile 9. Sınıf düzeyinde “İslam ve İbadet” başlığı ile yer almaktadır. Yenilenen başlıkların daha yalın ve kapsayıcı bir şekilde ifade edilmeye çalışıldığı söylenebilir. Örneğin 2010 programında 11. Sınıf düzeyinde yer alan “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesi yeni programda 10. Sınıf düzeyinde “İslam Düşüncesinde İktisadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar” başlığıyla yer alarak hem sınıf düzeyinde yer değiştirmiş hem de başlık daha kapsamlı hale getirilmiştir. Önceki programda herhangi bir başlıkla benzeştiremediğimiz başlıklar ise 9.sınıf “Gönül Coğrafyamız”, 12. Sınıf “Güncel Dinî Meseleler” ve “Anadolu’da İslam” başlıklarıdır.

Yeni programda her ünite başında ‘ünite açıklaması’ başlığı altında ünite sırasıyla hangi konulara yer verildiği açıklanmaktadır. Burada dikkat çeken husus programda iki ünite hariç⁶ her ünite “Kur’an’dan Mesajlar” başlığı altında birçok sureden, farklı ayetlere yer verilmesidir. Bu durum öğrencilerin dinî öğretlerini temel kaynağından öğrenmeleri ve Kur’an’ın ifadesiyle karşı karşıya kalarak bilgiyi anlamlandırmaları bakımından önemlidir. “Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar” bölümünde programın bu başlığı ile ilgili bir ilkeye de yer verilmektedir:

“Kur’an’dan Mesajlar” bölümündeki ayetlerden hareketle öğrencilerin; Kur’an-ı Kerim mealini kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama, Kur’an ayetlerinden ilkeler çıkarma, ayetlerde geçen şahıs, yer, konu ve kavramları belirleme becerilerini geliştirici seviyeye uygun etkinliklere yer verilir (MEB, 2018, s. 9).

Ünite açıklaması bölümünde çoğu ünite başlığında tekrar eden ifade ise şudur “Ünite konuların özelliğine göre başta ayet ve hadisler olmak üzere sözlü ve yazılı edebiyatımızdan (hikâye, şiir, beyit gibi) düzeye uygun metinlerden yararlanılır.” Bu ifadeye göre öğreticiden üniteye yer alan bilgiler dışında farklı, güvenilir, sanatsal olarak ilgi çekici bilgilerle konunun öğretimini desteklemesinin beklendiği söylenebilir.

Yeni programda içerikle ilgili dikkat çeken bir başka husus önceki programda 12. Sınıf düzeyinde “Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri” başlığı bulunurken yeni programda 11. Sınıf düzeyinde “Yahudilik ve Hristiyanlık”, 12. Sınıf düzeyinde ise

⁶ Bu üniteler 11. Sınıf düzeyinde “Yahudilik ve Hristiyanlık”, 12. Sınıf düzeyinde ise “Hint ve Çin Dinleri”dir.

“Hint ve Çin Dinleri” başlıkları yer almaktadır. Bu konularla ilgili ünite açıklamasında ise “Ünite genelinde konular, öğrenci seviyesine uygun olarak ana hatlarıyla ele alınır; anlatımda nesnel ve tasviri (betimleyici) bir yöntem benimsenir; dinlerin kendi kavramları ve epistemolojik kabulleriyle tanıtılmasına özen gösterilir. Ayrıca dinlerin ortaya çıktığı ve yayıldığı bölgeler harita üzerinde gösterilir.” açıklaması bulunmaktadır (MEB, 2018, ss. 28-34). Bu durum 2018 DKAB ortaöğretim programında programın “dinler açılımı” olduğunun ifade edilmesiyle ve benimsenen din hakkında öğrenme yaklaşımı ile uyumlu görünmektedir.

Ünite açıklamalarında daha önceki programlardan farklı olarak 10. Sınıf düzeyinde “Hz. Muhammed ve Gençlik” ünitesinde yer alan “Ünite genelinde sahabiler ve özellikleri verilirken kronolojik ayrıntılara girilmez; sahabilerin ön plana çıkan özellikleri üzerinde durulur.” (MEB, 2018, s.20) ifadesi dikkat çekmektedir. Bu açıklama öğretim ilkelerinde yer alan açıklık, yalınlık ilkelerine uyumludur. Ayrıca öğrenciyi detay ve ezber bilgilerle doldurmadan ana fikrin verilmesinin gerekli olduğunu ifade etmesi açısından önemli bir uyarı olarak görülebilir.

Bir diğer dikkat çeken ünite açıklaması ise 10. sınıf düzeyinde yer alan “İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar” ünitesinde yer verilen “Ünite genelinde İslam düşüncesindeki yorum farklılıkları; ayrıntılara girilmeden, nesnel ve tasviri (betimleyici) bir anlatımla ele alınır. Dinî yorumların, çağlara ve ortama göre dinî anlaşılma biçimlerini ortaya koyan birer zenginlik olduğu; bu nedenle farklı düşünce ve yorumlara saygı duyulması gerektiği vurgulanır.” (MEB, 2018, s. 23) ifadesidir. Bu açıklama ise programda temel alınan yaklaşımlardan olan dinbilimsel yaklaşım ile programın dinî farklı yorumlanması olarak görülen mezheplerin, farklı dinî yorumların nasıl anlaşılıp değerlendirilmesi gerektiğine dair ortaya koyduğu fikirlerle uyumlu görünmektedir.

11.sınıf düzeyinde yer alan “İnançla İlgili Meseleler” konusunda yapılan ünite açıklamasında “İnançla İlgili Felsefi Yaklaşımlar ve “Yeni Dinî Hareketler” konularının İslam dinînin bakış açısına göre ele alınacağı belirtilmektedir. Burada dikkat çeken husus; programda farklı düşünce ve oluşumlara yer verilmekle beraber konuya İslam dinînin perspektifinden bakılmasıyla dersteki öğretilerin dinî sınırları ile düzenlenmeye ve korunmaya çalışıldığıdır.

Yine farklı bir ünite açıklaması olarak 12. Sınıf düzeyinde yer alan “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünite açıklamasında “İslam düşüncesindeki tasavvufi yorumlar; öğrenci seviyesine uygun olarak ayrıntılara girilmeden, nesnel ve tasviri/betimleyici bir anlatımla ele alınır. Tasavvufi yorumların, dinin anlaşılma biçimlerini ortaya koyan birer zenginlik olduğu; bu nedenle de farklı düşünce ve yorumlara saygı duyulması gerektiği vurgulanır.” şeklindeki açıklamadır. Bu ünite içerisinde yer verilen Yesevilik, Kadirilik, Rifailik, Mevlevilik, Nakşibendilik ve Alevilik-Bektaşilik konuları İslam dinî içerisindeki yorum farklılıkları açısından 2018 DKAB Ortaöğretim programının kapsayıcı ve çoğulcu niteliklerini güçlendirdiği söylenebilir. Bu konulara 2010 DKAB Ortaöğretim programında aynı ünite başlığı altında fakat 11. Sınıf düzeyinde yer verilmiş yeni programda sadece Rifailik konusu yeni bir içerik olarak yerini almıştır.

3.3.3. Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Hedef ve içeriğin belirlenmesinden sonra üçüncü öge öğrenme-öğretme sürecidir. Bu ögede ise “nasıl öğretilim” sorusuna yanıt aranır (Güven, 2020). Hedef ve içeriğin öğrenci tarafından nasıl kazanılacağına ortaya konduğu öğrenme-öğretme süreci öğrencilerde, davranış değişikliği yaratabilecek gerekli bilgi ve becerilerin verileceği ortamın nasıl olması gerektiği, hangi yöntem ve tekniklerle, hangi araç gereçler kullanılacağı meselesiyle ilgilidir. Bu bağlamda öğrenme öğretme aşaması belirtilen sorular ışığında etkinliklerin düzenlendiği ve de uygulandığı süreci ifade etmektedir (Aykaç, 2018).

Öğrenme- öğretme faaliyetleri durumları, program geliştirmenin süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrenenlere sağlanması düşünülen davranışlar bu süreçte gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler hedeflere uygun belirlenmiş olan bu eğitim ortamında bahsedilen amaçlara ulaşmak için öğrenme etkinliklerinde bulunurken hangi öğrenme etkinliklerinin nerede, nasıl, ne zaman, ne kadar süreyle ve ne tür nitelikte olacağının belirlenmesi gerekir (Özbek, 2020).

Strateji kavramının eğitim alanındaki kullanımı ve anlamı, öğrenme-öğretme amacının gerçekleştirilmesinde öğrenen veya öğretmenin izlediği bir dizi yöntem, taktik ve tekniktir. Stratejiler ise öğrenme ve öğretme stratejileri olarak iki gruba ayrılmaktadır (Güven, 2020, s.343). Kazandırılmak istenen davranışın özelliğine göre uygulanacak olan strateji de değişiklik göstermelidir.

Eğitim programının daha çok pratik boyutunu oluşturan bu boyutunda öğretmenlerin konuları daha etkili biçimde yürütebilmesi için çeşitli öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler, materyal- araç-gereçler ve ders konularıyla ilgili deney ve etkinlikler programda verilmektedir (Özdemir, 2020). Ancak dersin uygulayıcıları olarak DKAB öğretmenlerinin geliştirilen araç-gereçlerin kullanımı ile ilgili kendilerini geliştirmeye açık, istekli olması gerekirken öğretmenler de bu konuda bilgi ve beceri kazanmaları için farklı çalışmalarla desteklenmesi ihtiyacı dikkate alınmalıdır (Akyürek, 2003).

Öğretim programında ders içeriklerinin nasıl öğretileceği konusuna, ders içeriğinin ne olacağı konusundan daha fazla enerji harcandığı söylenebilir. Çünkü içeriğin etkili bir şekilde sunulmasında ve anlaşılmasında kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, araç-gereçler büyük önem arz eder. Dolayısıyla programın başarıyla uygulanmasındaki en önemli unsurlardan biri de öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması, öğretim materyallerinin seçilmesi, tasarlanması ve din öğretiminde nasıl kullanılabileceğinin farkında olunmasıdır (Korukçu, 2008).

2018 DKAB Ortaöğretim programında doğrudan öğrenme-öğretme süreci şeklinde bir başlık yer almasa da programın farklı başlıklarında öğrenme-öğretme süreciyle ilişkilendirilebilecek bazı bilgiler bulunmaktadır. Bu çerçevede söz konusu programda “Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları” başlığında şu bilgiler yer almıştır:

“Bu bağlamda temel becerileri ön planda tutan, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımına ve öğretmen rehberliğine imkân veren, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşım tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca programda gelişim düzeyini göz önünde bulunduran, öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçiren, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebileceği, farklı öğrenme stillerine uygun öğretim ortamlarının sağlanması hedeflenmiştir.” (MEB, 2018, s.8).

Ayrıca söz konusu programda “Programın Uygulanmasına/Kitap Yazımına İlişkin İlke ve Açıklamalar” başlığında 17 madde yer almaktadır. Bu maddeleri incelediğimizde aşağıda verilen ilke ve açıklamaların öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olduğu söylenebilir:

- “Öğretim Programı; beceri temelli olarak yapılandırılmıştır. Bu çerçevede kazanımlar işlenirken öğretim programında yer alan temel becerileri gerçekleştirmeye; dinî ve ahlaki kavramları kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilir.
- Gerek farklı din ve inançların öğretiminde gerekse İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumların öğretiminde olgusal bir yaklaşım benimsenir; bu bağlamda dinler, inançlar ve İslam

düşüncesinde yer alan yorumlar kendi metinleri, kaynakları ve kabulleri esas alınarak öğretime konu edilir.

- Ünite ve konuların özelliğine göre hedeflenen kazanımların gerçekleşmesi için çevre şartları ve imkânları elverdiği ölçüde öğrencilerin mabetleri, tarihî ve kültürel mekânları yerinde tanımları sağlanır.
- Ünite sonlarında yer alan “Kur’an’dan Mesajlar” bölümünde ilgili ayetlerin mealleri verilir. Bu ayetlerden hareketle öğrencilerin; Kur’an-ı Kerim mealini kullanma, Kur’an-ı Kerim’i anlama ve yorumlama, Kur’an ayetlerinden ilkeler çıkarma, ayetlerde geçen şahıs, yer, konu ve kavramları belirleme becerilerini geliştirici seviyeye uygun etkinliklere yer verilir.
- Öğrenciler konularda geçen ayet ve hadisleri ezberlemeye zorlanmaz.
- Din, vicdan ve düşünce özgürlüğünü zedeleyici yaklaşım, tutum ve davranışlardan uzak durulur. Bu bağlamda öğrenciler dinî duygu ve düşüncelerini açıklamaya, bilgi ve kültür sahibi oldukları dinî pratikleri yerine getirmeye zorlanmaz.
- Ünite konularının özelliğine göre ayet ve hadislerden, sözlü ve yazılı edebiyatımızdan (hikâye, şiir, beyit, vecize, deyiş, nefes vb.) örnek metinlerden yararlanılır.
- Kazanımlarla ilgili etkinlikler; bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta vb. öğretim ilkeleri çerçevesinde tasarlanır.
- Öğrenme öğretme etkinliklerinde EBA ortamında hazırlanan, kazanımlara uygun materyallerden yararlanılır.
- Öğrenme öğretme etkinliklerinde çevre faktörlerine, eğitim ortamına, öğrencilerin gelişim düzeylerine, genel kültür ve dinî bilgi seviyelerine göre onları aktif kılan yöntem, teknik ve stratejiler kullanılır.” (MEB, 2018, 9-10).

Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili bazı ilkeleri Kaya (1998) şu şekilde belirtmektedir: Öğretim süreci 1) Öğrencinin yaşı, beden ve zihin gelişimi düzeylerine uygun olmalıdır. 2) Öğrencinin geçmiş yaşantısı göz önünde bulundurularak dış çevresi iç çevresine göre düzenlenmelidir. 3) Görsel-işitsel araçların ilginç ve güdüleyici olması için yerinde ve uygun kullanılması verimliliği arttıracaktır. 4) Öğrenciye öğrenme durumuyla sıklıkla dönüş yapılmalıdır. 5) Öğretim durumları öğrenme taksonomisine uygun şekilde düzenlenmelidir.

Programda temel alınan yaklaşımlardan biri olan Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre öğrenme- öğretme sürecinin düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken ilkeler ise şöyledir: (Lebow, 1993’ten akt. Bıyıklı ve diğ. 2004, s.21)

1. Bütün öğrenme etkinlikleri büyük bir problem ya da göreve bağlanmalıdır. Yani birey, öğrenmesini sağlayacak, öğrencide düşünme sürecini harekete geçirecek bir sorun ya da problemle karşı karşıya bırakılmalıdır.

2. Öğrencilerin orijinal bilgi yapılarını kendilerinin oluşturduğu yaşantılar düzenlemeli ve söz konusu yaşantılarla öğrenme vazifesi öğrenene bırakılmalıdır. Birey sürece aktif olarak katılmalı, etkin yaşantılar geçirmeli ve sorumluluk almalıdır.
3. Yeni öğrenmeleri oluşturmada ön bilgiler dikkate alınmalıdır. Öğrenme, birikimli bir süreçtir. Eğer bireye yeni bir bilgi yapılandırılmak isteniyorsa ön öğrenmeleri uyarılmalıdır.
4. Öğrenme sürecinde sosyal irtibat sağlanmalıdır. Sınıfta paylaşarak öğrenme ile daha kapsayıcı bir iletişim ortamı sağlanabilir
5. Anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için önemli olan iki husus ise, benzersiz öğrenme görevlerinin belirlenmesi ve gerçek hayatın karmaşıklığını yansıtan öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. Yani, öğrenme amaçlı bir eylemdir bu nedenle öğrenenlerin süreçte bireysel amaçlar geliştirmeleri sağlanmalıdır.
6. Çoklu gerçeklikler açığa çıkartılarak zihinsel çelişkiler oluşturulmalı ve bireysel farkındalık için destekleyici etkinlikler düzenlenmelidir. Yani, öğrenmek bireysel bir eylemdir ve bu eylem sonucunda bireysel anlamlar oluşmaktadır.
7. Bilgi, yapılandırma sürecinin farkına varılmasını destekleyecek ve öğrenmenin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılarla organize edilmelidir. Öğrenci bilgiyi anlamakla kalmamalı aynı zamanda anlaması ve zihninde yapılandırması için problemlerle karşı karşıya bırakılmalıdır. Sonrasında ise öğrenciden süreçteki durumu ile ilgili dönüt almak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini gözlemlemek açısından önemlidir.
8. Öğrenme için güvenli ve tehlikeden uzak bir ortam yaratılmalıdır. Öğrencilerin fikirlerini özgürce belirtebilecekleri baskı, aşağılanma, korku ve tehdit gibi unsurların olmadığı bir ortam oluşturulmalıdır.
9. Öğrenenin düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır. Öğrenciye her düşüncesinin kıymetli olduğu hissettirilerek sonraki süreçler için motive sağlanmalıdır.
10. Öğrenenlere bilgileri ezberleme yeteneği değil, bilgiye ulaşmalarını ve bilgiyi yapılandırmalarını sağlayacak beceriler kazandırılmalıdır. Öğrencinin bilgileri düzenlemesinin ve bilgiye dair farkındalık sağlayan temel nitelikler kazandırılmalıdır. Kritik ve analitik düşünme, problem çözme gibi becerilerle

bütün eğitim programlarında karşılaşılmakta ve bunların edinilmesi zaruret haline gelmektedir.

“Yapılandırmacılar öğretim programının öğrenme öğretme sürecinin, öğrencilerin aktif olarak (zihinsel ve fiziksel olarak) bilgi ile ve birbiriyle etkileşime girerek yeni bilgi yapılarını kendileri için anlamlı olacak şekilde yapılandıracak etkinlik merkezli olmasını savunurlar.” (Ornstein&Levine, 2008’den akt. Yazar ve Şimşek, 2020, s.394).

Yapılandırmacı eğitim ortamında pek çok konuda rolü değişen öğreticinin öğrenme öğretme sürecinde de rolü değişmiştir. Geleneksel öğretimde disiplin sağlayıcı, bilgi dağıtıcı rollerini üstlenen öğretmen artık bilgiye ulaşmayı kolaylaştıran bir rehber, yardımcı, danışman rollerini üstlenmektedir. Dolayısıyla öğrenme ortamında işbirliği ve etkileşimi kolaylaştıracak tutum ve davranışlar sergiler. Buna karşın öğrenci de geleneksel öğretim ortamındaki gibi edilgen olmayıp, sürece aktif katılarak sorumluluk üstlenir (Bahçekapılı, 2010).

2018 DKAB Ortaöğretim programında öğretim sürecinde bireysel farklılıkların gözetilmesi, öğrenciyi merkeze alan yöntem ve tekniklerin kullanılması, gelişim düzeylerinin dikkate alınması gibi ilkeler öğretmene ayrı bir sorumluluk yüklemektedir. Çünkü bu ilkelerin önceki programlardan farklı olarak ilk defa yeni programda zikredilen beceri temelli yaklaşımla da ilgisi vardır.

Burada konumuz açısından dikkat çeken husus ise bu yetkinliklerin din ve din öğretimi ile ilişkisine, alana özgü bir beceri ya da yetkinliğe yer verilmemesidir. Burada geliştirilen program belli bir disiplin olan Din Eğitimi alanıdır ve bu alana yönelik çıkarılan programda öncelikle alana özgü beceri ve yetkinliklere yer vermesi beklenir. Burada belirtilen yeterliklerin din ve din öğretimi ile özdeşleştirme işini program üstlenmeli ve öğretmenlere kılavuzluk etmelidir. “Bu yeterliliklerle beraber dersin ahlak ve değer alanına dair yeterliklerin belirtilmesine ihtiyaç vardır. Bu yeterlikler de ahlaki duyarlılık, ahlaki motivasyon, ahlaki yargı, ahlaki davranış gibi beceriler olabilir.” (Meydan, 2021).

Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar kısmında öğrenme-öğretme sürecine dair bulunan ilkelerde özellikle öğretmenlerin farklı kaynakları, materyalleri, etkinlikleri kullanarak öğrenme ortamındaki zenginliği arttırması teşvik edilmektedir. “Öğrenme öğretme etkinliklerinde çevre faktörlerine, eğitim ortamına, öğrencilerin

gelişim düzeylerine, genel kültür ve dinî bilgi seviyelerine göre onları aktif kılan yöntem, teknik ve stratejiler kullanılır.” (MEB, 2018, s.10). Öğreticinin ilkede belirtilen şekilde bir öğrenme ortamı oluşturması kendisine, bilgisine olan özgüveni arttırmakla beraber öğrenme ortamını kontrol etmesine yardımcı olacaktır. Böyle bir öğrenme ortamında özgün ve faaliyet yönünden zengin bir öğrenme alanı sunulan öğrencinin ise aidiyet duygusu, ilgisi, sorumluluk alma ve sürece aktif olarak katılma isteği artar. Ayrıca öğrenme ortamında gerçekleştirilen farklı etkinlikler programın temel aldığı yaklaşımlardan, öğrencilerin farklı ilgi ve beceri alanlarının olabileceğini ve bu farklılıklar gözetilerek birçok açıdan zengin öğrenme ortamlarının oluşturulmasını savunan çoklu zekâ yaklaşımı ile de uyumlu görünmektedir.

Programda din ve düşünce özgürlüğünün olduğu öğrenme ortamında öğrencilerin dinî duygu ve düşüncelerini açıklamaya, program ünite konularında yer alan ayet ve hadisleri ezberlemeye zorlanmayacağı konuları da ilkeler arasında yer almaktadır. Bu noktada programın temel alınan dinbilimsel yaklaşım olan mezheplerüstü ve din hakkında öğrenme yaklaşımlarına uygun olduğu söylenebilir.

3.3.4. Ölçme Değerlendirme

Eğitim programının dördüncü ve son ögesi, ise Ölçme ve Değerlendirmedir. Sorulan soru ise öğrencilerin ‘Neyi, ne kadar öğrendiği’dir (Özdemir, 2020). Kazandırılmak istenen davranışı öğrencinin ne kadar içselleştirdiği, programın uygulanmasıyla hedeflenmiş olan amaçlara ne kadar ulaşıldığı ve nerelerde eksiklik olduğu belirlenir (Aykaç, 2018).

Programın en dinamik ve etkileşimli olan ögesi Değerlendirmedir. Çünkü öğretim programındaki yeri her ne kadar sonda sayılsa da programın tasarımından başlar ve sürecin bütün aşamalarında varlığını korur. Bütün öğelerle etkileşir, onlardan etkilenir ve onları etkiler (Dirik, 2015).

2018 DKAB Ortaöğretim programında önceki programlarda bulunmayan bir başlık dikkat çekmektedir. “Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı” başlığı daha önceki programlarda yer almamıştır. Bu bölümde programda ölçme ve değerlendirmeye yön veren ilkeler 7 maddede açıklanmaktadır:

- (1) Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.

- (2) Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.
- (3) Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.
- (4) Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.
- (5) Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.
- (6) Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.
- (7) Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır (MEB, 2018, s.5)

Programda yer alan ilkeleri incelediğimizde ölçme ve değerlendirmenin, amaçların belirlediği çerçevede ancak programın tüm öğeleriyle bütünlük içinde olması, ölçme değerlendirme sürecinde kullanılacak araç-gereçlerde bir sınırlandırma getirmemesi, programdan ayrı düşünülmeyen öğretim sürecine her daim eşlik eden bir öğe olduğu, bireysel farklılıklar gözetilerek akademik başarının tek bir yöntem veya teknikle değerlendirilmeyip farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını öngörmesi, öğrencinin sadece bilişsel öğrenmesine odaklanmayan programın yapacağı ölçümlerin de sadece bilişsel değil duyuşsal ve psikomotor alana yönelik de olması gerektiği, bu öğede de öğretmen ve öğrenci işbirliğini vurgulaması, ölçmenin öğretim sürecinin tek bir aşamasında değil tüm aşamalarında yapılarak öğrencideki gelişimin devamlı takip edilmesi gibi konular vurgulanmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda ölçme ve değerlendirme başlığının programın temel aldığı eğitimsel yaklaşımlarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Yeni programda ilk defa yer alan beceri temelli yaklaşım açısından da değerlendirme ögesi büyük önem taşır. Çünkü değerlendirme, beceri temelli öğretimin büyük bir bölümünü oluşturur. Değerlendirme aşamasında amaç öğrencilerde hedeflenen becerilerin gelişme durumunu belirlemektir. Bir becerinin gelişme düzeyini gözlemlemek bir süreç olduğundan bu yaklaşımda da süreç değerlendirmeye başvurulur. Programın ölçme ve değerlendirme ilkelerine bu bağlamda baktığımızda merkeze öğrenciyi, kazanımı ve kazanımı geliştirme aşamalarını koyarak, bu faaliyeti

tüm eğitim sürecine yayması ile eğitimsel yaklaşımın özelliklerini yansıttığı ifade edilebilir.

Programda tespit edilen bir diğer husus programda her öğrenme alanı için ayrı kazanımların yer almasıdır. Bu kazanımların bilişsel ve duyuşsal alana yönelik olduğu görülmektedir. Bu iki alanın kesiştiği noktalar bulunsada değerlendirilme yöntemleri farklılık arz etmektedir. Bilişsel alana ait beceriler çoğunlukla öğretim sonunda uygulanan geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçülebilir. Bu nedenle de alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması ile alandaki boşluğun doldurulmasına ihtiyaç vardır (Koç, 2022, s.99).

Bir öğretmende bulunması gereken vasıflardan birisi ölçme ve değerlendirme becerisidir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinlikleri konusunda kendilerini yetersiz bulmaları veya bu konuda yetersiz olmaları dikkate alınması gereken bir sorundur. Çünkü bu konudaki yetersizlikler bir taraftan öğrenenler hakkında verilecek kararların yanlış olmasına yol açarken diğer taraftan öğretim programlarının sahadaki etkililiği konusunda bir karmaşaya neden olacaktır (Tuncer, 2020, s.309). Öğretmenlerin program ve içerik bilgisi alanında yeterli olmaması onu bağlı bulunduğu eğitim sistemi dışına itebilir. Öğretim yaptığı kademenin programını incelemeyen, programdaki içerik ve kazanımlar konusunda bilgi edinmeyen bir öğretmenin sınıf içinde yapmış olduğu öğretim ve uygulamış olduğu ölçme ve değerlendirme etkinlikleri meslektaşlarından farklılaşacak, öğretim programlarının hedefleriyle uyumlu olmayan bir yapıya dönüşecektir (Tuncer, 2020, s.310).

Değerlendirme sonuçları öğrencilere; öğrenme dereceleri, öğretmenle öğretim sürecinin etkinliği hakkında bilgi verirken öğrencinin kazanması beklenen davranışları kazanıp kazanmadığı, öğrenmedeki eksiklik, yanlışlık ve öğrenme güçlüklerini belirlemeye de yardımcı olur. Değerlendirme; öğrencileri tanıma, yerleştirme, biçimlendirme, yetiştirme, değer biçme ve sonuç alma gibi amaçlarla yapılabilir. En önemli amaçlardan biri de değerlendirme sonunda öğretim programının etkililiğini, aksaklıkların ne tür öğelerden kaynaklandığını belirlemek ve sağlanan veriler ışığında gerekli düzeltmeleri yapmaktır (Kaya, 1998, s.231). Özçelik'e (2016) göre ise değerlendirmenin şu üç amaçla yapılması çok önemlidir: 1) Öğrencilerin en iyi gelişebilecekleri öğretme-öğrenme ortamlarına dahil edilmeleri için **öğrencilerin tanınması**, 2) Öğrenme eksikliklerinin zamanında belirlenerek ortadan

kaldırılabilmesi için **öğrenmelerin izlenmesi**, 3) Hedeflerin gerçekleşme derecesinin ortaya koyulabilmesi için **öğrenme düzeyinin belirlenmesidir**.

Değerlendirmenin gerçek işlevini görmesi, programlarda ve öğrencilerin değerlendirilmesinde, farklı boyutlarda etkin görev almasına, bilgi ve eleştiri getirmesine bağlıdır. Bu çerçevede yapılacak öğrenci değerlendirmeleri için şimdiye kadar gerekli görülen üç boyut; Tanıma Yerleştirme Değerlendirmesi, Biçimlendirme Değerlendirmeleri (Sürecin Değerlendirilmesi) ve Toplum Değerlendirmesi (Sonucun, Ürünün Değerlendirilmesi)dir. Günümüz gelişmelerinin gündeme getirdiği bir değerlendirme boyutu olarak dördüncü bir boyut ise Ürünün İzlenmesi (Performansın Değerlendirilmesi)dir (Dirik, 2015).

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılabilecek alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından en sık kullanılanları ve bu araçların Din öğretimi ile ilişkilendirmesini Kızılabdullah ve Kızılabdullah (2015, ss.63-70) şu şekilde ortaya koymaktadır:

- Öğrenci ürün dosyası / Portfolyo: Öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, gösterdikleri gayreti, geçirdikleri süreci sergileyen, her bir öğrencinin çalışmalarının ayrı ayrı bir araya getirilerek oluşturulduğu dosyadır. Din öğretimi sürecinde portfolyo hazırlamak ve bunları değerlendirme aşamasına katmak pek çok açıdan faydalı görülmektedir: - Bilgilerin işlenmesi ve bilinç düzeyi dediğimiz düzeye taşır, - Din öğretiminde esas amaç olan öğrencilerin kendi doğrularına ulaşabilmelerine fırsat tanıma ve dinî kavram ve olguları yorumlamalarında ve anlamlandırmalarına katkı sağlar, - Yaparak yaşayarak öğrenmenin ayrı bir önem atfedildiği Din öğretimi alanında öğrencilerin bilgiyi sadece duyarak değil yaparak-yaşayarak oluşturduğu bir alan olmasına yardımcı olur.
- Öz Değerlendirme: Bu aşamada öğrencinin kendisini tanımlayacağı ve değerlendireceği bir form hazırlanır ve bu form ile öğrencinin eleştirel düşünme ve objektif değerlendirme olanağı bulması sağlanır. Bu yolla öğrenci kendisine karşı dürüst olmayı ve kendi kendisini değerlendirmeyi öğrenir. Din öğretimi sürecinde öğrencinin hedeflenen kazanımlara ulaşmasında öz değerlendirme kullanılarak öğrencinin kendindeki gelişimi farkına vardırma ve bu şekilde din eğitimine bir katkıda bulunmaya fayda sağlar. Aynı zamanda

öğrencide dinin de benimsediği bir takım güzel davranışlara ulaşmanın bir uygulaması yapılabilir.

- Akran Değerlendirme: Akran değerlendirme, öğrenciyi, en yakın arkadaşları vasıtasıyla tanıma ve değerlendirme amacıyla yapılır.

Din öğretimi sürecinde akran değerlendirme öğrencilerin saygı ve eleştirme yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlarken din öğretimindeki en temel olgulardan biri olan diğer düşünce ve inançlara saygı duygusunun da gelişmesine fırsat tanıyabilmektedir. Bu yolla öğrenci, kendisinden farklı düşüncelere sahip bireylerin olabileceğini ve onları objektif olarak değerlendirmeleri gerektiği bilincini kazanabilmektedirler.

- Gözlem: Öğrencilerin sınıf içerisinde nasıl davrandıkları ile ilgili gözlem notları öğretmene özellikle tanılayıcı değerlendirmede fayda sağlar.

Din öğretiminde gözlem, özellikle ölçme imkânı bulunamayan somut konu veya kavramların ölçülmesi söz konusu olduğunda büyük önem kazanır. Örneğin öğrencinin dinin öngördüğü güzel davranışları kazanıp kazanmadığını görebilmenin en etkili yolu, yalnızken veya grup içerisinde gözlem yapmakla mümkün olabilir. Bu bağlamda öğrencinin bilgiyi işlemesi ve bu bilgiyi kendi bilgisi haline dönüştürmesi aşamasında, yapılacak gözlemler ve belirlenecek kritik davranışlar, öğretmene eğitim ve öğretim sürecinin etkinliği ve eksikleri hakkında bilgi verir.

- Kontrol listesi: Burada esas olan, öğrencinin gözlemlenmesi ve belirlenen özelliklerin kontrol listesine not alınmasıdır.

Kontrol listeleri, din öğretiminde pratik davranışların kazandırılması istendiğinde daha çok kullanılabilecek bir değerlendirme biçimi olarak görülebilir. Burada hedeflenen kazanımlara ulaştıracak kritik davranışların belirlenmesi ve bu davranışlara ulaşmada karşılaşılabilecek hataların öngörülmesi, daha sonra yapılacak etkinliklerde yol gösterici olabilmektedir.

Yapılandırımcı yaklaşımda her ögede olduğu gibi değerlendirme ögesinde de öğretmen-öğrenci işbirliğinin sağlanması önemlidir. Bu yaklaşıma göre değerlendirme olsa da öğrenme ilerler ve bu sebeple üründen ziyade sürecin değerlendirilmesi önem taşır (Yazar ve Şimşek, 2020). Yapılandırımcı değerlendirme, öğrenenleri birbiriyle kıyaslamak yerine öğrendiklerini paylaşmaları ve daha çok öğrenmeleri için fırsat oluşturur (Duman, 2020).

Geleneksel öğretimdeki lme ve değerlendirme teknikleri sonuç ve ürün odaklı olması nedeniyle günümüz öğrenme ortamlarındaki süreç odaklı öğretimin beklentilerini karşılayamamakta ve alternatif lme ve değerlendirme tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testi ve kavram haritası gibi farklı teknikler, öğrencilerin dinî bilgilerini yapılandırarak yeni öğrenmelerin önceki bilgilerle ve kavramlarla ilişkilendirilmesini sağlayabilirler (Koç, 2022, s.101).

Bu bağlamda sürecin yöneticisi olarak öğretmenin çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma içeren testler yazılı yoklama gibi tekniklerin yanısıra performans testi, ğrenci ürün dosyası, tutum lği, gözlem ve görüşme, grup değerlendirme, öz-değerlendirme gibi alternatif teknikleri ve farklı lme araçlarını kullanması süreç açısından daha güvenilir lme değerlendirmeler yapmasını sağlayacaktır (zdemir, 2020). DKAB ğretim programlarının öngördüğü yapılandırmacılık yaklaşımı açısından da hem öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını beklemek hem de öğrenciyi sadece geleneksel yöntemlerle değerlendirmek doğru değildir. Öğrenciye bildiklerini ortaya koymalarını sağlamaya yönelik farklı değerlendirmeler yapılması gerekir.

Programın bu anlamda lme ve değerlendirme araçlarını çeşitlendirmesi, temel aldığı eğitimsel yaklaşıma uygun olmakla beraber öğretmenlerin lme araçlarını bilme ve uygulama açısından yetersiz olması, eğitimsel yaklaşımların hedefine ulaşmasında sorun teşkil etmektedir.

4. SONUÇ

Küresel düzeyde toplumda yaşanan değişimlerin eğitim alanına da etkileri olmuş ve bu değişimler doğrultusunda ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap aranmaya başlanmıştır. Bu arayışlar sonucu uzun yıllar boyunca eğitimde bir yol gösterici olarak kullanılan öğretim programları da yeniden yapılandırılmıştır. Türkiye’de eğitim ve din eğitimi açısından öğretim programlarının 1982 yılından sonra gerçek anlamda hazırlanmaya başladığı söylenebilir. Öncesinde programlarda gerekliliğini açıklamakla birlikte kendisine meşru bir zemin arayan din öğretimi, 1982’de zorunlu dersler arasında yer alması ile kendisine güvenli bir zemin bulmuştur. Böylelikle artık din dersinin mahiyeti üzerine çalışmalar yapılarak nasıl bir din öğretimi yapılacağı tartışıldığı ortamlar oluşmaya başlamıştır. Bu çalışmalar neticesinde programlar daha kapsamlı ve pedagojik bir yapıya dönüşmüştür.

Hazırlanan öğretim programlarının uygulama sürecinden, uygulama sonucuna kadar etkililiği, yeterliliği, işlerliği ya da aksaklıkları yönünden takip edilmesi gereklidir. Çünkü ancak böyle bir takip sonucunda program iyileştirilebilir ya da bir sonraki yapılandırılan programın geliştirilmesinde etkili olabilir.

Program hazırlama sürecinde başvurulması gereken iki önemli kaynak; bireyin ve toplumun ihtiyaçlarıdır. Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını belirleyen en önemli unsurlardan biri ise o toplumun sahip olduğu değerlerdir. Bu iki temel kaynaktan elde edilen bilgiler hazırlanan öğretim programının amaçlarının, içeriğinin belirlenmesine, programın uygulanma sürecinde kullanılacak öğretim materyallerinin geliştirilmesine ve öğretim yönteminin belirlenmesine rehberlik eder. Bireyin toplumdan, toplumun bireyden beklentileri birbirleri ile ilişkisini gelişimsel açıdan etkiler. Eğitim açısından bakıldığında da bu beklentiler doğrultusunda öğrenme ortamları ve programlar geliştirilir. Sahip olduğu kültür, değerler ve hedefleri doğrultusunda toplum görmek istediği bireyi oluştururken bireyler de hedeflenen toplumu inşa ederler. Bu durumun iyi bir zeminde yürütülmesi ise kapsamlı bir çalışmayı, süreçlerin dengeli bir şekilde yürütülmesini gerektirir. Bunu sağlamak üzere programın tüm öğelerinde gözetilmesi gereken bazı ilkeler vardır.

Öğretim programlarında amaç, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme olmak üzere dört temel öge bulunmaktadır. Programın temel çerçevesini oluşturan amaç, birey ve toplum ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan içerik, belirlenen amaçlar ve

hazırlanan içeriğin nasıl uygulanacağını belirlediği öğretim stratejileri, süreç içindeki ve sonundaki durumun çeşitli ölçütlere göre ortaya koyulduğu değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkilerin bütünlük içerisinde planlanması ve düzenlenmesi program geliştirme sürecini ifade eder.

Bu noktada din öğretimi ile öğrenciye din hakkında doğru bilgi vermek, toplumdaki farklı dinî durumlar üzerine düşüncelerini sağlamak istenmektedir. Ancak artık bunu sağlarken eğitim-öğretimin unsurlarındaki nitelikler değişmektedir. Çünkü din öğretimi amaçlarını gerçekleştirirken çağın ihtiyaçlarını gözeten yeni öğretim yöntemlerine, yaklaşımlarına başvurmaktadır. Böylelikle programın tüm unsurları temel alınan yeni felsefe ve yaklaşımlara göre yeniden düzenlenmektedir. Bu düzenlemeyle beraber eğitimin iki önemli unsuru olan öğretmene ve öğrenciye yüklenen roller de değişmiştir.

Bu değişimlerin programda kendisini göstermesi 2000’li yıllarda olmuştur. Geliştirilen yeni DKAB ilk ve orta öğretim programlarında ilk defa temel alınan felsefe ve yaklaşımlara yer verilmiş ve programların bu yaklaşımların öngördüğü şekilde hazırlandığı belirtilmiştir. Bu noktada programın Dinbilimsel yaklaşım ve Eğitimsel yaklaşım temel alınarak geliştirildiği ifade edilmiştir.

Programlarda Dinbilimsel yaklaşımın varlığının gerekçesi Türkiye’deki Müslümanların büyük çoğunluğunun İslam dinine dair anlayışını ve uygulamalarını bir mezhebe göre şekillenmesi ve bu nedenle ülkemiz DKAB dersi öğretim programlarının mezhepleri göz ardı etmesinin toplumun gerçekliğine aykırı bir durum olmasıdır. Nitekim programın belirttiği dinin temel kaynaklar üzerinden sunulması da bir anlama ve yorumlama çabasıdır. Burada dikkat edilecek husus, programı geliştirenlerin de vurguladığı gibi her türlü anlayışı kapsayan, farklılıkların zenginlik olduğunu ve birleştirici yönünü vurgulayan bir din öğretiminin esas alınmasıdır.

Programlarda eğitimsel yaklaşım olarak öncelikle göze çarpan yapılandırmacılık yaklaşımı olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirerek, iletişim kurma, akıl yürütme, değerlendirme ve sonuç çıkarma esastır. Yapılandırmacı yaklaşıma destek olarak programlarda yer verilen diğer yaklaşımlar ise Çoklu zekâ ve Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarıdır. 2018 yılı ilk ve orta öğretim programlarında Beceri temelli öğrenme yaklaşımı diğer

yaklaşımlar arasında yerini almıştır. Programın tüm ögeleri de bu yaklaşımların öngördüğü ilkeler doğrultusunda hazırlanmaya çalışılmıştır.

En son geliştirilen ve uygulamaya konan 2018 DKAB Ortaöğretim programının, programda belirtilen eğitimsel yaklaşımlar doğrultusunda incelediğimiz araştırmamızda tespit edilen sonuçlar şunlardır;

Hedef açısından programın genel amaçları Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak açıklaması ile 11 madde halinde sıralanmaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmek üzere programda hedeflerin gerçek yaşamla ilişkilendirilerek dinî bilgiyi yapılandırma sürecine odaklanması, etkili düşünme, problem çözme, işbirliği becerilerinin öğrencinin farklı bakış açılarını anlamaları üzerine inşa edilmesi gibi açılardan yapılandırmacı yaklaşım uygulanabilir görünmektedir. Programda yer alan kazanım cümleleri öğretim sürecinde gerçekleştirilmek istenen öğrenme durumlarını ifade etmektedir. Programda kazanım cümlelerinin çoğunun Eğitimsel yaklaşımlara uygun olduğu söylenebilir. Özellikle “ilişki kurar, analiz eder, yorumlar, tartışır, ilişkilendirir, değerlendirir” ifadelerini içeren kazanım cümlelerinin çokluğu öğrencinin öğrenme sürecinde tercih edilen faaliyetler açısından yapılandırmacı yaklaşımı destekler görünmektedir.

İçerik açısından 2018 DKAB Ortaöğretim programlarının yenilenmesinin gerekçelerinden biri olan programlardaki içeriğin ve kazanımların sadeleştirilmesi amacına uygun olarak programdaki ünite ve kazanım sayılarının azaltıldığı görülmektedir. Bir önceki programda 213 kazanım yer alırken yeni programda bu sayı 89’ a düşürülmüştür. Ancak yeni programda ünite kazanımlarının belirtildiği bölümde kazanım cümlesini açıklayan cümlelere de yer verilmektedir. Bu anlamda yeni programın kazanımları azaltmaktan ziyade dikkati asıl kazanımlara çekmek amacıyla olduğu, kazandırılmak istenen diğer hedeflere ise alt kazanım olarak yer verdiği söylenebilir.

Programda her öğrenme alanı için yer verilen kazanım ifadelerinden ve bazı kazanım ifadelerinin açıklamalarından da programın içeriğine dair bazı tespitlerde bulunulmuştur. Kazanım ifadeleri cümle yapısı olarak incelenmiş, bilişsel ve duyuşsal alana yönelik olan ifadeler ve bu ifadelerin birbirine olan oranı tespit edilmiştir. Programda her sınıf düzeyi için toplam 5 ünite sayısı bulunmaktadır. Ve her ünite için belirlenen kazanımların toplam sayısı 89’ dur. Üniteler incelendiğinde her ünite

kazanım sayılarının farklılık gösterdiği görülmekle beraber, en fazla 7 en az 2 kazanıma yer verilmektedir.

Yapılan kazanım açıklamalarında açıklık, öğrenciyi detay ve ezber bilgilerle doldurmadan ana fikri vermek açısından önemli uyarılar yer almaktadır. Ayrıca programda farklı düşünce ve oluşumlara yer verilmekle beraber konuya İslam dininin perspektifinden bakılmasıyla dersteki öğretilerin dinin sınırlarıyla düzenlenmeye ve korunmaya çalışıldığı söylenebilir. “İslam Düşüncesinde Yer Alan Tasavvufi Yorumlar” başlıklı ünitenin içerdiği konulara ve kazanım açıklamalarına bakıldığında İslam dinî içerisindeki yorum farklılıkları açısından 2018 DKAB Ortaöğretim programının kapsayıcı ve çoğulcu niteliklerini güçlendirdiği söylenebilir.

Öğrenme- öğretme süreçleri açısından 2018 DKAB Ortaöğretim programında doğrudan öğrenme-öğretme süreci şeklinde bir başlık yer almasa da programın “Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları” ve “Programın Uygulanmasına/Kitap Yazımına İlişkin İlke ve Açıklamalar” başlıklarında öğrenme-öğretme süreciyle ilişkilendirilebilecek bazı bilgiler bulunmaktadır.

Bu bilgilere göre, öğretim sürecinde bireysel farklılıkların gözetilmesi, öğrenciyi merkeze alan yöntem ve tekniklerin kullanılması, gelişim düzeylerinin dikkate alınması gibi ilkelerin özellikle yeni programda yer alan beceri temelli yaklaşımla ilgisi vardır. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde ise öğretmene sorumluluk düşmektedir. Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar kısmında öğrenme-öğretme sürecine dair bulunan ilkelerde özellikle öğretmenlerin farklı kaynakları, materyalleri, etkinlikleri kullanarak öğrenme ortamındaki zenginliği arttırması teşvik edilmektedir. Öğreticinin ilkede belirtilen şekilde bir öğrenme ortamı oluşturması kendisine, bilgisine olan özgüveni arttırmakla beraber öğrenme ortamına kontrol sağlamasına yardımcı olacaktır. Böyle bir öğrenme ortamında özgün ve faaliyet yönünden zengin bir öğrenme alanı sunulan öğrencinin ise ortama aidiyet duygusu, ilgisi, sorumluluk alma ve sürece aktif olarak katılma isteği artar. Bu durumun da programın temel aldığı eğitimsel yaklaşımlara uyumlu olduğu söylenebilir.

Ölçme ve Değerlendirme açısından 2018 DKAB Ortaöğretim programında önceki programlarda bulunmayan bir başlık olarak “Öğretim Programlarında Ölçme ve

Değerlendirme Yaklaşımı’’ başlığı yer almakta, ölçme ve değerlendirmeye yön veren ilkeler 7 maddede sıralanmaktadır.

Programda yer alan ilkeleri incelediğimizde ölçme ve değerlendirmenin, amaçların belirlediği çerçevede ancak programın tüm öğeleriyle bütünlük içinde olması, ölçme değerlendirme sürecinde kullanılacak araç-gereçlerde bir sınırlandırma getirmemesi, programdan ayrı düşünülmeyen öğretim sürecine her daim eşlik eden bir öğe olduğunun vurgulanması, bireysel farklılıklar gözetilerek akademik başarının tek bir yöntem veya teknikle değerlendirilmeyip farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını öngörmesi, öğrencinin sadece bilişsel öğrenmesine odaklanmayan programın yapacağı ölçümlerin de sadece bilişsel değil duyuşsal ve psikomotor alana yönelik de olması gerektiği, bu öğede de öğretmen ve öğrenci işbirliğinin önemi, ölçmenin öğretim sürecinin tek bir aşamasında değil tüm aşamalarında yapılarak öğrencideki hayat boyu gelişimin sürekli takip edilmesi gibi konular vurgulanmaktadır. Bütün bu durumlar programın ölçme ve değerlendirme açısından, temel aldığı eğitimsel yaklaşımlar bağlamında oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir.

Ayrıca yeni programda ilk defa yer alan beceri temelli yaklaşım açısından da değerlendirme ögesi büyük önem taşır. Hedeflenen becerilerin öğrenciye aktarılması için öncelikle öğretmenin ölçme ve değerlendirme becerisine sahip olması gerekir. Çünkü geleneksel öğretimdeki ölçme ve değerlendirme teknikleri sonuç ve ürün odaklı olması nedeniyle günümüz öğrenme ortamlarındaki süreç odaklı öğretimin beklentilerini karşılayamamakta ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda sürecin yöneticisi olarak öğretmenin yeni ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanması beklenmektedir. DKAB öğretim programlarının öngördüğü yapılandırmacılık yaklaşımı açısından da hem öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını beklemek hem de öğrenciyi sadece geleneksel yöntemlerle değerlendirmek doğru değildir. Öğrenciye bildiklerini ortaya koymalarını sağlamaya yönelik farklı değerlendirmeler yapılması gerekir. Programda bu hususlar dikkate alınarak ölçme ve değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi olumlu bir durumdur. Ancak programın bu açıdan amacına ulaşabilmesi için öğretmenler, yeni ölçme ve değerlendirme araçlarına dair bilgi ve uygulama açısından donanım ve hakimiyet kazanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akyürek, S. (2003). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kavram Haritalarının Kullanımı, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1,77.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yay.
- Altaş, N. (2002). Türkiye'de zorunlu din öğretimini yapılandıran süreç, hedefler ve yeni yöntem arayışları (1980-2001). *Dinî Araştırmalar*, 4(12), 145-168.
- Alcı, B. (2019). Eğitim Programı Tasarımı ve Modeller. Hasan Şeker (Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar içinde* (71-88). Ankara: Anı Yay.
- Aşlamacı, İ. (2018). Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Din Öğretimi Modelleri Çerçevesinde Konumlandırılması, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 718-744.
- Aşlamacı, İ. (2022). 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programının Temel Alınan Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi. Mehmet Bahçekapılı, Ahmet Ali Çanakcı (Ed.). *Din Eğitiminde Ana Konular içinde* (345-370). Ankara: Eskiyei Yay.
- Aydın, Z.M. (2000). İlköğretimin İkinci Kademesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programındaki Amaç ve Konuların Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 5-25.
- Ayhan. H. (1998). Örgün Eğitimdeki Din Kültürü ve Ahlak Öğretiminin Müfredat Programlarının Geliştirilmesi. *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri içinde* (211-226). Kayseri: İBAV
- Ayhan, H. (2014). *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: DEM Yay.
- Aykaç, N. (2018). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Bahçekapılı, M. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin öğrencilerin dinî duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi (İstanbul Avrupa yakası örneği)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Bahçekapılı, M. (2011). Din Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar; “Din Hakkında Öğrenme” ve “Dinden Öğrenme”, *Islamic University of Europa Journal of Islamic Research - İslam Araştırmaları*, (IV)2, 101-120.
- Bahçekapılı, M. (2013). *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. İstanbul: İlke Yay.
- Bahçekapılı, M. (2015) Türkiye’de Din Eğitiminin Politik Tarihi. Arife Gümüş (Ed.). *Türkiye’de Eğitim Politikaları içinde* (371-399). Ankara: Nobel Kitabevi Yay.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

- Bedir, G. (2020). Program Geliştirmede Temel Kavramlar ve Aşamalar. Hasan Güner Berkant (Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama Örneklerine içinde* (1-25). Ankara: Anı Yay.
- Berg, Bruce L., Lune, Howard. (2015). Makale Yazımı: Ayıkla Pirincin Taşını (Terc.: Oğuzhan Coşkunlu). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri içinde* (418-448) (Çev. ed.: Hasan Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bıkmaz, H.F. (2006). Yeni ilköğretim Programları ve Öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 97-116.
- Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, L., Öztepe, B., Onur, A. (2004). *Yapılandırmacılığı Nasıl Uygulamalıyız?*. Ankara: Odtü Yay.
- Bilgin, B. (1988). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yay.
- Bilgin, B. (1999). Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 39, 1-25.
- Bilgin, B. (2004). 1980 Sonrası Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart 2001 İstanbul) içinde* (671-751). Ankara: MEB Basımevi.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Çakmak, F. (2013). Din Eğitiminde Program Geliştirme ve Aile Faktörü. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 81-104.
- Çoban, A. (2020). Temel Kavramlar. Gürbüz Ocak (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (3-57). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Demeuse, M. ve Strauven, C. (2016). *Eğitimde Program Geliştirme Politik Kararlardan Uygulamaya*. (Çev.: Yusuf Budak). Ankara: Pegem Yay.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları. *H.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Demirtaş, Z. (2017) Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış. . *Sakarya University Journal of Education*, 7(4 özel sayı), 756-768.
- Duran, V. ve Ekici, G. (2020). Program Geliştirme ve Ders İçerikleri. Hasan Güner Berkant (Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama Örneklerine içinde* (203-262). Ankara: Anı Yay.
- Dirik, Z.M. (2015). *Eğitim Programları ve Öğretim- Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yay.

- Doğan, R. (2004). 1980'e Kadar Türkiye'de Din Öğretimi Program Anlayışları. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart 2001 İstanbul) içinde* (611-670). Ankara: MEB Basımevi.
- Doğan, R. ve Altaş, N. (2004). Din öğretiminde yeni yöntem tartışmalarında kuramdan uygulamaya: İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programları (Ankara Modeli). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (5), 41-57.
- Doğan, R. (2022). Okulda Din Dersi: Gelişimi ve Yönelimler. Mehmet Bahçekapılı, Ahmet Ali Çanakcı (Ed.). *Din Eğitiminde Ana Konular içinde* (293-314). Ankara: Eskiyeşi Yay.
- Duman, B. (2020). Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar. Gürbüz Ocak (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (385-487). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Efendioğlu, A. (2020). Program Geliştirme ve Kazandırılacak Davranışlar. Hasan Güner Berkant (Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama Örneklerine içinde* (173-200). Ankara: Anı Yay.
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Eşsiz, M. (2001). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları ve Bir Uygulama Örneği (Ankara Modeli) içinde* (33-39). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Gürten, E. (2020). Probleme Dayalı Öğrenme. Özcan Demirel (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler içinde* (83-95). Ankara: Pegem Akademi
- Günaydın, Z. (2008) *Diyanet İşleri Başkanlığı Yaz Kur'an Kursları Müfredatı II. Kur'unun Çoklu Zekâ Ortamlarında İşlenmesi Üzerine Bir Deneme*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Güneş, A. (2015). *Din Öğretimi Materyalleri*. İstanbul: Dem Yay.
- Güneş, A. (2016). Din Öğretiminin Yapılandırmacı Temelleri ve Yeni Bir Öğrenme-Öğretme Materyali Olarak Zihin Haritaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 1488-1500.
- Güneş, F. (2016). *Sınıf Yönetimi, Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Gültekin, M. (2020). Program Geliştirmeye İlişkin Temel Kavramlar. Behçet Oral, Taha Yazar (Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme içinde* (2-40). Ankara: Pegem Yay.
- Güven, M. ve Alan, B. (2020). Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi ve Değerlendirilmesi. Behçet Oral, Taha Yazar (Ed.) *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme içinde* (334-362). Ankara: Pegem Yay.

- Işık, Ö. (2015). Eleştirel Düşünme. Mehmet Arslan (Ed.) *Öğrenmenin Nörofizyolojisi Öğretimde Yeni Yaklaşımlar içinde* (159-179). Ankara: Anı Yay.
- Kalaycı, M. (2007). Yeni Din Öğretimi ve Bütün Müslümanları Kucaklayan mezhepler üstü bir öğretim programı. Sönmez Kutlu ile Söyleşi. *Türk Yurdu Dergisi*. Erişim Tarihi 27.11.2022. <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=3746>
- Kaya, M. (1998). Eğitimde Program Geliştirme Sürecinde DKAB Öğretim Programının Geliştirilmesi İhtiyacı. *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim- Öğretiminin Problemleri içinde* (227-258). Kayseri: İBAV.
- Kaymakcan, R. (2007). *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık*. İstanbul: DEM Yay
- Kaymakcan, R. ve H. Meydan. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.
- Keklikçi, H. (2015). Probleme Dayalı Öğrenme Modeli. Mehmet Arslan (Ed.) *Öğrenmenin Nörofizyolojisi Öğretimde Yeni Yaklaşımlar içinde* (209-235). Ankara: Anı Yay.
- Koç, A. (2022). *Din Öğretiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: NEÜ Yay.
- Korukçu, A. (2008). Din Öğretiminde Kavram Haritası Kullanımı, *AÜİFD*, XLIX (II), 311-338.
- Korukçu, A. ve Işıkdogan, D. (2015). Kavram Öğretimi. Cemal Tosun ve Mizrap Polat (Ed.). *Düşünen Sınıflar İçin İlkokul 4.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi içinde* (354-371). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Kızılabdullah, Y. (2008). *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kızılabdullah, Y. ve Yürük, T. (2008). Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye'deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Dinî Araştırmalar*, 11 (32), 107-129.
- Kızılabdullah, Y. ve Kızılabdullah, Ş. (2015). Din Öğretiminde Planlama ve Ölçme-Değerlendirme. Cemal Tosun ve Mizrap Polat (Ed.). *Düşünen Sınıflar İçin İlkokul 4.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi içinde* (55-73). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- MEB (2001). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları ve Bir Uygulama Örneği (Ankara Modeli)*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- MEB (2005). *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yay.
- MEB (2010). *Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yay.
- MEB (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9- 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yay.
- Medeni, E. (2013). Din Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Yeterlilik Modelleri ve Eğitim Standartları: Almanya ve Avusturya Örneğinin Türkiye'ye Uyarlanabilirliği, *Marife*, 13 (2), 9-22.
- Meydan, H. (2021). Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi: Ahlaki Gelişim Kuramlarına Dayalı Bir İnceleme, *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 55 (1), 445-471.
- Ozan, C., Taşgın, A., Bay, E. & Kaya, H. İ. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 301-322.
- Öcal, M. (1998). Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi. *Uludağ İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 7(7), 241-268.
- Öcal, M. (2007). Türk Hukuk Mevzuatında Din Eğitim ve Öğretiminin Yeri ve Uygulama Biçimi. *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi Milletlerarası Tartışmalı İlmi Toplantı (17-19 Kasım 2006) içinde* (511-559). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Öcal, M. (2017). *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Dergâh Yay.
- Özbek, R. (2020). Öğrenme-Öğretme Süreci. Gürbüz Ocak (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (164-210). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Özelçi, S. Y. (2020). İşbirliğine Dayalı Öğrenme. Asuman Seda Saracaloğlu vd. (Ed.) *Öğretimde Yaklaşımlar ve Eğitime Yansımaları içinde* (202-221). Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, A.D. (2016). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Özdemir, M.S. (2020). Eğitimde Program Geliştirme Sürecinde Hedef ve İçerik Seçimi ve Düzenlenmesi. Gürbüz Ocak (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (61-102). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Özmantar, M.F., Bingölbalı, E., Demir, S., Sağlam, Y. ve Keser, Z. (2009). Değişen öğretim programları ve sınıf içi normlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

- Savaş, B. (2019). Yapılandırmacı Öğrenme. Alim Kaya (Ed.) *Eğitim Psikolojisi* içinde (433-458). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Selçuk, M. (2000). Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri. *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar içinde* (13-18). İstanbul: MEB Basımevi.
- Selçuk, M. (2001). Din Öğretiminde Yeni Yönelişler. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları ve Bir Uygulama Örneği (Ankara Modeli)* içinde (40-50). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Schreglmann, S. (2016). Türkiye’de Program Geliştirme Konusu İle İlgili Yapılan Yüksek Lisans Ve Doktora Tezlerinin İçerik Analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 9(43), 1492-1500.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G.F. (2015) *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yay.
- Sönmez, V. (2019). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yay.
- Sönmez, V. (2020). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yay.
- Şaşmaz, A. Aydagül, B. Tüzün, I. Aktaşlı, İ. (2011). *Türkiye’de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Şimşek, E. (2013). Çok Partili Dönemde Yeniden Din Eğitimi ve Öğretimine Dönüş Süreci (1946-1960). *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*. 49, 391-414.
- Tabak, S. (2020). Probleme Dayalı Öğrenme. Asuman Seda Saracaloğlu vd. (Ed.) *Öğretimde Yaklaşımlar ve Eğitime Yansımaları içinde* (347-363). Ankara: Pegem Akademi.
- TDK (01.08.2022) <https://sozluk.tdk.gov.tr/>
- Tosun, C. (2001) *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yay.
- Tosun, C. (2004). 2000’li Yıllarda Türkiye’de Din Öğretimi: Bugünden Geleceğe. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart 2001 İstanbul)* içinde (753-808). Ankara: MEB Basımevi.
- Tuncer, M. (2020). Program Geliştirme ve Ölçme ve Değerlendirme. Hasan Güner Berkant (Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama Örneklerine içinde* (303-324). Ankara: Anı Yay.
- Turan, H. (2019). Eğitimde Yeni Yaklaşımlar ve Bireylerde Bulunması İstenilen Temel Beceriler. Hasan Şeker (Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar içinde* (219-265). Ankara: Anı Yay.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. 1982.

- Varış, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme Teoriler ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yay.
- Yapıcı, A. ve Yürük, T. (2015). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının İncelenmesi. Cemal Tosun ve Mizrap Polat (Ed.). *Düşünen Sınıflar İçin İlkokul 4.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi içinde* (32-54). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Yazar, T. ve Şimşek, Ö. (2020). Program Geliştirmede Yeni Yaklaşımlar- Çoklu Zekâ Kuramı ve Yapılandırmacılık. Behçet Oral, Taha Yazar (Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme içinde* (367-398). Ankara: Pegem Yay.
- Yürük, Tuğrul. (2011). *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yay.
- Yılmaz, Z. (2015). İşbirliğine Dayalı Öğrenme. Mehmet Arslan (Ed.) *Öğrenmenin Nörofizyolojisi Öğretimde Yeni Yaklaşımlar içinde* (339-365). Ankara: Anı Yay.
- Yurdakul, Bünyamin. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Zengin, M. (2010). Temele Alınan Yaklaşımlar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 225-258.
- Zengin, M. (2017). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)*, XIX(36), 113-137.



ÖZGEÇMİŞ

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları bölümünden 2016 yılında mezun oldu. 2018 yılında Ankara Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi bölümünde başladığı yüksek lisansına araştırma görevlisi olduğu Yalova Üniversitesi'nin Felsefe ve Din Bilimleri alanında devam etti. 2020 yılında Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak başladığı görevine halen devam etmektedir.

