T.C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

CUMHURİYET DÖNEMİ DİN DERSLERİNDE SOSYAL BÜTÜNLEŞME (1924-2018)

Betül GÜNAYDIN

2502170063

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Ayşe Zişan FURAT

İSTANBUL 2025

T.C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

CUMHURİYET DÖNEMİ DİN DERSLERİNDE SOSYAL BÜTÜNLEŞME (1924-2018)

Betül GÜNAYDIN

2502170063

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Ayşe Zişan FURAT

İSTANBUL 2025

ÖZ
CUMHURİYET DÖNEMİ DİN DERSLERİNDE SOSYAL BÜTÜNLEŞME (1924-2018)
BETÜL GÜNAYDIN

Bu tezin amacı, 1924-2018 yılları arasında Türkiye'de uygulanan örgün din eğitimi programlarını sosyal bütünleşme perspektifiyle incelemektir. Araştırma, din dersi programlarında sosyal bütünleşmeye katkı sağlayan değer, kurum ve ideolojik temaların tarihsel sürecini, eğitim politikalarını şekillendiren sosyopolitik süreçlerle etkileşimini ve dönemlere göre farklılaşan yansımalarını ortaya koymaktadır. Cumhuriyet dönemi din eğitimi programlarının sosyal bütünleşmeye dair işlevlerinin tarihsel bağlamda ortaya konulması, dönüşüm ve kırılma noktalarının anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Tezde nitel araştırma kullanılarak tarihsel araştırma kapsamında sosyal bütünleşme olgusu incelenmiştir. Tarihsel doküman incelemesi, nitel içerik analizi ve betimsel analiz birlikte kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan din dersi programları üzerinden elde edilen bulgular, din eğitimi programlarında tematik yapıların farklı dönemlerde değişen yoğunluklarla işlendiğini göstermektedir.

Çalışmanın birinci bölümünde sosyal bütünleşme ile eğitim, din ve din eğitimi ilişkisi; ikinci bölümde Cumhuriyet dönemi sosyopolitik dönüşümleri ile eğitim ve din eğitimi politikaları; üçüncü bölümde öğretim programlarına yönelik tematik incelemeler; dördüncü bölümde ise elde edilen tematik analizler tüm programlar üzerinden bütüncül biçimde ele alınmıştır.

Erken Cumhuriyet döneminde tematik içerik oldukça sınırlı olmakla birlikte değer ve ideoloji temaları ön plandayken sonraki dönemlerde değerler temasına ait vurgular giderek güçlenmiştir. Tematik içerikler dönemlere göre farklılık göstermiştir. İdeolojik temaların en yoğun dönemi 1980 -1999; değerlerin ise 2000 - 2010 dönemidir. Programlarda sosyal bütünleşmeyi sağlayan yegâne kurum olarak aileye vurgu yapıldığı, temanın yoğunluğunun ülkede yaşanan sosyopolitik krizlerin ardından yükseldiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Eğitim Politikası, Din Dersleri, Sosyal Bütünleşme, Cumhuriyet Dönemi Sosyopolitik Yapı.

ABSTRACT
SOCIAL INTEGRATION IN RELIGIOUS LESSONS DURING THE REPUBLICAN PERIOD (1924-2018)
BETUL GUNAYDIN

This thesis examines formal religious education curricula implemented in Turkey between 1924 and 2018 from the perspective of social integration. It traces the historical development of values, institutions, and ideological themes that contribute to social integration in religion courses, their interaction with sociopolitical processes shaping educational policy, and their differentiated reflections across periods. Framing Republican-era curricula within their historical context clarifies key transformations and turning points.

Qualitative methods were employed within a historical framework. Historical document analysis, qualitative content analysis, and descriptive analysis were used together. Findings from curricula published by the Ministry of National Education show that thematic structures were addressed with varying intensity over time.

The first section outlines the thesis framework in terms of social integration and discusses links between integration theory, education, religion, and religious education. The second examines curricular change alongside sociopolitical transformations of the Republican era and related policies. The third presents descriptive content analyses of the curricula, focusing on values, institutions, and ideologies. The fourth offers a holistic evaluation of thematic structures across curricula.

Results indicate that in the early Republican period thematic content was limited, with values and ideology dominant. In later years, the emphasis on values increased, while ideological themes fluctuated, peaking between 1980 and 1999. The strongest emphasis on values appeared in the 2000 - 2010 curricula. The family emerged as the institution highlighted as a source of social integration, gaining prominence after sociopolitical crises.

Key Words: Religious Education, Education Policy, Religious Curriculum, Social Integration, Sociopolitical Structure of the Republican Period.

ÖNSÖZ

Cumhuriyet döneminde din eğitimi ve sosyal bütünleşme olgusu üzerinde yürütülen doktora çalışması, örgün din eğitimi programlarındaki tematik yansımaları incelemektedir. Türkiye'nin din eğitimi tecrübesinde sosyopolitik süreçlerin ders içeriklerine etkileri, kırılma ve kıvrım noktalarını görebilmek amacıyla çalışmada dönemlendirmeler yapılmıştır. Ülkenin politik süreçlerinin takibinde ana iskelet olarak Devlet Kalkınma Planları, eğitim politikalarında Millî Eğitim Şûraları verilerine başvurulmuştur. Çalışmanın temel verisini ise 1924-2018 döneminde yayımlanan örgün din dersi programları olmuştur. Bu programlarda, toplumda uyum, birliktelik, sürekliliğe katkı sağlayan sosyal bütünleşme temaları tespit edilerek her biri kendi dönemi içinde değerlendirilmiştir.

Doktora çalışmam süresince, vizyonu ve rehberliğiyle yolumu aydınlatan değerli hocam Prof. Dr. Ayşe Zişan FURAT'a, değerli katkılarından dolayı kıymetli hocalarım Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Zarife Şeyma ALTIN'a minnettarım. Ayrıca tez savunma jürimde yer alan Prof. Dr. Hamit ER ve Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ hocalarıma teşekkür ederim. İlim yolculuğunda derinlikleri merak etmenin güzelliğini bana gösteren hocam Utku İÇEN'e ve hayatıma güzel dokunuşlarıyla destek olan ablam Ümmühan'a en içten şükranlarımı sunarım.

Son olarak bana "bütün" olmayı öğreten ailem, göz aydınlığım eşim Talha ve gözümün nuru oğlum Asaf Erdem "İyi ki…"

Bu yolculuğu nasip eden Rabb'e şükürle…

BETÜL GÜNAYDIN

ÜSKÜDAR, 2025

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **İİ**

ABSTRACT ..... **İİİ**

ÖNSÖZ ..... **İV**

İÇİNDEKİLER ..... **V**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **Vİİİ**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **Xİ**

GRAFİKLER LİSTESİ ..... **Xİİ**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **XİV**

GİRİŞ **1**

BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYAL BÜTÜNLEŞME KURAMLARI ÇERÇEVESİNDE DİN EĞİTİMİ

1.1. Sosyal Bütünleşme: Kuramsal Çerçeve **26**

1.1.1. Kültürel Düzeyde Sosyal Bütünleşme **30**

1.1.2. Toplumsal Düzeyde Sosyal Bütünleşme **32**

1.1.3. Sosyal Düzeyde Bütünleşme **37**

1.2. Sosyal Bütünleşme Unsuru Olarak Din **44**

1.3. Sosyal Bütünleşme Unsuru Olarak Eğitim **54**

1.4. Sosyal Bütünleşme Unsuru ve Vasıtası Olarak Din Eğitimi **64**

İKİNCİ BÖLÜM

CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRKİYE'SİNDE DİN DERSLERİNİN DÖNÜŞÜMÜ

2.1. 1924-1930: Erken Cumhuriyet Dönemi **74**

2.1.1. 1924-1930: Siyasi ve Toplumsal Yapı **75**

2.1.2.1924-1930: Eğitim Politikaları ve Din Eğitimi **78**

2.2. 1931-1948: Millî Kimlik ve Laik Eğitim Sistemi İnşası **89**

2.2.1. 1931-1948: Siyasi Süreç ve Toplumsal Yapı **89**

2.2.2. 1931-1948: Eğitim Politikaları ve Din Eğitimi **95**

2.3. 1949-1981: Siyasi Dalgalanmalar ve İdeoloji Temelli Sentez Arayışı ... 107

2.3.1. 1949-1981: Siyasi Süreç ve Toplumsal Yapı 107

2.3.2. 1949-1981: Eğitim Politikaları ve Din Eğitimi 114

2.4. 1982-1999: Darbe Sonrası Yeniden Toplum İnşası 122

2.4.1. 1980-1999: Siyasi Süreç ve Toplumsal Yapı 122

2.4.2. 1982-1999: Eğitim Politikaları ve Din Eğitimi 128

2.5. 2000-2011: Küre-Yerel Dönem 132

2.5.1. 2000-2011: Siyasi Süreç ve Toplumsal Yapı 133

2.5.2. 2000-2011: Eğitim Politikaları ve Din Eğitimi 136

2.6. 2011-2018: Kültürel ve Küresel Açılım Dönemi 143

2.6.1. 2011-2018: Yakın Dönem Türkiye'de Siyasi Süreç ve Toplumsal Yapı 143

2.6.2. 2011-2018: Yakın Dönem Türkiye'de Eğitim Politikaları ve Din Eğitimi 146

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA SOSYAL BÜTÜNLEŞME

3.1. Erken Cumhuriyet Dönemi (1924-1930) 151

3.1.1. Değerler 158

3.1.2. Kurumlar 161

3.1.3. İdeolojik Temalar 162

3.2. Siyasi Dalgalanmalar ve İdeoloji Temelli Sentez Arayışı (1949-1981) .. 165

3.2.1. Değerler 181

3.2.2. Kurumlar 186

3.2.3. İdeolojik Temalar 190

3.3. Darbe Sonrası Din Derslerinin Araçsallaştırılması (1982-1999) 197

3.3.1. Değerler 207

3.3.2. Kurumlar 217

3.3.3. İdeolojik Temalar 221

3.4. Din Eğitiminde Küre-Yerel Dönem (2000-2010) 230

3.4.1. Değerler 253

3.4.2. Kurumlar 267

3.4.3. İdeolojik Temalar 271

3.5. Kültürel ve Küresel Açılım Dönemi (2018) 283

3.5.1. Değerler 289

3.5.2. Kurumlar 299

3.5.3. İdeolojik Temalar 301

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

DİN DERSİ PROGRAMLARINDA SOSYAL BÜTÜNLEŞME EKSENİ

4.1. Değerler 323

4.2. Kurumlar 333

4.3. İdeolojik Temalar 335

SONUÇ 342

KAYNAKÇA 353

ÖZGEÇMİŞ 386

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Din Dersi Öğretim Programlarında Sosyal Bütünleşme Temalarının, Kuram Temelleri ve Katmanlı Sosyal Bütünleşme Modeline Göre Sınıflandırılması……. 17

Tablo 2. Dönemlendirme Kapsamında Analize Dâhil Edilen Öğretim Programları, Millî Eğitim Şûraları ve Devlet Kalkınma Planları……... 21

Tablo 3. Sosyal Bütünleşme Kuramları Kesişim Noktaları…… 29

Tablo 4. Parsons'un Toplumsal Eylem Sistemi Tablosu……... 41

Tablo 5. 1924-1930 Dönemi Programları Tematik İçerik……. 156

Tablo 6. 1924-1930 Dönemi Programlarda Sosyal Bütünleşmeyi Destekleyen Temalar…… 157

Tablo 7. 1924-1930 Dönemi Programlarda Temaların Yoğunluğu (Kodlanmış alanlar içinde %)……... 157

Tablo 8. 1924-1930 Dönemi Programlarda Değerler ve Alt Temalar…….. 158

Tablo 9. 1924-1930 Programlarda Değerler Teması…… 160

Tablo 10. 1924-1930 Dönemi Programlarda Aile Teması (%)…… 161

Tablo 11. Millet ve Türk Vurgularında Yıllara Göre Yoğunluk (Tüm metin %)…… 162

Tablo 12. 1949-1980 Dönemi Programlarda Tematik Analiz……. 176

Tablo 13. 1949-1980 Dönemi İlkokul Programlarında Sosyal Bütünleşmeyi Destekleyen Temalar……. 177

Tablo 14. 1949-1980 Dönemi Ortaokul Programlarında Sosyal Bütünleşmeyi Destekleyen Temalar……. 179

Tablo 15. 1949-1980 Dönemi Lise Programlarında Sosyal Bütünleşmeyi Destekleyen Temalar…… 180

Tablo 16. 1949-1980 Dönemi Programlarda Değerler ve Alt Temalar…… 182

Tablo 17. 1949-1980 Dönemi Programlarında Değerler Temasının Öğrenim Düzeylerine Göre Yoğunluğu (Tüm Metin %)…….. 182

Tablo 18. 1949-1980 Dönemi Programlarda Aile Vurgusu……. 187

Tablo 19. 1949-1980 Dönemi Programlarda Aile Teması (%)…… 187

Tablo 20. 1949-1980 Dönemi Programlarda İdeolojik Temaların Yıllara Göre Artışının Öğretim Kademeleri Sıralamasıyla Gösterimi……. 190
Tablo 21. 1980-1999 Dönemi Programlarda Tematik Analiz……. 205
Tablo 22. 1980-1999 Dönemi Programlarda Sosyal Bütünleşmeyi Destekleyen Temalar ……... 206
Tablo 23. 1980-2001 Dönemi Programlarda Değerler ve Alt Temalar….. 208
Tablo 24. 1980-2001 Dönemi Değerler ve Alt Temaların Dağılımı (%)…. 209
Tablo 25. 1980-1999 Dönemi Programlarda Aile Vurgusu……. 217
Tablo 26. 1980-1999 Dönemi Programlarda Aile Teması (%)…… 218
Tablo 27. 1980-1999 Dönemi Programlarında Yer Alan İdeolojik Temalar……. 221
Tablo 28. 1980-1999 Dönemi İdeolojik Vurguların Yıllara Göre Dağılımı (%)…… 222
Tablo 29. 2000-2011 Dönemi Programlarda Tematik Analiz……. 248
Tablo 30. 2000-2011 Dönemi Programlarda Sosyal Bütünleşmeyi Destekleyen Temalar ……... 249
Tablo 31. 2000-2011 Dönemi Programlarda Tematik Vurgular…….. 251
Tablo 32. 2000-2011 Dönemi Programlarında Değerler ve Alt Temalar…. 254
Tablo 33. 2000-2011 Dönemi Programlarda Aile Vurgusu……. 268
Tablo 34. 2000-2011 Dönemi Programlarda Aile Teması (%)…… 268
Tablo 35. 2000-2011 Dönemi Programlarda İdeolojik Vurgular……. 271
Tablo 36. 2000-2011 Dönemi Programlarda İdeolojik Tema Yoğunluğu.. 273
Tablo 37. 2018 Dönemi Programlarda Sosyal Bütünleşmeyi Destekleyen Tematik Yapı……. 287
Tablo 38. 2018 Dönemi Programlarda Sosyal Bütünleşmeyi Destekleyen Temalar……. 288
Tablo 39. 2018 DKAB Programlarında Değerler Kapsamında Tematik Vurgular…… 290
Tablo 40. 2018 DKAB Programlarında Tematik Yoğunluk…… 291
Tablo 41. 2018 DKAB Programlarında Aile Vurgusu……. 299

Tablo 42. 2018 DKAB Programlarında İdeolojik ve Ortak Temalar Vurgusu…… 301
Tablo 43. 2018 DKAB Programlarında İdeolojik ve Kesişen Temalar Yoğunluğu…… 302
Tablo 44. 1924-1930 Programlarında Değerler, Kurumlar ve İdeoloji Yoğunluğu……. 311
Tablo 45. 1949-1980 Programlarda Değerler, Kurumlar ve İdeoloji Yoğunluğu……. 312
Tablo 46. 1980-1999 Dönemi Programlarda Değerler, Kurumlar ve İdeolojik Temaların Genel Görünümü…….. 313
Tablo 47. 2000-2010 Dönemi Programlarda Değerler, Kurumlar ve İdeolojik Temaların Genel Görünümü…….. 314
Tablo 48. 2018 Programlarında Değerler, Kurumlar ve İdeolojik Temaların Genel Görünümü……... 316

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bütünleşme Katmanları……. 28

Şekil 2. Toplumsal Etkileşimin Genişleyen Çevresi…….. 57

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı Haftalık Ders Saati Dağılımı (%)……. 82
Grafik 2. 1926 Müfredat Programı Haftalık Ders Saati Dağılımı (%)…… 85
Grafik 3. 1948 İlkokul Programı Haftalık Ders Saati Dağılımı (%)…… 103
Grafik 4. 1948 Köy İlkokul Programı Haftalık Ders Saati Dağılımı (%)… 104
Grafik 5. İdeolojik Temaların Yıllara Göre Dağılımı…….. 191
Grafik 6. 1949-1980 Dönemi İdeolojik Temaların Dağılımı …….. 195
Grafik 7. 1980-1999 Dönemi Programlarda Değerler Teması Yoğunluğunun Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı…….. 208
Grafik 8. 1982-1999 Dönemi Programlarda Öğrenim Düzeylerine Göre İdeolojik Temaların Dağılımı……... 222
Grafik 9. 2000-2011 Dönemi Programların Yıllara ve Sınıf Düzeylerine Göre Tematik Dağılımındaki Değişim…….. 253
Grafik 10. 2000-2011 Dönemi Din Derslerinde İdeolojik Temaların Programlara Göre Dağılımı…….. 273
Grafik 11. 1980-1999 ve 2000-2011 Dönemi Programlarda İdeoloji ve Kesişen Alanlar Tema Yoğunluklarının Karşılaştırılması……. 274
Grafik 12. Tüm Ana Temaların Program Dönemlerine Göre Dağılımı…… 310
Grafik 13. Din Dersi Programlarında Yıllara Göre Tematik Dağılımı…….. 318
Grafik 14. Din Dersi Programlarında 4-8. Sınıf Düzeyi Tematik Dağılımı. 320
Grafik 15. Din Dersi Programlarında 9-12. Sınıf Düzeyi Tematik Dağılımı…… 322
Grafik 16. 1924-2018 Değerler Teması Genel Yapısı…….. 323
Grafik 17. 1924-2018 Din Dersi Programlarında Ahlaki Değerler……. 325
Grafik 18. 1924-2018 Din Dersi Programlarında Toplumsal Değerler…... 327
Grafik 19. 1924-2018 Din Dersi Programlarında Kültürel Değerler…… 329
Grafik 20. 1924-2018 Din Dersi Programlarında Evrensel Değerler…… 331
Grafik 21. 1924-2018 Din Dersi Programlarında Aile……. 333
Grafik 22. Tüm Programlarda İdeolojik Temalar……. 335
Grafik 23. 1924-2018 Din Dersi Programlarında İdeolojik Temalar…… 337

Grafik 24. 1924-2018 Din Dersi Programlarında Dönemlere Göre Kesişen Alanlar…….. 339
Grafik 25. 1924-2018 Din Dersi Programlarında Kesişen Alanlar Temalar... 340

KISALTMALAR LİSTESİ

AB : Avrupa Birliği

AİHM : Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi

BM : Birleşmiş Milletler

bkz. : Bakınız

çev. : Çeviren

DKAB : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

DKP : Devlet Kalkınma Planı

ed. : Editör

haz. : Hazırlayan

İHL : İmam Hatip Lisesi

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

ODKAB : Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı

s. : Sayfa

ss. : Sayfadan Sayfaya

TBMM : Türkiye Büyük Millet Meclisi

TDK : Türk Dil Kurumu

vd. : Ve Diğer

vb. : Ve Benzeri

GİRİŞ

Cumhuriyet dönemi örgün din eğitimi derslerinde sosyal bütünleşme olgusunu ele alan bu çalışma, toplumsal yapının işleyişinde rol oynayan süreç ve olguların din dersi tecrübelerine yansımalarını incelemektedir. Bu bağlamda toplumsallaşma, sosyalleşme ve sosyal bütünleşme kavramları, birey ile toplum arasındaki ilişkileri anlamada temel bir çerçeve sunmaktadır. Günay'ın (1989: 3) ifadesiyle sosyal bütünleşme,

> "bir toplum veya sosyal grup içinde hâkim olan kültürel değerlerin fertler tarafından alınarak kendilerine mâl edilmesi ve böylece fertlerin toplumun sosyo-kültürel değerlerini kazanarak onunla uyumlu bir şekilde yaşama durumuna gelme süreçleri" dir.

Bu tanım doğrultusunda sosyal bütünleşme, anlık bir oluşumdan ziyade, toplumsal sürekliliği ve uyumu sağlayan dinamik bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Sosyal bütünleşmenin toplumsal yapının sürekliliği açısından taşımış olduğu önem, onun hakkında farklı düşünürler tarafından kuramlar üretilmesine ve tartışılmasına vesile olmuştur. Kavramın ortak paylaşıma işaret etmesi, süreklilik ve hareketliliği içermesi yönünde ortak kanaat bulunmaktadır. Bu bağlamda Fichter (2001: 199), kavramın statik ve dinamik yönünü vurgulamaktadır. Ona göre, bütünleşme terimi genellikle tutum, dayanışma, birlik, denge, uyarlanma terimleriyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak bu kavramlar sosyo-kültürel olgunun statik yanları olduğu kadar kinetik yanlarını da içerdiği ölçüde sosyal bilimci için bir anlam ifade etmektedir.

Başka bir deyişle bütünleşme sadece düzen yapıya değil eylem ve işleve de işaret etmektedir. Sosyal bütünleşmenin ortak bir paylaşımı kapsadığına vurgu yapan Ertem (1997: 54) ise kavramı "bir toplumu ya da grubu oluşturan fertlerin mensubu oldukları toplum veya grubun üstün kültürünü benimseyerek şahsına mal etme süreci" olarak tanımlar ve ona göre, sosyal bütünleşme toplum içinde kişi ve kurumların bütünlük içinde kaynaşmasını ifade etmektedir.

Fichter ve Ertem'in tanımlarından farklı olarak, Türkdoğan (1988: 52) kavramda karşılıklılığı ön plana çıkarmaktadır. Sosyal bütünleşmeyi bir milletin mensupları ya da sosyal sistemin unsurları arasında ortak tutum ve davranışları ortaya koymaya vesile olan karşılıklı bağımlılık olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle, bir topluluk oluşturmak üzere farklı zümreler arasında oluşan kaynaşmadır.

Tanımlar doğrultusunda, sosyal bütünleşme için üç ana kriter bulunduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi, birden fazla kişi/grup tarafından anlamlı bir birliktelik oluşması; ikincisi, bu kişi/grup tarafından ortak zaman veya mekân paylaşımı; üçüncüsü, kişi/grup arasında ortak bir 'üst kültür' mevcudiyetidir. Üst kültür ifadesinden kasıt, ortak bir geçmiş ya da ortak bir amaçtır. Kavramın çok boyutlu yapısı ve canlılığı onun zaman ve bağlama göre nasıl şekillendiğini ayrıca ele almayı gerektirmektedir.

Türkçe literatürde yapılan okumalar, toplumsal bütünleşme ve sosyal bütünleşme kavramlarının sıklıkla birbirinin yerine kullanılan eş anlamlı kavramlar olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Ancak Fichter'ın (2001: 199-209) açıklamaları, kavramların katmanlı yapılara sahip olduğuna işaret etmekte ve işlevsel farklara dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, toplumsal bütünleşmenin sağlanabilmesi için öncelikle sosyal bütünleşmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumsal ve sosyal bütünleşme kavramları kıyaslandığında, birbirinden farklılaştıran özelliğin görüldüğü bir diğer nokta ise sosyal bütünleşme için ortak zaman ve mekân paylaşımının gerekliliğidir. Bu tezde sosyal bütünleşme kavramının tercih edilmesinin temel nedeni, örgün eğitimin[1] ilk aşamada sosyal bütünleşmeyi sağlama, ikinci aşamada toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirme ve sürdürme işlevine sahip olmasıdır.

Sosyal bütünleşmenin sağlanabilmesi ve sürdürülebilmesi için çeşitli vasıtalardan destek alınması gerekmektedir. Bu araçlar arasında, kitlesel ve niteliksel olarak en güçlü değerlendirilebilecek öğeler; din ve eğitimdir.

[1] Örgün eğitimin eş zaman ve mekanlarda gerçekleştirilmesi burada vurgulanması gereken bir noktadır.

Din, toplumda arzulanan ve aynı zamanda bir gereklilik olan sosyal bütünleşme için merkezi noktada yer almaktadır. Türkiye'de nüfusun neredeyse tamamının Müslüman olması bütünleşme ile din arasındaki konteksti güçlendirmektedir. Bu nedenle Türkiye'de topluma dair herhangi bir çalışma yapılmak istendiğinde, dinin sosyal ve toplumsal etkilerinin de anlaşılması gerekmektedir. İslâm'ın bu noktada özgün bir yapısı vardır. Tevhid inancını merkeze alan birliktelik sunmaktadır. Bu birliktelik, zıt kutupların tamamını toplama kudretindedir (İnceler, 1990: 50). İslâm dininin ekonomik, sınıfsal ve sosyal ayrımı reddeden kuşatıcı bir özelliği vardır. Dolayısıyla, bütünleştirici yapısı gereği İslâm, toplumda meydana gelebilecek olası çözülme ve çatışmaları önleyici, bütünleştirici bir işlev üstlenmektedir.

Sosyal bütünleşme açısından önem taşıyan bir diğer kurum örgün eğitimdir. Örgün eğitimin yürütüldüğü okul, bireyler için sosyal bağlılığın geliştiği temel alanlardan biridir. Öğrenciler okulda geçirdikleri süre boyunca kültürel değerleri edinmekte ve bu değerler, bireyleri bir arada tutarak ortak amaçlar etrafında birleşmelerine imkân sağlamaktadır (Özcan, 2020: 119-120). Nitekim Erkal'a (1987: 271) göre, toplumdaki farklı sosyal gruplarda birlik şuurunun kazanılmasında eğitim belirleyici bir rol üstlenmektedir. Toplumun kültürel birikimini eğitim yoluyla yeni nesillere aktarması, aynı zamanda toplumsal bütünleşmenin gerçekleşmesine de katkıda bulunmaktadır.

Sosyal bütünleşmeye dair kuramsal tartışmaları başlatan Durkheim, bu işleyişin etkileşim yönünü ön plana çıkararak değerlendirmektedir: Ona göre, toplum bir yandan eğitim için ortam sağlarken, diğer yandan da eğitim sistemini belirlemektedir. Her eğitim sistemi ait olduğu toplumu yansıtır ve onun toplumsal gerçekliklerine karşılık vermektedir. Aynı zamanda da toplumun değerlerini sürdürme işlevini yerine getirmektedir. Toplumun yapısı bir neden olarak düşünülerek eğitim yapısını tayin etmektedir. Eğitim sisteminin amacı ise bireyleri topluluğa bağlayarak, onların topluma olan saygılarını ve bağlılıklarını arttırmaktır (Aron, 2010: 278). Eğitim bu gücünü, bütünleştirici işlevini, büyük ölçüde müfredat programları aracılığıyla yerine getirmektedir. Bu programlar, devlet

tarafından yetkilendirilen kurum ve kişilerce örgün eğitim için hazırlanan, örgün eğitim sürecini yönlendiren planlı ve sistematik içeriklerdir.

Eğitim programları geliştirilirken toplumun sosyal ve kültürel değerlerindeki değişimlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Kentleşme ve küreselleşme süreçlerinin etkisiyle bireyler arasında yabancılaşma, kuşak çatışması, cinayetler, cinsiyet temelli ayrımcılık, toplumsal kesimler arasındaki kültürel ve ideolojik ayrışma, toplumsal şiddet ve ötekileştirme gibi çeşitli sosyal sorunlar giderek artış göstermektedir. Bu sorunların çözümü olarak eğitimin, okul içi-dışı eğitim ve öğretim süreçleriyle fertlere demokratik tutum ve değerler, sosyal bütünleşme, sosyal adalet ve eşitlik, insan hakları, fikir hürriyeti, farklı inançlara hoşgörülü olma, empati becerisi kazandırma, ulusal ve bölgesel çatışmaları kaldırma, dinsel ve cinsiyete dayalı ayrımcılıkları kaldırma, toplumda birlik ve beraberlik bilinci oluşturacak nitelikte programları kapsaması gerekmektedir (Özdemir, 2011: 104). Programların oluşturulduğu dönemde eğitime karşı gösterilen yaklaşım biçimi, toplumda sağlanacak bütünleşmenin niteliğinin belirleyicisi olacaktır. Türkiye özelinde ise Cumhuriyet dönemiyle birlikte yaşanan siyasal dönüşümler ve bu dönüşümlerin ardından ortaya çıkan toplumsal kaygılar doğrultusunda farklı eğitim yaklaşımları geliştirilmiştir. Bu çerçevede, Türkiye'de din ve eğitim alanlarının kesişim noktasında yer alan din eğitimi, her iki alanın ortak paydası olarak değerlendirilmesi gereken önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Sosyal bütünleşme için iki kilit unsuru din ve eğitimi bir bütün olarak ele alan din eğitimi, bireyin yaşadığı topluma dinî kültürlenme yoluyla katılımını sağlayan önemli bir işlev üstlenmektedir. Kerim Yavuz (1998: 50) bu minvalde din eğitimini, "…din eğitimi bir bakıma çocuklar ve gençlerin, büyüklerin başta dinî ve ahlaki olmak üzere kültürel ve sosyal dünyalarına uyumlu bir şekilde katılmaları ve oraya uyum sağlamaları ile meşgul olan bir bilim" olarak tanımlamaktadır. Din eğitimi, bireyin dinî sosyalleşmesi ve kültürlenmesi, toplumun birlik ve bütünlüğünün sağlanması, sosyal ahlak ve değerlerin korunması gibi toplumsal fonksiyonlara sahiptir. Bu yönleriyle birey ve toplum tarafından talep edilmektedir (Göçeri, 2002: 23). Din eğitimi, toplumun dinamiklerinin canlı kalmasını ve devamlılığını sağlamaktadır. Ayrıca Din ve eğitim kanallarını birleştirme

özelliğiyle de genel eğitim sistemi içerisinde sahip olduğu özgün konumunu korumaya devam etmektedir. Ancak mevcut konumunda yöntem ve içerik açısından sürekli olarak güncellenme ihtiyacı doğmaktadır. Bu güncellemelerde sosyo-kültürel süreçler ve dünya da değişen eğitim yöntemleri göz önüne alınmaktadır. Bu noktada, din eğitiminin yerel ve evrensel düzeyde sosyokültürel ve sosyopolitik dinamiklerle çok yönlü bir etkileşim içinde olduğu görülmektedir.

Küreselleşme süreciyle din eğitimi sosyal bütünleşme fonksiyonu açısından daha da önemli olmakta ve yeni nesillerde millî kimlik gelişimine katkı sağlama rolü daha da önem arz etmektedir. Din eğitiminin amaçlarını üçe temel başlık altında inceleyen Bilgin (1990: 43-44), bunları insani amaç, kültürel amaç ve toplumsal amaç olarak sınıflandırmaktadır. *İnsani amaç*; insanın hayatına anlam kazandırarak yorumlama ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanarak geliştirilmesi gerekmektedir. İslâm dinine mensup olan kişilerce bunun cevabı İslâm dini tarafından verilir. Kişiler İslâm üzere aldıkları cevapları diğer öğrendikleri ile mukayese edeceklerdir. *Kültürel amaç*; İslâm dini sahip olduğumuz kültürü büyük ölçüde etkilemiş olup, gelecek olan nesilleri de etkilemektedir. Okullarda işlenen Türkçe, sosyal bilgiler, tarih vb. derslere din bilgileri destek vazifesi görerek gereklilik arz etmektedir. *Toplumsal amaç*; sorumlu olduğumuz davranışlarımız ve toplumsal çevremize İslâm ahlakı yoluyla yaklaşabilmektir (Bilgin, 1990: 43-44). Bu bağlamda değerlendirildiğinde din eğitimi, sosyal bütünleşmenin sağlanması noktasında çok boyutlu ve etkili bir araç olduğu görülmektedir.

Türkiye'de ulus-devlet yapısı kendine özgü yeni tarih, kültür ve eğitim reformlarıyla gerçekleşmiştir (Gündüz, 2017: 84). Din dersi özelinde süreç ise dersin içeriği ve pedagojik yaklaşımının belirlenmesinde devletin dönemsel kaygılarının belirleyici olduğu görülmektedir. 1930-1950 yılları arasında, Cumhuriyet'in toplumda köklü bir dönüşüm gerçekleştirerek yeni bir millet inşa etme hedefi doğrultusunda din eğitimi, kademeli olarak eğitim sisteminden çıkarılmıştır (Aydın, 2000: 132). Bu dönemde din dersleri yerine daha disiplinli dersler programlara dahil edilmiştir. Örneğin, 1950'lere kadar sürdürülen askerlik dersleriyle ahlaki ve millî terbiye öğretilmiş, ulusal birliğin ve entegrasyonun

sağlanması istenmiştir. Ancak, bu bakış açısıyla yapılan uygulamalar başarıya ulaşamamıştır (İnal, 1999: 209-210). 1949 sonrası dönemde ardından ise din dersleri okullarda önce seçmeli olarak okutulmuş ve 1982 Anayasası sonrasında da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi anayasal düzenlemeyle zorunlu hale getirilmiştir. Bu kararın alınmasında, 1980 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Çalışma Grubu tarafından hazırlanan rapor etkili olmuştur. Altaş'ın (2016: 201) özetlediği bu raporda, din eğitiminin bireyde sosyal sorumluluk bilinci geliştirdiği, millî birlik ve beraberliği pekiştirdiği, insan haklarına saygı ve bireysel kimlik kazandırma gibi işlevler üstlendiği belirtilmiştir. Ayrıca raporda, din eğitiminin terör ve anarşi gibi toplumsal sorunların aşılmasında hayati rol oynadığı vurgulanmıştır.

1982 Anayasası ile din dersleri, toplumsal bütünlük ve istikrarın sağlanmasında işlevsel bir araç olarak değerlendirilmiş, anayasa metninde Türk-İslâm sentezinin etkisi açık biçimde hissedilmiştir (Ertunç, 2011: 471-472). 12 Eylül öncesi dönemde artan terör ve anarşi olayları, toplumsal çözülmenin göstergesi olarak yorumlanmıştır. Danışma Meclisi'nde N. Ayanoğlu, bu süreci dinî ve ahlaki değerlerin eksikliğiyle ilişkilendirmiştir (1.9.1982 Danışma Meclisi Tutanağı). Sezen (1988: 2) ve Bilgin (1998: 78-80) gibi dönemin aydınları da din eğitiminin dışlandığı yıllarda yetişen nesillerde ortaya çıkan değer farklılıklarının, millî birlik ve bütünlük açısından ciddi riskler doğurduğunu ifade etmiştir. Türkiye'de geçmişte kimi dönemlerde din dersi, kimi dönemlerde ise ahlak dersi adı altında sunulan bu derslerin, yeni düzenlemelerle toplumsal yapıya uyum sağlayarak güncel ihtiyaçlara yanıt vermesi amaçlanmıştır. Bu süreçte eğitim politikalarını belirleyen aktörler, Türkiye'nin çokkültürlü toplumsal yapısını dikkate alarak, din dersini toplumsal çatışmaları azaltacak ve sosyal uyumu güçlendirecek şekilde yeniden yapılandırmaya öncelik vermiştir.

Türkiye'de yaşanan toplumsal ve kültürel dönüşümlerin, eğitim yaklaşımlarında belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. 1980 sonrasında yaşanan siyasal ve toplumsal gelişmelerin ders programlarına etkisi gibi, günümüzde de toplumun yapısı ve ihtiyaçları, eğitim programlarını doğrudan biçimlendirmeye devam etmektedir. Özellikle 2000 sonrası dönemde, küreselleşmenin etkisiyle

farklı kültürlerin etkileşimi artmıştır. Bu durum, evrensel ve ulusal düzeyde ortak bir dil, kültür ve din eğitimi ihtiyacını gündeme taşımıştır. Din eğitimi modellerinin doktriner, fenomenolojik, çoğulcu ya da çokkültürlü yaklaşımlarla yapılandırılmasında, toplumların sosyolojik özellikleri ve devletlerin inşa etmeyi hedefledikleri kimlik anlayışları belirleyici olmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'de değişen toplumsal ihtiyaçlara yanıt vermek üzere 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Bu programda, İslâm düşüncesine dair yorumların bilimsel ve mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alındığı, diğer dinlerin ise bilimsel, olgusal ve karşılaştırmalı bir çerçevede öğretime konu edildiği belirtilmiştir (DKAB, 2018: 8). Program mezhepler üstü bir anlayışı benimsemiş olsa da göç, artan toplumsal hareketlilik ve iletişim teknolojilerinin hız kazandırdığı bilgi dolaşımı gibi etkenler, eğitim programlarının bu gelişmelere paralel olarak güncellenmesini zorunlu kılmaya devam etmektedir. Bununla birlikte, sosyal bütünleşmenin korunması, değişmeyen bir toplumsal gereklilik olarak önemini korumaktadır. Bu ilişki özetlendiğinde toplumun sürekliliği için sosyal bütünleşmeye, sosyal bütünleşme ise işlevsel kurumlara ihtiyaç duymaktadır.

Bu çalışmada, Cumhuriyet dönemi boyunca Türkiye'de uygulanan örgün din eğitimi müfredatlarında sosyal bütünleşme olgusunun nasıl ve hangi temalarla ele alındığı ile bu olgunun zaman içerisinde geçirdiği tematik dönüşümün ne şekilde gerçekleştiği incelenmektedir. Bu bağlamda, Türkiye örneğinden hareketle, sosyal bütünleşme olgusuna ilişkin tarihsel derinliği olan kapsamlı bir değerlendirme yapılması amaçlanmaktadır.

Türkiye'de din eğitimi üzerine yapılan çalışmalar siyasal ve toplumsal gelişmelerle yakın bir etkileşim içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doktora araştırması da söz konusu etkileşimi esas alarak, 1924-2018 yılları arasında yürürlüğe giren din dersi müfredatlarında sosyal bütünleşme olgusunun derste nasıl yer aldığını analiz etmeyi hedeflemektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin temel amaçları arasında toplumsal birlik ve bütünlük fikrinin önemli bir yer tuttuğu ve bazı dönemlerde dersin doğrudan sosyal bütünleşme hedefi doğrultusunda araçsallaştırıldığı görülmektedir.

Bu çalışma, din eğitimi müfredatlarının içerik ve yapısını analiz etmektedir. Analizde, müfredatların hangi sosyo-politik süreçler ve ideolojik yönelimler doğrultusunda şekillendiği incelenmektedir. Ayrıca, toplumsal ihtiyaçlara bağlı olarak sosyal bütünleşmeyi sağlamak amacıyla hangi temaların öne çıkarıldığı ortaya konulmaktadır. Bu yönüyle araştırma, gelecekte geliştirilecek din eğitimi politikalarına ve öğretim programlarına kuramsal ve tarihsel bir zemin sunmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın kuramsal temellerini oluşturmak için öncelikle kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öncelikle Türkiye'de sosyal bütünleşme konusunu ele alan araştırmalara odaklanılmıştır.

Türkiye'de sosyal bütünleşme olgusuna ilişkin çalışmaların sosyoloji, eğitim yönetimi, tefsir, din sosyolojisi, sosyal hizmet ve sosyal yapı-değişme gibi çeşitli disiplinler içinde üretildiği görülmektedir. Buna karşılık, din eğitimi alanında sosyal bütünleşme temasını merkeze alan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte, konunun son yıllarda artan bir akademik ilgiyle ele alınmaya başlandığı görülmektedir.

Türkiye'de sosyal bütünleşmeye ilişkin akademik literatürdeki ilk çalışma 1990 yılında gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilimler alanında yapılan bu araştırmaların ortak yönü, eğitim ve/ya dinin, sosyal bütünleşme için vazgeçilmez öğeler olarak değerlendirilmesidir. Bu çerçevede, sosyal bütünleşme olgusuna ilişkin literatürde yer alan temel yaklaşımları incelemek yerinde olacaktır.

1990 yılında Vahdettin Akgün tarafından hazırlanan "Sosyolojik Açıdan Din Eğitiminin Önemi ve Mecburi Din Öğretiminin Sebep ve Sonuçları Üzerine Bir Araştırma" (Akgün, 1990) başlıklı doktora çalışmasında öncelikle din, dinin sosyal hayattaki konumu ve önemi üzerinde kavramsal açıklamalara yer verilmiştir. Çalışmada eğitim ve din öğretimi ilişkisi, ahlak eğitimi, okullarda verilmekte olan din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ve yaygın din eğitimine dair değerlendirmeler yapılmış ve son bölümde orta öğretim kurumlarında mecburi din öğretimi başlığı altında, laiklik, dersin zorunluluğu ve dersin amacına yer verilerek diğer ülkelerle mukayesesine yer verilmiştir. Nicel verilerle desteklenen bu çalışma, dönemin

toplumsal gerilimleri ışığında din eğitiminin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Dinî eğitimin yetersizliğinin toplumsal çözülmelere zemin hazırladığı yönündeki görüşleri destekleyecek sonuçlara ulaşmıştır.

İsmet Altıkardeş'in (1991) "Din Eğitiminin Sosyal Yapı ve Sosyal Bütünleşme ile İlişkiler Üzerinde Bir İnceleme" başlığını taşıyan doktora çalışması sosyal bütünleşme kavramını din eğitimi ekseninde ele alan öncü çalışmalardan biridir. Tezde ağırlıklı olarak kavramsal tartışmalar yer verilerek dinin aile, kültür, nüfus, hukuk, iktisat, sanat vb. alanlar ile ilişkisi değerlendirilmiştir. Ayrıca, sosyal bütünleşmenin karşıtı olarak değerlendirilebilecek sosyal çözülme olgusu da çalışmada ele alınmıştır. Çalışmanın neticesinde yazar dinin ana hedefinin dayanışma, dostluk ve eğitim olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Banu Gürer (2007) "Bireysel ve Sosyal Farklılıkları Sosyal Bütünleşmeye Dönüştürmede Din Eğitimi Açısından Kur'an'ın Rolü" başlıklı doktora çalışması, sosyal bütünleşmeye dair dinî perspektifleri bireysel farklılıklar üzerinden tartışması bakımından literatüre özgün katkı sağlamaktadır. Çalışmada Kur'an'ın sosyolojik ve psikolojik açılardan bireye ve topluma bakışı ele alınmıştır. Akıl, kalp, nefs gibi kavramlar üzerinden insani farklılıklara yer verilmiştir. Din eğitimi bağlamında Kur'an'ın bu farklılıklara yaklaşımı ele alınmış ve bu farklılıkların sosyal bütünleşmeye dönüşebilmesi adına Kur'an'a göre prensipler ve kavramlar açıklanmıştır. Çalışmanın sonucunda, farklılıkların doğru anlaşılıp amacına uygun değerlendirildiğinde insanlar arasında dayanışma ve kaynaşmayı sağlayan birer imkân sunduğu vurgulanmış ve din eğitiminin de bu anlayışı temel alması gerektiği ifade edilmiştir.

Hacer Cinsoy'un (2016) din sosyolojisi alanında hazırladığı "Kur'an'da Sosyal Bütünleşme" başlıklı yüksek lisans çalışmasında ayetler üzerinden kavramsal bir tartışma yürütmüştür. Çalışmada, Kur'an'ın muhatabının insan olduğu, insanın da toplum içinde yaşadığı ve Kur'an'ın bu topluluğa aynı soydan gelerek birlik olduğunu öğretmekte olduğu açıklanmaktadır. Çalışmada Kur'an-ı Kerim'de sosyal bütünleşmenin temel unsurları olarak özellikle aileye ve ahlaka

vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Toplumun ahlaki seviyesinin, onun gelişimini ve ilerlemesini belirleyen önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahabettin Akşab'ın (2018) Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda "Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Bütünleşme Algılarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama" başlığını taşıyan yüksek lisans çalışmasını tamamlamıştır. Çalışmada sosyal bütünleşme kavramı öncelikle tarihsel olarak ele alınmış ve kapsamlı bir şekilde teorik zemini tartışılmıştır. Araştırmanın hedef kitlesini üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Tez kapsamında yürütülen uygulama aracılığıyla öğrencilere yönelik sosyal bütünleşme algılarının geliştirilmesi arzulanmıştır. Bu bağlamda olumlu sonuçlar elde eden araştırmacı, eğitimde sosyal bütünleşmeyi destekleyen program ve etkinliklerin yapılmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Nuran Kızmaz'ın (2019) din Sosyolojisi alanında yürüttüğü "Sosyal Bütünleşme Bağlamında Güneydoğu Anadolu'da Değişen Seyyidlik ve Şeriflik Algısı ve İşlevi: Turabdin Örneği" başlıklı doktora çalışmasında seyyid ve şeriflerin arabuluculuk fonksiyonu üzerinde durulmuştur. Bölgede seyyid ve şeriflere yönelik algı, bu kurumların genel fonksiyonları ve bu fonksiyonların Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar geçirdiği değişim ve dönüşüm incelenmiştir. Tezde, seyyid ve şeriflerin sahip oldukları dinî otorite aracılığıyla bölgedeki çatışmaların çözümüne katkı sağladıkları ve bu bağlamda din temelli bir arabuluculuk fonksiyonu üstlendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Elif Özcan'ın (2019) din sosyolojisi alanında yaptığı "Sosyal Bütünleşme ve Dua" başlıklı yüksek lisans çalışmasında duanın sosyal bütünleşme bağlamında toplumsal yansımaları incelenmiştir. Yapılan saha araştırmasında elde edilen bulgular duanın insanlar ve toplum üzerindeki etkileri ve toplumsal bütünleşmeye olan katkıları ekseninde değerlendirilmiştir. Araştırma neticesinde duanın sosyal alanla sıkı bir ilişki içerisinde olduğu ve dua etmenin biz düşüncesini ortaya çıkararak sosyal bütünleşmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

"Çok Kültürlü Ortamda Sosyal Bütünleşmeyi Sağlamada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Rolü (Iğdır İli Örneği)" (Doğru, 2022) başlıklı doktora

çalışması, Çetin Doğru'nun Iğdır ili özelinde sosyal bütünleşme üzerine yaptığı saha araştırmasını kapsamaktadır. DKAB derslerinin sosyal bütünleşmeyi sağlamadaki etkililiği öğretmen görüşleri ile değerlendirilmiştir. Araştırma neticesinde DKAB programları ve ders kitaplarının doğrudan ve/ya dolaylı şekilde sosyal bütünleşmeyi desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aylin Arıcı (2022) tarafından "Suriyeli Göçmen Çocuklarda Psikolojik Sağlamlılığın Öz Anlayış ve Sosyal Bütünleşme ile İlişkisi" başlıklı doktora çalışması sosyal hizmet anabilim dalında tamamlanmıştır. Çalışma nicel ve nitel yöntemleri kapsayan karma bir yaklaşımla yürütülmüştür. Çalışma da Suriyeli göçmen çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin öz anlayış ve sosyal bütünleşme ilişkisi incelenmiştir. Ölçeklerin uygulandığı ve görüşme formlarının kullanıldığı bu çalışma, sosyal bütünleşme bağlamında psikolojik değişkenlerin etkileşimini ortaya koyması açısından literatürde önemli bir örnek teşkil etmektedir. Çalışmanın sonuçlarından biri, anketlerde en sık vurgulanan ifadenin aile birlikteliği olduğudur. Araştırma bulgularına göre, psikolojik sağlamlık düzeyi ile öz anlayış düzeyi arasında orta düzeyde bir ilişki; psikolojik sağlamlık düzeyi ile sosyal bütünleşme arasında yine orta düzeyde bir ilişki; öz anlayış düzeyi ile sosyal bütünleşme düzeyi arasında ise zayıf fakat anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Din sosyolojisi alanında yüksek lisans çalışması olarak Mecit Alal (2024) "Fonksiyonalist Teoriler Bağlamında Sosyal Bütünleşme Din İlişkisi" başlıklı çalışmayı tamamlamıştır. Çalışmada, din, sosyal dayanışma, sosyal bütünleşme, sosyal çözülme gibi olgular tartışılmış, işlevselcilik kuramına türevleri açıklanmış, kuramı destekleyen düşünürlerin temel açıklamalarına yer verilmiştir. Bu kuramsal bağlamda din, aile ve eğitim kurumları değerlendirilmiştir. Alal, dinin toplumsal bütünleşmeyi desteklemesinin yanı sıra, kimi durumlarda ayrışmaya da yol açabileceğini belirtmiş ancak genel olarak dinin toplumda bütünleştirici, dayanışmayı artırıcı ve farklılıkları azaltıcı işlevinin baskın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aktarılan literatür, sosyal bütünleşme olgusunun bireysel ve toplumsal düzeyde inşa edildiğini ve bu sürecin dinî öğelerden destek aldığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte saha araştırmalarında din dersleri ile yapılan anketler dersin olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, Türkiye'de Cumhuriyet dönemi boyunca uygulanan örgün din eğitimi program içeriklerinin sosyal bütünleşme unsurları doğrultusunda incelenmesinin literatüre anlamlı bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu minvalde, öncelikle çalışmanın metodolojik çerçevesi ortaya konacak ve analiz sürecinde izlenen yol açıklanacaktır.

Günümüzde sosyal bütünleşme kavramı, toplumsal yapıların hızlı dönüşümüyle birlikte yeniden tanımlanmakta ve farklı teorik yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmaktadır. Küreselleşme, göç, dijitalleşme ve kültürel çeşitlilik gibi olgular, bireylerin aidiyet duygularını ve toplumsal bağlarını dönüştürmektedir. Sosyal bütünleşmenin dinamik doğası, postmodern toplumlarda kültürel paylaşım, değer aktarımı ve karşılıklı anlayış süreçleriyle birlikte yeniden tanımlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu değişken yapıda eğitim, bireyin topluma katılımını, ortak değerler etrafında bir arada yaşama bilincini ve toplumsal sorumluluk duygusunu güçlendiren temel bir araç olarak sosyal bütünleşme açısından merkezi bir konuma sahiptir. Bu doğrultuda, Cumhuriyet dönemi din dersi programlarının incelenmesi, sosyal bütünleşme olgusunun ders içeriklerine ve eğitim politikalarındaki yansımalarını anlamak açısından önemli bir imkân sunmaktadır.

Cumhuriyet Dönemi Örgün Din Eğitiminde Sosyal Bütünleşme (1924-2018) başlığını taşıyan bu çalışmanın temel odağı, Cumhuriyet dönemi boyunca örgün din eğitimi müfredatlarında sosyal bütünleşme olgusunun nasıl ele alındığıdır. Bu kapsamda önce temel problem tanımlanmış ardından konunun derinlemesine değerlendirilebilmesi için alt problemler ve araştırma soruları belirlenmiştir.

Çalışmanın temel problemi, "1924-2018 yılları arasında Cumhuriyet dönemi örgün din eğitimi müfredatlarında sosyal bütünleşme olgusu nasıl yer almıştır?" sorusuna dayanmaktadır. Bu çerçevede, araştırma sürecinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Din eğitimi ile sosyal bütünleşme arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Cumhuriyet dönemi eğitim programlarında sosyal bütünleşmeye ilişkin hangi temalara yer verilmiştir?
3. DKAB dersi müfredatlarında yer verilen temalar hangi sosyal, kültürel ve politik etkenlerden etkilenmiştir?
4. DKAB müfredatlarında sosyal bütünleşmeye katkı sağlayan başlıca öğeler (değer, kurum, ideoloji) nelerdir?
5. DKAB müfredatlarındaki sosyal bütünleşme temaları, 1924'ten günümüze nasıl bir dönüşüm geçirmiştir?

Çalışmada öncelikle, sosyal bütünleşme olgusunun Cumhuriyet dönemi boyunca örgün din eğitimi müfredatlarında nasıl ele alındığını anlamaya yönelik tarihsel bir analiz gerçekleştirilmiştir. 1924-2018 yılları arasında Türkiye'de farklı siyasal ve toplumsal dönemlerde hazırlanmış olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programları, sosyal bütünleşme temasıyla ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

Araştırmanın kapsamı, yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı örgün eğitim kurumlarında ders kapsamında okutulan DKAB programlarıyla sınırlandırılmıştır. Yaygın din eğitimi uygulamaları, İmam Hatip Liseleri müfredatları, ders kitapları ve örgün sistemde yer almayan din eğitimi faaliyetleri çalışma kapsamının dışında bırakılmıştır. Bulgular, belirlenen tarihsel dönemler ve seçilen programlar doğrultusunda analiz edilmiştir. Sosyal bütünleşme temasının zaman içindeki dönüşümü bu çerçevede ele alınmıştır.

Ayrıca tez çalışmasının yürütüldüğü dönemde Millî Eğitim bakanlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli adıyla yeni bir eğitim yaklaşımına geçildiğini duyurmuştur. Program kapsamındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi öğretim programı tez çalışmasının dışında bırakılmıştır. Bunun iki sebebi bulunmaktadır. Birincisi, programda yer alan temel yaklaşım, beceriler, öğrenme çıktıları ve bileşenler, Maarif Modeli'ne özgün bir planlamayı yansıtmaktadır. Bu durum, içerik temelli analizlerde paradigma değişimini ve derinlikli akademik

çalışmaları gerekli kılmaktadır. İkincisi, yeni öğretim programının kademeli geçiş esasına göre uygulanacağı, 2027-2028 eğitim-öğretim yılından itibaren ise doğrudan öğretim programlarına dâhil edileceği açıklanmıştır.[2] Bu nedenle çalışma, 2018 programı ile sonlandırılmıştır.

Türkiye'de örgün din eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda, genel eğilim bu süreci üç temel dönem altında sınıflandırmaktır: (1) 1930'lu yılların başından 1940'ların sonuna kadar din öğretiminin tamamen kaldırıldığı dönem; (2) 1950'li yıllardan 1982'ye kadar din öğretiminin seçmeli olarak sürdürüldüğü dönem; (3) 1982 Anayasasıyla din derslerinin zorunlu hale getirildiği dönemdir (Bulut, 2011: 21).

Çalışmada sınıflandırma yapılırken, Türkiye'deki hukuki düzenlemeler, devlet yapısındaki dönüşümler, sosyo-politik kırılmalar, eğitim politikalarındaki yönelimler ve din derslerinin örgün eğitim sistemindeki konumu birlikte değerlendirilmiştir. Din eğitimi sürecinde sosyal bütünleşme olgusunu bütüncül bir yaklaşımla analiz edebilmek için Cumhuriyet dönemi örgün din eğitimi programları altı temel dönem altında incelenmiştir. Her dönem, kendi tarihsel, toplumsal ve tematik bağlamı içerisinde ele alınacak şekilde yapılandırılmıştır. Analize konu edilen dönemler aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Erken Cumhuriyet Dönemi (1924-1930)
2. Millî Kimlik ve Laik Eğitim Sistemi İnşası (1931-1948)
3. Siyasi Dalgalanmalar ve İdeoloji Temelli Sentez Arayışı (1949-1981)
4. Darbelerin Ardından Din Derslerine Araçsal Yaklaşım (1982-1999) zorunlu
5. Küre-yerel Yaklaşım (2000-2010)
6. Kültürel ve Küresel Açılım Dönemi (2011-2018)'dir.

Çalışmada, Cumhuriyet dönemi din dersi programlarında sosyal bütünleşme olgusunu incelemek amaçlanmış ve bu doğrultuda araştırma nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, bir olguyu kendi bağlamı içinde ayrıntılı biçimde tanımlamak, açıklamak ve değerlendirmek amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır (Gall, Borg vd., 1996). Çalışmanın nitel durum araştırması olarak inşa

[2] Konuyla ilgili detaylı bilgi için bkz. https://tymm.meb.gov.tr/surec.

edilmesindeki temel etken, programlarda sosyal bütünleşme temasının yer aldığı içerikleri ayrıntılarıyla tanımlamak, ortaya çıkarmak ve bu içerikleri dönemin sosyo-politik bağlamlarıyla birlikte değerlendirmektir. Bu desen, araştırma probleminin derinlemesine incelenmesi, tarihsel süreklilik ve toplumsal bağlamın birlikte yorumlanması açısından uygun görülmüştür.

Araştırmada veri toplama tekniği olarak belgesel (doküman) inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda Türkiye'de din dersleri kapsamında yayımlanan örgün öğretim programları taranmıştır. Araştırma kapsamında 1924-2018 yılları arasında yayımlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programları incelenmiştir. Belgeler; Millî Eğitim Bakanlığı yayınları, Talim ve Terbiye Kurulu kararları, resmî arşiv kayıtları ve akademik derlemeler aracılığıyla temin edilmiştir.

Programların değerlendirme sürecinde içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizinde araştırmacı, kelime ve kavramların varlığı, anlamları ve ilişkileri üzerinde incelemeler yaparak metinlerdeki anlam katmanlarını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir (Büyüköztürk vd., 2008: 240). Verilerin zaman içinde programlarda saklı olan örtük anlamlarının da çözümlenmesi amaçlanmıştır.

Kodlama süreci araştırmacı tarafından tarafsız şekilde yürütülmüş, kavramların ve belirlenmesi noktasında sınırları öğretim programları oluşturmuştur. Bu süreçte uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı, kişisel önyargılardan kaçınmış ve yalnızca verilerin içerdiği anlamlara odaklanmıştır. Kodlama aşamasında benzer kavram ve temalar arasında ilişkiler kurulmuş, bu ilişkiler aracılığıyla kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler, sosyal bütünleşmeye ilişkin benzer anlam ve çağrışımlar taşıyan kavramlardan meydana gelmiştir.

Çalışmada nitel araştırma yönteminin, bağlamı ortaya koyma, toplumsal süreçlerle ilişkileri açıklama ve anlam üretme gücünden yararlanılmıştır (Neuman, 2020: 307). Bununla birlikte, elde edilen bulguların betimlenmesini desteklemek amacıyla nicel göstergelerden (oran ve frekans) de yararlanılmıştır. Nitel ve nicel analizlerin bir arada kullanımı, programlarda yer alan kavramsal kodlamaların yoğunluklarının gösterilmesine ve bulguların daha bütüncül biçimde değerlendirilmesine katkı sağlamıştır.

İçerik analiz süreci dört aşamadan oluşmaktadır: (1) Verilerin kodlanması, (2) temaların belirlenmesi, (3) kod ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Kodlama aşamasında, veriler anlamlı bütünlere ayrılarak kuramsal amaç doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu kodlar aracılığıyla oluşturulan temalar, analiz sürecinin temel kategorilerini oluşturmuştur. Ardından, veriler bu tematik yapıya göre düzenlenmiş ve açıklayıcı yorumlarla desteklenmiştir (Yıldırım, Şimşek, 2011: 227-238). Programların dönemsel, yapısal ve tematik dönüşümleri bu bütüncül çerçeve doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Veri analiz sürecinde MAXQDA 2024 nitel veri analiz yazılımı kullanılmıştır. Bu program, belgelerdeki verilerin temalar doğrultusunda kodlanması, kategorilere ayrılması, kod sıklıklarının grafiklerle görselleştirilmesi ve dönemler arası karşılaştırmalı analizlerin yapılması noktasında işlevsel katkılar sunmuştur. Programda verilerin analiz edilebilmesi için her öğretim programı özelinde ünite ve konu başlıklarını kapsayan Microsoft Word formatında dosyalar hazırlanmıştır. Programlar belirlenen dönemlendirme doğrultusunda kendi iç bütünlükleri içinde değerlendirilmiş olup sosyal bütünleşmeye ilişkin doğrudan ve dolaylı anlatımlar sınıflandırılarak analiz gerçekleştirilmiştir.

Analizlerde, sosyal bütünleşmenin kültürel, toplumsal ve sosyal düzeylerden oluşan çok katmanlı bir yapı arz etmesi ve öğretim programlarında yer verilen temaların geniş bir yelpazesi olması sebebiyle özgün bir model geliştirilmiştir. Bu modelde her bir katman, bireyin toplumla olan ilişkilerinin farklı boyutlarını temsil etmektedir. Kuramsal temeller Talcott Parsons'ın (1966) kültür sistemi, toplumsal roller ve kişilik sistemi; Joseph Fichter'in (2001) oydaşma, işlev paylaşımı ve toplum düzeyi; Ünver Günay'ın (2017) ise normatif, fonksiyonel ve mana etrafında bütünleşme yaklaşımlarına dayanmaktadır. Üç kuramda geliştirilen kategorizasyonların kesiştikleri alanlar olmakla birlikte ayrıldıkları hususlar da bulunmaktadır. Parsons kuramıyla eğitim ve toplumun işlevsel boyutuna derinlik katmıştır. Fichter ise sosyal bütünleşme için kapsamlı bir teorik çatı oluşturmuştur. Bu kuramlarda dinin işlevsel yanıyla birlikte mana ve anlam boyutunu da kategorizasyonlarına dahil eden Günay ise sosyal bütünleşme teorisine derinlik

katmıştır. Bu kuramlardan destek alınarak öğretim programlarının analizi için geliştirilen katmanlı sosyal bütünleşme modeli aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 1. Din Dersi Öğretim Programlarında Sosyal Bütünleşme Temalarının, Kuram Temelleri ve Katmanlı Sosyal Bütünleşme Modeline Göre Sınıflandırılması

<table>
<tr><th colspan="2">Öğretim Programlarında Tematik Yapı</th><th>Parsons</th><th>Fichter (Faktörler)</th><th>Fichter (Düzeyler)</th><th>Günay</th><th>Katmanlı Sosyal Bütünleşme Modeli</th><th>Katmanlı Sosyal Bütünleşme Modeli İlişki Düzeyleri</th></tr>
<tr><td>Tema</td><td>Alt Tema</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Değer</td><td rowspan="5">Kültür Sistemi</td><td rowspan="5">Ortak Değerler Üzerinde Oydaşma</td><td rowspan="5">Toplum Düzeyi</td><td rowspan="5">Normatif Bütünleşme</td><td rowspan="5">Kültürel Düzey</td><td rowspan="2">Birey x Birey</td></tr>
<tr><td>Ahlaki Değerler</td><td>Sevgi, Saygı, Barış, Hoşgörü, Yardımseverlik</td></tr>
<tr><td>Toplumsal Değerler</td><td>Birlik, Bütünlük, Kardeşlik, Sosyal</td><td>Birey x Grup
Birey x Toplum</td></tr>
<tr><td>Kültürel Değerler</td><td>Örf, Adet, Gelenek, Görenek</td><td>Birey x Grup
Birey x Toplum</td></tr>
<tr><td>Evrensel Değerler</td><td>Evrensel</td><td>Birey x Birey
Birey x Grup</td></tr>
<tr><td colspan="2">Kurum</td><td rowspan="2">Toplumsal Roller</td><td rowspan="2">İşlevlerin Paylaşılması</td><td rowspan="2">Kişilik ve Grup Düzeyi</td><td rowspan="2">Fonksiyonel Bütünleşme</td><td rowspan="2">Toplumsal Düzey</td><td rowspan="2">Birey x Grup
Birey</td></tr>
<tr><td>Aile</td><td>Aile</td></tr>
<tr><td colspan="2">İdeoloji</td><td rowspan="3">Kişilik Sistemi ve Organizma</td><td rowspan="3">Farklı Gruplardan Olan Bireylerin Çoğul Katılımı</td><td rowspan="3">Toplum Düzeyi</td><td rowspan="3">Mana Etrafında Bütünleşme</td><td rowspan="3">Sosyal Düzey
(Bireyde Kimlik Oluşumu)</td><td rowspan="3">Birey x Toplum</td></tr>
<tr><td>Millet</td><td>Millet, Millî, Türk, Türk Devletleri</td></tr>
<tr><td colspan="2">Kesişen Temalar / Olgular</td></tr>
</table>

Kültür	Kültür, Mezhep, Yorum						
Toplum							

Tabloda gösterilen din dersi öğretim programlarında sosyal bütünleşme temalarının kuramsal analizinin izahı aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Katmanlı sosyal bütünleşme modelinde *kültürel düzey*, bireyin toplumla değerler aracılığıyla kurduğu en temel ilişki katmanını temsil etmektedir. Bu düzeyde yer alan ahlaki (örn; sevgi, dürüstlük, hoşgörü), toplumsal (örn; birlik, kardeşlik) ve kültürel (örn; örf, adet, gelenek) değerler bireyin diğer bireylerle, yakın çevresinde bulunan grup üyeleriyle ve toplumla olan etkileşimlerini normatif çerçevede yönlendirmektedir. Bu değer temaları, Parsons'ın kültür sistemi, Fichter'in oydaşma ilkesi ve Günay'ın normatif bütünleşme modeli ile örtüşmekte olup din dersi öğretim programlarında bu çerçevede yer bulmaktadır.

Toplumsal düzey, bireyin belirli kurumlar (özellikle aile ve okul) aracılığıyla sosyal rollerini öğrenmesini ve bu rollere uygun davranışlar geliştirmesini ifade eder. Teorik çerçevede bu düzey, Parsons'ın toplumsal roller, Fichter'ın işlev paylaşımı ve Günay'ın fonksiyonel bütünleşme kavramlarıyla açıklanır.

Teorik alt yapıyı referans alarak örnek verdiğimiz kurumlar içerisinde çalışmamız öğretim programlarını incelemesinden kaynaklı olarak halihazırda bir kurum olarak eğitim üzerinden analizler yapılmaktadır. Yani dersin okullarda yer alması dahi bu düzeyi beslemektedir. Bununla birlikte, çalışma bağlamında, öğretim programlarında yegâne şekilde yer verilen kurumun "aile" olması nedeniyle, bu düzeydeki analizler aile teması üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Sosyal düzey, bireyin toplumun tümünü kapsayan makro ölçekli bir kimlik geliştirdiği ve ideolojik yapılarla bütünleştiği katmandır. Bu düzey, kültürel ve toplumsal düzeyleri de kapsayacak biçimde, bireyin millet, yurttaşlık, laiklik, Türklük gibi üst kimlikler aracılığıyla toplumla özdeşleştiği ve daha büyük yapı içerisinde kendini tanımladığı alandır. Bu bağlamda, Parsons'ın kişilik sistemi,

Fichter'ın toplum düzeyi ve Günay'ın mana etrafında bütünleşme kavramlarıyla örtüşmektedir. Öğretim programlarında kültür ve mezhep gibi olgular her ne kadar kültürel düzeyle doğrudan ilişkili olsa da bu temaların ele alınış biçimi ve bağlamı, onları yalnızca kültürel değil, aynı zamanda daha geniş bir ideolojik bütünleşme düzeyine yerleştirmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle söz konusu temalar ideolojiler ve kesişen alanlar başlığı altında değerlendirilmiştir.

Analiz safhasında öncelikle 1924-2018 yılları arasında yayınlanan din dersi öğretim programları taranmış ve bu programlarda sosyal bütünleşme ile ilişkili olan temalar tespit edilmiştir. Bunlar alfabetik olarak sırasıyla; aile, barış, birlik, bütünlük, evrensel, gelenek-görenek, hoşgörü, kardeşlik, kültür, mezhep, millet, örf-adet, saygı, sevgi, sosyal, taassup, toplum, Türk devletleri, Türklük, vatan ve yurt'tur. Bu kavramlardan bazıları sosyal bütünleşme kuramlarında doğrudan yer almasa da (örneğin taassup), ait oldukları dönemlerdeki kullanımları bağlamsal açıdan anlamlı bulunduğu için analize dâhil edilmiştir. Ayrıca, "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" ifadesinin de bir ülkü olarak müfredatlarda yer alma biçimi ve zaman zaman ders başlığı olarak kullanılması nedeniyle ayrıca incelenmiştir.

Araştırmanın tematik çerçevesi oluşturulurken öncelikle öğretim programları taranarak sosyal bütünleşme ile ilişkili temalar listelenmiştir. Ardından bu listeler ile program içerikleri defalarca karşılaştırmalı biçimde incelenmiş; süreklilik gösteren, sosyal bütünleşme bağlamında anlamlı bir çerçeve oluşturan temalar süzülerek seçilmiştir. Bu sürecin sonunda toplam yirmi bir tema tespit edilmiştir. Ancak yapılan incelemelerde, aynı temaların programlarda farklı bağlamlarda yer aldığı, sosyal bütünleşme süreci açısından üstlendikleri işlev ve taşıdıkları anlamların çeşitlilik arz ettiği görülmüştür. Ayrıca her bir temanın tek tek tablolaştırılması, okuma ve analiz süreçlerinde verimliliği azaltan bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Bu nedenle temalar, sosyal bütünleşme bağlamında üstlendikleri işlevler dikkate alınarak üç ana tematik kategori altında toplanmıştır. Bu sınıflandırmada Parsons, Fichter ve Günay'ın sosyal bütünleşme kuramlarında öne çıkardıkları temel boyutlar esas alınmıştır. Buna göre:

Değerler, bireyin kişisel davranışlarını ve mikro düzeydeki sosyal ilişkilerini şekillendiren ilkeler olarak öne çıkmaktadır.

Kurumlar, bireyin içinde yer aldığı sosyal gruplarla kurduğu ilişkileri belirleyen, rol ve norm temelli yapıları ifade etmektedir.

İdeoloji ise bireyin toplumla kurduğu ilişkileri belirleyen, kimlik ve aidiyet boyutunu biçimlendiren makro düzeyli anlam sistemlerine karşılık gelmektedir.

Programlarda, yıllara bağlı olarak değişen temaların zamanla anlam farklılaşmasına uğradığı görülmüştür. Bazen ise kavramın, cümlelerdeki bağlamlara farklı olarak ideolojiye ve değerlere birlikte temas edecek biçimde kullanıldığı görülmektedir. Bu bölümde yer alan söz konusu temalar, tablolarda *kesişen alanlar* kategorisinde gösterilmiş olup, çoklu iletişim ve makro düzeyli bir anlam sistemine karşılık gelmesi nedeniyle ideoloji başlığı altında yorumlanmıştır.

Değerler, kurumlar ve ideolojilerden oluşan bu üçlü sınıflandırma, din dersi öğretim programlarında sosyal bütünleşmeye dair unsurların tarihsel süreçte nasıl inşa edildiğini ve zaman içinde hangi dönüşümlerden geçtiğini kavramaya imkân tanımaktadır.

Sınıflandırmaya ilişkin bazı temel noktaların hatırlatılması gerekmektedir. İlk olarak, değerler ve ideoloji kategorilerinde yer alan alt temaların zaman içerisinde değişim gösterdiği gözlemlenmiştir. Örneğin, bazı dönemlerde ahlaki değerlere, bazı dönemlerde ise toplumsal değerlere öncelik verilmiştir. Bu durum, öğretim programlarının içinde yer aldığı sosyo-politik atmosferden etkilenerek içerik ve tematik yönelimlerini dönüştürebildiğini ortaya koymaktadır. Böylece dönemsel karşılaştırmalarda süreklilik veya kırılmalara işaret eden unsurlar daha açık biçimde fark edilebilmektedir.

İkinci olarak, programlarda kullanılan kavramların -yüzyıl süresince- sabit anlamlar taşımadığı, bağlamlar içerisinde yeniden anlam kazandığı ve çok boyutlu şekilde değerlendirilebildiği görülmüştür. Örneğin, mezhep kavramının yerine yorum kavramının kullanılmaya başlanmıştır.

Üçüncü olarak, programlarda devlet kurumlarının geçtiği görülmüştür. Örneğin, 1926 programında zekatların Darülaceze kurumuna verilebileceği yer almaktadır (İlk mektep, 1926: 46). Ancak bu kurumlar tablolara dahil edilmemiş dönemin programları yorumlanırken değerlendirme kısmında dönemde yer aldıkça değinilmiştir. Kurumlar başlığında yer alan tematik kodlamaları kapsayan tablolarda, her dönemin programlarında yer alan yegâne kurum aile olmasından dolayı temsiliyeti gösterilmiştir.

Çalışmada farklı dönemlerde hazırlanmış 17 öğretim programı (kademelere göre ayrıştırıldığında 23 program) analiz edilmiştir. Yaklaşık bir yüzyıllık dönemi kapsayan bu analizde, sosyal bütünleşme olgusunu anlamlandırabilmek için sosyo-politik süreçlerin ve eğitim politikalarının tarihsel seyri dikkate alınmıştır.

Sosyopolitik sürecin takibinde temel referans kaynağı olarak Devlet Kalkınma Planları, eğitim politikalarında da ise Millî Eğitim Şûrası kararları esas alınmıştır. Altı temel dönem altında yapılandırılan analiz sürecinde, her dönemin etkileşimde bulunduğu belgeler birlikte değerlendirilmiştir. Söz konusu dönemlendirme ve dönemlerle ilişkili olan resmî belgeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Dönemlendirme Kapsamında Analize Dâhil Edilen Öğretim Programları, Millî Eğitim Şûraları ve Devlet Kalkınma Planları

Dönem	*Program Yayın Yılı*	*Şûra Toplantı Yılları*	*Devlet Kalkınma Planı Yılları*
1924-1930: Erken Cumhuriyet Dönemi	1924 1926 1930		
1949-1981: Siyasi Dalgalanmalar ve Toplumsal Kimlik Arayışı	1949 1956 1965 1967 1968	1939, 1943, 1946,1949 1953 1957, 1962	1963 1968

	1976	1970, 1974	1973
1982-1999: Darbe Sonrası Yeniden Yapılanma	1982 1988 1992	1981, 1982 1988 1990	1979 1985 1990
2000-2010: Küre-Yerel Dönem	2000 2005 2006 2010	1993, 1996, 1999 2006 2010	1996 2001 2007
2011-2018: Kültürel ve Küresel Açılım Dönemi	2018	2014	2014

Çalışmada, din eğitimi programlarının tarihsel gelişimini sosyal bütünleşme ekseninde analiz edebilmek amacıyla başvurulan belgeler, öğretim programlarına yansıyan tematik içeriklerin daha derinlemesine anlaşılmasına imkân tanımıştır. Bu belgeler, programlardaki kavramsal dönüşümlerin ve içeriksel yapıların toplumsal ve siyasal bağlamla nasıl şekillendiğini göstermektedir.

Örneğin, 2000-2010 dönemine ait programlar incelendiğinde, yeniden yapılandırılmış öğretim modelleri ve tematik içeriğin çeşitlendirilmesi gibi yeniliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu dönüşümün anlaşılabilmesi için aynı döneme ait Millî Eğitim Şûrası kararları ve Devlet Kalkınma Planları incelendiğinde, söz konusu gelişmelerin Avrupa Birliği'ne üyelik hedefleri ile küreselleşme süreçlerinin etkisiyle şekillendiği açıkça ortaya çıkmaktadır.

Çalışma, üç temel bölüm üzerine inşa edilmiştir. Her bölüm, sosyal bütünleşme kavramını din öğretimi programları bağlamında kuramsal, tarihsel ve eğitim perspektifleriyle değerlendirecek biçimde kurgulanmıştır. *Birinci bölüm*, çalışmanın kuramsal zeminini oluşturmaktadır. Bu bölümde öncelikle sosyal bütünleşme kavramı, literatürde öne çıkan farklı teorik yaklaşımlar doğrultusunda ele alınmakta ve çeşitli bütünleşme modelleri karşılaştırmalı bir biçimde değerlendirilmektedir. Araştırmada sosyal bütünleşme olgusunu daha kapsamlı analiz edebilmek amacıyla katmanlı bir sosyal bütünleşme modeli geliştirilmiştir.

Söz konusu model; kültürel düzey, toplumsal düzey ve sosyal düzey olmak üzere üç temel düzeyde yapılandırılmıştır. Her bir düzeyin temel dinamikleri ile bu düzeylerde yer alan tematik unsurlar, ilgili bölümde ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Bu kuramsal zemin doğrultusunda, sosyal bütünleşme ile yakından ilişkili üç temel olgu olarak din, eğitim ve din eğitimi konuları ele alınmıştır. Öncelikle, din hakkında temel kavramsal yaklaşımlara kısaca değinilerek dinin bireysel kimlik inşası ile toplumsal düzenin sürdürülebilmesindeki işlevleri incelenmiştir. Ardından, eğitim olgusunun toplumsal yapıyla olan ilişkisi değerlendirilmiştir. Son olarak, din eğitimi ile sosyal bütünleşme arasındaki etkileşim ve bu ilişkinin önemi ele alınmıştır.

İkinci bölümde, Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde din derslerinin siyasal ve toplumsal etkenler doğrultusunda geçirdiği dönüşüm ele alınmıştır. Bu kapsamda, tez çalışması için belirlenen altı dönem için öncelikle siyasal ve toplumsal yapıya yer verilmiş ardından, döneme özgü eğitim politikaları ile din eğitiminin işleyişi incelenmiştir. Bu bölümde, Cumhuriyet dönemi boyunca yaşanan siyasal ve toplumsal kırılmalar, eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal dönüşümlerle birlikte değerlendirilmiştir. Din derslerine ilişkin düzenlemeler tarihsel bağlamı içinde analiz edilmiştir. Özellikle anayasal değişiklikler, askerî müdahaleler, siyasal iktidar değişimleri, Millî Eğitim Şûra kararları ve Devlet Kalkınma Planları gibi din eğitimini doğrudan veya dolaylı biçimde etkileyen temel politika araçları ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Bu gelişmelerin, din derslerinin zorunlu hâle getirilmesi, içeriklerinin yeniden yapılandırılması ve öğretim düzeylerine göre farklılaştırılması gibi sonuçlar doğurduğu somut örneklerle ortaya konmuştur.

Bu bölüm, din eğitiminin yalnızca eğitime özgü bir alan olmanın ötesinde, toplumsal bütünlüğü tesis etme, ideolojik yönelimleri kurumsallaştırma ve toplum mühendisliği süreçlerinde stratejik bir araç olarak işlevselleştirildiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu nedenle müfredat değişimlerinin ardında yatan politik yönelimler ile bu değişimlerin şekillendiği toplumsal bağlam birlikte değerlendirilmiştir.

Kavramsal ve tarihsel çerçevenin ortaya konulmasının ardından, *üçüncü bölümde* araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Bu bölümde öncelikle din dersi öğretim programlarının genel yapısı ve içeriği tanıtılmıştır. Ardından, dönemlere göre kategorize edilen örgün din eğitimi programları, sosyal bütünleşmenin üç temel boyutu olan değer, kurum ve ideoloji ekseninde analiz edilmiştir. Her bir müfredat dönemi, içinde bulunduğu sosyo-politik bağlam ve içeriksel özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, sosyal bütünleşme temalarının programlardaki yoğunluk durumuna ve zaman içindeki dönüşümüne odaklanılmıştır. Ayrıca ders içerisinde yer alan temaların hangi bağlamlarda ele alındığı ise bu bölümde değerlendirilmiştir.

Analiz sürecinde, değerler, kurumlar ve ideolojik yapılar çerçevesinde ilgili ünite ve konular tablolaştırılarak ele alınmış ayrıca programların zamanla değişen diğer bölümlerinde bu temaların nasıl yansıtıldığı açıklanmıştır. Örneğin, din derslerine kazanım bölümünün eklenmesi, 2005 öğretim programı ile başlayan bir uygulamadır. Bu program ve onu takip eden diğer programlarda, kazanımlar bağlamında yer alan içeriklerin hangi temalara vurgu yaptığı, ilgili alt başlıklarda temaların değerlendirme kısımlarına dahil edilmiştir.

Çalışmanın son bölümünde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programlarında sosyal bütünleşmeyle ilişkili olarak geliştirilen kuramsal çerçeve, tarihsel bağlam, elde edilen bulgular ve programlarda yer alan temalar bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Ulaşılan genel sonuçlar çerçevesinde, örgün din eğitimine ve sosyal bütünleşmeye katkı sunabilecek yapısal ve içeriksel iyileştirmelere yönelik önerilere yer verilerek çalışma tamamlanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYAL BÜTÜNLEŞME KURAMLARI ÇERÇEVESİNDE DİN EĞİTİMİ

"Görünüşe göre insanlık tarihinde ilk kez, kültürel çokluğu dünyanın içkin ve sabit bir özelliği olarak kabul eden, aynı sudaki balıklar gibi çoğulluk içinde huzurlu yeni kimlik formlarını öne çıkaran ... bir çağda yaşıyoruz..." (Bauman, 1991: 117)

Eğitim formal ve/ya informal yollarla gerçekleşsin, toplumsal sürdürülebilirliğin ve kuşaklar arası devinimin en temel aracıdır. Bu süreç, bireyin iç dünyasının gelişimine katkıda bulunmakla birlikte, geçmiş kuşaklardan devralınan bilgi, değer ve olguların yeni kuşakların zihinsel dünyasında işlevsel hâle gelmesini sağlamaktadır (Doğan, 2021: 117). Dolayısıyla eğitim, ilk bakışta bireye yönelik bir etkinlik gibi görünse de özünde geçmişi muhafaza ederek geleceğe aktaran dinamik ve süreklilik arz eden bir toplumsal kurum niteliği taşımaktadır.

Eğitim sürecinde hedef ve kapsamın doğru biçimde anlaşılması, kavramları ve aralarındaki ilişkileri belirlemek açısından kritik önem taşır. Aile, devlet, din ve eğitim gibi temel kavramlar, bağlama göre birer sosyal kurum ya da organizasyon olarak ele alınabilmektedir. Bu kavramların hangi boyutta incelendiği, olguların niteliğini ve yapılacak analizlerin yönünü doğrudan etkilemektedir (Dikeçligil, 1997: 660-663).

Bu çalışma, 1923'ten 2018'e kadar uygulanan örgün din eğitimi programlarını sosyal bütünleşme çerçevesinde değerlendirmektedir. Bölümün devamında öncelikle sosyal bütünleşme kavramının içeriği, ardından kavramla ilişkili temel terimler, sosyal bütünleşmenin eğitimle ilişkisi ve sosyal bütünleşmenin din ve din eğitimiyle bağlantısı ele alınacaktır.

1.1. Sosyal Bütünleşme: Kuramsal Çerçeve

Bütünleşme kavramı, tutunum, birlik, dayanışma, uyum, denge ve armoni gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu durum, bütünleşmenin sosyokültürel yapısı gereği durağan olanla devingen olanı birlikte içerdiğini göstermektedir. Dolayısıyla bütünleşme yalnızca statik bir düzeni değil, aynı zamanda değişim ve uyum süreçlerini de kapsamaktadır. Bunun yanı sıra eylem ve işlev boyutlarını da içermektedir (Fichter, 2001: 199). Böylelikle bütünleşme kavramı, toplumdaki yapıların işlevsel süreçlerde üstlendikleri rolleri de ifade etmektedir.

Toplum, ekonomik, siyasal, kültürel ve dinî unsurlarıyla çok değişkenli bir yapıya sahip olmakla birlikte bu yapılarla bir bütün meydana getirmektedir. Bu bütünlük, esasen kurum ve öğeler arasındaki ilişkilerin devamlılığına işaret etmektedir (Kongar, 2022: 283). Farklı bileşenlerden oluşan toplum, bu bileşenler arasındaki işleyiş ve süreklilik sayesinde varlığını korumaktadır. Bütünleşme, toplumun farklı ahenklerinin birbirleriyle uyum göstermesiyle ilişkilidir. Bu uyum ise süreklilik arz eden bir örgütlenme sürecidir (Erkal, 1999: 258). Bu nedenle dinamik yapıya sahip olan toplumda düzenin sağlanması için bütünleşme temel bir gerekliliktir.

Sosyokültürel açıdan bütünleşme olgusu, tüm insan ilişkilerinde katı bir aynılık anlamına gelmemektedir. Aksine farklı parçaların sosyal süreçler aracılığıyla ve ana formlar etrafında birleşmesini ifade eder. Rol, statü, grup ve sosyal tabaka gibi ayrıştırıcı unsurlar, güçlü bir eşgüdümle (koordinasyon) birlik süreçlerine dönüştürülür. Sosyokültürel sistemler, ailesel, eğitimsel, ekonomik, siyasal ve boş zaman geçirmeye yönelik oluşturulmuş bir kurum ve grup içermesiyle ortaya çıkmaktadır (Fichter, 2001: 199-200). Durkheim'a göre bütünleşmede kurumlar tıpkı insan bedeni gibidir. İnsan bedeninde organlar nasıl birlikte işliyorsa toplumun kurumları da aynı şekilde birbirleriyle ilişki içindedir (Tan, 1990: 559).

Fichter'ın dikkat çektiği nokta ise kurumların kesişiminde ortaya çıkan ortak normlardır. Benzer ya da aynı kültüre sahip bireylerin ortak mekân ve zamanda bir araya gelmesi, onların belirli normlar çerçevesinde hareket etmesini sağlamaktadır. Bu ortaklık mümkün olduğunda bütünleşmenin kapsamı ve boyutu daha görünür hâle gelir (Fichter, 2001: 58). Bu bağlamda sosyal bütünleşme, zorunlu bir karşılıklılık, koordinasyon gerektirmekle birlikte etkileşim düzeylerine göre bütünleşme biçimlerinde farklılıklar oluşabilmektedir.

Toplumdaki bütünleşmenin oluşması ve daimiliğinin sağlanması isteniyorsa, bütünleşmenin hangi düzeyde ve şekilde gerçekleştiğini belirlemeye ihtiyaç bulunmaktadır. Fichter (2001: 205-206) bu belirleme sürecini üç ana faktör üzerinden izah etmiştir.

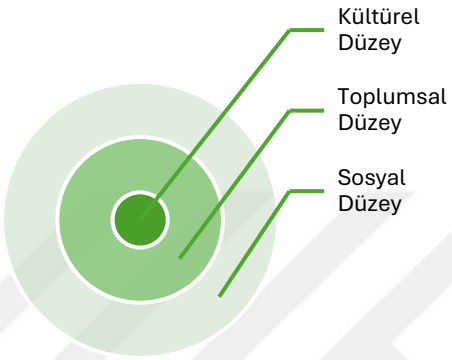
a) Ortak değerler üzerinde oydaşma*:* Topluma mensup olan kişilerin hareketlerinde ve tutumlarında farklılıklar mevcut olsa da herkesin anlaşmaya vardığı ideal davranış örüntüleri bulunur. Sadakat, demokrasi, kardeşlik, ilerleme, fırsat, eşitlik, özgürlük gibi genelleşmiş anlama sahip olan bu kavramlar sosyokültürel bütünleşmenin ana faktörünü oluşturur.

b) İşlevlerin paylaşılması: "Şeylerin" birlikte yapılması, bunları birlikte gerçekleştiren kişiler arasında yapılan işin değerli olduğuna dair bir inanç oluşturur. Bu paylaşımın gönüllü mü yoksa zorunlu mu olduğu noktasında bir ayrım bulunsa da burada asıl önemli olan işlevsellik ile gönüllülük derecesidir. Dolayısıyla bu hususun önemi kabul edilerek özellikle vurgulanmalıdır.

c) Çeşitli kültürel örüntülere sahip farklı gruplarda yer alan kişilerin çoğul katılımı: Bu durum, ortak işlevleri paylaşan kişiler arasında kolaylıkla gözlemlenebilir. Örneğin, hem eğitim hem de din alanlarında aktif rol üstlenen din adamları ele alındığında, bireyin toplum içinde bütünleştirici bir unsur haline gelerek önemli bir rol üstlendiği görülmektedir.

Bütünleşme süreci, çok yönlü paradigmalardan etkilendiği için katmanlı bir yapıya sahiptir. Bu yapıyı anlamak için önemli olan üç ana değişken olduğu görülmüştür. İlki, bütünleşmenin gerçekleştiği *zaman*; ikincisi, bu anı paylaşan kişi

sayısı yani bütünleşmenin *niceliği*; üçüncüsü ise *ilişki düzeyidir*. Bu çok yönlü yapı, sosyal bütünleşmenin her toplulukta farklı biçimlerde görünmesini ve yeni içerikler kazanmasını sağlamaktadır. Bu nedenle sosyal bütünleşmenin yaşayan bir olgu olduğunu göz önünde bulundurmak, kavramın teorik ve Türkiye özelindeki yansımalarının anlaşılmasında fayda sağlamaktadır.



Şekil 1. Bütünleşme Katmanları

Katmanlı sosyal bütünleşme modelinde ilk düzey olan kültürel düzey, bireyin toplumla değerler aracılığıyla kurduğu en temel ilişki katmanını temsil etmektedir. Bu düzeyde ahlaki, toplumsal ve kültürel değerler, bireyin diğer bireylerle, çevresindeki gruplarla ve toplumla kurduğu etkileşimleri temsil etmektedir.

İkinci katman olan toplumsal düzey, bireyin belirli kurumlar aracılığıyla sosyal rollerini öğrenmesini ve bu rollere uygun davranışlar geliştirmesini ifade etmektedir.

Üçüncü katman olan sosyal düzey, bireyde toplumun bütününü kapsayan makro ölçekte bir kimlik geliştirdiği ve ideolojik yapılarla bütünleştiği alanı temsil etmektedir.

Bu kapsamda geliştirilen katmanlı sosyal bütünleşme modeli, sosyal bütünleşmenin farklı düzeylerini açıklamayı amaçlamaktadır. Modelin kuramsal temelleri, Talcott Parsons'ın (1966) kültür sistemi, toplumsal roller ve kişilik sistemi; Joseph Fichter'in (2001) oydaşma, işlev paylaşımı ve toplum düzeyi; Ünver Günay'ın (2017) ise normatif, fonksiyonel ve mana etrafında bütünleşme

yaklaşımlarına dayanmaktadır. Parsons, eğitim ve toplum ilişkisine işlevselci bir bakış açısıyla derinlik kazandırırken; Fichter, sosyal bütünleşmenin temel dinamiklerini açıklayan kapsamlı bir teorik çatı geliştirmiştir. Günay ise bu kuramların mana ve anlam boyutunun olabileceğini de belirterek sosyal bütünleşme teorisini derinleştirmiştir. Sosyal bütünleşme, mikro düzeyde bireyler arası ilişkileri ve makro düzeyde toplumsal düzeni kapsayan bir süreç olmasından hareketle katmanlı sosyal bütünleşme modeli geliştirilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bütünleşme Kuramları Kesişim Noktaları

Parsons (1966)[3]	**Fichter (Faktörler) (1908-1994)**	**Fichter (Düzeyler) (2001)**	**Günay (2017)**	**Katmanlı Sosyal Bütünleşme Modeli**	**Katmanlı Sosyal Bütünleşme Modeli İlişki Düzeyleri**	
Kültür Sistemi	Ortak Değerler Üzerinde Oydaşma	Toplum Düzeyi	Normatif Bütünleşme	Kültürel Düzey	Birey x Birey	Mikro
					Birey x Grup Birey x Toplum	Mezo & Makro
					Birey x Grup Birey x Toplum	Mezo & Makro
					Birey x Birey Birey x Grup	Mikro & Mezo
Toplumsal Roller	İşlevlerin Paylaşılması	Kişilik ve Grup Düzeyi	Fonksiyonel Bütünleşme	Toplumsal Düzey	Birey x Grup Birey x Toplum	Mezo & Makro

[3] Kuramcıların fikirlerinin referans alındığı yayınlarda basım tarihleri verilmiştir. Ancak biyografik yıllarının da gösterilmesi açıklığı artırmaktadır: Talcott Parsons (1902–1979), Joseph Fichter (1908–1994), Ünver Günay (1942–).

Kişilik Sistemi ve Organizma	Farklı Gruplardan Olan Bireylerin Çoğul Katılımı	Toplum Düzeyi	Mana Etrafında Bütünleşme	Sosyal Düzey	Birey x Toplum	Makro

Tablo 3'te bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan temel yaklaşımlar bir arada verilmiştir. Çalışma için geliştirilen katmanlı sosyal bütünleşme modeli, söz konusu kuramsal birikimi birey x birey (mikro), birey x grup (mezo) ve birey x toplum (makro) ilişkileri üzerinden yeniden düzenleyerek din eğitimi programlarının analizinde kullanılabilecek kapsamlı bir perspektif sunmaktadır.

Her toplumun varlığını sürdürebilmesi, kültürel, toplumsal ve sosyal düzeylerde bütünleşmeyi sağlayacak bir işleyişe bağlıdır. Bütünleşme ortamı, toplum içindeki çatışma ihtimalini azaltarak düzeni koruyan bir bariyer işlevi görür. Toplumların sağlıklı ve güçlü bir biçimde devamlılıklarını güvence altına almalarında ise din ve eğitim temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır[4] (Altıkardeş, 2004: 48; 72). Kültürel, toplumsal ya da sosyal bütünleşmeden söz edildiğinde bu düzeyler arasında kesin bir hiyerarşi kurmak mümkün değildir. Ancak bütünleşmenin şekli ve kapsamı açısından öğeler arasındaki etkileşimin her aşamada dikkate alınması gerekir.

Bu çerçevede, kavramsal olarak açıklanan bütünleşme katmanlarının her birinde din ve eğitimin işlevsel rolü ön plana çıkmaktadır. Bundan sonraki bölümde, eğitim kurumunun ve özellikle din eğitiminin sosyal bütünleşme sürecindeki katkıları ayrıntılı olarak incelenecektir.

1.1.1. Kültürel Düzeyde Sosyal Bütünleşme

Kültürel düzeyde bütünleşme, bir toplumun devamlılığı için en temel ihtiyaçlardan birini ifade etmektedir. Kültürel sistem üç ana unsurdan oluşur. Bunlar; davranış örüntüleri, kurumlar ve toplam kültürdür. Farklı örüntü, rol ve kurumlara sahip bireylerin bu sistem içinde bütünleşmesi, kültürün ortak bir yapı olarak ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Kültürün sürekli yenilenme potansiyeli, bünyesindeki kurumların değişme hızını da etkilemektedir (Fichter, 2001: 201-

[4] Detaylı bilgi için bkz. İsmet Altıkardeş, Din ve Sosyal Bütünleşme, 2004.

203). Bu noktada grup ve kurumların etkileşim hızı ile etki alanı, bütünleşme sürecinin yönünü belirleyen önemli faktörlerdir.

Kültürel düzeyde bütünleşmenin en temel dinamiği değerlerdir (Fichter, 2001: 206). İnançlar, değer yargıları, örf ve adetler toplumun ortak paydalarını oluşturarak bireyleri birbirine bağlamaktadır. Gökalp (2023: 46-62), kültürü "hars" kavramı üzerinden açıklamış ve din, dil, ahlak ile hukuku toplum fertlerini bir arada tutan temel bağlar olarak değerlendirmiştir. Kurtkan (1995: 15-20) ise kültürü maddi ve manevî boyutlarıyla ele almıştır. Manevî kültürün örf, adet ve kolektif tutumlarla milletin kimliğini şekillendirdiğini belirtmiştir.

Kültür bakımından heterojen yapılara sahip grupların ileri düzeyde bütünleşmeleri oldukça güçtür (Günay, 2017: 344). Bu noktada din kritik bir önemdedir. Din, bireylerin sosyal geçmişleriyle birleşerek yeni kültürel formlara dönüşmekte ve bu dönüşüm geliştirilen politikalarla desteklenebilir ve yönlendirilebilir olmaktadır. Dolayısıyla kültürel bütünleşmede din eğitimi bir araç olarak önemli bir konumda yer almaktadır.

Ülkemizde Cumhuriyetin ilk yıllarıyla beraber toplumu yeniden bir bütün olarak tanımlama gayretine girilmiştir. Daha çok millî bütünleşme üzerine odaklanılmıştır. Bu dönemin önde gelen isimlerinden Ziya Gökalp'in "Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muasırlaşmak" isimli çalışması millî ve dinî duyguların ön plana çıkarılmasıyla bir bütünlük oluşturma gayesinin bir örneğidir. Gökalp, süreci bir kültür birliği olarak ele almıştır. Toplumun bütün fertlerini birbirine bağlayan temel unsurlar, kültür, din, dil, ahlak, sanat ve hukuk 'tur (Gökalp, 1976). Bu yaklaşımıyla kültürel düzeyde bütünleşmenin temel araçlarını ortaya koymaktadır. Ona göre bu temel araçların kaynakları ise millî olmalıdır.

Gökalp'in evrimci modeli benimseyerek Durkheim'ın etkisinde geliştirmiş olduğu düşünceler bugünkü toplumumuzun şekillenmesinde önemli etkiler oluşturmuştur (Kongar, 2022: 88). Mümtaz Turhan ise kültürel bütünleşmeye işaret ederek çalışmalarında toplum üyelerinin maddi ve manevî değerlerin etrafında birleştiğini ifade etmiştir. Âmiran Kurtkan Bilgiseven'in yapmış olduğu çalışmalar ortak kültür ve din vurgusu içermektedir (Kaya, 2008: 63). Bugün kullandığımız

manada sosyal bütünleşme konusunda çalışma yaparak din ve bütünleşme ilişkisine vurgu yapmakta olan öncü çalışmalar ise Âmiran Kurtkan Bilgiseven ve Ünver Günay tarafından gerçekleştirilmiştir.

Dönemin sosyopolitik yapısına bağlı olarak birliktelik çağrıları kimi zaman millî bütünleşme, kimi zaman ise kültürel bütünleşme vurgusu etrafında şekillenmiştir. Ancak nihayetinde bu kavramların tümünü kapsayan üst çatı, sosyal bütünleşmedir.

Katmanlı sosyal bütünleşme modeli, bu yaklaşımları örgün din eğitimi programlarında kültürel değerler etrafında birey x birey, birey x grup ve birey x toplum ilişkilerinde şekillenen ortak paydaları görünür kılmaktadır. Böylelikle kültürel bütünleşme, toplumsal devamlılık için gerekli bir unsur olmanın yanı sıra din eğitimi programlarının sosyal işlevlerini analiz etmede temel bir kategori haline gelmektedir.

1.1.2. Toplumsal Düzeyde Sosyal Bütünleşme

Toplumun ne olduğuna yönelik bir tanım geliştirilirken öncelikle toplum kavramın neyi ifade etmediğinin iyi anlaşılması gerekmektedir[5]. Toplum kavramı sadece birlikte yaşayan bireylerin niceliksel birliği değildir. Toplumun üyesi olarak bireyi ele aldığımızda karşımıza çıkan niteliklerle sadece şahıs olarak ele alındığında çıkan nitelikler birbirinden farklıdır. Burada Robenson'u hatırlarsak adada yalnız bir hayatı olan Robenson ile bir toplum içinde var olan Robenson bizim karşımıza iki farklı bireyi çıkarmaktadır. Toplum hareketli ve etken bir yapıdır. En yalın ifadeyle farklı birey (ler)in birlikteliğinden söz ettiğimiz toplumun ne olduğuna yönelik bir açıklama yapmak istendiğinde burada kavramı geliştiren teorisyenin öncelikleri ön plana çıkmaktadır. Topluma dair birçok kavramın karşımıza çıkmasının sebebi insanların farklı niteliklerinin önemsenerek analize tabi tutulmasıdır. Farklı niteliklerin merkeze alınması farklı kavramların doğmasına vesile olmaktadır. En genel anlamıyla toplumdan söz edebilmemiz için temel

[5] Pek çok düşünür tarafından her dönemde topluma yönelik analizler yapılmıştır. Konumuzun sınırları içinde kalmak adına bu tartışmalara detaylı olarak girilmeyecek sadece bir giriş yapılarak ilgili kısımlarda yer verilecektir.

özellikler; a) insan ömründen daha uzun var olması, b) göreli bir istikrarın olması, c) değer ve davranışlarda ortaklıkların olması, d) kendi devamlılığını sağlayabilmesidir (Kongar, 2022: 41-45).

Toplum tanımı, modelleri ve kuramlarına yönelik literatürde hemen her dönem yazılmış açıklamalara rastlamak mümkündür. Herhangi bir açıklama ile karşılaşıldığında dikkat edilmesi gereken husus toplumsal analizi yapan kişinin dönemindeki toplum ve zaman faktörlerinin etkisi altında kalarak bir açıklama yaptığıdır.

Kongar, toplum kuramlarına yönelik analizleri üç modele ayırmıştır:

1. Büyük Boy Kuramlar (Organizmacı, Evrimci, Diyalektik modeller): İnsanlık tarihinin tamamını kapsayacak şekilde geliştirilen kuramlardır.
2. Orta Boy Kuramlar (Yapısal-fonksiyonel ve Çatışma modelleri): Değişmenin bir birimi olarak toplumu ele alan kuramlardır.
3. Küçük Boy Kuramlar: Etkileşimci modeller olarak ifade edilebilir. Bu kuramlarda toplumsal değişme, grupsal süreçlere ve psikolojik öğelere bağlanmaktadır (Kongar, 2022: 58).

Bu noktada Kongar'ın yaptığı tasnife yer verilmesi önemlidir. Sosyal bütünleşmenin makro düzeyde olabileceği gibi yapısal-fonksiyonel, çatışmacı ve etkileşimci yaklaşımlar üzerinden de incelenebileceğini göstermektedir. Büyük, orta ve küçük boy kuramlar ayrımı, toplumdaki birlikteliğin çeşitli düzeylerde gerçekleşebileceğini ve bu düzeyde yapılan değerlendirmelerde nelerin referans alındığını göstermektedir.

Toplum teorileriyle gelecek analizlere ışık tutan ve etkileyen başlıca isimleri İbn Haldun, Karl Marx, Max Weber, Auguste Comte ve Emile Durkheim olarak sıralayabiliriz. İbn Haldun "asabiye" kavramı ile birlik ruhunu ön plana çıkararak bu birliktelikten doğan kuvveti açıklamaya çalışmaktadır (Kongar, 2022: 66). August Comte tarafından toplumdaki bireylerin arasında oluşan ilişki yoğunluğunu ifade etmek için "sosyal uyuşma" terimi kullanılmıştır. Durkheim, Comte'un ortaya koyduğu bu noktadan hareket ederek "bütünleşme" kavramını kullanmaya başlamıştır. 1897 yılında yazmış olduğu İntihar isimli çalışmasında dinin insan üzerinde sağladığı olumlu tesirlerden bahsetmektedir. Olgu olarak

intiharı seçmesindeki sebep ise kişinin isteyerek toplumdan ayrılması durumunun bir neticesi olmasıdır. Durkheim, özel olarak intihar istatistiklerini değerlendirdiği ve hangi grupların intihara daha meyilli olduğunu açıkladığı eserinde dinin oldukça güçlü bir bağ olduğunu anlatmaktadır. Kişilerin dinsel, ailesel ve siyasal toplumla bütünleşme dereceleriyle intihara meyletmelerinin arasında ters orantı bulunmaktadır (Çev. İlkgelen, Durkheim, 2013: XVIII). Eserinde birleştirici toplumsal çerçeve olarak iki husus üzerinde vurgu yapmaktadır. Bunlar; din ve ailedir. Ayrıca Durkheim'ın ele aldığı dayanışma kavramı ve süreçleri topluma dair yapılan tartışmaları yeni bir boyuta taşımıştır. Yapmış olduğu mekanik dayanışma ve organik dayanışma ayrımı ile toplumsal işleyişin analizi üzerinde yapılan çalışmalara yeni bir kanal açmıştır.

Geçmiş kuramsal birikimin üzerine Günay, toplumda yaşanan bütünleşmeyi toplumda meydana geldiği zemine göre üç başlık altında ele alarak açıklamıştır (Günay, 2017: 344-347):

a) Normatif bütünleşme; Topluma mensup kişilerin, toplumun normlarına uygun fiil ve davranışlar sergilemesiyle oluşan bütünleşmedir. Sosyal sistemin devamlılığını sağlar. Toplumda sosyal normlar üzerinde Normatif bütünleşme vasıtasıyla ittifak temin edilerek aktarımı ve intikali gerçekleşir.

b) Fonksiyonel bütünleşme; toplumdaki fertlerin toplumsal rolleri işgal etmiş oldukları mevkiler ve bunların sosyal fonksiyonları yönüyle birbirini tamamlamaktadır. Dolayısıyla sosyal bütünleşme toplumdaki bu ahenkli işleyişle oluşmaktadır. Bir diğer ifadeyle, kültür unsurlarının toplum mekanizmasını işler hale getiren fonksiyonlara dönüşmeleriyle ortaya çıkan sosyal entegrasyon fonksiyonel bütünleşmedir.

c) Mana etrafında bütünleşme; bu tip bütünleşmede toplumun kültür unsurları arasında önemli bir yerde bulunması ve bağlayıcılık fonksiyonu bulunmasından dolayı din en temel faktör konumundadır. Manevî öğelerin uyumlu bir bütün oluşturacak şekilde "bir mana etrafında toplanarak bir birlik meydana getirmeleri" halinde ortaya çıkan bir sosyal bütünleşmedir.

Günay, davranış, işlev ve anlam faktörleri ile bir kategorizasyon yapmıştır. Tasnifinde din, üçüncü gruba yani mana etrafında bütünleşmeye dahildir. Eğitim ise fonksiyonel bütünleşme kapsamında yer alır. Bir fonksiyonel bütünleşme alanının mana etrafında bütünleşmeyi sunmasıyla bir normatif bütünleşmeye ulaşılmasına din eğitimi ile imkân oluşmaktadır. Ancak din eğitimine örgün sistem içerisinde bir alan olarak yer verilmesi ise eğitimin sosyal bütünleşmenin bir parçası olmasıyla mümkün olmaktadır. Tasnifte yer verilen açıklamaların din eğitiminin bütünleşme sağlayıcı bir araç olarak toplumsal yapı üzerinde iki farklı alanda gerçekleştiğini göstermektedir.

Din eğitimininim bütünleştirici birden fazla kanalı kapsaması işlevi ve içeriği itibariyle toplumsal boyutta etkisi açısından önemini artırmaktadır. Din eğitimi hem kültürel bütünleşmeyi hem toplumsal bütünleşmeyi hem de sosyal bütünleşmeyi sağlayıcı bir özelliğe sahiptir. Din eğitiminin birden fazla bütünleşme kanalını aynı anda besleyen bu işlevi, sosyal bağlar ve toplumsal katılım üzerine yapılan kuramsal tartışmalarla da örtüşmektedir.

Durkheim sonrasında onun çalışmalarının izinden giden Hirschi 1969 yılında dört ana bütünleştirici işlevi bağlanma, bağlılık, katılım ve inanç olarak tanımlayarak sosyal bağları açıklamaya çalışmıştır. Çalışmalarında öğrenciler üzerinde odaklanarak, okula ve okul faaliyetlerine bağlı olan ergenleri incelemiştir. Hrischi bu durumun suça katılma eğilimini azalttığını tespit etmiştir. 1975 yılında ise Tinto sosyal bütünleşmeyi öğrenciler üzerinden tekrar ele alarak bir tanım geliştirmiştir. Bu durumu öğrencinin dahil olduğu kurumsal sosyal toplulukların bir yansıması olarak görerek inanç ve tutumlar arasındaki uyuşma ve beraberinde kurumlara bağlılığı olarak tanımlamaktadır. 2013 yılında Braxton ve arkadaşları sosyal bütünleşme ile eğitim kurumu ve öğrenci refahı ilişkisini ele alarak, öğrenci ve eğitim kurumu arasındaki bağın bütünleşmenin belirleyicisi olduğunu açıklamıştır. Littlepage ve Hepworth 2016 yılında öğrenci refahı adına kurumla aralarındaki bağlılık düzeylerini incelemiş ve sosyal bütünleşme düzeylerinin ders notlarına etkisine bakmıştır (Akşab, 2018 :24). Eğitimle sosyal bütünleşme arasında yapılan bu çalışmalarda sonuçlar ikisinin arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren önemli örneklerdir.

Bütünleşme kavramının bugün kullandığımız manasını kazanması sürecinde ana çalışmaları ve eserleri şu şekilde sıralayabiliriz; Durkheim'ın 19. Yüzyılın son çeyreğinde sosyoloji alanında yapmış olduğu çalışmalar, Parsons'ın 1937 yılında "The Structure of Social Action" yazdığı ve Türkçeye "Toplumsal Eylemin Yapısı" olarak çevrilen çalışması, Fichter tarafından ilk olarak 1957 yılında yazılan "Sociology" ve Türkçeye "Sosyoloji Nedir?" olarak aktarılan çalışması, Robert Bellah'ın Amerika toplumunu analizi neticesinde 1967 yılında geliştirdiği "Civil Religion in America" başlığını taşıyan ve Türkçe literatüre "sivil din" olarak kazandırılan çalışmasıdır. Bu eserler alanda yapılacak olan tartışmalara bir ışık tutmuş ve kavramsal bir düzlem oluşturmuştur.

Durkheim, toplumdaki değişimin sürekli devam edeceğini ve bunun farklı dinamikler üzerinden gerçekleşeceğini şu cümleleriyle anlatmaktadır;

"Bugün toplum üzerine bir hüzün ve cesaretsizlik rüzgârı çökmüştür, yarın tersine, şen bir güven yürekleri kaldırır. Bir süre, tüm topluluk bireyciliğe sürüklenir; başka bir dönem gelir öne çıkan toplumcu hevesler, yardımseverlik olur. Dün kendimizi kozmopolitliğe vermişizdir, bugün yurtseverlik onu bastırmıştır. Bütün bu gelgitler, burgaçlar, hukuk ve ahlakın eskiden kalma biçimler içinde, kılı kıpırdamadan duran temel kuralları değiştirmeksizin gerçekleşir" (Çev. İlkgelen, Durkheim, 2013: 328).

Durkheim'ın belirttiği toplum için değişmez olan temel kuralların her nesil için öğretilmesi gerekmektedir. Sosyal ahlakın temel unsurları olan, insan sevgisi, vatan ve millet sevgisi, anne-baba saygısı, devlete karşı görevler gibi niteliklerin okullarda din eğitimi ile kazandırılması mümkündür. Böylelikle toplumun ahlaki değerlerinin nesillerce sağlıklı olarak aktarılmasını sağlayarak eğitimin toplumsal işlevine destek sağlamaktadır (Bulut, 2011: 32).

Katmanlı sosyal bütünleşme modelinde toplumsal düzey, birey x toplum ilişkisini açıklamaktadır. Bu düzeyde bütünleşme, ortak değerler ve kurumlar etrafında bireylerin toplumun bütününe uyum sağlamasıyla gerçekleşir. Örneğin, aile, din ve eğitim gibi kurumlar bu sürecin en etkili parçalarıdır.

Fichter'in değer, işlev paylaşımı ve takdir-yüceltme faktörleri ile Günay'ın normatif, fonksiyonel ve mana merkezli yaklaşımları toplumsal düzeyi temellendirmektedir. Bu bağlamda din eğitimi, fonksiyonel boyutuyla ortak

değerlerin aktarımını anlam boyutuyla bu değerlerin içselleştirilmesini sağlayarak toplumsal düzeyde bütünleşmeye katkıda bulunmaktadır.

1.1.3. Sosyal Düzeyde Bütünleşme

Sosyal bütünleşme dünya görüşüne sahip olan fert veya grupların dahil oldukları toplumun yapısında mevcut olan ortak kültürden minimum seviyede sapmalarıdır. Sosyal bütünleşme kompleks bir yapıda olup, sosyal yapıdaki insanların ana ihtiyaçlarıyla ve etkileşimleri ile ortaya çıkmaktadır (Bilgin, 2010: 171). Din eğitiminde dinin ve eğitimin işlevi değerlendirilecek olursa, eğitim zorunlu bir ihtiyaç olmasıyla bir alan açmakta olup, toplumun temel parçası olan din ile birlikte de sosyal bütünleşmenin oluşumu için ortak bir aksiyon başlatmaktadır. Eğitim, topluma mensup olan her bireyin ortak zaman ve mekân paylaşımıyla sistemli bir yapı içinde yer alması ve beraberinde toplumun önemli değer ve normlarının öğretimi gerçekleşerek bir bütünlük sağlamasına aracı olmaktadır. Böylelikle çatışmanın aksine bir uyum ortaya çıkması ve uyumun kalıcılığının sağlanması amaçlanmaktadır.

Amiran Kurtkan Bilgiseven, sosyal gelişmeyi, toplumdaki fertlerin, sosyal grupların ve kurumların bağımlılık ve uyum içerisinde bir düzen oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Sosyal bütünleşmeyi açıklarken destekleme ve tamamlama sürecine vurgu yaparak "maddi ve manevî kültür unsurlarının bir araya gelmesiyle bir bütün oluşturması ve bir mânâ ifade etmesi durumu" olarak izah etmektedir (Bilgiseven, 1991: 12-13). Ortaya çıkan mânâ ise oldukça geniş bir etki meydana getirerek bireyden bize geçişi sağlamaktadır. Toplumda biz duygusunun gelişmesiyle oluşan sosyal bütünleşme, aynı zamanda dar anlamdaki mensubiyet düşünce ve hislerinin üzerine çıkılmasıyla büyük toplumsal yapı yani millî toplum şuurunun gelişmesidir (Erkal, 2006: 276-277). Düzen, birliktelikten doğan bütünlük ve ortak bilinç öğeleri sosyal bütünleşmenin zeminini oluşturmaktadır.

Sosyal bütünleşmede amaç, barışçıl bir tutumla sosyal ilişkilerin sürdürülmesi ve tüm üyelerin diyalog hâlinde bulunmasıdır. Bir başka deyişle, toplumsal çözülme, çatışma, dışlama ve kutuplaşma olmaksızın genişleyen toplumsal ilişkilere barışçıl bir alan sunarak merkezinde iş birliği ve uyumun yer aldığı bir

sosyal entegrasyondur (Zhang, 2020: 36). Bütünleşmenin genel sürecine bakıldığında, insanların yaşadıkları problemleri çözerek çevrelerine uyum sağlamaya yönelik bir akışı ifade etmektedir. Birey bazında bu uyum süreci, kültürel değerler ve kimlikten vazgeçilmeden gerçekleşen sosyalleşme ile sağlanmaktadır (Meng, 2010: 5). Ayrıca herhangi bir sosyal grup ile gerçekleşebilecek bütünleşmede, o grubun kendi bilincini koruması ancak bunu yaparken toplumsal bütünleşmeyi bozmayacak düzeyde sürdürmesi esastır (Erkal, 1999: 266). Bu sosyal gruplar millî, dinî, ekonomik ya da benzeri kaygı ve kriterlerle oluşmuş olabilir. Ancak toplumsal düzenin sağlanabilmesi için bu gruplar arasında ortak bir paydanın tesis edilmesi gerekmektedir.

Bir toplumun varlığının sürekliliği için ihtiyaç duyduğu en temel olgulardan biri sosyal bütünleşmedir. Fichter (2001: 203-204), sosyal bütünleşme kavramını açıklamadan önce toplumun temel oluşturucularının gruplar olduğunu ve her grubun sosyal kişilerden meydana geldiğini vurgulamaktadır. Bu noktadan hareketle sosyal bütünleşmeyi üç temel düzeyde ele almaktadır. Ona göre düzeyler sırasıyla sosyal kişilik, temel gruplar ve toplumdur olup bütünleşme bunlar arasında gerçekleşir;

İlk bütünleşme düzeyi, sosyal kişiliğin bütünleşmesi olarak ortaya çıkan, bireyin toplumdaki rollerinin sürekli ve eşgüdümlü olarak devam etmesidir. Burada açık bir çatışma gözlenmemekte ve birey sahip olduğu her statünün gereklerini yerine getirmektedir. Örneğin, kişinin ailesindeki davranışı ile spor grubundaki davranışları farklı olmaktadır. *İkinci bütünleşme düzeyi*, grup düzeyinde gerçekleşmektedir. Gruba ait olan üyeler gerekli rolleri karşılıklı bağımlılık içerisinde oynamaktadırlar. Çatışma en alt seviyede görülmektedir. Örneğin, cezaevinde kalan kişiler bir sosyal grup oluşturmaktadır. *Son ve üçüncü bütünleşme düzeyi* ise toplum bütünleşmesidir. Bu düzeyde toplumdaki grupların ve kurumların tamamı iş birliği ve uyum içerisindedirler. Çelişkiye ve karşıtlığa yer yoktur. Eğer bir toplumda sosyal bütünleşme mevcut ise kişi ve gruplar anlamlı olarak bir araya gelerek ihtiyaçlarını karşılarlar. Bütünleşmiş bir toplumda, cami, işyeri ve siyasal partiler birbirine karşıt söylemler geliştirmeyerek bireyi çelişkiye düşürmezler. Gruplar ve toplumların kendilerini bu birliktelik ile var etmelerinden dolayı

derecesi her ne olursa olsun sosyal bütünleşmenin devamlılığı sağlanmaya çalışılmaktadır.

Jacobass Wössner (1979: 57), Soziologie: Einführung und Grundlegung isimli çalışmasında toplum içinde oluşan dinamiği gruplar, süreçler ve kurumlar şeklinde üçe ayırarak açıklamıştır. İnsanın sosyal konumu, ilişki düzeylerine bağlı olarak dört farklı şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar, bireysel ve toplumsal varlık olarak insan; sosyalleşebilen ve kültürlenebilen bir organizma olarak insan; kültürün taşıyıcısı olarak insan ve toplumun üyesi olarak insandır. Bu durumlar arasında, bireyin sosyal durumu, toplumsal rolü ve toplumsal statüsü farklılık göstermektedir. Wössner'in insanın toplumsal konumuna ilişkin sınıflandırması, bireyin toplum içindeki yerini anlamlandırmada önemli bir çerçeve sunmakla beraber bireyin toplumla kurulan entegrasyon değişen toplum yapılarıyla birlikte değişmektedir. Durkheim'ın organik bütünleşme anlayışı, Parsons'ın sistem teorisinde insandan topluma bir akış yer almaktadır. Peki bu akış içerisinde çeşitlilik arttıkça ve/ya değişkenlik yaşandıkça sistemde neler yaşanacaktır?

Toplum yapılarında artan heterojenleşmeyle sosyal bütünleşme sağlayıcı farklı araçlar eklenmektedir. Toplumlarda anayasal vatandaşlık ve hukuki vatandaşlık yoluyla da sağlanabilir. Böylelikle bireylerde mensubiyet duygusu geliştirilebilmektedir. Bu duygu sosyal bütünleşmede çimento görevi görmektedir. Bu durumu Avrupa ülkeleri üzerinden örneklemek mümkündür. Türkiye'de ise birlikteliği sağlayan esas ortak nokta millî kültürün paylaşılabilmesidir (Erkal, 1999: 256). Birliktelik oluşumu için ana faktörlerin tespiti toplumların kendi tarihi, milli, dinî ve sosyal yapıları sayesinde belirlenebilir. Bununla birlikte ön plana çıkan durum ise sürdürülebilirlik için karşılıklı ilişkilerin canlı tutulmasıdır.

Sosyal bütünleşme kavramını ön plana çıkararak toplumsal argümanlara yerleştiren işlevsel kuram, toplumun devamlılığını sağlamak adına sosyal bütünleşmenin bir gereklilik olduğunu ifade etmektedir. Daha önce Günay'ın açıklama ve kuramlarında yer verdiğimiz gibi din bu gerekliliği sağlamaya yönelik araç vazifesi görmektedir. Bu kuramda sıkça din ve eğitime dikkat çekilmektedir. Durkheim gibi işlevselci yaklaşımı benimseyenler, toplumu insan bedenine benzetmektedir. Nasıl organlarımız birbiriyle ilişki içinde çalışıyorsa, toplumun

kurumları arasında da böyle bir ilişki vardır. Örneğin eğitim, ekonomi ve siyaset kurumları birbirleriyle ilişki içindedir (Tan, 1990: 559). Diğer taraftan kuram, dinin toplumsal rolüne yönelik vurgular içermektedir. İşlevselci kurama göre din, toplumsal yapının bir bileşeni olarak düzenin sağlanmasında oldukça önemli bir role sahiptir. Kuramın ana fikri din ve toplum olaylarının din ve değer sistemi ile anlamlandırılabilir olması iken diğer yandan toplumsal düzenin değer yönüne vurgu yapmaktadır (Kirman, 2004: 83). Bu kuramın en önemli temsilcisi Parsons'tır.

Parsons'ın benimsemiş olduğu yapısal-fonksiyonel yaklaşımı daha iyi anlayabilmek için öncelikle nasıl bir toplum modeli açıklaması getirdiğini bilmek gerekmektedir. Toplumu üç türlü sistemi tanımlayarak açıklamaktadır. Bu sistemler; kişilik sistemleri, toplumsal sistemler ve kültürel sistemlerdir. Kişilik sistemlerinde aktörün ihtiyaçları etrafında örgütlenen, ilişki kuran, öteki birey faaliyet ve amaçlarıyla uyuşabilen eylemler ile oluşmaktadır. Toplumsal sistemler, aktörler arasında gerçekleşen etkileşimdir. Burada ortak bir değer veya fikir birliği olup, senkronize bir eylem ortaya çıkmaktadır. Kültürel sistemler, kişilik ve toplumsal sistemlerin değerlerinin soyutlanarak değer-norm-sembol örgütlenmesiyle oluşmaktadır. Burada norm ve semboller arasında bir uyum olup aralarında zaman içinde geçişkenlik görülebilmektedir. Parsons için bu sistemler eylemleri ortaya koymaktadır. Eylemler ise belirli bir amaç doğrultusunda, belirli bir durumda, normlar tarafından düzenlenerek enerji sarfı gerektiren davranışlardır (Parsons, Bales ve Shils, 1953: 54-55; akt. Kongar, 2022: 158). Parsons'ın sistemler arasındaki ilişki biçimini Kongar şöyle özetlemektedir, "toplumsal sistemde fonksiyonların ayrımı sonunda meydana gelen yapısal farklılaşma kültürel sistemlerin yardımıyla bütünleşmeye gidecektir." Parsons kuramında senkronizasyon, uyum, örgütlenme ve etkileşim olgularını ön plana çıkararak toplumu tanımlamaktadır. Bu olguların işleyiş ve ilişki biçimlerine odaklanması kendi kuramını geliştirmesini sağlamıştır.

Parsons işlevselci kuramı geliştirirken toplum ve kişi arasındaki etkileşimden yola çıkmıştır. Toplumsal koşullar bireyin dâhil olduğu topluma yönelik beklentilerini etkilemektedir. Bu bir süreklilik içerisinde gerçekleşir.

Eylemi yapan kişi kendi eylemine bir anlam yüklerken, eylemi anlaşılır kılan ise toplumsal şartlar ve toplumsal yapıdır.

Parsons bunu kitabında şu şekilde ifade eder (1971: 8)

"Mademki sosyal sistem kişilerin etkileşiminden meydana gelmiştir, bu durumda her bir üye hem öznedir (amaçları, ülküleri, tutumları vs. olan) ve hem de diğer üyeler ile kendisinin uyumlaşma sürecinin nesnesidir. Öyleyse etkileşim sistemi, üyelerinin toplumsal eylem süreçlerinin özetlenebilir analitik görünümüdür. Aynı zamanda bu fertler hem birer organizma, birer kişilik ve kültürel sistem içindeki pay sahibidirler."

Yapısal-işlevselci yaklaşımında toplum, bir eylem sistemi olarak düşünülerek, sistemler ve alt sistemlere ayrılmış belirli işlevleri gerçekleştiren bir eylem sistemi olarak açıklanmıştır.

Tablo 4. Parsons'un Toplumsal Eylem Sistemi Tablosu (Richter, 2013: 116)

Alt Sistemler	Yapısal Unsurlar	İşlevler AGIL Şeması
Kültür Sistemi	Değerler	Örnek Koruma (Latency)
Toplumsal Sistem	Toplumsal Roller	Bütünleşme (Integration)
Kişilik Sistemi	Motivasyon	Amaca Yönelme (Goal Attainment)
Organizma	Mevcudiyet	Uyum (Adaptation)

Durkheim'a benzer şekilde, Parsons toplumu canlı bir sistem olarak değerlendirmektedir. Böyle bir canlı sistemin oluşabilmesi için ise en temel ihtiyaç bireylerdir. Bireyler ise tek başına kültürü oluşturmaya muktedir değildir. Çünkü bireyler, toplumsal eylem sistemi içinde var olarak, sürekli değişebilen ve yenilenebilen kültürel yapıyı benimsemekte ve uygulamaktadır (Parsons, 1966) (Akşab, 2018: 30). Toplumu anlamak için bireyi, kültürü ve değerleri anlamak gerekmektedir.

Parsons'a göre en üst sistem kültür sistemidir. Kültür sisteminin belirleyicisi ise değerlerdir. Bu değerler bireylere takip edilecek bir oryantasyon sunmaktadır. Kurumlar ise kültür sisteminin bir parçası olup, devamlılığını sağlamaktadır. Kültür sisteminde bir çöküş yaşanması toplumsal eylem sistemi içerisinde bir kırılma yaratmaktadır. Toplumsal sistem ise normlar ve rollerden oluşmaktadır. Bireyler arasında bağlantıları sağlayanlar roller ve değerlerdir. Bunlar bir bütünleşme işlevi görürler. Daima birbiriyle uyumlu olup (eğitim, iş alanı gibi) değişik alt sistemlerde farklılık gösterebilmektedir (Richter, 2013: 111-

123). Kuramın ana noktası işlevsel olanın bir ihtiyacı karşılaması anlamına gelir ve bu durum bütünleşme ve dengeyi sağlamaktadır (Aslan, 2001: 21).

Parsons kuramında grup, örgüt ve toplum adını verdiği üç toplumsal sistem belirlemiştir. Toplum için grup ve örgüt temel fonksiyonları yerine getirmenin yanı sıra bir örgütlenme sağlamaktadır. Ayrıca bu üç sisteminde kendine ait bir değer sistemi, uyum mekanizması, işleyiş kuralları ve bütünleştirici mekanizması bulunmaktadır (Parsons, 1960: 56-57, akt. Kongar, 2022: 159-160). Bu kuramın kapsamında yer verdiği sistemlerin her biri kendi içinde ayrı çalışmaların konusu olabilecek zenginliğe ve derinliğe sahiptir. Sosyal bütünleşme olgusu grup, örgüt ve toplum sisteminde ele alınması mümkün olabileceği gibi her sistemin içinde olguya ait argümanları ile açıklama ihtiyacı bulunmaktadır.

Sosyal bütünleşme kavramının tarihsel serüvenine bakılmadan evvel kavrama yönelik karşılaşılan her değerlendirme ve açıklamanın değişen toplum yapısı ve terminolojinin etkisinde geliştirildiği göz önünde bulundurulmalıdır. Değişim, dönüşüm ile toplumun varlığını koruması ve devamlılığını sağlaması için bütünleşme bir gerekliliktir.

Buraya kadar olan kısımda Parsons ve bazı düşünürlere göre, sosyal bütünleşmenin yapılandırılmış bir süreç olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Toplumsal düzeyde böyle bir süreci yapılandıran aktör ise devlettir. Bütünleşmenin sağlanması adına devletin odaklandığı ana unsurların din, eğitim ve din eğitimi olduğu görülmektedir. Dönemlerin yaşamış olduğu dinî ve sosyal değişimlerin din eğitimi sürecinin bu değişimlerden etkilenişi ve örgün sistemde yer verilme biçimi ise çalışmamızın ikinci bölümünün konusu olup, ilgili kısımlarda detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

Sosyal bütünleşme sürecine ülkemiz özelinde bakıldığında, kavramın ve kapsamının dönemlere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Ülkemizdeki durumu özetlediğimizde; Türkiye geçirmiş olduğu sosyo-politik süreçler sebebiyle hareketli bir yapısı bulunmaktadır. Gerek siyasal çevre gerekse aydınlar tarafından her daim toplumsal parçalanmanın engellenmesine yönelik bir gayret içerisinde olunmuştur. Burada bütünleşmenin sağlanmasına yönelik kullanılan ifadelerin ülkenin kuruluş, gelişim ve yakın tarihte geçirmiş olduğu dönüşümleri göz önüne

alarak değerlendirmek gerekmektedir. 1920'li yıllar söz konusu olduğunda yeni bir devlet yapılanması görülmektedir. Halkın sahip olduğu köklü bağlarının koparılmak istenmemesi o döneme ait söylemleri etkileyen ana faktör olmuştur. Siyasi olarak Türkiye Cumhuriyeti devleti kurulmuş olsa da halk nazarında bunun kabulü ve devletin işleyişine tabii olunması durumunu destekleyen bir politika izlenerek, dönemde hâkim dil buna göre şekillenmiştir. Dönemde millî bütünleşme ve kültürel bütünleşme ifadeleri kullanılarak bir bütünlük idealinin öne çıkarılması devletin henüz yeni bir yapılanma içerisinde olmasıyla açıklanabilir. Ancak 1950, 1980 yıllarında yaşanan siyasi darbeler ve sonrasında yer verilen ifadelerde toplumsal bütünleşme ifadesi daha ziyade kullanılmaktadır. Siyasi ve toplumsal kargaşaların yaşanması söylemlerde öne çıkarılan vurguyu değiştirmiştir. Burada siyasi ve politik hayatta yaşanan değişimlerin, kavram dönüşümlerine olan etkisi görülmektedir. Gelişen ve dönüşen dünya yapısı devletlerin sosyopolitik süreçlerini etkilemiştir. Bu durum tüm dünya için olağan ve doğal bir süreçtir.

Çalışmada Joseph Fichter'in, kavramı sistemli bir hale getirerek açıkladığı yatay ve dikey analizini yaptığı sosyal bütünleşme kavramı seçilmiştir. Fichter'ın yaşamış olduğu dönem (1908-1994) ve toplum (Amerika) etkisinde kalarak bir teori geliştirdiğini düşünmek yanlış olmayacaktır. Bizlerin çalışmada asabiye ya da organik bütünleşme gibi kavramları merkeze almayarak sosyal bütünleşmeyi tercih etmemizin Fichter'ın açıklamalarına yönelmemizin iki sebebi bulunmaktadır. *Birincisi*, Fichter'ın tartışmalarını sürdürdüğü dönem ile hemen hemen eş zamanlı bir tarih aralığını çalışıyor olmamız; *İkincisi* ise Fichter'ın yaşadığı Amerika'nın farklı kültürleri barındırmasına rağmen kendi biricikliğini inşa ederek tek ulus hedefine yönelik izlediği yoldur. Bu iki noktanın Cumhuriyetin ilanının ardından gelen süreç ile benzerlik gösterdiği kanaatini taşımaktayız. Elbette bu konu birkaç satır veya paragrafla ifade edilemeyecek derinliktedir. Ancak burada ana teori olarak Fichter ve sosyal bütünleşmenin neden ele alındığı açıklanmaya çalışılmıştır. Ülkemizde ise bütünleşmeye yönelik ilk kabul edebileceğimiz sistemli analizleri yapan isimler Âmiran Kurtkan Bilgiseven ve Ünver Günay'dır.

Cumhuriyet dönemi din eğitimi tecrübesini inceleyen bu çalışmada, sosyal bütünleşme ve din eğitimi ilişkisi ele alınmış ve işlevsel yaklaşımın etkileri

görülmüştür. Kuramının eğitim ve din hakkındaki açıklamalarına çalışmanın alt başlıkları olan, sosyal bütünleşme ve din, sosyal bütünleşme ve eğitim bölümlerinde bağlama tabii kalınarak ele alınacaktır. Öncelikle bu süreci destekleyen temel unsurların başında yer alan dinin rolü incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öncelikle dinin kültürel, toplumsal ve sosyal düzeylerde bütünleşmeyi nasıl sağladığı açıklanacaktır.

1.2. Sosyal Bütünleşme Unsuru Olarak Din

Din, bir olgu olarak ele alındığında, anlamı ve muhtevasına dair tartışmaların her zaman güncelliğini koruduğu görülmektedir. Coşkun (2005: 13), bu tanımları üç kategorizasyon etrafında açıklamaktadır. Bunlar dinin özü itibarıyla yapılan tanımlar, işlevleri itibarıyla yapılan tanımlar ve bu iki yaklaşımın birey ve topluma sağladığı yararlılık derecesi üzerinden geliştirilen tanımlardır. Buna göre, "Dinin ne olduğu?" sorusu öz tanımları, "ne yaptığı?" sorusu işlevsel tanımları, "ne ölçüde yararlıdır?" sorusu ise yararlılık merkezli tanımları karşılamaktadır.

Sanayi öncesinin durağan toplumlarında, dinin özüyle ilgili tanımların daha baskın olduğu bir dinî yaşayışın hâkim olduğu görülmektedir. Buna karşılık, hızlı sosyal değişmelerin yaşandığı ve gelenekselden sanayi toplumuna geçişin yaşandığı modern toplumlarda ise işlevsel tanımlara uygun bir dinî yaşayış öne çıkmaktadır (Coşkun, 2005: 13). "Dinin işlevleri nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar da bu bakış açısını destekler niteliktedir. Din, sosyal sistemde bütünlüğün sağlanması, sosyal yapının devamlılığı ve düzenin korunması, sosyal dayanışma ve yardımlaşmanın teşvik edilmesi, bireysel ve toplumsal davranışlar için normatif kurallar konulması ve bireylerin kimlik ve mana arayışlarına kaynak sunulması gibi çok yönlü işlevler üstlenmektedir. Modernleşme sürecinde ise din, toplumsal ve kurumsal görünürlüğünü yitirerek bireysel alana çekilmiştir. Din, bireyde değer sistemlerini besleyen, varoluş krizlerine anlam kazandıran ve kimliklerin ifade edilmesinde rol oynayan bir işlev üstlenmiştir (Coşkun, 2005: 14-16). Bu durum, dine yönelik fonksiyonel yaklaşımın bir yansımasıdır. Fonksiyonel tanımlarda din,

sosyal bütünleşmeyi sağlayan, davranışlara yön veren ve değer olarak işlev gören bir sistem şeklinde açıklanmaktadır (Taş, 2016: 41).

Günümüzde ise dinin yalnızca toplumsal bir kurum olarak olmadığı, aynı zamanda kültürel bir kaynak ve kültürel biçimlenmenin belirleyici unsuru olarak değerlendirildiği yönünde bir eğilim güçlenmiştir. Bu durum, birey ve toplum arasındaki ilişkinin karşılıklı bir etkileşim halinde olmasının karşılığı olarak din ve toplum da sürekli bir etkileşim içerisindedir ve yapısal olarak birbirlerini karşılıklı biçimde dönüştürmektedir. Dolayısıyla din, ağırlıklı olarak bireysel ve kişisel bir tecrübe alanı olmakla birlikte, kaçınılmaz biçimde toplumsal bir gerçekliktir (Coşkun, 2005: 13-20). Sekülerleşmeyle[6] birlikte dinin kaybolacağı yönündeki tezler bu gerçeklikle uyuşmamaktadır (Okumuş, 2016: 277-280). Bu bağlamda dinin, hayatın dışına bütünüyle çıkarılamayan bir olgu olarak günümüz toplumlarındaki mühim konumunu korumasının temel nedeni, bireysel ve toplumsal düzeyde işlevsel bir yapıda olmasıdır.

Toplumun doğasında var olan din bir yandan kendini inşa etmeye devam etmektedir. Bununla birlikte; "olgu" olarak da hayatın içindeki akışa ve olaylara anlam yükleyerek toplumsal ve bireysel düzeyde etkileşimi sürdürmektedir. Bu rol dine yönelik analizlerde iki kanal açmaktadır. Bu kanallar birey ve toplum olarak farklılaşabilir. Ancak her ikisinin ortak bir havuzda birleştiği zaman ve mekânda ise tekrar din fonksiyonel özelliklerini ön plana çıkararak koşullara uygun bir biçim kazanır. Ayrıca Akyüz'ün (1998: 299) ifadesiyle din toplumların mevcut kültürel yapısı içinde filizlenerek kurumlarının ve yapılarının devamlılığına hizmet ettiği gibi kurumsal yapılarının da bazı fonksiyonlarını üstlenmektedir.

Dine ilişkin birçok farklı tanım geliştirilmiştir. Bu tanımlardan bazıları dinin işlevsel yönünü ön plana çıkarmaktadır. İşlevsel yönünü vurgulayarak yapılan bu tanımda, din birey ve toplum hayatında etkin rolde bulunduğuna vurgu yapılmaktadır. Böyle bir yaklaşım ile dini ilk olarak tanımlayan sosyolog

[6] Sekülerleşme ve din ilişkisi üzerinde literatür oldukça zengindir. Bkz. Kadriye Durmuşoğlu, Din, Değişim ve Sekülerleşme (Birinci ve İkinci Kitap), 2022; Sekülerleşme ve Din: Batı'da Sekülerleşme Teorileri ve Tartışmaları, 2020; Ramazan Altıntaş, Din ve Sekülerleşme, 2005. Ali Köse, Sekülerizm Sorgulanıyor, 2002.

Durkheim'dır. Ona göre "bir din kutsal şeyler, yani ayrı tutulan ve yasaklanan şeylerden oluşan birleşik bir sistemdir. Bu inanç ve pratikler onları kabul eden kilise denen manevî bir topluluk halinde bir araya getirir. Tanımızda yer alan ikinci unsur birinci unsurdan daha az önemli değildir. Çünkü din fikri kilise fikrinden ayrı olduğu göstermekle dinin gayet ortak bir şey olduğunu gösterir." Max Weber ise dini tanımlarken, insanın dünyayı anlamlandırma çabasına odaklanır. Weber'e göre din, birey tarafından sosyal bir davranış olarak inşa edilir. Bu bakış açısında dinin özünden ziyade, onun sosyal sonuçları ve türevleri ön plana çıkar. Durkheim ve Weber'in yanı sıra dine işlevsel bir çerçevede yaklaşan başka sosyologlarda bulunmaktadır. M. Yinger, K. Marx, T. Parsons, G. Lenski, T. Luckman, J. Wach, Geertz gibi isimler, dinin toplumsal yapı üzerindeki etkilerini çeşitli yönleriyle ele almışlardır (Bayyiğit, 2013: 21-38).

Dinin sanayileşmiş toplumlarda kazanmış olduğu anlam ve işlevler şu şekilde açıklanabilir; din bireyleri kişilik parçalanması tehlikesine karşı korumaktadır. Şahsiyetin vahdetini sağlayarak onların bir tam haline gelmelerine yardım etmektedir. Birey kazanmış olduğu şahsiyetini öğretmen, öğrenci, aile ferdi veya her ne statüde olursa olsun benimsediği dinî kişiliği ile hayatının farklı safhalarında değerlendirme imkânı bulmaktadır. Modern dönem olarak ifade edilen günümüz toplumunu geçmiş dönemden kültürel olarak ayıran nokta dinin hakimiyet alanıyla ilişkilidir. Zamanla dinin toplumdaki kapsama alanı daralmıştır. Öte yandan dindar birey, dolayısıyla da din, bütün kültür sahalarında etkili olarak, kültürün merkezi olmaya devam etmektedir (Freyer, 1964: 78). Bütün bunları toparlayarak, dine mana ve muhteva yönünden bütüncül bir yaklaşım ile bakıldığında, temel yapının üç unsuru olduğu görülür. Bunlar iman, ibadet ve toplumsal dinamiklerdir. İman alanı duygu, akıl ve iradeden oluşmaktadır. İbadet, imanın davranışa dökülmesidir. Toplumsal dinamikler ise, ideoloji, kültürel ilişkiler ve siyasettir (Sezen, 2015: 21). Bu üç unsur, bireyin dünyayı nasıl anlamlandırdığını da şekillendirir.

Birey, dünyaya yönelik tutumunda farkında olsun ya da olmasın, varlığı ve âlemi büyük ölçüde dinin sunduğu anlam çerçevesinde algılamaktadır. Bu durum, dinin yalnızca ibadetle sınırlı kalmadığını, kültür ve toplum hayatının din dışı alanlarında da etkili olduğunu göstermektedir (Freyer, 1964: 71). Bireyin dünyayı

kavrayış biçimi, doğumundan itibaren edindiği kültürel birikimle şekillenir ve bu birikim onun düşünsel sınırlarını belirler. Bu süreçte birey, çoğu zaman farkında olmadan, inanç sistemine dayalı bir tutum geliştirir. Sonuç olarak, bireysel kimlik, içinde bulunulan toplumun dinî ve kültürel yapısının etkisiyle biçimlenmektedir.

Canlı yapıya sahip olan toplumda, sistemin dengeli bir şekilde işlemesi durumunda Weber ve onu izleyen düşünürlere göre toplumda bütünleşme işlevi gören din ve dinsel hareketlerdir. Bununla birlikte toplumsal düzen içinde bir sarsılma söz konusu ise dinsel hareketler bir çatışma ortamı da doğurabilmektedir. Dinin toplumsal fonksiyonlar üzerindeki etkisi kendini doğrulaması, değiştirmesi veya yadsıması gibi durumları belirlemektedir (Abuzar, 2011: 152). Birlikteliğim pozitif yönüne odaklanan Sezen'in (2015: 24) ifadesiyle toplumda sosyal bütünleşmenin oluşması toplumsal dayanışma ve yardımlaşma sağlanarak tesis edilmektedir. Böylelikle din toplumsal anomilerden korumaktadır. Ayrıca din toplumun ahlak ve değerlerine kaynaklık görevini yerine getirmektedir.

Din bu görevi sosyal grup ile birey arasında ortak manaları sağlayarak gerçekleştirmektedir. Dinin oluşturduğu bu özel bağ manayı duruma aktarmaya aracılık etmiştir. Bu anlamlandırma sistemi dinin toplumsal yönüyle ilişkilidir (McGuire, 2008: 25). Bireyin her an gerçekleştirdiği fiil, toplumun kendi normali içerisinde ve kendisine yüklenmiş olan mânâ ile anlam kazanmakta ve karşılık bulmaktadır. Burada gerçekleştirilen herhangi bir fiilin referans noktası önemlidir. Eylemin birey, grup veya toplum bazında mı gerçekleştiği fiile yüklenen değer ve tutum hususunda belirleyici olacaktır. Çalışmamızda dinin alanının genişliğini ifade eden argümanlara yer vererek bu argümanların büyük bir kısmını benimsiyor olmamızla birlikte toplumda vuku bulan bir olgunun her biri kendi içinde özel olduğunu vurgulamak gerekir. Bu noktada dine yönelik analizlerde her fiilin dinî bir anlam taşımama ihtimalinin olduğu gibi, her dini fiilinde toplum düzeyde devamlılık sağlama fonksiyonu olmayabilir. Burada konumuz için üç önemli esas ön plana çıkmaktadır. Birincisi; dinin varlığını sürdürebileceği bir topluma ihtiyacı vardır. İkincisi; toplum kendi sürekliliğini sağlamak için dinden destek almak durumundadır. Üçüncüsü bireyin toplumda kendini var ederek uyum

sağlayabilmesi için dinin rolü oldukça büyüktür. Bu üç esasta dinin fonksiyonel yönü ile irtibatlıdır.

Dinin toplumdaki etki ve rollerine odaklanarak açıklama getirenler fonksiyonalist yaklaşımı benimseyen teorisyenlerdir. Dini, toplumdaki bütünleştirici fonksiyonundan hareketle açıklayan yapısal-fonksiyonalist düşünürler açıklamalarında sosyal bütünleşme, sosyal çatışma ve sosyal değişme olgularını ele almıştır. Burada din, cemiyet olaylarının anlamlandırılmasında değerler sistemine başvurması üzerine kurulmuştur (Köktaş, 1993: 35). Toplumun kendi yapısını var eden ana unsur olarak dinin farklı boyutlarda ele alınması bir gereklilik olup, bu boyutların her biri bağımsız bir çalışma alanı niteliği taşımaktadır.

Dinlerin varlığını sürdürmesi, temas halinde olduğu gruplarda gelişen aidiyet duygusuyla doğrudan ilişkilidir. Furat'ın ifadesiyle (2013: 45) bu kenetlenme, bir garanti niteliği taşımaktadır. Dinî öğretilerde birlik duygusu ne kadar ağırlıklı olarak aktarılırsa, dinin varlığına karşı bir tehdit hissedildiğinde inancı uğruna mücadele edebilecek güç o kadar büyük olacaktır. Günay (2017: 324), bu durumu bir destekleme süreci olarak tanımlar. Bireylerin mensubu oldukları grupla olan ilişkilerinde, ilişkilerinde aidiyet duygusunun gelişmesi, beraberinde bütünleşmeyi de getirecektir. Bu durumun örnekleri semavi dinlerde ve peygamber hayatlarında görmek mümkündür. Peygamberler tarihine bakıldığında insan olmanın saygı görmek için yeterli olduğu görülmektedir. Kur'an-ı Kerim'de geçen peygamberler kıssalarında ötekileştirmeye karşı çok ciddi mücadeleler verildiği görülmektedir. Peygamberlerin çağrılarına genellikle toplumlarında öteki olarak kabul edilen gruplar tarafından olumlu cevaplar verilmesi dikkat çekici bir noktadır. Hz. Muhammed'in Veda Hutbesi'nde hiçbir ırkın başka bir ırka üstünlüğü olmadığını söylemesi o dönemde çok keskin sınırların olduğu göz önünde bulundurulduğunda öteki ile kurulacak olan ilişki noktasında birliktelik huşunda öğreticidir. Peygamberin hayatında ötekileştirmeye karşı çokça örnekler bulunmaktadır. İslâm medeniyeti sonraki zamanlarda da farklılıkların bir arada yaşama tecrübesini ortaya koymuş olsa da bugün gelinen noktada bir öteki anlayışı oluştuğu görülmektedir. Sadece dinler arasında değil dinin kendi içinde farklı görüş, mezhep, vb.

yapılanmalar olmuştur (Batar, 2023: 57-58). Bu durum dinin özünde olmayan ve dinî kaynaklardaki öğretilerin dışına çıkılmasına işaret etmekle beraber durumun çözümü yine okullarda örgün eğitim sistemi içinde doğru dinî bilginin verilmesidir.

Bu gereklilik, dinin hem toplumu koruyucu rolü üstlenmesi hem de sosyal bütünleşmeyi temin ederek fert ve toplum hayatı üzerinde etkili olmasından kaynaklıdır. Diğer yandan insanın dinî inancı ona aynı zamanda idrak ve sosyal olaylara karşı bir anlayış bütünlüğü kazandırmakta (Akgün, 1990: 43), sosyal yapı üzerinde toplumu bir arada tutma ve bütünlüğü sağlama misyonuyla da bireyde içselleşmeye yol açarak toplumdakilerin birbirlerine benzerliğini sağlamaktadır (Parladır, 1987: 27). İçselleşme ve benzeşmeyle birlikte ortak bir kimlik ortaya çıkmakta, ötekileştirme ve çatışma durumları toplum içinde minimize olarak bireylere huzur ve barış ortamı sunmaktadır.

Türkiye özelinde veya İslâm toplumlarının geneli ele alındığında, İslâm dininin kendi paradigmalarının toplum üzerindeki tesirinin örnekleri görülmektedir. İslâm da hayatın pek çok alanına hitap ederek hem siyasal hem de sosyal mesajlar içeren bir din olup, hukuk, sosyal ve siyasal hayat, ekonomi gibi alanlara da hitap etmektedir. İslâm'ın bireyin hayatını düzenleyen bir yönü olmakla birlikte, yaşam yolu çizerek kolektif planda kendini göstermektedir (Ertunç, 2011: 146). Türkiye'nin toplumsal yapısı üzerinde çalışıldığında, yaşanan sosyal değişimlere rağmen İslâmiyet'in mana etrafında birleştirici ve bütünleştirici dinamiklerinin özümsenip doğru bir şekilde yorumlanmasıyla dinin önemli bir bütünleşme unsuru olarak aktif yönü görülmektedir (Günay, 2017: 355). Durmuş'a (2003: 17-27) göre dinin toplumsal düzeyde üstlendiği aktif rol, onun ana prensiplerinden kaynaklanmaktadır. Kur'ân-ı Kerim, toplumun temelinde tevhid ilkesi olan bir toplum modeli sunmaktadır. Peygambere vahiylerin gelmesinden kısa bir zaman sonra geniş alanlara nüfuz ederek farklı kültür ve milletlerden insanlar tek bir çatı altında toplanmıştır. Farklı sosyo-kültürel statüye sahip insanların bir araya gelerek farklılıklarının bir potada eriyebilmesini sağlayarak Kur'ân'ın getirdiği esaslar ile birlik ve bütünlük şuurunu oluşturmuştur. Kur'an, toplumda sosyal dayanışmayı ve yüksek ahlak oluşumunu tesis etmektedir ki bunu da gerçekleştirmek adına

toplumun farklı tabakalarının birbiriyle kaynaşmasını sağlamış ve bireyi toplumla bütünleştirerek erdemli bir toplum inşa edilmesini müminlerden istemiştir.

Dinî metinlerde insan toplulukları genellikle inanan ve inanmayan şeklinde ikili bir tasnife tabi tutulmaktadır. Bu kavramsal ayrım, sosyal kimliğin inşasında önemli bir işlev görmekte ve iki temel sonuç doğurmaktadır. İlk olarak, inananlar kategorisinde yer alan bireyler arasında grup içi dayanışma ve aidiyet duygusu pekiştirilmektedir. İkinci olarak ise, inanan ve inanmayanlar arasında yapılan karşılaştırma yoluyla, inananlara yönelik olumlu bir grup tipolojisi oluşturulmaktadır (Furat, 2013: 47-48). Bu kavramsal ayrımın pratikteki yansımaları İslâm dininde de açıkça görülmektedir.

İslâm'ın iman ve ibadet boyutu olup, ibadetlerin ise iki yönü bulunmaktadır. Birincisi, Allah'a dönük olanlar, ikincisi ise topluma dönük olan ibadetlerdir. Birlikte kılınan namazlar, okunan ezanlar müşterek şuurun ve heyecanın sürekli taze kalmasını sağlayan önemli sosyal olgulardır. Bunlar toplum içinde, sevgi ve ilgiyi artırdığı için bireydeki yalnızlık duygusunu gidererek güven ve dayanışma duygusunu güçlendirmektedir (Sezen, 2004: 104). Diğer taraftan İslâm kardeşliği, namaz, hac, zekât, kurban, bayramlar, fidye ve kefaret, Karz-ı Hasen (faizsiz borç verme) vb. ibadetler, (Yılmaz, 2004: 257-259) bireyde diğerkâmlık, fedakârlık ve cömertlik gibi duyguların beslenmesine ve gelişmesine vesile olmaktadır. Bu sürece bütüncül bir yaklaşımla bakıldığında, insanın sosyal yönünü de geliştirerek sosyal bütünleşme sürecini desteklemektedir (Ünal, 2010: 363). Birey ve toplum düzeyinde dinî hayatın işleyişi her iki alanda kazanımlar sağlamaktadır. Birincisi, dinî vecibelerin yerine getirilmesiyle, yardımlaşma ve dayanışmanın esas olduğu bir dinî grup meydana getirmektedir. İkincisi, bireyin kimliğine dair kemik özellikleri oluşmaktadır (Furat, 2013: 60). Din hem bütünleşmeyi sağlayan bir etken hem de kimlik oluşmasını destekleyen bir olgu olmaktadır. Bu durum bireyin yaratıcısı ile kurmuş olduğu ilişki ile oluşan bağ, aynı bağı kuran din kardeşleriyle ortak bir alan meydana getirmekte ve bütünleşmeyi sağlayarak aralarında kolektif bilinç oluşmasıyla sağlanmaktadır (Furat, 2013: 57). Mardin'e göre (2015: 77), inananlar arasındaki aidiyet duygusu bu bütünlüğün temelidir ve İslâm'da bu bağ

'ümmet' bilinciyle ifade edilir. Bu yönüyle İslâm, sadece bir inanç sistemi değil, aynı zamanda sosyal kimlik inşasında etkili bir araçtır.

İmanın toplumdaki etkileşimi ile kendini gösterdiği en belirgin alan İslâm'da kardeşliktir. Müslümanların özellik ve kimlik (sosyal statü)lerini bir kenara bırakarak yeni bir ortak kimlikte buluşmalarının sağlayan bu yaklaşım, dindar kişilerin bir özelliği olarak tanımlanmaktadır. Hangi kültür, grup ve çevreden gelirlerse gelsinler onlar Allah katında birdirler. Kur'an'da Hucurât suresi 10. Ayette "Müminler ancak kardeştirler, öyleyse iki kardeşinizin arasını düzeltin, Allah'a itaatsizlikten sakının ki rahmetine mazhar olasınız." buyurulmaktadır. Bu bir yekvücut olma çağrısıdır. Bu çağrıyı benimseyen en güzel temsil Asr-ı saadet dönemi, kardeşlik ve sosyal dayanışmanın en yoğun yaşandığı dönemdir (Durmuş, 2003: 18). Birlikteliğin temellerinin atıldığı, kardeşlik ve bağlılık vurgusuyla beraber uygulamaların çokça görüldüğü bu dönemde sosyal bütünleşme fonksiyonuna aktif bir rol verildiğini göstermektedir.

Peygamber döneminde eşsiz bir sosyal bütünleşme örneği olarak İsar görülmüştür. Bu kardeşlik örneği İslâmiyet'in bu konudaki tutumunu açık biçimde göstermektedir (Durmuş, 2003: 27). Diğer yandan peygamberin çatışmalara son vermesi o dönemde bütünlüğü desteklemiştir. Medine'de yaşayan Evc ve Hazrec kabileleri daima bir kavga halinde olmalarına karşın Hz. Peygamberin, 'Müslüman ol ve kurtul' davetine katılmış ve bu prensiple birbirlerine kenetlenmiştir. Böylelikle aralarında bir sosyal bütünlük ve kardeşlik sağlanmıştır. Hicretten hemen sonra Ensar ve muhacirlerin kardeş ilan edilmesi, Mescid-i Nebevi'nin bir merkez haline getirilerek sosyal olayların burada istişare edilmesi bu süreci ifade eden örneklerdir (Ünal, 2010: 361). Peygamber dönemi, hoşgörü ve barış ortamının tesisine önem verilerek toplumsal birlikteliğin güçlendirilmesine yönelik çabaların öne çıktığı bir dönem olmuştur.

Hz. Peygamberden nakledilen hadislerde de çokça birlik ve bütünlük mesajları vardır;

"Müslüman Müslümanın kardeşidir. Ona zulmetmez, Müslüman Müslümanın başına gelen musibette onu terk etmez. Müslüman kardeşinin ihtiyacını gideren kimsenin ihtiyacını da Allah giderir. Kim bir Müslümandan bir sıkıntıyı giderirse Allah da onun kıyamet günündeki

sıkıntılarından birini giderir. Kim de bir Müslümanın ayıp ve kusurunu örterse Allah da kıyamet günü o kimsenin ayıp ve kusurunu örter" (Buhari Mezalim 3, Müslim, Birr 58);

"Sizden biriniz, kendisi için sevip arzu ettiği şeyi din kardeşi için de sevip arzu etmedikçe gerçek anlamda iman etmiş olamaz" (Buhari, İman 7, Müslim, İman 71) Hadisler, İslâmiyet'in toplumsal felsefesini yansıtmakta; bireyler arası ilişkilerde sorumluluk, empati ve yardımlaşma gibi değerleri teşvik ederek toplumsal birlik ve dayanışmayı güçlendirmektedir.

İslâm'da iyiliği emret kötülükten sakın (Emr bi'l Ma'ruf ve'n-Nehy Ani'l-Münker) bu durumu destekleyen bir başka önemli ve güçlü bir prensiptir. Hz. Peygamber, veda hutbesinde tüm insanlığa hitap etmiş, mesajlarının sadece tek bir zümreye yönelik olmadığını ifade etmiştir. Sosyal hayattaki düzeni bozabilecek kan davaları, faiz, miras uygulamalarındaki yanlışlıklar, kadınlara haksızlık yapılması, haksız kazanç elde edilmesi gibi konulara temas ederek bunları yasaklamıştır (Furat, 2013: 82-84). Haşr Suresinin dokuzuncu ayeti

"Kendilerine hicret edip gelenleri severler; onlara verilenler karşısında içlerinde bir çekememezlik hissetmezler; kendileri bir zaruret içinde bulunsalar bile, onları kendilerinden önde tutarlar. Nefsinin tamahkarlığından korunabilmiş kimseler işte onlar saadete erenlerdir." Peygamber, çatışmalarla dolu bir toplumsal yapı içinde birlik ve beraberlik tesis etmeyi başarmıştır. O, hem vahyi tasdik ederek yanında yer alanlarla kurduğu birlik bilinciyle, hem de inancına mensup olmayanlara karşı sergilediği hoşgörülü tutumla da örnek olmuştur.

Kur'ân-ı Kerim (Maide, 48.)' de insanların farklı ümmetlerden yaratıldığı anlatılmaktadır.

".. Her birinize bir şeriat ve bir yol yöntem verdik. Allah dileseydi sizi tek bir ümmet yapardı. Fakat size verdikleriyle sizi denemek istedi. Öyleyse hayırlı işlerde birbiriniz ile yarışın. Hepinizin dönüşü Allah'adır. Allah size hakkında ayrılığa düştüğünüz şeyleri haber verecektir."

Ayetten anlaşıldığı üzere, bu farklılıklar ilahi bir tercih olup, inananların hayırdan ve barıştan yana tutumda bulunmaları istenerek insana saygı ve değer ön plana çıkarılmaktadır. İslâm'da insanı öldürmenin tüm insanlığı öldürmekle eş değer olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca müminler dinde herhangi bir zorlama olmadığı ve olamayacağı yönünde uyarılmaktadır. Hz. Peygamberin tebliğine

olumlu dönüş yapmayanlar için Allah tarafından bir açıklama getirilerek, eğer Allah dileseydi tek bir ümmet olacakları ifade edilmektedir. Bu yaklaşımda, "yaratılanı sev yaratandan ötürü" sözü iman eden kişinin diğer insanlara karşı tavırlarında bir ölçüt olmaktadır (Gündüz, 2006: 21). İslâm insanlara bakıştaki her türlü ayırıcı vasıfları devre dışı bırakarak Hucurât suresi 13. Ayette üstünlüğün ancak Allah'a yakınlıkta olabileceğini belirtmiştir. İslâm'ın oluşturduğu toplum tarzında her türlü ötekileştirme yasaklanmıştır (Eren, 2000: 109). İslâm'ın gelişiyle birlikte kaynaklarda toplumsal düzene ve birlikteliğe yönelik detaylı açıklamalar yer verilmiş inananlara bir kılavuz sunulmuştur.

Din, sosyal bütünleşmenin sağlanmasında önemli bir araç işlevi görmekte olup, bu durum tüm dinler için geçerlidir. Ancak İslâm dini, tevhid inancı etrafında şekillenen yapısıyla bütünleşmeye yönelik daha güçlü bir vurgu taşımaktadır. Peygamber dönemi uygulamaları bu duruma tarihsel örnekler sunarken, günümüzde de dinin özellikle Türkiye'de toplumsal birlikteliği sağlamada etkili bir unsur olduğu görülmektedir. Dinin sosyal bütünleşme açısından taşıdığı rol kadar, bu rolün kurumsal düzeyde yaygınlaştırılmasında **eğitim** de belirleyici bir işleve sahiptir. Bu bağlamda, eğitim sadece bireyi değil toplumu da dönüştürerek ortak değer ve kimlikler inşa eden bir bütünleşme aracıdır.

1.3. Sosyal Bütünleşme Unsuru Olarak Eğitim

Sosyal bütünleşme kavramına yönelik yapılan analizlerde, bütünleşmenin yaşayan bir olgu olarak değerlendirildiği görülmüştür. Böyle bir olgu, varlığını idame ettirmesi çeşitli unsurlara ihtiyaç duymaktadır. Sosyal bütünleşme kavramını Fichter'dan alıntılayarak ifade ettiğimiz gibi, bütünleşme sürecinde kültürün her daim kendini yenileme potansiyeli etkili olarak ve kurumları da değiştirmektedir (2001: 201-203). Bu kurumları çalışma konumuz ve alanımızla ilgili olarak ehemmiyetine göre sıraladığımızda ilki din ikincisi ise eğitimdir. İki kurumun ise bütünleşmeye yönelik etken olmaları ve ortak noktaları var olmakla birlikte etkileme düzeyi ve biçimi değişkenlik göstermektedir. Bir önceki bölümde sosyal bütünleşme ile din ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Burada görülmüştür ki din sosyal bütünleşmenin bir unsuru olmak ile yaşayan olgu olarak ifade ettiğimiz sosyal bütünleşmeyi kendi içinde var eden bir yapıdır. Din zaten ortak değerler etrafında toplanan bir topluluk -dindar- oluşturmakta kişiler arasında bütünleşme sağlamaktadır. Diğer taraftan din ilahi bir yapıya dayanan bir kurallar bütünü ile sistem oluşturmaktadır. Toplumda veya herhangi bir sosyal grupta bir din inancı mevcut ise burada herhangi bir -örgün- eğitim sistemi geliştirilmemiş dahi olsa bir bütünleşme meydana gelecek ve toplum mevcudiyetinin devamlılığı için din değer ve kuralların oluşturduğu sistemi aktaracaktır..

Örgün eğitim ele alındığında durum biraz daha farklılaşmaktadır. Burada insanüstü bir otoritenin sunduğu sistem yerine toplumun mensupları tarafından planlanarak oluşturulan bir sistem devreye girmektedir. Böyle bir sistemde temel gerçeklik şudur ki eğitim kendisini planlayan bireylerin dini, siyasi ve ideolojik benimseyişlerinin etkisi altında kalmaktadır. Nihayetinde eğitim bu olgulara göre tek başına sosyal bütünleşmeyi var etmemekle birlikte çok büyük ölçüde mevcudiyetini ve devamlılığını etkilemektedir.

Eğitime dair birçok tanım geliştirilmiştir. Söz konusu tanımlar arasında toplumu referans alarak bir tanım geliştirmiş olduğu için Kamer'in (2020: 5)

tanımına yer vermek çalışmamız için daha anlamlı olacaktır. Eğitim "toplumda bireyin yeteneğini, tutumlarını ve olumlu yöndeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler tanımı" olarak ifade edilmektedir. Sosyolojiye göre eğitim, bir toplumsallaşma ve topluma katılanlar için bir bütünleşme sürecidir. Eğitim tanımında iki hususa vurgu yapılmaktadır ki bunlar eğitimin bir süreç ile var olması ve dönüştürme gücünü bulundurmasıdır. Etkili gücü sebebiyle eğitime dair pek çok tartışma yapılmış, işlevselci kuramı benimseyenleler ise bu gücü referans alarak eğitimin sosyal bütünleşmeyi sağlamasına dikkat çekmektedir.

İşlevsel kuram, toplumsal yapının düzenliliği ve devamlılığında eğitimin belirli görevleri olduğunu ifade etmektedir. Eğitimde, böyle bir yaklaşıma dair düşünceler Kingsley Davis ve Wilbert E. Moore'a ait "Tabakalaşmanın Bazı İlkeleri" isimli makaleye dayandırılarak anlatılmaktadır. Ancak büyük ölçüde, Emile Durkheim, John Dewey, Talcott Parsons, P. Turner, P.M. Blau, R.K. Merton, Bourdiau Coleman gibi sosyologlar tarafından geliştirilen bir kuramdır. Ülkemizde eğitim ve toplum ilişkisi konusunda ilk çalışmaları yapan isimler Ziya Gökalp, Prens Sabahattin, İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Nurettin Topçu'dur (Kamer, 2020: 10-18). Türkiye özelinde konuya bakıldığında tarihsel dönüşümlerin yaşandığı dönemlerde, bu konudaki tartışmaların yoğunlaştığı ve yeni kuramların geliştirildiği görülmektedir. Bu aslında olağan bir süreçtir. Her kriz ortamı beraberinde yeni çözümler üretir. Örneğin, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında bu ihtiyaç millî bütünlük argümanını geliştirmiş ve eğitimin işlevsel yönünden istifade edilerek bu argüman desteklenmeye çalışılmıştır.

Cumhuriyet'in ilk ilanından bugüne eğitim sürecini ele aldığımız çalışmamızda bizler İşlevselci yaklaşıma yakın durarak Parsons'ın düşüncelerine sosyal bütünleşme başlığında yer verdik. İşlevselci düşüncenin temsilcisi Parsons'ın düşüncesinde aktör ve davranış düzenleyicisi ile normatif modelleri arasında bir bütünleşme bulunmaktadır. Böyle bir bütünleşme toplumsal düzende istikrar için gereklilik olup bu durum bireyleri aşan ve değerlerin paylaşımı olarak gerçekleşen bir olgudur. Ortak hayatın yani toplumsal düzenin kurallarına uymak birey bazında acıdan kaçınmayı sağlayan bir etki yaratır. Bireyler genellikle bu kurallara doğal akış içinde bir uyum sağlamaktadır. Doğal kabullenme ve uyum sürecinde Freud'un

süper ego'sundan etkilenen Parsons'a göre böyle bir sistem düşünce ve davranışlarımızı yönlendirmektedir (Coulon, 2015: 11-12). Eğitim sistemi modern toplumlarda, öncül ve etkileyici sistemlerin var olduğuna yönelik bir bilinç ve kabulleniş olması sebebiyle, sosyal bütünleşmenin anlaşılmasında başvurulan bir olgudur.

İşlevselci yaklaşımda eğitimin açık işlevi, bilgiyi aktarmaktır. Eğitimin gizli işlevi ise kültürü aktarmak, sosyal ve siyasal bütünleşmeyi teşvik etmek, toplumsal değişimi ve kontrolü sağlamak gibi işlevlerdir. Eğitim muhatabı olan genç kuşaklara hâkim kültürün aktarımı vazifesini görmektedir. Böylelikle genç nesil, inanış, norm ve değerleri tanımaktadır. Aile ve diğer sosyal kurumlara saygı duyma becerisini geliştirmektedir. Farklı ırk, etnik veya dinî gruplardan oluşan toplulukları, ortak bir kimliğe dönüştürmekte ve sosyal ve siyasi bütünlüğün oluşmasını sağlamaktadır (Kamer, 2020: 19). Her toplum için sosyal ve siyasi bütünlüğün sağlanması arzulanan bir durumdur. Bu arzu eğitime verilen önemi arttırmaktadır.

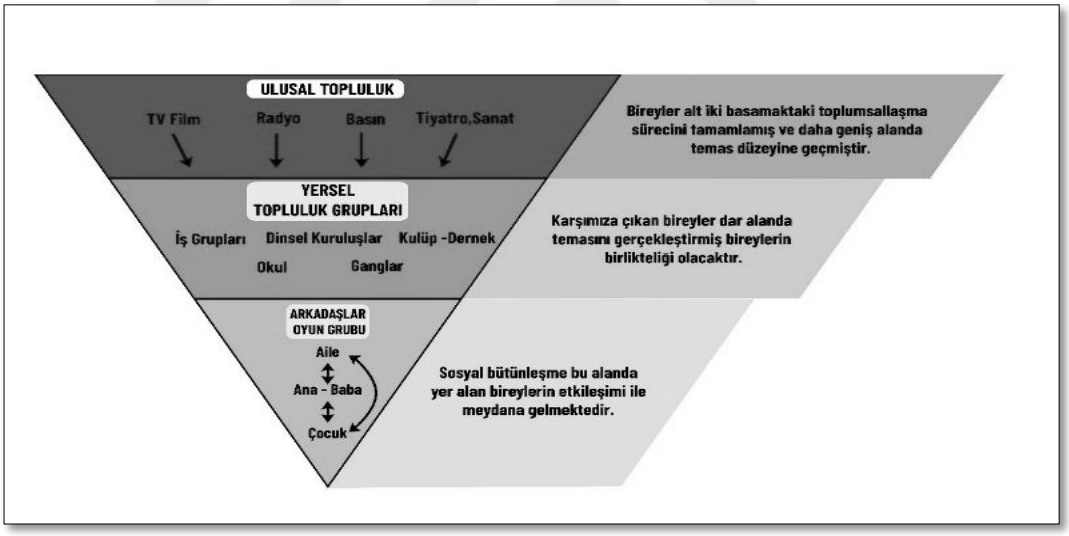
Eğitim toplumsal boyutta ele alınarak işlevsel yönüyle değerlendirildiğinde üç etkisi olduğu görülmektedir. Bunlar, mevcudu -toplum/kültür- koruma, toplumsallaştırma ve aktarım/sürdürebilirliktir.

Eğitim, kültürün gelecek nesillere aktarılmasında bir araçtır. Eğitim tarafından, toplumun amaç ve ilkelerinin bireylere benimsetilir. Her toplumun hayat tarzı bir eğitim sistemini yansıtmaktadır. Ayrıca eğitim bir etkileyici bir aktör olarak toplum ve birey arasında uyumun oluşmasını sağlayacak bir rol üstlenmektedir (Aydın, vd. 1991: 17-19). Akyüz'e göre (1992:12) eğitim ve toplum kavramları ele alındığında her ikisinin muhteva, fonksiyon ve etki yönüyle karşılıklı ilişki içindedir. Her iki yapının karşılıklı ilişkisi aynı zamanda birbirlerinin kontrol mekanizması olmalarına da aracılık etmektedir. Çünkü eğitimin gerçekleşebilmesi için bir sosyal alan ve zemin, toplumun sürdürülebilirliği için ise eğitim gereklidir.

Bu karşılıklı ilişkinin yürütülmesi ise ülkelerin kendi kültürel özgeçmişlerine ve politik yapılanmalarına bağlı olarak belirledikleri eğitim programlarıyla mümkün olmaktadır.

Çalışmalarında eğitim ve toplum arasındaki sıkı ilişkiye vurgu yapan John Dewey, toplumun kendisi için ürettiği her ne varsa onu eğitim aracılığıyla bireylere vermekte olduğunu ifade etmektedir. Ona göre toplumun gelecek planlarını gerçekleştirmesinin yolu ancak bu şekilde mümkün olmaktadır. Okul, toplum için en değerli olandır (Dewey, çev. Başman, 2008: 23). Toplumun, mevcudiyetini koruyarak devamlılığını sağlamak adına, daima eğitimden destek alması gerekmektedir. Bu konumuyla okul, toplum için en önemli kurumlardan biri haline gelmektedir.

Dewey ile benzer düşünceleri paylaşmakta olan Tezcan'a göre, toplumsallaşma eğitimle aynı anlamı ifade etmektedir. Birey bu süreçte belli bir toplumla, dar anlamda da belli bir grupla bütünleşmektedir. Birey toplumsallaştığı esnada toplumsal etkileşime maruz kalmaktadır. Bunu hiyerarşik bir diyagramla açıklamaktadır;



Şekil 2: Toplumsal Etkileşimin Genişleyen Çevresi (Tezcan, 1984: 25)

Bireyin kendi ailesinden sonra dahil olduğu ikincil grup alanında din ve okul yer almaktadır. Etkileşim alanının giderek genişlediğini anlatan diyagramda en üst ve en geniş alan ise ulusal topluluğa ait olan alandır. Tezcan'ın diyagramında giderek genişleyen bir alan olarak ifade edilen etkileşim çevresi, Durkheim'da ise döngüsel olarak ifade edilmiştir.

Eğitime özel bir önem atfeden Durkheim'a göre eğitim, mevcut toplumun yapısının bir yansımasıdır. Eğitim toplumda zaman içinde yaşanan değişimlere karşı toplumu koruyarak kendisini yeniden üretmesine zemin hazırlamaktadır. Eğer bir toplum sağlıklı ise eğitim de aynı yönde olacak, tersine bir durumda ise benzer bir seyir izlenecektir. Eğitim kendi kendine değişebilen bir yapı değildir, değişim ancak toplumla birlikte gerçekleşmektedir. Mevcut ahlaki ortamın bozulması durumunda eğitimci statüsündeki bireyler de etkilenecek ve onlar da eğittikleri bireyleri etkileyecektir. Her nesil kendisinden sonra geleni eğitmektedir. Eğer bir değişim isteniyorsa öncelikle neslin kendisinin değişmesi gerekmektedir. Bu bir döngüselliktir (Durkheim, çev. İlkgelen, 2013: 393). Durkheim, eğitimi temel toplumsal kurum kategorisinde analiz ederek değişimin karşılıklılığına vurgu yapmaktadır. Ona göre, bu kurumlar sayesinde toplumda uyum ve birlik gelişmektedir. Toplumun ayakta kalması ancak bu yollarla mümkün olmaktadır (Tezcan, 1984: 6). Durkheim, eğitimi sebep-sonuç ilişkisi içinde değerlendirmektedir. Her ikisi sürekli olarak değişmekte ve birbirlerini değiştirmektedir. Eğitim değiştikçe toplum değişecek, toplum değiştikçe eğitim değişecektir. Her iki kurumun da varlığı birbirine bağlıdır. Ancak bu kurumların topluma, toplumunda sosyal bütünleşmeye ihtiyacı vardır. Sosyal bütünleşme ise eğitim ile sağlanabilmektedir.

Durkheim'ın kuramının ülkemizde yansımaları Gökalp'in analizlerinde görülmektedir. Ziya Gökalp eğitime dair düşüncelerini toplumcu perspektif üzerine geliştirmiştir. Eğitimde esas olanın millî kültürün öğretilmesi olduğunu ifade etmektedir. Gökalp'e göre eğitim, ferdi millîleştirir, bunu da toplumun kültürünü kazandırarak yapar. Ayrıca fertlerin kişilik sahibi olmaları da ancak millî kültürü edinmeleri ile mümkün olur (Celkan, 1990: 58-60). Gökalp, yaşadığı dönemdeki toplumun bir araya getirilmesi ve bütünlük oluşturulması çabalarından etkilenerek çözümler sunmaya çalışmıştır. Siyasi ve sosyal değişimlere karşılık bir sosyal bütünleşme ortamına zemin hazırlamak adına eğitim aracılığıyla millî kültürün geliştirilmesinin gerekliliği her fırsatta vurgulamıştır.

Eğitimde başlatılan değişimler, toplumsal yapının diğer parçalarını da etkilediği gibi, eğitim de diğer parçalarda oluşan değişimlerin sürekli tesiri altında

kalmaktadır. Tezcan'a (1984: 186-188) göre, devletlerin zaman içinde oluşan toplumsal değişimleri eğitim sistemini yönelik bir seçim yapılmasını gerekli kılmakta ve bu hususta çalışmalara kapı aralamaktadır. Tezcan, kendi döneminde eğitimin işlevsel yönünün toplumsal yapı üzerindeki işleyişe dikkat çekmektedir. Yaşadığı döneme ile eğitim toplum ilişkisini değerlendirirken Amerika'daki eğitim sistemini bu konuya oldukça iyi bir örnek olarak görmüştür. Birçok etnik grubu barındıran bir ülke olmasından dolayı eğitim sisteminde sosyal bütünleşmeye yönelik işlevselliği açıkça değerlendirildiği görülmektedir. Okullarda birçok farklı grubun üyesi bireyler bulunmasına karşın okullar ortak bir Amerikan kültürü ve kimliği oluşmasını desteklemektedir. Okullarda Amerikalaşmanın öğretilmesi siyasal işlevinin bir uzantısıdır. Bu bağlamda, okulun siyasal işlevi yalnızca vatanseverlik duygusunun geliştirilmesiyle sınırlı kalmamaktadır. Aynı zamanda öğrencilere Amerikan yaşam tarzı öğretilerek, belirli davranış kalıpları ve alışkanlıklar da kazandırılmaktadır. Bu süreç, Amerikan toplumunda "Melting Pot" (eritme potası) kavramı ile ifade edilen kültürel bütünleşme politikalarının bir yansımasıdır. Bu yaklaşıma göre eğitim, toplumsal değişimi sağlayan temel araçlardan biridir. Ancak kendisi bu süreçte sabit kalmakta ve değişime uğramamaktadır. Dolayısıyla okul, bu sistem içinde sosyal bütünleşmeyi sağlayan temel kurumsal yapılardan biri olarak işlev görmektedir. Böyle bir sürecin ülkemizde yaşanarak, benzer bir tutumla eğitime işlevsel yaklaşılması ise ulus devlet sistemine geçiş ile doğrudan ilişkilidir. Osmanlı döneminde böyle bir işlevsel yaklaşım söz konusu olmamış; her millet kendi eğitim sistemini sürdürmüş ve eğitim, topluma ortak bir yaşam tarzı kazandırma aracı olarak kullanılmamıştır. Buna karşın, Cumhuriyet dönemiyle birlikte eğitim, ulusal bütünleşmeyi sağlama ve toplumsal yapıyı yeniden biçimlendirme amacıyla işlevselleştirilmiştir.

Cumhuriyetin ilanından sonra millî bir devlet kurulması amacıyla Türk eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılmıştır. 3 Mart 1924 yılında Tevhidi Tedrisat kanunun ilan edilmesiyle bu konuda önemli bir dönüşüm gerçekleşmiştir. Mevcut mektep-medrese sistemi sonlandırılarak ikili yapıdan tekli yapıya geçilmiştir. Bu kanun ile sadece dinî ve laik eğitim kurumları birleştirilmemiş aynı zamanda Müslüman ve Müslüman olmayan yerli azınlıklara ait eğitim otoritesi kaldırılarak

tüm eğitim kurumları maarif vekaletine bağlanmıştır. Burada ana amaç eğitimin ortak değer ve idealler üzerinde kurulmasıdır. Bu karar millî devletin kurulması gayesine yönelik atılmış en önemli adımlardan biridir (Eskicumalı, 2001: 119). Bu bağlamda, eğitimin yalnızca bilgi aktaran bir araç değil, aynı zamanda millî kimliğin inşasında ve ideolojik değerlerin topluma aktarılmasında merkezi bir rol üstlendiği görülmektedir.

Atatürk, 1 Mart 1922'de yaptığı konuşmasında millî eğitimin hedefini yalnızca akademik bilgi aktarmakla sınırlı görmeyerek, eğitimin temel amacının, genç kuşaklara Türkiye'nin bağımsızlığına, millî benliğine ve kültürel değerlerine karşı tehdit oluşturan unsurlarla mücadele etme bilincini kazandırmak olduğunu belirtmiştir. Ona göre, bireyler yalnızca teknik ya da bilimsel bilgiyle değil, aynı zamanda tarihsel bilinç, millî ruh ve ideallerle donatılmalıdır. Aksi takdirde, ruhsal ve ahlaki yönden dirençli olmayan bireylerden oluşan bir toplumun, uluslararası güç dengeleri içinde bağımsızlığını koruması mümkün değildir. Bu ifadeler, Atatürk'ün eğitim anlayışında ideolojik yapılanmanın ve millî kimlik inşasının ne denli önemli bir yer tuttuğunu açıkça ortaya koymaktadır (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 2006: 241). Atatürk, millî eğitimin temel amacını açıklarken eğitimin yalnızca bilgi aktaran bir araç değil, aynı zamanda millî kimliğin ve bağımsızlık bilincinin inşasında belirleyici bir unsur olduğunu vurgulamıştır.

Bu bağlamda ideoloji, siyasal iktidarın sahip olduğu ilkeleri topluma aktarma aracı olarak ön plana çıkmaktadır. İdeolojiler için örgün eğitim ise kurumsal bir alan açmaktadır. Cumhuriyet dönemi kurucu kadro, bu yeniden inşayı gerçekleştirmek için eğitim, aile, hukuk, ordu gibi devletin tüm olanaklarını kullanmıştır. Bu olanaklar içerisinde eğitim oldukça kritik bir yerde durmaktadır (Şimşek, vd. 2012: 2809). Türkiye'de eğitim politikalarının aktörlerini iki kategoride ele almak mümkündür. Bunlar iç ve dış aktörlerdir. İç aktörler olarak hükümet politikaları, siyasi oluşumlar, siyasi aktörler, 1939 yılından itibaren millî eğitim şuraları, 1963 tarihinde başlayan beş yıllık devlet kalkınma planları temel etkenler olarak değerlendirilebilir. Dış aktörler olarak ise uluslararası ilişkiler, yapılan anlaşmalar, Dünya Bankası ve Avrupa Birliği'dir. Bu iç ve dış aktörler birbirlerini daima karşılıklı olarak yönlendirmiş ve şekillendirmiştir (Asri, 2015:

77). Ülkemizin eğitim politikalarında yaşanan dönüşüm dönemlere göre farklılık göstermiştir. Örneğin, 1980-1990 dönemlerinde dış aktör olarak DB (Dünya Bankası)'nin etkisi görülürken, 2000'li yıllarda AB (Avrupa Birliği)'nin etkisi artmıştır (Bağcı, 2011: 161). Diğer yandan Türkiye'nin iç dinamikleri dönemlere farklı etkilere sebep olmuş ve politik düzeyde eğitime yaklaşımı biçimlerini dönüştürmüştür.

Türkiye özelinde yürütülmekte olan eğitim programları değerlendirildiğinde millî eğitimin genel amaçları ve eğitimin işlevsel yönü itibariyle toplumun kültürel mirasını aktarma, toplumsallaşmayı sağlama, aynı zamanda da toplumsal değişim ve gelişmeleri sağlayıcı bir role sahiptir. Bu rol, eğitim programlarının toplumsal işlevi ile ilgilidir. Dolayısıyla eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi safhasında toplumsal yapıda meydana gelen değişim ve dönüşümlerin analizi gerekliliği oluşmaktadır (Özdemir, 2011: 95).

Cumhuriyet döneminin kendine özgü yapısı ve siyasi yapılanması adına ulusal bütünlük ana vurguyu oluşturmaktadır. Türkiye'de mevcut eğitim sistemine bakıldığında din eğitimi ve öğretimi "eğitimin millî oluşunun dışında kalan bir amaç" değil aksine tam da "millî amaçlara hizmet eden bir amaç" taşımaktadır. Millî değerlerin aktarılması ve sürdürülmesinde aktif bir role sahiptir (Bulut, 2011: 27). Ancak bugün, siyasi ve sosyal yapının değişmesiyle, dünyanın küreselleşme sürecine girmesi ile bütünlük tartışmaları form değiştirmiştir. Artık güncel söylemler uluslararası bir bütünlük oluşturmanın nasıl mümkün olacağı üzerine gelişmektedir.

Sosyal bütünleşmeyle, toplumsal bilincin sağlanması bireyin kendi kimliğini muhafaza etmesinin yanı sıra küreselleşmenin getirmiş olduğu kültürel etkileşimlerin içinde kaybolmasını da önlemeye çalışılmaktadır. Bu koruma gayretiyle yeni bir toplumsal problemi ortaya çıkmasının önüne geçmekte barış ve hoşgörü ortamının oluşmasına aracılık etmektedir.

Küreselleşme süreci toplumsal değişimleri de ifade etmektedir. Bu süreçte okul yeni bir misyon kazanmış sadece bilgi aktarımı yapılan bir alan olarak kabul edildiği bir kurum olmanın ötesinde toplumsal bir alan olduğu bilinci de artmaktadır. Küresel eğitim anlayışında yapılacak olan düzenlemelerin ülkeler arası

boyutta yapılması gerekmektedir. Bu şartlarda eğitim sisteminde bireylere din farklılıklarına, ulus ve tarih konusundaki farklı düşüncelere rağmen birlikte hoşgörü ve barış içinde yaşama çoğulculuk vasfının kazandırılması meselesi üzerinde durulması gerekmektedir (Bilgin, 2003: 209). Farklı kültürlerle etkileşim halinde olmanın bir çatışmayla veya asimilasyonla sonuçlanmaması için bu bir gerekliliktir.

Küreselleşmeyle birlikte, toplumların sahip oldukları kültürel, siyasal, ekonomik değerlerin eğitim programlarında ne şekilde ele alınması gerektiğine yönelik çalışmalara meyledilmiştir. Çünkü giderek bireylere ulusal ve küresel düzeyde, sosyal uyum, iş birliği gibi yetkinliklerin kazandırılması ihtiyacının artması; yerel, ulusal, etnik, dinsel düzeyde de ayrımcılıkların kaldırılarak çatışmaların azaltılmasına, eşitliğin sağlanarak sosyal bütünleşmeye hizmet edilmesi beklentisi oluşmuştur. 21. Yüzyıl ile yaşam anlayışında bireysel farklılıklar, yaşamın merkezine alınmıştır. Bu durum, beraberinde eğitim anlayışında da değişimi getirmiştir. Küreselleşerek değişmekte olan dünyada eğitim programları öğrencilerin kimliklerinin yansıra kişiliklerinin de özgürleşmesini hedeflemektedir. (Tatlıdil ve Günder, 2013: 268-270) Bilgin'in ifadesiyle "dine ilgi bireyselleşiyor fakat aynı zamanda cemaatleşiyor." (Bilgin, 2003: 213) Küreselleşme bireylere kendi kimliklerini bulmalarını sağlamanın yanı sıra kendilerini ifade edebilecekleri sosyal alanlar oluşturmaktadır. Bu noktada ülkelerin kendi bütünleşmeleri ve yapılanmaları adına hazırlanmış olan programların niteliği ve verimliliği ön plana çıkmaya başlamıştır.

Toplumun yaşadığı sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi sorunlardan soyutlanarak hazırlanmış olan bir programın işlevsel ve gerçekçi olması beklenmemelidir. Günümüzde verilmek istenen değerlerin yerel olmasının yanı sıra küresel niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu durumu ifade etmek için "küreyerel" kavramı kullanılmaktadır. Küreyerel kavramı yerel kültürden kopma yaşanmadan nasıl dünya vatandaşı olunacağı ve hem ulusal hem de kolektif yaşamda etkin katılımın ne şekilde sağlanabileceği sorularına cevap vermektedir. Böylelikle küreselleşmenin sonuçlarına birey ve toplumun hazırlıklı olması sağlamak amaçlanmaktadır (Özdemir, 2011: 101). Düzenlenen eğitim programlarının artık ülkeler arası boyutta düzenlenmesi gerekmektedir.

Günümüzde eğitimin kazandırması beklenen en temel özellik çoğulculuktur. Ülkeler arasında eğitim sisteminin artık çoğulcu yapıda düzenlenmesi gerektiğine dair ortak kanaat gelişmiş, okulun toplumsal bir alan olduğu bilinci artmıştır (Bilgin, 2003: 209). Küreyerel alanlarda çoğulcu bir perspektifle verilecek olan eğitimler küreselleşmenin getirdiği problemlerin aşılmasını sağlayarak, sosyal bütünleşmeyi mümkün kılacaktır.

Eğitim politikalarının etkisiyle Türkiye'de eğitimi 5 döneme ayırarak ele almak mümkündür. Bunlar; a) 1923-1938: Millîleştirme Dönemi, b) 1938-1950: Hümanistleştirme Dönemi, c) 1950-1960: Amerikalılaştırma Dönemi, d) 1960-1980: Planlı Dönem, e) 1980 ve sonrası: Neoliberalizm/Küreselleşme Dönemi'dir. İlk dönemde Modern Türkiye Cumhuriyeti inşa edilmeye çalışılırken eğitim ulus-devletin şekillenmesinde bir işlev üstlenmiştir. Bu süreç dünya ile paralel ilerlemiş ardından yerini hümanist yaklaşıma bırakmıştır. Üçüncü dönemde ise demokrasi anlayışı yerleştirilmeye çalışılmış, askeri darbeler yapılmıştır. Bu dönem eğitimde militarist bir ideoloji yerleştirilmeye çalışılmıştır. 80'lerden itibaren ise küreselleşmenin etkisiyle neoliberal politikalar benimsenmiştir. Küreselleşmenin sınır ötesi yapısı mevcut ulusal eğitim anlayışını değiştirmiştir (Güler, 2004: 78-115).

Günümüzde eğitim programları, okul içi-dışı eğitimlerle, demokratik tutum ve değerler, sosyal adalet ve eşitlik, sosyal bütünleşme, farklı inanç/köken/görüşlere karşı hoşgörü, empati becerisi, ayrımcılık ve çatışmaları kaldırmaya yönelik, toplumda birlik, beraberlik bilinci oluşturulması amaçlı olarak yapılandırılmalıdır (Özdemir, 2011: 104). Aksi takdirde bir toplumsal çözülme ve küresel olanın içinde eriyerek asimile olma durumu ortaya çıkmaktadır. Toplum ancak kendi kültürel yapısını her daim yeniliklere entegre etmesiyle ayakta kalmaya devam edebilecektir. Bu noktada eğitimde verilen bazı dersler kritik öneme sahiptir. Bunlar, Tarih, Vatandaşlık, Türk Dili ve Edebiyatı ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi derslerdir.

1.4. Sosyal Bütünleşme Unsuru ve Vasıtası Olarak Din Eğitimi

Din eğitimi oldukça elzem toplumsal fonksiyonlar sağlamaktadır (Bulut, 2010: 82). Her dönem için dinin bütünleşmeyi sağlayıcı fonksiyonu önem arz etmiştir. Son dönemlerde ise küreselleşme ve modernleşmenin beraberinde getirdiği sosyal çözülmeye karşı bir siper olarak din eğitiminin sosyal bütünleşmeyi sağlayıcı yönü güçlendirilmeye çalışılmaktadır. Yılmaz'a göre (2014: 228) öncelikli olarak, din eğitimi toplumda bir barış ortamı sağlanmasına zemin hazırlamaktadır. Toplumdaki insanlar ırk, inanç, düşünce ve ideoloji farklılıklarını taşıyor olsalar da aynı toplumun vatandaşı olma bilinciyle, belli idealler etrafında bir araya gelecek ve sosyal yapıyı oluşturacaktır. Oluşan sosyal bütünleşme sayesinde kendi özgün kimliklerini koruyacak ve toplumsal yaşam huzur içinde devam edecektir. Yılmaz'ında açıkladığı gibi bu gibi etkenler oldukça güçlü ve önemli olup ülkeler din eğitimi programlarında dahil etmeyi tercih etmektedir.

Ülkemiz millî eğitim sistemi kapsamında din eğitimine yer verilişini Bilgin (1990: 43-44) üç temel amaç ile izah etmektedir. Birincisi, *insani amaç*: Genel eğitimin insan hayatına anlam kazandırmak ihtiyacından kaynaklanmaktadır. İnsanın bu duygusunun eğitim tarafından karşılanarak beslenmesi ve doyurulması gerekmektedir. Bu noktada İslâm tarafından verilen cevaplar, İslâm dinine inanan kişilere iletilmek durumundadır. İkincisi, *kültürel amaç:* Toplumumuzun İslâm dininden etkilenmiş olan kültürünü yetişen nesillere tanıtmaktır. Ayrıca okullarda verilmekte olan çeşitli derslere örneğin Türkçe, sosyal bilgiler, tarih vb. derslere din eğitimi yardımcı olmaktadır. Üçüncüsü, *toplumsal amaç*: Toplumsal çevremize İslâm ahlakı ile şekillendirmektir.

Bireyin, bireysel ve sosyal özelliği ele alınarak yaşantısını doğrudan etkileyen ve olguların tamamına yakını din eğitim ve öğretimi zemininde ele alınmaktadır. Eğitim sistemi içinde din eğitimine yer verilme sebepleri altı ana temellendirme üzerinden açıklanmaktadır. Bunlar, bireysel-insani temel, toplumsal temel, evrensel temel, felsefi temel ve hukuki temeldir:

1. *Bireysel-insani temel*; insanın doğuştan getirdiği özelliklerine ve bireysel gelişim teorilerine dayandırılarak yapılan açıklamalardır. Bu bağlamda ele

alındığında dine ilgi doğuştan gelen bir ihtiyaç olup en temel haklar arasında yer almaktadır. Aksi takdirde din eğitimi alma imkânı olmayan bireylerde manevî bir boşluk oluşacak ve bozuk inançlar gelişecektir.

2. *Toplumsal temel*; birey bir toplumun içinde var olmaktadır. Birey ve toplum arasındaki ilişki inkâr edilemez niteliktedir. Eğitim bir topluma uyum süreci olmaktadır. Toplumların varlığı din ve dil birliği ile sağlanabilmektedir. Din eğitiminden yoksun kalan bireylerde toplumsal yabancılaşma ve huzursuzluk meydana gelecektir.
3. *Kültürel temel*; kültür, yaşam alanımızın hemen hemen tamamını kapsamaktadır. Din eğitimi ve öğretimi de kültür alanının içine dâhil olmakta, hatta merkezinde bulunmaktadır. Din eğitimi, milli, insani, ahlaki, manevî ve kültürel değerlerin benimsenmesinde etkin bir eğitimdir. Böylelikle uyuşmazlık ve çatışmalar önlenebilecektir.
4. *Evrensel temel*; birey, toplum, millet ve devlet eğitim ile etkileşim halinde olan evrensel unsurlardır. Din olgusu ve eğitimi barış, iyilik, saygı ve sevgi gibi evrensel kültürün mesajlarını bireylerin benimsemelerini sağlamaktadır. Aksi takdirde birey ve toplumlar kendi kültürlerinden mahrum kalmaktadır. Din eğitim ve öğretimi birlikte ve güven içinde yaşamak için kilit bir noktada yer almaktadır.
5. *Felsefî temel*; insanı anlamak ve tanımak felsefe ve eğitimin ortak noktasıdır. Her eğitim programı o toplumun eğitim felsefesi ve toplumun bakış açısına göre şekillenmektedir.
6. *Hukuki temel*; din ve vicdan öğretimi birey adına hukuki bir haktır. Devlet bir garantör vazifesi görerek bireysel ve toplumsal ihtiyacın yasal zemin üzerinde ifade edilmesidir (Kızılabdullah ve Yürük, 2016: 82-103).

Temellendirmeler din eğitiminin yapısı itibariyle ne kadar çok unsuru ve dayanağı bir arada bulundurduğunu açıkça göstermektedir. Din eğitimi bugünkü konumuyla sadece millî bir öğretim değil aynı zamanda evrensele hitap eden bir yapı kazanmıştır.

Din eğitimi, formel eğitim sistemi içinde yer aldığında sosyal bütünleşmenin sağlanması uygulanan programın bir sonucu olarak ortaya

çıkmaktadır. Her türlü ahlaksızlık ve sosyal çözülmenin, anarşi ve terörün önlenmesine aracılık etmekte ve toplumsal düzeni sağlamaktadır (Ayhan, 1986: 63). Örneğin, yaşadığı dönemin şartlarını değerlendiren Ziya Gökalp, ülkemizde din eğitiminin yeterli düzeyde verilmediğini vurgulayarak, bu hususun gençlikte bir buhrana ve bunalıma yol açtığını ifade etmiştir. Gençlik, din eğitimi veren kişilerin gerçek liyakat sahibi olmamalarından dolayı din ile akıl arasında din ile örf arasında uyuşmazlık olduğunu düşünmektedir (Tezcan, 1984: 21).

Din eğitimi, toplumsal bütünleşmeye katkı sağlayarak, toplumsal kurumların işleyişine olumlu yönde katkı yapmakta ve bireyin sosyalleşmesini sağlamaktadır. Bireyin dinî sosyalleşmesi ve kültürlenmesini sağlarken de toplumsal birlik ve bütünlüğün sağlanması ile sosyal ahlak ve değerlerin korunması gibi pek çok sosyal fonksiyonu yerine getirmektedir. Bu pozitif ve dönüşümlü/karşılıklı ilişki, birey ve toplum arasında sosyal yapı içinde din eğitim ve öğretimini talep etmesini sağlamaktadır (Göçeri, 2002: 23). Ülkemiz, din eğitimi hususunda çeşitli tecrübeler edinmiştir. Din dersinin kaldırılması, kademeli olarak verilmesi, seçmeli olarak verilmesi ve zorunlu olarak verilmesi bu pozitif ilişkiyi doğrulayan neticeler doğurmuştur.

Zorunluluklar ve eğitim sürecini doğuran sebepler hemen her toplum için aynı gibi görünmekle beraber dönemlerin sosyokültürel ve sosyopolitik yapılanmalarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. Ancak burada her dönem için geçerliliğini koruyan ana unsurlar toplumun sürekliliği ve eğitimin işlevselliğidir.

Kültürün devamlılığının sağlanması, formel eğitimin temel işlevlerinden birisidir. Eğitim aracılığıyla her nesil, bir önceki sürecin oluşturduğu kültürü devralmaktadır. Öncelikle süreç toplumsal değer ve normların öğrenilmesiyle gerçekleşmektedir. Eğitim, burada aktarıcı görevini yerine getirir. Böylece kuşaklar arasında uyum ve sağlıklı iletişim imkânı gelişmektedir. Okul, farklı din, dil, etnik köken, inanç ve kültüre sahip bireyler arasında ortak bir vatandaşlık zemini sunmaktadır. Sosyal uyum, barış ve uzlaşı kültürünü geliştirmektedir. Ulus devletlerin eğitim politikaları millî kültür etrafında şekillenmektedir. Eğitim, yeni nesilleri millî değerler etrafında kenetleyerek ülkede millî kimliğini, değer ve anlayışlarını özümsemiş bireyler yetiştirmektedir (Aydın ve Osmanoğlu, 2016:

239-240). Eğitim sistemi içinde de din eğitimi alanı değerlerin aktarımı hususunda kilit bir vazife üstlenmektedir.

Günümüzde din merkezli çatışmaların etkili olması ve devam etmesi sebebiyle din eğitimcileri bu konuya odaklanmıştır. Dinin toplumu bütünleştirici işlevlerinden hareketle çatışma çözümü ve sosyal barış konularına yönelmiş olup, toplum içi ve toplumlar arası barışın sağlanmasında din eğitiminin etkisi üzerinde çalışmaktadır (Furat, 2013: 17). Bu araştırmalar ve ülkemizde yaşanan din dersi tecrübesi[7] ise göstermiştir ki, ikisi arasındaki ilişkide paralellikler olup birbirlerini izleyen süreçlerdir.

Din öğretiminde hedeflenen sosyal vazifelerden birisi, öğrencilere ülkemizde yaşayan insanların farklı dinî görüşleri hakkında bilgi verilmesi ve aradaki iletişimin sağlanmasıdır. Böyle bir bilgi ve bilinç kazanımı nesillerde toplumsal barışın oluşumuna katkı sağlayacaktır. Aynı dersi alan ancak farklı dinî yorumları benimsemiş çocuklar arasında Alevilik-Sünnilik gibi karşılıklı ön yargıların kırılmasını sağlayarak karşılıklı anlayış ortamını hazırlayacaktır (Çekin, 2013: 38).

"Okulda din eğitimi hangi sebeplerle verilmelidir?" sorusuna verilecek olan Cevaplar dersin zorunlu veya seçmeli oluşuna bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Seçmeli olan din dersinde amaç bireyin din ihtiyacını karşılamak olarak cevaplanabilirken, zorunlu din dersinde ise bu dersin gerekliliği toplum, kültür ve sosyal barış ile açıklanabilmektedir. Burada vurgulanmak istenen husus bu amaçların birbirinden tamamen ayrı olduğu değil önceliklerin farklılığıdır (Önder, 2013: 25-26). Din eğitimi ve millî eğitim amaçları ilişkisi ele alındığında cevaplanması gereken sorulan şunlardır; din dersi okul/Millî Eğitim'in genel öğretim amaçlarına ulaşmasında nasıl bir katkı sağlamaktadır? ve böyle bir katkı ne ölçüde gereklidir? (Önder, 2013: 26)

Türkiye özelinde bakıldığında, Cumhuriyetin ilanı "Yurtta Sulh Cihanda Sulh" çağrısı bir bütünlük çağrısıdır. Çoğunluğu Müslüman olan ülkede böyle bir bütünlük çağrısında din işlevsel olarak ön plana çıkmaktadır. Bütün politikalarda

[7] Türkiye'de sosyopolitik süreç, eğitim politikaları ve din eğitimi tecrübelerine ilişkin detaylar çalışmanın ikinci bölümünde ele alınmıştır.

ve bilhassa eğitim politikalarında din ile uyumlu bir ideoloji geliştirilmeye gayret edilmiştir. Millî prensipler ile yapılan çağrıda İslâm ile bir çelişki söz konusu değildir. İslâm dininin "Emr-i Bil Maruf Nehyi Anil Münker" prensibinde yetişecek olan birey bu bütünlüğe uygun kimlik kazanımları sağlayacaktır. Furat'a (2013: 98) göre örgün sistem içinde yer verilen din derslerinde Müslüman kimlik oluşumuna katkı sağlanarak aynı zamanda toplumun İslâm'ın temel esaslarına bağlı olarak bir bütün oluşturacağı ya da oluşturabileceği bilinci kazandırılmaktadır. Aynı zamanda iyi toplum oluşturacak bir yapının kurulması ve toplumsal barışın sağlanarak sürdürülmesi öncelenmektedir. Din eğitiminde bireylerin diğer bireylere dair yaklaşımında ise farklılıkların doğal olduğu bilincinin oluşturulması ve bir arada yaşama kültürünün içselleştirilmesi sağlanmalıdır. Din eğitimi biz ve diğerleri arasında denge sağlayan bir unsur olurken, dinî grupların da kendi dinî değer ve esasları doğrultusunda bir kimlik oluşturmalarına imkân tanıyacaktır.

Günümüzde tartışmalar kimlik, toplum, din ve din eğitimi ele alındığında toplumsal yapının desteklenmesinin ötesinde küreselleşme olgusu ile nasıl bir sürece geçileceği ve kimliğin nasıl inşa edileceği yönüne evrilmiştir. Küreselleşmeyi sürecin yönetimine bağlı olarak bir kriz veya bir fayda olarak değerlendirmek mümkündür.

Küreselleşme ele alındığında veya herhangi toplumsal süreç değerlendirilirken din ve din dersine dair tartışmalar gündeme gelmektedir. Söz konusu din olduğunda, Avrupa'da bireysel ve toplumsal düzeyde farklı görüşler olmasına rağmen dinin eğitimin içine dâhil edilmesi gerektiğine dair ortak bir kanaat bulunmaktadır. Herkes dinin bir kültürel olgu olduğu hususunda hemfikirdir. Bu seviyede bir bilgi birliği sağlanmasının fertler ve cemiyetler arasındaki iyi ilişkiler için oldukça uygundur. Avrupa toplumlarındaki din olgusu, bütün Avrupa ülkelerinin eğitim alanında birlikte iş görebilecekleri bir payda oluşturmuştur (Jackson, 2007: 134). Küreselleşmenin etkilediği din eğitimi süreci, kapsam ve içerik açısından bir yenilenmeye ihtiyaç duymasının yanı sıra her daim bu yenilenmenin devam etmesini gerekli kılmaktadır.

Diğer taraftan zamanla artan küreselleşme kaynaklı sorunlar din eğitiminin amacını da dönüştürmüştür. Günümüzde din eğitiminin amacı, sadece gelecek

nesilleri inançlı bireyler olarak yetiştirmekle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda küresel sorunları dikkate alarak çoğulcu toplumda yaşamanın gerekliliklerine vâkıf bireyler yetiştirmekle yükümlü olmuştur. Bu doğrultuda öğretim programlarında din dersleri incelendiğinde artık sorun ve hizmet temelli bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir (Köylü, 2014: 10). Altaş'a göre (2003: 219) küresel çoğulculuğun yaygınlaşması, küreselleşme süreci için en önemli sonuçlardan biridir. Kültürel akış, sınırlarını aşarak etnik ve yerel olan ile ulus ve ulus ötesi olanı üst üste bindirerek karıştırarak farklı oluşumlara zemin hazırlamaktadır.

Din eğitiminde ötekiye dair algının sağlıklı olarak gelişmesi için, çokkültürlü yapının bir gerçeklik olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Tek bir noktaya odaklanarak din, mezhep veya yorum farklılıklarına yer vermeyen veya karşısına alarak hazırlanan programlar bugün için işlevsiz hale gelmiştir. Homojen kültürlerde uygulanan mezhepsel (confessional) din eğitimi yerine mezhepler üstü (nonconfessional) yaklaşımlara başvurulması önerilmektedir. Dinî içeriklerin fenomenolojik bir yaklaşım benimsenerek her bir dinî tutuma, davranışa empatik bir tutumla yaklaşılması ve kendi dinî anlayışımızın paragrafa alınması oldukça önemlidir (Batar, 2023: 67). Bu bakış açısı, sadece eğitimi değil toplumun genel yapısı üzerinde daha etkili olmayı sağlayacaktır.

Postmodern söylem, evrensel kimliklerinin artık mümkün olmadığını söylemekte ve kimliklerin evrensel değerler üzerinden değil tikeller üzerinden inşa edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşımla birlikte tikelliğin ön planda olduğu bu ortamda kimlikler, kültür, cinsiyet, etnisite ve ulus gibi ayrışmaya ve parçalanmaya başlamıştır. Böylece post modernizmin evrenselci modernite karşısında hoşgörü ve toleransın hâkim olduğu çok kültürlü toplumsal yaşam vaadi, aslında kendi içinde bölünmeyi, kutuplaşmayı ve eskisine nazaran çok daha şiddetli bir şekilde biz ve öteki ayrımını getirmiştir. Çünkü kendi gettosuna çekilen her bir kimlik grubu kendisini bir diğer grubun elinden çektikleri ile yani ötekine karşı oluşturulan konumu ile tanımlamaya başlamıştır (Batar, 2023: 53). Ancak dünyada artık farklı din mensuplarının birlikte yaşama zorunluluğu göz önünde bulundurularak ötekine dair kabullenme anlayışının oluşturulması günümüzde bir gerekliliktir. Kabul için ön koşul kapsayıcılıktır. Kapsayıcılık, insanlığı tehdit eden

durumlara karşı bütün dinlerin birlikte hareket edebilmelerini sağlamak adına bir gerekliliktir. Örgün eğitimin çokkültürlü niteliğe sahip olması kendi dinî referanslarını iyi bilen bireylerin yanı sıra etnisite ile dinselliği kapsayan kültürel anlamda öteki olana karşı olumlu bir tutum geliştirecek bireylerin yetişmesi için gerekliliktir (Altaş, 2003: 38-39). Böylece eğitimle birlikte farklılıklar bir tehdit olarak algılanmadığı toplumlar inşa edilecektir.

Din eğitimi çalışmaları, toplumsal dönüşümlerle birlikte küresel ölçekteki tartışma ve dönüşümleri de takip etmekle yükümlüdür. Her ülke farklı bir modernleşme süreci yaşamıştır. Ancak günümüz koşullarında bu farklılıkların yönetilebildiği, sosyal bütünleşmenin sağlanabildiği bir yapı gereklidir.

Böyle bir perspektiften Cumhuriyet dönemi ve yaklaşımlardaki dönüşümler ele alındığında 1950 öncesi öğretim programları hazırlanırken *millî* olanlar ön planda tutulmasına karşın, 1950-2000 dönemlerinde *toplumsal* olan, 2000 sonrasında ise *evrensel* olan ön plana çıkarılmıştır. Böyle bir akış doğaldır. Bu değişim, dünya tarihindeki ve toplumsal yapıdaki dönüşümlerle doğrudan ilişkilidir.

Zaman içinde toplumların devlet olarak kendilerini, bireyleri ise vatandaş olarak ele alış biçimleri farklılaşmıştır. Örneğin, Türkiye'de din eğitimi tecrübelerinde, anarşist tehlikeye karşı dinden istifade etme ve toplumsal birlikteliği sağlama düşüncesinin güçlenmesi, din eğitiminin vatandaşlık eğitimine evrilmesine yol açmıştır (Nazıroğlu, 2011: 209). Dolayısıyla Türkiye için bu dönüşümü açıkça gösterebilecek en iyi örneklerden biri din eğitimi programlarıdır.

Cumhuriyet'in kuruluş dönemine bakıldığında, din eğitiminin örgün sistem içinde ele alınışı oldukça özgün tecrübeler barındırmaktadır. Bu konu çalışmanın ikinci bölümünde ayrıntılı olarak değerlendirilecektir. Ancak kavramsal zemin için tarihsel gelişime kısaca değinmek yerinde olacaktır: I. Dünya Savaşı sonrasında yaşanan İstanbul İşgaliyle birlikte ülkede kurtuluş hareketleri hız kazanmıştır. Ankara'da 23 Nisan 1920'de meclis kurularak "Hâkimiyet kayıtsız şartsız milletindir" ilanı yapılmıştır. Döneme bakıldığında millî ve dinî duygular oldukça yoğun biçimde kendini göstermektedir. Dinî bir mesaj olarak siyah renk örtülen meclis örtüsü, cephedeki askerlere yönelik mecliste yapılan dualar bu duyguların

yeni devlet oluşumunda yansıması durumundadır. Millî Meclis tarafından dinî hükümlerin uygulanmasını bir vazife addedilerek Din İşleri Bakanlığı kurulmuştur (Bilgin, 2001: 47). Cumhuriyet döneminde, mezhep farklılıkları ve sosyo-ekonomik tezatların milliyet duygusunu ve millî beraberlik ve bütünleşmeyi sarstığı fark edilmiştir (Bilgiseven, 1985: 508). Günay, laiklik ilkesinin bir devlet prensibi haline getirilmesini bu farkındalığın bir neticesi olarak değerlendirmektedir. Böylelikle, sosyal bünyede parçalanmalar önlenmeye ve İslâm'ın özü korunmaya çalışılacaktır (Günay, 2017: 353). Cumhuriyet dönemiyle birlikte yeni eğitim sistemine geçilmiştir. Medreselerin kapatılmasını kademeli olarak kaldırılan din dersleri takip etmiştir. Mevcut ders programları ve kitapları yeni devlet rejimine uygun olarak düzenlenmiştir. Ders kitaplarından dinî semboller çıkarılmış yerine modern bilim ve düşünceye ağırlık veren konular konulmuştur. Mevcut eğitim sistemi ders kitapları ve programlarının millileştirilme gayreti devam etmiştir. Atatürk milliyetçiliği ve İslâmiyet öncesi Türk tarihi öğrencilere öğretilmesi için vatandaşlık bilgisi ve tarih kitapları yazılmıştır (Eskicumalı, 2001: 120). Dönem için en önemli hususlardan bir diğeri ise Türk Dil Kurumunun kurulmasıdır. 1931 yılında Türk Dil Kurumunun kurulması millî olanlara verilen değerin yanı sıra yeni bir devlet oluşumunun temel prensibini millî olan üzerinden belirlemesine bir örnek teşkil etmektedir. Millî olanların vurgulanarak bir bütünlük oluşturulma çabasını toplumsal bir huzursuzluk ortamı takip etmiş, bu ortamlar siyasi dönüşümleri meydana getirmiştir. 1950 ve 1980 darbesinden sonra ise toplumsal bütünleşme vurgusu ön plana çıkarılarak, toplumda artan düzensizlik ve çatışmaların sona erdirilmesi arzusu halk ve siyasal düzlemde öne çıkmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında millî bütünlük ile ifade edilen kaygılar o yıllara gelindiğinde toplum bütünlüğü kaygılarına dönüşmüştür. 2000'li yılların sonrasında dünya genelinde artan küreselleşmeyle birlikte artık bahsedilen bütünleşme ihtiyacı ise daha çok sosyal bütünleşme kavramı ile ifade edilir olmaktadır. Din eğitimi, geçirdiği tarihsel süreçle birlikte toplumsal uyumu ve birlikte yaşam kültürünü inşa eden bir alan olarak daha da yetkin hale gelmiştir.

Cumhuriyet dönemi boyunca din eğitiminin geçirdiği dönüşüm, katmanlı sosyal bütünleşme modeli bağlamında değerlendirildiğinde farklı düzeylerde

bütünleşme süreçleri ortaya çıkmaktadır. Bu değişimlerin tarihsel bağlamı çalışmanın ikinci bölümünde ayrıntılı olarak incelenecek, din dersine ilişkin bulgular ise üçüncü bölümde ele alınacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRKİYE'SİNDE DİN DERSLERİNİN DÖNÜŞÜMÜ

"Dünyanın bugün eriştiği etkileşim düzeyinde, toplumların birbirinden bağımsız gelişme ve değişme çizgileri izlemesi söz konusu olamaz. Yine de geleceği, bugün, bugünü de dün belirlediğine göre "dün"leri farklı olan toplumların "yarın"larının da bir ölçüde farklı olacağını düşünmek bilim dışı değildir" (Kongar, 2022: 315).

Türkiye'deki din derslerinin yapısal özelliklerinin dönüşümünde etkili olan faktörlerin başında Türkiye'deki siyasi konjonktürde meydana gelen değişimler yer almaktadır. Siyasal hayattaki kırılmalar, din derslerinin statüsü, içeriği ve yaklaşımları üzerinde belirleyici etkiye sahiptir[8]. Bununla birlikte din derslerine yönelik toplumsal talepler zaman içinde değişmiş ve değişimin etkisiyle yeniden biçimlenmiştir. Türkiye tarihinde, dönemlere bağlı olarak öne çıkan laiklik, milliyetçilik ve muhafazakârlık gibi ideolojilerin etkisinde şekillenen eğitim politikaları, din derslerinin hem içeriğinin hem de uygulama biçimlerinin güncellenmesine neden olmuştur.

Bu bağlamda din derslerinin serüveni üzerinde yapılacak olan herhangi bir çalışmada çok çeşitli kategoriler oluşturulabilir. Hükümet dönemleri, eğitim bakanlığı dönemleri, dersin statüsüne yönelik dönemlendirmeler vb. referans alınarak kategorize etmek mümkündür. Nitekim literatürde bu tür çalışmalarda genellikle dersin statüsüne yönelik bir kategorizasyon tercih edilmekte; bu doğrultuda üçlü bir dönemlendirme (1930-1940, 1940-1950 ve 1980 sonrası) yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu kategorizasyon derse yönelik genel değerlendirmelerinde işlevsel olsa da kuramsal yaklaşımlarda yeni bir dönemlendirme ihtiyacı doğmaktadır. Çalışmada, toplumda sosyal bütünleşmeyi etkileyecek ana olgular üzerinden bir dönemlendirme yapılmak istenmiştir. Bu nedenle bu çalışmada, din dersinin örgün eğitim sistemindeki seyrini toplumsal

[8] Detaylı Bilgi için bkz. Halis Ayhan, Türkiye'de Din Eğitimi, 2014; Mustafa Öcal, Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi", 2017; İsmail Kaplan, Türkiye'de Din Eğitimi, 2019.

yapının bütünleşmesini etkileyen siyasal ve sosyolojik kırılma/dönüşüm noktaları temelinde yeniden dönemlendirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, yalnızca hukuki statüler değil aynı zamanda siyasi rejim değişiklikleri, toplumsal değer sistemlerindeki dönüşümler ve eğitim politikalarındaki paradigma kaymaları da dikkate alınmıştır.

Buna göre, din dersinin örgün öğretimdeki gelişimi altı ayrı döneme ayrılarak incelenmiştir:

1. 1924-1930: Erken Cumhuriyet Dönemi
2. 1931-1948: Millî Kimlik ve Laik Eğitim Sistemi İnşası
3. 1949-1981: Siyasi Dalgalanmalar ve İdeoloji Temelli Sentez Arayışı
4. 1982-1999: Darbe Sonrası Yeniden Toplum İnşası
5. 2000-2011: Küre-Yerel Dönem
6. 2012-2018: Yakın Dönem Türkiye'dir.

Yapılan dönemlendirmeyle Türkiye özelinde siyasal, toplumsal ve örgün eğitim yapısıyla din eğitiminin ilişkisinin anlaşılması ve sosyal bütünleşme perspektifinden anlamlandırılması amaçlanmıştır.

2.1. 1924-1930: Erken Cumhuriyet Dönemi

Türkiye'nin toplumsal, ekonomik ve siyasal yapısını etkileyen üç temel öğe vardır. Bunun birincisi; Osmanlılardan miras olarak aktarılan toplumsal ve ekonomik yapıdır. İkincisi; Osmanlı siyasal yapısına tepki olarak gelişen batılılaşma ideolojisidir. Üçüncüsü; dış dünya ve Türkiye'nin bu dünya ile kurmuş olduğu ilişkilerdir (Kongar, 2022: 340). 19. ve 20. yy.'ın ilk yirmi yılı dış müdahaleler, harpler, siyasal göçler ve ekonomik krizlerde çok yönlü etkileşimin yaşandığı bir dönemdir. Millî mücadele ve Cumhuriyetin ilk yirmi yılı yapısal olarak en büyük sıçramaların yaşandığı dönemdir. Bu dönemde, hukuk, siyasal yapı, eğitim ve özellikle yaşam tarzı oldukça değişim geçirmiştir. Bu değişimler yeni toplum ve devlet yapısına bir alt yapı oluşturmasıyla etkili bir çerçeve sunmuştur (Kıray, 2006: 364). Diğer taraftan bu dönüşümler, eğitim politikalarına

da yansımış; din derslerinin içeriği ve konumu yeni rejimin öncelikleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

2.1.1. 1924-1930: Siyasi ve Toplumsal Yapı

Cumhuriyet'in ideolojik temelini oluşturan düşünce akımlarından biri olan Türk milliyetçiliği, kökenleri itibarıyla 19. yüzyıla kadar uzanan fikrî gelişim sürecine sahiptir. Milliyetçilik kavramı ilk defa kavram 'Genç Kalemler' isimli edebiyat dergisinde resmi olarak kullanılmış, 'Türk Yurdu' dergisinde ise daha tutarlı bir forma bürünmüştür. Dönemin etkin isimleri Yusuf Akçura ve milliyetçiliğin esas teorisyeni olan Ziya Gökalp'tir[9]. Gökalp'in düşünceleri, erken Cumhuriyet döneminde oldukça etkili olmuştur. Jön Türkler döneminde gelişen Türk milliyetçiliği, tarzı ve ruhu gereği Osmanlı Devleti'ne ait siyasal, kültürel, demografik mirası ve kimliği kapsamaktadır (Karpat, 2014: 48-49). Cumhuriyet döneminde milliyetçilik kavramı ve millî olanın içeriği yeniden yorumlanmıştır. Bu farklılaşma, toplumsal yapının dönüşümü ve modernleşme sürecine paralel olarak gelişmiştir.

Milliyetçilik kavramının serüvenine bakıldığında, Türkiye'de 1919-1923 yılları arasında bu kavramın din merkezli bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Bu dönemde millî ve millet terimleriyle, belli bir toprak parçası üzerinde yaşayan ve birbirlerine dinî bağlarla bağlı olan bir ulusal topluluk kastedilmekteydi. Bu topluluk, kendi iradesini temsil eden Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne bağlıdır. Kurtuluş Savaşı sırasında ortaya çıkan millet kavramı, her ne kadar Batılı ulus tanımlarına benzerlik taşıyor gibi görünse de aslında İslâm kültüründeki millet anlayışıyla harmanlanmış kendine özgü bir kimlik taşımaktadır (Karpat, 2021: 24). Millî Mücadele'nin bu karakteristiği, eğitim alanında dinî içeriklerin güçlendirilmesini de beraberinde getirmiştir (Kara, 2010: 24). Ülkenin bekası için

[9] Berkes'in aktardığına göre "Türk toplumunun ülküleri nelerdir? Gökalp bu soruyu, eleştirdiği ideolojilerin temsil ettiği ülkülerin toplumsal değişimdeki rolleri açısından cevaplandırır. İslamcıların temsil ettiği ülküler, Türk toplumunun özlemleri olma gücünü yitirmişler, toplumun çağdaşlaşma özlemlerinin engelleri olmuşlardır. Çünkü bu ülküleri yaratan ya da yaşatan toplum türü bir ümmet toplumu idi. Bu tür toplumun özelliği kendindeki en yüksek kaynağı din olmasıdır. Böyle bir toplumda ülküler "normal"dir. Fakat Türk toplumu bugün "ümmet" türünden ulus türüne geçiş durumundadır. Çağdaş toplumlar ümmet toplumları değil, ulus toplumlarıdır. En yüksek ülküleri, o zamanki deyimiyle "mefkure"leri, ulusal ülküleridir (Berkes, 2003: 423).

kritik bir süreçte güçlü bir ideolojik temele yaslanmak ve bu ideolojiyi pekiştirecek kurumsal adımlar atmak önemli görülmüştür.

Bu yaklaşımın somut yansıması, Cumhuriyet'in ilanından önce kabul edilen ve Türkiye'nin ilk anayasası olarak kabul edilen 1921 Anayasası'nda da görülmektedir. Anayasanın ilk maddesi, "Hâkimiyet bila kaydü şart milletindir" ifadesiyle halk iradesini ön plana çıkarırken; 1923 yılında yapılan değişiklikle "Türkiye Devleti'nin dini İslâm'dır" hükmü eklenmiş, böylece yeni devletin kuruluşunda toplumun ortak dinî aidiyetine dayanan bir meşruiyet zemini oluşturulmak istenmiştir (Turan, 2019: 272-273). 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat kanunu ile eğitim sisteminde köklü değişimler yapılmıştır (Kaymakcan, 2006: 3). Eğitimde verilen bu tarihi kararlar, Osmanlı bakiyesinden tamamen kopuş anlamına gelmektedir.

Erken Cumhuriyet döneminde medreseler kapatılmış onun yerine İmam Hatip Okulları ve İstanbul Üniversitesi'ne bağlı İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Ayrıca Diyanet İşleri Başkanlığı kurulmuş ve dinsel yetkilerin sınırları belirlenmiştir (Berkes, 2003: 534-535). Diğer taraftan bu dönemde hilafetin kaldırılması, din işleri ve vakıf yönetimlerinin başbakanlığa devredilmesi, şer'i mahkemelerin kapatılması; 1925 Tarikatların yasaklanması; 1926 İsveç Medeni Hukukunun kabul edilmesi; 1928 Latin alfabesine geçiş (Mardin, 1991: 67-68) kararları Türkiye'nin ulus-devlet olma yolunda atılan ciddi adımlardır.

1930'lu yıllarda millî kimlik inşasını desteklemek amacıyla Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Teorisi gibi projeler geliştirilmiştir (Mardin, 1991: 68). Bu doğrultuda hazırlanan 1930 müfredat programı Latin alfabesiyle hazırlanan ilk öğretim programı olma özelliği taşımaktadır. Bu dönemde eğitim, ulus-devlet için bir hizmet aracına dönüşmüştür (Nazıroğlu, 2011: 6).

Yeni insan idealine uygun nesiller yetiştirmek ulusal eğitim sisteminin temel amacı haline gelmiştir bu noktada dönemin programlarına yansıyan özellikler; aile, vatan, yurttaşlık sevgisine sahip olma, kalben ve ahlaken iyi yetişmiş olma, karakter ve millî duygular yönünden yeni hayata ve demokrasinin

gereklerine hazır olma, milliyetçi olma, ülkesine faydalı bir vatandaş olmaktır (Demir, 2018: 106)[10].

Erken Cumhuriyet döneminde eğitim, ilahi referanslardan uzaklaştırılarak üretim odaklı bir şekilde yeniden yapılandırılmış ve kalkınma aracı haline getirilmiştir (İnal, 2008: 74-75). Çünkü din, dönemde hâkim olan Kemalist ideolojiye göre Türkiye'nin modernleşme sürecinde bir engel oluşturmaktadır. Bu nedenle dinin, devlet ve toplumsal hayattan zamanla uzaklaşması istenmiştir. Din, kamusal alanda işlevsel yönü ön plana çıkarılarak yalnızca ahlaki ve psikolojik ihtiyaçları karşılayan bir olgu olarak değerlendirmeye meyledilmiştir (Subaşı, 2005: 30-31). Bu dönemde Türkiye'de Doğu-Batı tartışmaları kamuoyunda yoğun şekilde yer bulmuş gerek siyasal karar alıcılar gerekse aydınlar bu meseleye dikkat çekmiştir. Ziya Gökalp, Yusuf Akçura, Ahmet Ağaoğlu, Hüseyinzâde Ali, Hamdullah Suphi, Mehmet Emin, Ali Canip ve Halide Edip gibi isimler dönemde öne çıkan aydınlar olmuştur. Özellikle Ziya Gökalp'in açıkladığı "Hars ve Muasırlık" düşüncesi dönemin siyasilerini de etkilemiştir. Aydınların seslerini duyurmak ve kitlelere ulaşmak için mecmualara başvurmalarının temel sebebi dönemin demografik yapısıyla ilgilidir. 1920'li yıllarda Türkiye nüfusunun yaklaşık ¾'ünü köylü nüfus oluşturmaktadır (Wofford, 1952, s.12)[11]. Bu nedenle yapılan reformların ve modernleşme hareketlerinin duyulması ve kabul edilmesi için oldukça güçlü stratejiler geliştirilmesi zorunlu hale gelmiştir.

Erken Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen köklü reformlar, yalnızca dönemin siyasal yapısını anlamak açısından değil, aynı zamanda toplumsal dönüşüm süreçlerini kavrayabilmek bakımından da önemli ipuçları sunmaktadır. Yeni rejimin inşa sürecinde atılan radikal adımlar, toplumun bazı kesimlerinde dirençle karşılanmış ve bu durum zaman zaman açık çatışmalara neden olmuştur.

---

[10] Detaylı bilgi için bkz. Fatih Demir, Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları Kapsamında Yetiştirilmek İstenen İnsan Modeli, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.

[11] 1927'de Resimli Ay dergisinin İstanbul'daki gençlerle yaptığı bir görüşmelerde "Sizin için en kutsal şey nedir?" sorusuna verilen cevaplarda gençlerin %2'si 'insan hakları ve evrenselcilik' diye yanıt vermiştir; bunların %2'si 'bir ideal', %40'ı 'onur', %40'ı 'din ve Kur'an', yalnızca %5'i 'vatan' ve %10'u ulus cevabını vermiştir (Akt. Bozarslan, 2004: 68). Bu veriler, toplumun değerler sistemini anlamak için oldukça önemlidir. Toplumsal değerlerin dönüşümünde etkili olan bir diğer en önemli unsur ise değişimdir.

Bu bağlamda, 1925 yılında özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde etkili olan Şeyh Sait Ayaklanması, bu çatışmalı sürecin en belirgin örneklerinden biridir. Ayaklanma sonrasında Başbakan Fethi Okyar görevinden istifa etmiş, yerine İsmet İnönü atanmıştır. Hükûmet, isyanı bastırmak amacıyla Takrir-i Sükûn Kanunu'nu çıkarmış, İstiklal Mahkemeleri kurulmuş, basın üzerinde sansür uygulanmış ve bölgeye askerî müdahalede bulunulmuştur. Bu gelişmeler hem orduda yıpranmalara yol açmış hem de rejimin laiklik ilkesini uygulama biçiminde daha sert ve merkeziyetçi bir yaklaşımı beraberinde getirmiştir (Alaca, 2018: 1197-1198). Söz konusu ayaklanma, yalnızca siyasi dengeleri değil, toplumsal yapı üzerindeki devlet müdahalesinin sınırlarını da yeniden belirlemiştir. Özellikle laiklik ve milliyetçilik ilkeleri etrafında şekillenen ideolojik yönelimler, bu dönemde daha keskin çizgilerle tanımlanmış ve yeni kurulan rejimin meşruiyetini pekiştirmek üzere stratejik araçlara başvurulmuştur. Bu araçların başında ise eğitim gelmektedir. Eğitim politikaları, sadece bireysel gelişimi değil, aynı zamanda sosyo-politik yapının yeniden biçimlendirilmesini hedefleyen bir çerçevede ele alınmıştır. Bu bağlamda, din dersleri, yalnızca pedagojik bir içerik taşıyan ders olmaktan çıkmış; doğrudan dönemin ideolojik mücadelelerine, toplumsal kırılmalarına ve rejim inşasına tanıklık eden tarihsel bir unsur hâline gelmiştir.

2.1.2.1924-1930: Eğitim Politikaları ve Din Eğitimi

Eğitim politikalarının belirlenmesinde etkili olan başlıca unsurlar; siyasi yapı, uluslararası aktörler ve dönemsel dinamiklerdir (Gümüş, 2015: 5-8). Türk eğitim sistemi özelinde değerlendirildiğinde ise belirleyici etkenleri iç ve dış olarak iki grupta incelemek mümkündür. İç etkenler arasında, genelden özele doğru, hükümet politikaları, siyasi partiler, Devlet Planlama Teşkilatı'nın (DPT) hazırlamış olduğu beş yıllık kalkınma planları, Millî Eğitim Şûraları, sivil toplum kuruluşları ve eğitim sendikalarının karar ve talepleri yer almaktadır. Dış etkenler ise bilgi teknolojilerinde yaşanan devrim -özellikle 1980 sonrası dönemde-, küreselleşme, sosyal devlet anlayışında yaşanan değişim ve neoliberalizm, uluslararası ilişki ve anlaşmalar, Avrupa Birliği, Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü ve Hizmet Ticareti Genel Anlaşması gibi oluşumlardır (Asri, 2015: 78-91).

Bununla beraber eğitim üzerinde bu aktörlerin yanı sıra yurtdışından alınan eğitim danışmanlıkları da ayrıca etkili olmuştur. Özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında yeni eğitim sisteminin planlanması sürecinde uzman raporları önemli rol oynamıştır (Bal, 1991: 67).

Cumhuriyet'in kuruluş sürecinde şekillenen Türk millî eğitim ideolojisi, dinî ve millî bir eğitim benimsemiştir. Bu dönemde eğitim millî karakter oluşturmakla görevli olup milletine sadık ve yabancı uluslardan gelen düşünce ve akımlara karşı mücadele edebilecek güce sahip vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflenmiştir. Ancak zamanla din, siyasal süreç ve eğitim ilişkisinde dengeler değişmiştir. 3 Mayıs 1920 tarihli Birinci İcra Vekilleri Heyeti Programı'nda öğretimin temel amacı olarak dinî ve millî bir karakter ve bilinç kazandırmak vurgulanırken Üçüncü Hükümet programında (1924) bu yaklaşım yerini "Türk millî eğitim ideolojisi" ne bırakmış; tek tip, düzen ve disiplin ile, Türk vatanına bağlı ve yaşama hazır gençlerin yetiştirilmesi ön plana çıkarılmıştır. Bu yaklaşımın anayasal düzlemdeki yansıması ise 1924 Anayasası'nda görülmektedir. Söz konusu anayasada, Türkiye Cumhuriyeti'nin bütün vatandaşları Türk olarak tanımlanması, ilköğretimin bütün Türkler[12] için zorunlu ve devlet okullarında ücretsiz olarak okutulması (Kaplan, 2019: 153-161) eğitim yoluyla homojen bir ulus inşa edilmeye çalışıldığını göstermektedir. Bu durum eğitim dönemin politikalarına da yansımıştır.

3 Mart 1924 yılında, Tevhid-i Tedrisat kanunuyla bütün okullar Maarif Vekaletine bağlanmıştır. Böylelikle dinî/laik eğitim veren kurumlar arasındaki ve de Müslüman/Müslüman olmayan yabancı azınlıkların eğitimi arasındaki ikilik kaldırılmıştır. Bu adım, birleşik, modern ve laik bir eğitim sistemine geçiş için çok önemlidir. Yeni eğitim sistemi, ortak değerler ve idealler üzerinde kurulması planlanarak yeni millî devlet için eğitimin önemi vurgulamaktadır. Medreselerin kapatılması, dinî eğitimin okullardan kaldırılması gibi kararlarla mevcut öğretim programları ve ders kitapları tekrar düzenlemiştir. Program ve kitaplarda yer alan dinî bilgiler ve semboller çıkarılmış, içerik modern bilim ve pozitif düşünceye

uygun bir şekilde uyarlanmıştır. Diğer taraftan derslerde uygulanmak üzere millîleşmeye yönelik programlar hazırlanmıştır. Ayrıca bağlamı destekleyecek İslâmiyet öncesi Türklerin öğretilmesi için Vatandaşlık Bilgisi ve Tarih kitapları yazılmıştır (Eskicumalı, 2001: 119-120). Bu yapısal dönüşüm sürecinde içerik ve yöntem bakımın modernleşme hedeflenerek ve yabancı uzmanlardan destek alınmıştır.

1924-1930 döneminde Türkiye'ye gelerek eğitim için rapor hazırlayan uzmanlar arasında John Dewey (1924), Kühne (1925) ve Omar Buyse (1927) önemli bir yer tutmaktadır. Amerikalı Dewey (1924) hazırladığı raporda genel bir eğitim stratejisi oluşturulması, eğitim anayasası hazırlanması, 10-15 yıllık uzun vadeli eğitim planlamalarının yapılmasını önermiştir. Ayrıca Talim Terbiye dairesinin kurulması, eğitim sisteminde merkeziyet ve bununla beraber yerellik hâkim kılınması, ayrıntıya girilmeden esasların öğretildiği programlar hazırlanması, okulun küçük bir toplulukmuşçasına örgütlenmesini, öğretmen yetiştirilmesine önem verilmesini, kitap okuma ve kütüphanecilik üzerinde çalışılmasını ve çeşitli ülkelerden destek alınarak eğitim programlarının günlük hayatı kapsayacak şekilde planlanmasını önermiştir. Diğer taraftan Alman uzman Kühne (1925) eğitim-istihdam ilişkisi üzerinde çalışmalar yaparak bir reform önerisinde bulunmuştur. Belçikalı Omar Buyse (1927) ise Mesleki ve teknik eğitim ile sanat eğitimi üzerinde incelemeler yapmıştır. Hazırladığı rapor mesleki teknik eğitimin geliştirilmesinde etkili olmuştur (Akyüz, 2015: 140-144). Bu raporlar, dönemin eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasında önemli rol oynamıştır.

Yasal düzenlemelerle başlatılan bu yeniden yapılandırma süreci 1925 sonrasında da benzer doğrultuda devam etmiştir. Bu yıllarda dönemin başbakanı İsmet İnönü döneminde de bütüncül bir siyaset ve eğitim anlayışı benimsenmiştir[13] (Kaplan, 2019: 143-145). Bu yaklaşım doğrultusunda 1927 yılında lise ve ortaokullar talimatnamesi hazırlanmış, bu talimatnameye göre eğitim gören vatandaşların, bir aile uzvu, meslek adamı ve Türkiye Cumhuriyeti'nin vatandaşı

[13] Kaplan, Tek parti dönemi eğitim sistemini, aynı yıllarda 1930-1940 dönemi Japon Askeri hükümet Mori Arionori'nin uyguladığı sistem ile oldukça benzer olduğunu ifade etmektedir. Detaylı bilgi isteyenler için bkz. İsmail Kaplan, Türkiye'de Millî Eğitim İdeolojisi, 2021, ss.114-118.

sıfatıyla millet hayatı içinde yer alarak verimli faaliyetler yapması hedeflenmiştir. Ardından 1929 yılında ilk defa ilkokul yönetmeliği hazırlanmış, ilk mektepler talimatnamesi yayınlanmıştır. Bu yönetmelikte ilkokulların temel amacı çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimlerini destekleyecek uygun bir ortam sağlamak ve onları sosyal yetenekleri doğrultusunda ilerleyerek, millî toplum yapısına ve Türk Cumhuriyeti'ne etkin biçimde uyum sağlayabilecek bireyler hâline getirmek olarak açıklanmıştır (Cicioğlu, 1985: 81,160). Aynı yönetmelik 1930 yılında ilan edilen kararlarda da korunmuştur (Kaplan, 2019: 189).

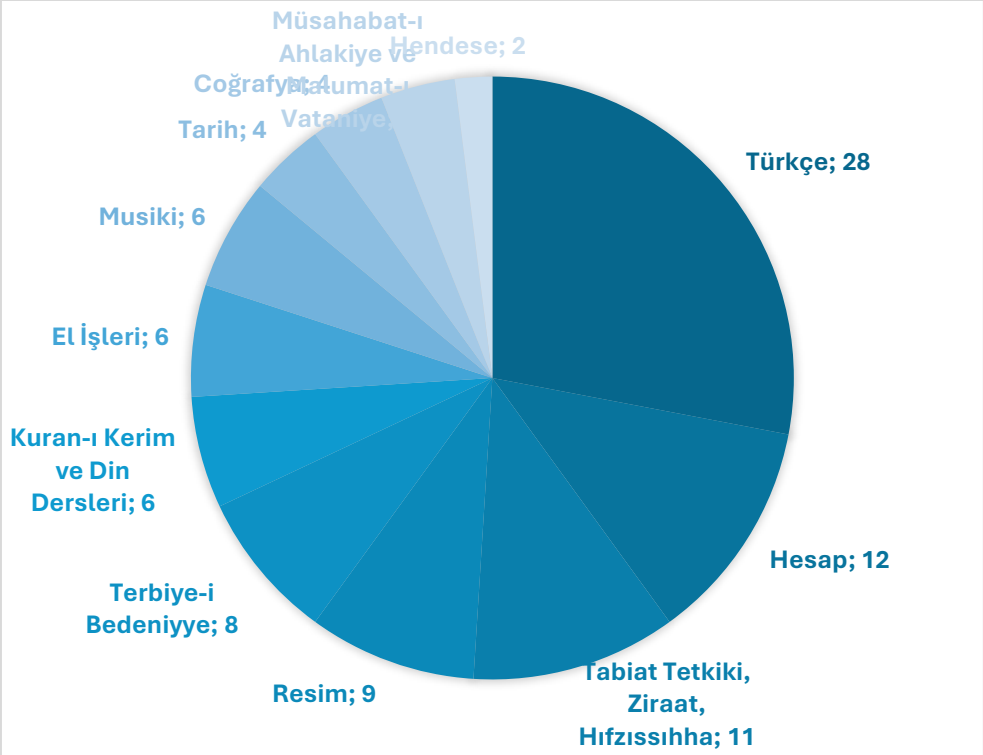
Din ders programlarının belirlenmesinde etkili olan faktörler ise Türk Millî Eğitim sistemindeki tarihsel tecrübeler, ulusal/uluslararası sosyal, siyasal, bilimsel, teknolojik gelişmeler, ulusal/uluslararası platformda din eğitimine dair yazılı hukuk metinleri, hükümet programları, kalkınma planları, Millî Eğitim Bakanları'nın politikaları, eğitimle ilgili kurum ve kuruluşların kararları, Millî Eğitim Şûraları, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının düzenlemeleri olarak sıralanabilir. Bununla birlikte, akademik çalışmalar ve sivil toplum kuruluşları sürece katkıda bulunmuştur (Karaağaç, 2013: 93). Meclis zabıtlarına göre, din eğitimi meselesi TBMM gündeminde sürekli yer bulmuş, örneğin 26 Nisan 1920 tarihli toplantıda en çok tartışılan konulardan biri eğitim ve din eğitimi olmuştur (Ayhan, 2000: 7).

1924'te toplanan Heyeti İlmiye, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun temel prensiplerine uygun bir düzenleme yapılmasına karar vermiştir. Toplantıda İlk Mektepler Müfredat Programı Cumhuriyet döneminin ilk resmi öğretim programı olarak kabul edilmiş İlköğretim süresi tek dönem ve beş yıl olarak belirlenmiştir. Bu program 1924 sonrasında iki sene süresince uygulanmıştır (Alp, 2017: 34-56).

1924 ilkokul müfredat programı, başkanlığını Maarif Vekili Vasıf Çınar'ın yürüttüğü, sosyolog ve politikacıların da yer aldığı İkinci Heyet-i İlmiye tarafından hazırlanmıştır. Cumhuriyet döneminin ilk öğretim programı olan bu müfredat (Alp, 2017: 46-50) geçiş dönemi özelliğini taşımakla beraber Osmanlı Dönemi'nin programlarından büyük oranda farklılaşmamaktadır (Doğan, 2003: 612-614). Henüz yeni devletin eğitim anlayışı din derslerine yansıtılmamış olsa da zaman içinde geliştirilen eğitim felsefesiyle beraber programlar üzerinde etkisi artacaktır (Zengin, 2017b: 120).

1924 programında, derste kullanılacak olan kitaplar, izlenecek yöntem ve teknikler, işlenecek konular belirlenmiş ancak amaç bölümlerine yer verilmemiştir (Türkoğlu, 2010: 79-80). Bu durum, programın eğitsel bir amacı bulunmadığı anlamına gelmemektedir. Dönemde yaşanan siyasi değişim ve gelişim süreçleri, yasal düzenlemeler ve fikri münazaraların eğitime yansımaları programın hedeflerini göstermektedir. Özellikle devletin o dönem benimsediği milliyetçilik, laiklik ve çağdaşlaşma ilkeleriyle yürütmekte olduğu politikalar dikkate alındığında dönemin nasıl bir insan tipi yetiştirmek istediği ve hedefleri anlaşılmaktadır (Yürük, 2011a: 67). Bu doğrultuda programda hangi derslere ne kadar süreyle yer verildiği önem arz etmektedir.

Grafik 1. 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı Haftalık Ders Saati Dağılımı (%)



Grafik 1, 1920'li yıllarda uygulanan ilkokul müfredatında haftalık program içerisinde ders saatlerine göre yüzdelik dağılımlarını göstermektedir. 1924 programında haftalık toplam ders saati 26'dır (MEB, 1924: 3-4). Programda en büyük par Türkçe dersine ayrılmıştır. Özellikle dil öğretiminin ağırlık kazanması,

ulusal kimlik inşasında dil birliği ilkesinin temel araçlardan biri olarak görüldüğünü yansıtmaktadır. Türkçe dersini sırasıyla hesap ve tabiat dersleri takip etmektedir. Buna karşılık dönemdeki tarih, müsahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye, coğrafya ve din gibi kimlik ve değer aktarımında doğrudan etkili olabilecek derslerin toplam içindeki oranı oldukça sınırlıdır. Bu durum, söz konusu dönemde kimlik inşasına yönelik stratejik desteğin tarihsel anlatılar veya dinî öğretilerden ziyade daha seküler ve üretim odaklı alanlar üzerinden şekillendiğini göstermektedir.

Grafikte görüldüğü üzere, örgün eğitim programında din öğretimine ayrılan süre %6'lık dilimi oluşturmaktadır. Bu ders, yalnızca 2. sınıftan itibaren okutulmakta ve haftalık ders saati iki saattir. Bu veriler, din eğitiminin müfredat içindeki yerinin sınırlı tutulduğunu göstermektedir.

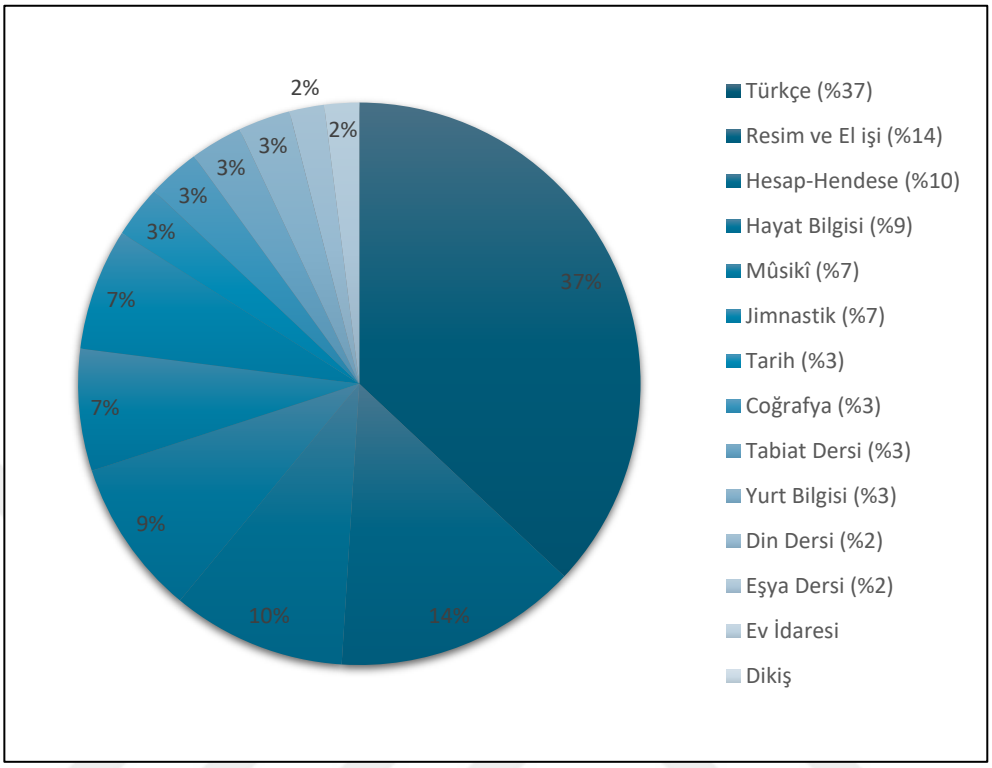
1924 programının yürürlükte olduğu dönemde yeni program hazırlığı için Maarif Vekaletinin Millî Talim ve Terbiye İdaresi öğretmen, idareci, yabancı bilim adamları da dahil olmak üzere çeşitli bilim adamlarının görüşlerine başvurarak 1926 İlk Mekteplerin Müfredat programını hazırlamıştır (Alp, 2017: 34-56). Bu program köklü değişiklikleri barındırmaktadır. Örneğin, program ilkokulun eğitim amacı, özel amaçları ve öğretim süresinde izlenmesi gereken yöntem ve tekniklerin anlatıldığı ilk programdır. 1926 programı, 1930 yılında kısmen yapılan düzenlemelerle birlikte 1936 yılına kadar geçerli olmuştur (Binbaşıoğlu, 1999: 145-152). Programın on yıl süresince kullanılması, hazırlandığı dönemin hâkim olan ideolojisinin gelecek yıllarda da devam ettiğini göstermektedir.

1926 programı, Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesinin ilk açık yansımalarını taşıması bakımından son derece önemlidir (Zengin, 2017b: 121). Bu programda, devlet eksenli bir vatandaşlık anlayışı öne çıkmakta ve iyi vatandaşlar yetiştirme amacı programda açıkça ortaya konmaktadır. "Genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmek." (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1926: 3). Bu yaklaşım ilerleyen dönemlerde de devam etmiştir. Daha sonraki yıllarda (1948-1950) Millî Eğitim Bakanlığı görevini yapan Tahsin Banguoğlu, bu dönemi değerlendirirken eğitimin materyalist bir çerçeve kazandığını ve dinî kavramlardan giderek uzaklaştığını belirtmiştir. Ayrıca

Banguoğlu, bu dönemde masum kabul edilebilecek dinî ahlak ve adetlerin kötülenmiş olduğunu ifade etmiştir. Bu yönelim, 1930 sonrasında müfredatlar üzerinde daha da artmıştır (Üstel, 2021: 131-136). Erken cumhuriyet döneminde eğitim reformlarında etkili olan isimlerden biri de Amerikalı John Dewey'dir.

1926 programında, John Dewey'in Maarif Vekâlet'ine sunduğu raporun etkileri açıkça görülmektedir. Yapmış olduğu çalışmalara ve incelemelere dayanarak hazırladığı bu raporda, öğrenciler ile ilgili yapmış olduğu ana vurgu verilecek olan eğitimin günlük yaşamdan kopuk olmaması gerektiği, hayata dair pratik konulara yer verildiği, çözüm bulmalarına yardımcı olacak konuların derslerde işlenmesidir. Ayrıca Türkiye için bölgesel farklılıklara dikkat çeken Dewey, öğretmen yetiştirme üzerinde de durarak, köy hayatına uyum sağlayabilecek öğretmenler yetiştirme ihtiyacına dikkat çekmiştir. Eğitime dair düzenlemeler yapılması ve bir anayasa hazırlanması önerilerinde bulunmuştur (Akyüz, 2015: 140-144). Programda da bu raporun etkisiyle öğrenciye uygunluk, sosyallik, iş, bütünlük ilkelerine yer verilmiş; okul ve günlük yaşam arasında bağ kurulmuştur. Programda öğrencinin bunu tecrübe etmesi amaçlanmış, ilgi ve çalışmaya dayanan bir öğretim modeli sunulmuştur (Adak, 2019: 32). Amaçlar içinde yer verilen "muhitine intibak" meselesi verilecek eğitimle birlikte dersi alan öğrencilerin yaşadığı sosyo-kültürel ortamla bütünleşmesinin hedeflendiği açıkça ifade etmektedir. Dewey'in raporunun yapmış olduğu etki öğretim programı üzerinde haftalık ders dağılımı incelendiğinde oldukça açık bir şekilde görülmektedir.

Grafik 2: 1926 Müfredat Programı Haftalık Ders Saati Dağılımı (%)



Grafik 2 incelendiğinde, 1926 ilkokul öğretim programında ders saatlerinin dağılımı bakımından Türkçe, Resim ve El işi, Hesap, Hayat Bilgisi, Mûsiki ve Jimnastik derslerinin öncelikli şekilde yer aldığı görülmektedir.

Bu dağılım, dönemin eğitim anlayışının hayatla bağlantılı, pratik ve işlevsel bir model sunmaya çalıştığını göstermektedir. Özellikle bireyin gündelik yaşamda aktif bir yurttaş olarak yer almasına katkı sağlayacak becerilere öncelik verilmiş; buna karşılık tarih ve din gibi kimlik ve kültür aktarımında belirleyici olabilecek derslere görece düşük oranlarda yer verilmiştir. Bu durum, Cumhuriyet'in erken döneminde öne çıkan millet ideolojisi çerçevesinde kimlik inşasının daha çok dil üzerinden kurgulandığını düşündürmektedir. Nitekim, programda yer alan Türkçe dersinin temel hedefi, öğrencilerin sözlü dil alışkanlıklarından uzaklaşarak kendilerini doğru, açık ve estetik biçimde ifade etmeleri; ayrıca şifahi kavramların dilden uzaklaştırılması olarak tanımlanmıştır.

Bu ideolojik ve pedagojik yönelim, 1924 ve 1926 yıllarına ait programların karşılaştırılmasında daha belirgin hale gelmektedir. 1924 programında en fazla ders

saati ayrılan üç ders Türkçe, Hesap ve Tabiat iken; 1926 programında, bu sıralama Türkçe, Resim ve El İşi, Hesap ve Hendese olarak değişmiştir. Bu değişim yalnızca ders önceliklerinde değil, ders içeriklerinde de kendini göstermektedir. Özellikle din dersi isim, içerik ve haftalık ders saati bakımından önemli ölçüde dönüşüme uğramıştır. 1924 programında Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri başlığı altında sunulan ders, 1926'da Din Dersleri olarak yeniden adlandırılmıştır. Haftalık ders saati azaltılarak bir saate düşürülmüş ve yalnızca üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda okutulması uygun görülmüştür. Bu düzenleme, dinî eğitimin program içindeki ağırlığının azaldığını ortaya koymaktadır.

Yürük'e göre (2010'a: 73-74), programda benimsenen din anlayışı, akılcı temellere dayansa da nakilci bir yaklaşımla topluma aktarılmıştır. Eğitimin temel odağı İslâm olmakla birlikte, benimsenen yöntem daha çok doktriner bir eğitim anlayışına dayanmaktadır. Kullanılan dil açısından ise Cumhuriyet döneminde dinden bağımsız bir ahlak inşa etme çabası ve izlenen politika program içeriğinde oldukça belirgindir[14] (Zengin, 2017b: 122). Zaman içinde din ve ahlak ayrımının belirginleşmesi toplumsal ahlak anlayışını derinden etkilemiş, beklenenin aksine, toplumda dine duyulan ihtiyacı artıran bir etki oluşturmuştur. Bu ihtiyacın sebep ve sonuçları gelecek dönem (1930-1949 Dönemi) sosyopolitik olaylarda görülmektedir.

1926 programının ardından, 1927 itibarıyla din dersine katılım, velilerin onayına bağlı hale getirilmiştir. 1926-27 eğitim döneminde ilkokul 2. ve 3. sınıflarda haftada ikişer saat; 4. ve 5. sınıflarda, ortaokulların ilk iki yılında ise haftada birer saat din dersi okutulmuştur. Öğretmen okulları ise bu uygulamadan muaf tutulmuştur (Akın, 2011: 203). Ders saatinin azaltılması ve isteğe bağlı hale getirilmesi, Cumhuriyet'in ilk yıllarında bu derse yüklenen işlevsel yön azalmış, bununla birlikte siyasette ve eğitim politikalarında din derslerine yer verilen konum

[14] Akt. Zengin; "Bugünkü Türklerin dini, hayırlı insan olmak, çalışmak, İslamlık taassubu meneder, din sahtekarlığına riya namı verilir, İslam dininde akıl her şeyin üstündedir, aklın kabul etmediğini din kabul edemez, beşeri işlerde akıl ve ilim hakimdir, İslam dinî dünyevi işlerde aklın ve ilmin hakimiyetini kabul eder, İslam'da Allah ile kul arasında vasıta yoktur, her millet Allah'a kendi diliyle hitap eder, şükür dualarını kendi diliyle yapar" gibi konular bunlardan bazılarıdır. 35 Programdaki konular içinde yer alan "…ahlakın emrettiğini İslam dinîde emreder, ahlakın fena gördüğünü İslamlık da fena görür…" (Maarif Vekâleti, İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1927), ss. 46-48.

da değişmiştir. İlk aşamada ayrılmaz bir parça gibi görülen din ve milliyetçilik algısı değişerek milliyetçiliğin alanı genişlemiş ve dinin yerini de almaya başladığı bir sürece geçilmiştir. Bu dönemin uygulamalarında, Dewey'in bölgesel farklılıklara dikkat çektiği raporun yansımalarının uygulama üzerinde de etkili olduğu görülmektedir.

Dönemde, köy okullarına yönelik özel bir düzenleme yapılmıştır. 1926 yılında yürürlüğe giren Maarif Teşkilatına Dayalı Kanun ile okullar dört farklı kategoriye ayrılmıştır: İlkokullar, şehir ve kasaba mektepleri, şehir ve kasaba (gündüzlü ve yatılı) mektepleri ve köy (gündüzlü ve yatılı) mektepleri. Bu sınıflandırma doğrultusunda, 1927'de köy çocuklarının fiziksel, sosyal ve kültürel özelliklerine göre bir müfredat hazırlanmıştır. Bu program 1930 yılında bazı değişikliklerle yeniden yayımlanmıştır[15] (Cicioğlu, 1985: 36-37). Köy okullarına yönelik program, daha çok pratik becerilere dayalı bir eğitim anlayışını benimsemiştir. Dersler teorik bilgiden ziyade köy hayatına uyum sağlayacak alışkanlıkları kazandırmayı hedeflemiştir[16]. 1927 yılında genel müfredattan din dersleri kaldırılmış olsa da köy okulları kapsam dışında bırakılmış ve 1940'a kadar bu derslerin okutulmasına devam edilmiştir (Yücel, 1994: 53). Bu farklılaştırılmış müfredat yapısı dönemin toplumsal yapısı arasında bulunan farklılıkları göstermekle beraber halka verilecek olan eğitimle elde edilecek sonucun bölgelere göre farklılık gösterme durumunu da yansıtmaktadır.

---

[15] 22 Mart 1926 tarihli Maarif Teşkilâtına dair kanun No.789, Beşinci Madde: İlk mektepler: 1. Şehir ve kasaba gündüz, 2. Şehir ve kasaba yatı, 3. Köy gündüz, 4. Köy yatı mektepleridir. Gündüz ilk mektepleri vilâyetlerin idare-i hususiye varidat ile açılır. Şehir ve kasaba yatı mekteplerini muhtaç kimsesiz çocuklara mahsus olmak üzere vekâletin müsaadesi ile mahallî idareler ve belediyeler tarafından dahi açılabilir. Köy yatı mektepleri, mektebi olmayan köylerin çocuklarına mahsustur. Bu mektepler gerek umumî gerek hususî bütçelerle idare olunabilir. Bilumum köy mektepleri idare ve talim heyetleri, çocukları köy hayatından ayırmayacak bir talim ve terbiye usulünü tatbik ile mükelleftir. Köy mekteplerinin tahsil müddeti en az üç senedir.

[16] Köy Mektepleri Müfredat Programında yedi temel hedefe yer verilerek eğitim süresince bunların göz önünde bulundurulması belirtilmiştir. Bunlar, öğretimde teoriden ziyade pratik olana ağırlık verilmesi, işe yarar nitelikte alışkanlık edindirilmesi, duyulara hitap etmesi, milli, medeni ve insancıl düşünce ile duyguları geliştirmesi, işe yarayacak nitelikteki becerilerin kazandırılması, köyün refahını, mutluluğunu sağlayarak köy hayatını geliştirecek bireylerin yetiştirilmesi ve büyük Türk inkılabının mefkurelerini telkin etmesidir. Programda din derslerine haftada bir gün yarım saat olarak sadece üçüncü sınıfta okutulmak üzere yer verilmiştir (Köy Mektepleri Müfredat Programı, 1938: 3-9). Programda millî duyguların beslenilmeye çalışıldığı ve bu eksende bir bütünleşme arzulandığı görülmektedir.

1927 tarihli Köy Mektepleri Müfredat programında, din dersi ders cetvelinden tamamen çıkarılmış, sadece haftada yarım saat okutulacak şekilde planlanmıştır. Benzer şekilde, 1926 programında yer alan mûsiki ve jimnastik gibi dersler de cetvel dışına alınarak bu dersler için haftada yirmi dakikalık süreler öngörülmüş ve köy okullarına özgü içerikler geliştirilmiştir. Programın temel dersleri arasında ise sırasıyla Türkçe (alfabe, okuma, yazım kuralları, dil bilgisi vb.), Hayat Bilgisi, Hesap-Hendese, Yurt Bilgisi, Resim-El İşleri ve kız öğrenciler için Ev İşleri yer almaktadır (Köy Mektepleri Müfredat Programı, 1927: 10-11).

John Dewey'in öğretmen yetiştirme politikalarına verdiği önem, bu dönemde doğrudan etkisini göstermiş ve özellikle köy okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla Köy Muallim Mektepleri açılmıştır. Bu kurumlarda yalnızca Türkçe ve Hesap gibi temel dersler değil, aynı zamanda Ruhiyat, Terbiye, Usûl-i Tedris, Tabiî İlimler, Hayatiyat, Ziraat, Resim ve El İşleri gibi uygulamalı ve alan odaklı dersler de programlara dahil edilmiştir (Dilek, 2016: 101-102). Bölgesel farklılıkları dikkate alan bu tür öğretmen eğitim politikaları, sosyo-kültürel düzeyde de dönemin eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Köy okulları ve kent okulları arasında yapılan bu program farklılaştırması, Türkiye eğitim tarihi açısından dikkat çekici bir uygulama örneğidir.

Dönemin son programı olan 1930 müfredatı, Latin harfleriyle hazırlanmış ve içerik olarak 1926 ile oldukça benzer olmakla birlikte 1924 programından farklılaşmıştır.

1930 ilkokul programı, din derslerinin isteğe bağlı hale getirildiği ilk program olma özelliğini taşımaktadır. Bu programda, isteyen öğrencilerin, mevcut ders programı dışında haftada yarım saat din dersi alabileceği ifade edilmiştir (Yürük, 2011a: 85). Bu yaklaşım değişimleri dersin statüsüyle birlikte içeriğini de dönüştürmüştür. Din dersi programlarının içerikleri, Türkiye'de yaşanan siyasi, toplumsal ve sosyal süreçlerin etkisiyle dönemlere bağlı olarak farklılaşmıştır. Söz konusu içerik dönüşümüne ilişkin ayrıntılı çözümlemelere çalışmanın üçüncü bölümünde yer verilmiştir.

2.2. 1931-1948: MİLLÎ KİMLİK VE LAİK EĞİTİM SİSTEMİ İNŞASI

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte, topluma yeni bir kimlik bilinci kazandırma hedefi, devletin en temel ideallerinden biri hâline gelmiştir. Bu hedef doğrultusunda eğitim planlamaları, yalnızca bireylere bilgi aktarmayı değil, aynı zamanda yeni rejimin ideallerini içselleştirmiş yurttaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir araç olarak kurgulanmıştır. Özellikle 1931-1948 yılları arasında Türkiye'de dinî referanslardan arındırılmış, seküler temellere dayalı bir kimlik inşası denemesi yapılmıştır. Bu dönemde eğitim politikaları, sadece bireysel değil, toplumsal dönüşümü de hedefleyen bir anlayışla yeniden şekillendirilmiştir. Söz konusu politikaların ideolojik eksenini ise laiklik ve milliyetçilik oluşturmuştur. Böylelikle dinin kamusal alandaki etkisinin azaltıldığı; modern, rasyonel ve millî bir birey tipinin yetiştirilmesinin önceliklendirildiği bir dönem yaşanmıştır.

2.2.1. 1931-1948: Siyasi Süreç ve Toplumsal Yapı

1930 sonrasında, eğitimin mevcut toplumsal yapıyı dönüştürmesi ve bireylere yeni bir millet bilinci kazandırması hedefi doğrultusunda, din eğitimi kademeli olarak okullardan kaldırılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşımın arkasında Aydınlanma felsefesi ile pozitivist ve pragmatist düşünce akımlarının etkisi bulunmaktadır (Aydın, 2000: 132). Alınan bu kararlar, dönemde laiklik ekseninde yoğun tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Özellikle laikliğin ne anlama geldiği ve dinin kamusal ve özel alanlardaki sınırlarının nasıl belirleneceği gibi sorular gündemin önemli başlıkları arasında yer almıştır.

Dönemin benimsediği temel ideolojilerden biri olan laiklik, kamuoyunda kimi zaman sınırlayıcı bir ilke, kimi zaman ise bireysel özgürlüklerin teminatı olarak değerlendirilmiştir (Eskicumalı, 2001: 119). Laikliğin Türkiye siyasi tarihinde uygulama biçimleri bakımından farklılık gösterdiği de gözlemlenmektedir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında laikliği benimseyen hükümetin politikaları, ibadet özgürlüğünü doğrudan sınırlandırmamıştır. Ancak zamanla laiklik, pozitivist bir anlayış doğrultusunda daha katı ve sınırlayıcı bir çerçevede yorumlanmaya başlanmıştır (Özcan, 2014: 67-68). Benzer şekilde, dönemin bir

diğer baskın ideolojisi olan milliyetçilik anlayışı da dönüşüm geçirmiştir. Karpat'a göre (2014: 321), Cumhuriyet'in kurucu kadroları milliyeti Millî Mücadele'nin bir parçası olarak değerlendirmiş ve İslâm'ı da bu milliyetçi yapı içerisinde önemli bir unsur olarak konumlandırmıştır. Ancak 1930 sonrasında din, bu millî kimliğin dışında bırakılarak ideolojik anlamda geri plana itilmiştir. Böylece 1923-1930 döneminde atılan ideolojik tohumlar 1930 sonrasında daha belirgin bir şekilde filizlenmiştir.

1930 yılı Ağustos ayında, Türkiye siyasi tarihinde önemli bir adım atılarak Fethi Okyar öncülüğünde Serbest Cumhuriyet Partisi muhalefet partisi olarak kurulmuştur. Parti, kısa süre içerisinde geniş bir halk desteği kazanmış, ancak zamanla artan iç sorunlar ve yöneltilen irtica ile komünizm suçlamaları sonucunda Kasım ayında kapatılmıştır (Çınar, 2015: 212-227). Aynı yıl meydana gelen Menemen Olayı da "Din elden gidiyor" propagandası ile başlamış, olaylarda dinî söylemlerin ön planda olması ve olayların siyasi bir kimlik kazanması, kamuoyunda ciddi bir toplumsal ve siyasal huzursuzluğa yol açmıştır. Devletin müdahalesiyle bastırılan ayaklanma sonucunda sorumlular hakkında cezai yaptırımlar uygulanmıştır. Bu olay, tıpkı daha önce yaşanan Şeyh Sait İsyanı gibi, tarih kitaplarında irtica ekseninde değerlendirilmiş hem doğuda hem de batıda meydana gelen bu tür kalkışmalar, laik rejime yönelen tehditler olarak yorumlanmıştır (Alaca, 2018: 1201-1202). Karpat'ın (2021: 230) değerlendirmesine göre, 1930'lu yıllarda Türkiye toplumunda bir kimlik bunalımı yaşanmıştır. Geçmişinden koparılan ve dinî aidiyetleri görmezden gelinen halk, İslâm'ın olumsuz ve insan tabiatına aykırı bir yapı olarak gösterilmesine maruz kalmıştır. Oysa din, her toplumda olduğu gibi Türk toplumu için de kültürel ve psikolojik bütünlüğün ayrılmaz bir parçasıdır. Bu bağlamda halk arasında sıkça dile getirilen "Biz kimiz?" ve "Biz neyiz?" gibi sorular, dönemin toplumsal bunalımını ve kimlik arayışını açık biçimde yansıtmaktadır.

Dönemde yaşanan toplumsal kargaşalar milliyetçilik ve laiklik ilkeleri açısından bir tehdit unsuru olarak görülmüştür. Bu gelişmeler, devletin tek ulus anlayışını toplumun tüm katmanlarına benimsetme yönündeki adımlarını daha

kararlı ve hızlı biçimde atmasına zemin hazırlamıştır. Bu doğrultuda, halkın ortak bir ulusal bilinç etrafında birleşmesini sağlamak amacıyla çeşitli ideolojik ve kültürel girişimlere hız verilmiştir.

Söz konusu süreçte Atatürk'ün öncülüğünde Kur'an-ı Kerim'in Türkçeye çevrilmesi yönünde çalışmalar başlatılmıştır. Ayrıca Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 18 Temmuz 1932 tarihli yazıyla, ezanların tüm ülkede Türkçe okunmasına karar verilmiştir (Bayraktaroğlu, 2023: 194). Aynı yıl, Türkiye'deki akademisyenlerin yanı sıra yabancı uzmanların da katılımıyla ilk Türk Tarih Kongresi düzenlenmiştir (Lewis, 1993: 356). Bu dönemde din, tarih ve dil, ulusal kimliğin inşasında temel belirleyiciler olarak konumlandırılmış; söz konusu dönüşümler, özellikle eğitim yoluyla desteklenerek topluma aktarılmıştır.

Yaşanan toplumsal ve siyasal olumsuzlukların ardından laik-ulusalcı yaklaşım daha da güçlenmiştir. Bu doğrultuda Türk Tarih Tezi gibi ideolojik yapıların bu dönemde olgunlaştığı görülmüştür (Alaca, 2018: 1203). Laik ve milliyetçi yönelimler, siyasal alanın yanı sıra eğitimde de simgesel uygulamalar aracılığıyla kendini göstermiştir. Nitekim 1932-1933 yıllarında ilkokullarda derslere başlamadan önce And okunması uygulamaya konulmuş (Kaplan, 2019: 191); 24-31 Ağustos 1936 Üçüncü Dil Kurultayında Güneş Dil teorisi ortaya atışmıştır. Bu süreçte eğitim dili Türkçeleştirilmiş; 1938-1939 yıllarından itibaren dersler Türkçe terimlerle okutulmaya başlanmıştır. 1940 yılında Ana Hatlarıyla Türk Grameri adlı eser hazırlanarak tüm okullara gönderilmiş ve öğretmenlere derslerde kılavuzluk etmesi amaçlanmıştır. 1945'te ise ilk Türkçe sözlük yayımlanmıştır (Bayraktaroğlu, 2023: 192-193)[17]. Bu gelişmeler, dil politikalarının millî kimliğin yeniden inşasında nasıl işlevsel hale getirildiğini göstermektedir.

[17] Güneş Dil Teorisi, Türk dilinin çok eski zamanlara dayandığını ve birçok dile kaynaklık ettiği savını benimsemekteydi. Teoriye göre ilk kelimeler Güneş ve hareketlerinde ve insanların doğal haykırışlarından ortaya çıkmıştır. Yaşanan göçlerle de bu dil farklı coğrafyalara taşınmış ve çeşitlenmiştir. Yeryüzünde kaynağı Türkçe olan sayısız dil bulunmaktadır. Güneş-Dil kuramı çağında büyük yankı uyandırmış zamanla kanıtlanamayınca ise tarihe mal olmuştur (Bayraktaroğlu, 2023: 183-186).

Dönemin milliyetçilik anlayışı ideolojik bir inanca dönüşmüştür. Tekinalp bu durumu "Kemalizm bir tek tanrıya tapmıştır: Ulusalcılık" sözleriyle ifade etmiştir (Tekinalp, 1998: 50). Aynı yönelim, Türk Dil Kurumu'nun 1945 tarihli sözlüğüne de yansımış; sözlükte "Kemalizm, Türk'ün dinidir" ifadesine yer verilmiştir (TDK, 1945: 153). 1945 yılında mecliste anayasanın Türkçeleştirilmesine yönelik çalışmaların başlatılmış olması da bu ideolojik yönelimin kurumsal düzeyde pekiştirildiğini göstermektedir (Karpat, 2021: 163). Tüm bu örnekler, milliyetçilik anlayışının zamanla ilk taşıdığı anlamın çok daha ötesine geçerek kapsamlı bir ideolojiye dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

4 Şubat 1935 tarihli beyannamede Atatürk, "Türk ulusunun idaresinde ve korunmasında ulusal birlik, ulusal duygu, ulusal kültür en yüksekte göz diktiğimiz idealdir" diyerek dönemin ulusalcı yaklaşımının kapsamını açık biçimde ortaya koymuştur (TİTE, 1964: 573). Milliyetçilik zaman içinde her ne şekil almış olursa olsun, bir ulus devlet ve Türk millî kimliği var etme misyonu konusunda başarılı olmuştur. Ancak milliyetçiliğin öznel ve mistik yönü, zamanla sosyal değişimlerin ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçlara yeterince cevap verememiştir. Bu durum, milliyetçiliğin giderek modernleşen toplum yapısı karşısında bir bariyer haline gelmesine neden olmuştur. Zira toplumsal yapı daha karmaşık ve çok katmanlı hale geldikçe, daha kapsayıcı ve yenilikçi vizyonlara duyulan ihtiyaç artmıştır. Bu bağlamda, geleneksel milliyetçilik anlayışı, modernleşme sürecinin gereklerine cevap vermekte yetersiz kalmıştır.

1937 yılında etnik ve dinî boyutları bulunan Dersim Olayı meydana gelmiştir. Bu olaydan önce, 1927 ve 1934 yıllarında çıkarılan iskân yasaları kapsamında Kürt nüfusun batı illerine zorunlu göçü sağlanmış, bu bölgelere ise muhacirler yerleştirilmiştir. 1935'te yürürlüğe giren Tunceli Kanunu ile bölgede Türkçenin kullanımı teşvik edilerek, dil ve kültür politikaları aracılığıyla ulusal bütünlük pekiştirilmeye çalışılmıştır. Ancak 1937 yılında Alevi ve Kürt vatandaşlarla devlet güçleri arasında yaşanan çatışmalar sonucunda binlerce kişi hayatını kaybetmiştir (Oran, 2010: 3-4). Aynı yıl, Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Milliyetçilik, Devletçilik, Laiklik ve İnkılapçılık ilkeleri anayasa maddesi hâline

getirilerek, ideolojik yönelimlerin kurumsal zemini güçlendirilmiştir. Başgil'e (2007: 10) göre 1937'de laiklik ilkesinin anayasaya dâhil edilmesi, bu ilkeye verilen önemin anayasal düzeyde tescili anlamına gelmektedir. Dersim Olayı ve benzeri gelişmeler, devletin güvenlik politikalarını sertleştirmesine ve ideolojik duruşunu daha açık biçimde ortaya koymasına neden olmuştur.

1938-1945 arası dönem, din politikaları açısından önceki yılların bir devamı niteliğinde olmuştur. Ancak 1945 sonrasında yaşanan iç ve dış gelişmeler, bu alanda önemli kırılmalara yol açmıştır. Bu süreçte dinî meseleler, giderek daha fazla temel hak ve özgürlükler çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır (Özcan, 2014: 287).

1945 yılında Türkiye'nin Birleşmiş Milletler'e üye olmasıyla birlikte, uluslararası insan hakları belgeleri ve normları iç hukuk üzerinde etkili olmaya başlamıştır. 1948'de ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde, herkesin vicdan, düşünce ve din özgürlüğüne sahip olduğu, bu inançlarını öğretim yoluyla açıkça ifade edebileceği belirtilmiştir. 1950 yılında yürürlüğe giren Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ise din, vicdan ve ifade özgürlüklerini güvence altına almış; aynı zamanda bu özgürlüklerin kamu güvenliği, kamu düzeni ve başkalarının hakları çerçevesinde yasayla sınırlandırılabileceğini de hükme bağlamıştır. Sözleşme, ayrıca devletin din öğretimi görevini yerine getirirken, ebeveynlerin dinî ve felsefi inançlarını dikkate alma yükümlülüğüne de açıkça vurgu yapmıştır (Turan, 2023: 51-53). Bu gelişmeler, Türkiye'de din-politika ilişkilerinin yeniden tanımlanmasında belirleyici bir rol oynamıştır.

II. Dünya Savaşı'nın ardından 1946-1950 dönemi Türkiye'si dinî uygulamalarda bir tür liberalleşme sürecine sahne olmuştur. Bu dönüşüm yalnızca İslâmi yapılarla sınırlı kalmamış, aynı zamanda ülkedeki gayrimüslim cemaatleri de kapsamıştır. Örneğin, Fener Rum Patrikhanesi'ne ait denize haç atma töreni gibi daha önce yasaklanmış bazı uygulamalara yeniden izin verilmiştir (Ateş, 2018: 238).

Bu gelişmeler, Türkiye'nin siyasal, toplumsal, ekonomik ve kültürel alanlarda köklü bir dönüşüm geçirdiği bir geçiş dönemine işaret etmektedir. Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren sürdürülen yönetim anlayışı, bu dönemde önemli ölçüde değişim göstermiştir (Dokuyan, 2013: 512). Öncesinde tek parti yönetimi altında dinî alanlar ciddi kısıtlamalara ve müdahalelere konu olmuş; hilafetin kaldırılması, medrese ve tekkelerin kapatılması, dinî vakıfların işleyişinin yeniden düzenlenmesi, cami hizmetlerinin ihmal edilmesi, din eğitiminin en alt düzeye indirilmesi, ezanın Türkçeleştirilmesi ve Ayasofya'nın müzeye dönüştürülmesi gibi uygulamalar bu çerçevede gerçekleştirilmiştir (Kara, 2010: 24).

Ancak bu politikaların temel hedefi doğrudan dini yok saymak değil, halk arasında mevcut dinî aidiyetleri ulusal bir kimlik anlayışı doğrultusunda yönlendirmek olmuştur. Nitekim savaş sonrası dönemde siyasi düzlemde yaşanan gelişmeler, devlet ideolojilerinde daha yumuşak ve esnek bir geçiş sürecinin başladığını göstermektedir.

Bu dönemde Cumhuriyet Halk Partisi'nin halkla arasındaki bağ zayıflamış, partinin toplumsal taleplere yeterince karşılık veremediği görülmüştür. İrtica ve cehaletle mücadele söylemiyle atılan adımlar, din ve laiklik meselelerinin doğrudan siyasi zemine taşınmasına neden olmuştur. Bu durum demokratik katılımın zayıflamasına yol açmıştır. Aynı dönemde, Müslümanlara yönelik bazı çevrelerden gelen saldırılar karşısında etkin bir çözüm üretilmemesi ise halkta ciddi bir rahatsızlık yaratmıştır (Karpat, 2021: 158).

Toplumdaki bu memnuniyetsizlik, alternatif siyasi oluşumlara yönelimi artırmış ve halkın siyasal tercihini daha açık biçimde ifade etmeye başlamasına zemin hazırlamıştır. Bu gelişmeler, çok partili hayata geçiş sürecini hızlandıran dinamiklerden biridir.

1946 seçimlerinin ardından toplumsal yapıda belirginleşen sosyal ve ahlaki buhranlar, halkın din eğitimi taleplerini daha görünür kılmıştır. Bu talepler zamanla siyasal alana da taşınmış ve kamuoyundaki dinî hassasiyetler politik gündemin bir

parçası haline gelmiştir. Nitekim 1947 yılında Cumhuriyet Halk Partisi tarafından düzenlenen kurultayda, din ve vicdan özgürlüğü üzerine yapılan tartışmalar parti içinde ciddi kırılmalara yol açmıştır (Şimşek, 2013: 408-409). Aynı kurultayda CHP, millî geleneğe uygun ahlaki değerleri savunacağını belirtmiş, bu doğrultuda laiklik politikası yeniden değerlendirilmiş ve din eğitimi ile din görevlisi yetiştirme konusunda ciddi öz eleştirilerde bulunmuştur (Kaplan, 2019: 208-209). Aynı yıl, 12 Temmuz Beyannamesi olarak kayıtlara geçen ve Cumhurbaşkanı İsmet İnönü tarafından yayımlanan resmi bildiri, çok partili sisteme geçişin ilk esaslarını ortaya koymuştur. Huzur ve hürriyet idealini temel alan bu beyanname sonrasında Türkiye'nin sosyo-politik yapısı önemli bir dönüşüm sürecine girmiştir (Karpat, 2010: 278-284).

Bu dönemin sosyo-politik arka planı incelendiğinde, ulusal kimliğin artık dinî temellerden ziyade kültürel ve etnik öğeler etrafında inşa edilmeye başlandığı görülmektedir. Dinin kamusal alandan özel alana çekilmesi yönündeki politikalar yalnızca toplumsal yapıyı değil, aynı zamanda eğitim anlayışını ve içeriklerini de köklü biçimde etkilemiştir.

2.2.2. 1931-1948: Eğitim Politikaları ve Din Eğitimi

İdeoloji, siyasal iktidarın kendi dünya görüşünü ve temel ilkelerini topluma aktarma sürecinde işlevsel bir rol üstlenmektedir. Bu aktarımın kurumsal zemini ise çoğunlukla eğitim aracılığıyla sağlanmaktadır. Dolayısıyla eğitim ile ideoloji arasında güçlü bir eklemlenme söz konusudur. Bu ilişki, Türkiye Cumhuriyeti kuruluş sürecinde de açıkça görülmektedir. Kurucu kadro, yeniden inşayı sağlayabilmek adına eğitim, hukuk, aile, ordu vb. devletin tüm olanaklarını seferber etmiştir. Bu kurumlar arasında ise en kritik konuma sahip olan ise eğitimdir (Şimşek, vd. 2012: 2809). Nitekim bir Fransız Millî Eğitim Bakanı'nın "Şu saatte, Fransa'daki tüm ilkokulların dördüncü sınıflarında neler olduğunu biliyorum" ifadesi (Mardin, 2014: 356), eğitimin ideolojik yönlendirme açısından ne denli merkezi bir konuma sahip olabileceğini çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. Devlet idaresi altında yönlendirilen eğitim, toplumun bugününü ve geleceğini şekillendirilmesinde etkili bir araç hâline gelmektedir. Bu bağlamda, dönemin

ideolojik yönelimleri, tüm ulus devletlerde doğrudan eğitim programlarına ve ders kitaplarına yansımıştır.

1931-1932 yıllarında Türkiye'de din derslerinin verilmesi yalnızca tavsiye niteliğindeydi (Akın, 2011: 204). Bu yıllarda şehir ilkokullarında ders programından çıkarılan din dersleri, 1938 yılı itibarıyla köy ilkokullarından da kaldırılmıştır (Yılmaz, 2003: 75). Bu uygulama, din eğitiminin tamamen ailelerin sorumluluğuna bırakıldığını göstermektedir. Aynı döneme ait din eğitimi ile ilgili olarak özel yayınlar incelendiğinde, içeriklerin büyük ölçüde milliyetçilik ekseninde şekillendiği görülmektedir. Öne çıkan başlıklar arasında Türklük ve Müslümanlık, laiklik, Türkçe hutbe ve ezan, Türk tarihine dair incelemeler ve askere saygı gibi temalar yer almaktadır. Din-devlet ilişkisini konu alan metinlerin önemli bir kısmı, Türklük teması etrafında hazırlanmıştır. Bu bağlamda, Osmanlı'nın son dönemlerinde ortaya atılan "Peygamber soyunun Türk olduğu" iddiası, Cumhuriyet'in bu dönemine ait bazı yayınlara da yansıdığı görülmektedir (Çoştu, 2015: 328-330)[18]. Milliyetçilik temelli bu ideolojik yönelim, yalnızca yayınlar ve söylemlerle sınırlı kalmamış; devlet, bu anlayışı kurumsallaştırmak amacıyla doğrudan halkla temas kurabilecek yeni yapılar inşa etmeye yönelmiştir.

Kültürel ve ideolojik açıdan Cumhuriyet'in önemli atılımlar gerçekleştirdiği bir dönem olan 1932 yılında Halkevleri açılmıştır. Bu kurumlar aracılığıyla, Cumhuriyet ideolojisinin köylüye eğitim yoluyla benimsetilmesi ve aynı zamanda iktisadi canlılığın sağlanması hedeflenmiştir. Halkevlerinin temel amacı, toplumu kültürden ekonomiye, eğitimden spora uzanan geniş bir yelpazede eğiterek, köylü-şehirli ayrımını azaltmak ve karşılıklı iletişimi güçlendirmektir. Bu bağlamda, dönemin köycülük ideolojisi, köylerin gelişiminin çeşitli kurslar ve eğitim faaliyetleriyle desteklenmesi gerektiği anlayışı üzerine inşa edilmiştir (Emgili, 2021: 198-201). Cumhuriyet yönetimi, toplumsal dönüşüm sürecini yaygın eğitim kurumlarının yanı sıra örgün eğitim sistemi üzerinden de kurumsallaştırmayı hedeflemiştir. Bu çerçevede Halkevleri ile başlatılan ideolojik seferberlik,

[18] Detaylı Bilgi için Bkz. Kâmil Çoştu, 1924-1949 Yılları Arasında Din Eğitimine Yönelik Yayınlanan Eserlerin Değerlendirilmesi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 2015.

ilköğretim müfredatına da yansıtılmış; eğitim yoluyla rejimin temel değerlerine bağlı, laik, modern ve milliyetçi bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

1935 yılında ilköğretimin temel görevi, "kuvvetli, cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurttaş yetiştirmek" şeklinde tanımlanmıştır (Kaplan, 2019: 175). Bu dönemde şekillenen eğitim politikaları, ağırlıklı olarak laik ve hümanist bir anlayışın etkisi altında oluşmuş; dinî içeriklere mesafeli bir yaklaşım benimsenmiştir (Özcan, 2014: 134). Nitekim 1937 yılında laiklik ilkesinin anayasaya dâhil edilmesi, ders programlarındaki dinî unsurların çıkarılmasında belirleyici bir eşik olmuştur.

Bazı araştırmacılar tarafından Türk Millî Eğitimi'nin 1938'e kadar süren Atatürk dönemi, son elli yılın en parlak evresi olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde eğitim sisteminin temelinde, Türk milliyetçiliği ile Türk istikbalinin ebediliği düşüncesi yer almıştır. Laik yaklaşımın egemen olduğu bu sistemde, bireylerin dinî inanç ve yaşam biçimlerine yönelik çeşitli müdahalelerin gözlemlendiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte durumu aksi yönde değerlendirenlerde bulunmaktadır. Örneğin, Hacıeminoğlu'na göre (Akgün, 1990: 181-182), dinî terbiyenin zorunlu olduğu bir toplumsal bağlamda, Müslüman Türk çocuklarına laik eğitim verilmiştir. Bu süreç milliyetçi ancak dine karşı mesafeli bireylerin yetişmesine neden olmuştur. Bu durum, dinî değerlere bağlı halk ile millî değerlere bağlı aydınlar arasında belirgin bir mesafenin oluşmasına yol açmıştır. Hacıeminoğlu, eğer Türkiye'de Batılı anlamda bir laiklik anlayışı benimsenmiş olsaydı, din karşıtlığı ile bağnazlık gibi iki uç eğilimin ortaya çıkmayacağını ve dinî inançların politik aktörler tarafından istismar aracı olarak kullanılmasının önüne geçilebileceğini ileri sürmektedir.

1937-1938 ilköğretim programında eğitimin temel amacı, "vatandaşlara konuştukları dilin kaidelerini ve mensup oldukları milletin tarih ve rejimini öğretmek ve hayatta daha ileri adımları bakımından zaruri ilk bilgiyi kendilerine vermektir." Bu tanım dönemin eğitim yaklaşımının ulusal bilinci pekiştirmeye ve vatandaşlık kimliğini yapılandırmaya yönelik olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Tanımda yer alan vurgu, Türk dili, Türk tarihi ve Türk rejimi öğelerinin sistemli

biçimde öğretileceğini ve bu yolla siyasal içerikli bir eğitimin izleneceğini göstermektedir.

İlköğretimin ardından öğrencilerin yönlendirileceği eğitim yolları ise bu ideolojik çerçevenin sürekliliğini sağlamaya yönelik olarak planlanmıştır. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğu sanat ve meslek okullarına yönlendirilirken, yalnızca en yetenekli ve başarılı olanlar ortaöğretime, oradan da yükseköğretime devam edebilecektir. Ortaya çıkan bu tablo, gelecekteki toplum yapısında milliyetçi sanatkârlar ve meslek erbabının yanı sıra seçkin milliyetçi üniversite mezunlarının varlığını önceleyen bir eğitim hedefini işaret etmektedir (Kaplan, 2019: 164-165). Bu durum, dönemin eğitim politikalarının bireyleri toplumda belirlenen rollere hazırlamayı hedeflediğini ortaya koymaktadır.

Cumhuriyet döneminde eğitim sisteminin yapısal dönüşüm sürecinde, Heyet-i İlmiye eğitim politikalarının genel çerçevesini belirleme görevini üstlenirken Talim ve Terbiye Kurulu özellikle mesleki ve teknik öğretim alanında düzenleyici bir rol oynamıştır. Ancak 1939 yılı itibarıyla bu yapıya Millî Eğitim Şûraları da dâhil edilmiş ve böylece eğitim sistemine yön veren önemli karar organlarından biri hâline gelmiştir (Özer, 1983: 166). İlk Millî Eğitim Şûrası, 17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş; şûrada köy okulları, öğrenim süreleri, yüksekokul ve fakültelerin Millî Eğitim Bakanlığı bünyesine alınması ile eğitimde tek tip ders kitabı uygulamasına geçilmesi gibi konular gündeme gelmiştir (MEB Şûra, 1939: md. 1-5). Şûra kararlarında din dersi ve din öğretimine ilişkin herhangi bir hükme yer verilmemiştir. Alınan kararlar ağırlıklı olarak ders saatlerinin düzenlenmesi, ders kitaplarının merkezî biçimde hazırlanması ve yükseköğretim kurumlarının bakanlığa bağlanması yönünde şekillenmiştir (MEB Şûra, 1939). Bu yönüyle 1939 Şûrası, dönemin eğitim anlayışında yapısal düzenlemelere öncelik verildiğini ve din öğretiminin sistem dışında tutulduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Bu yapısal düzenlemelerin bir diğer önemli örneği ise, 1940 yılında Köy Enstitülerinin kurulmasıdır. Bu kurumlar, Cumhuriyet'in toplumsal dönüşüm hedefleri doğrultusunda kırsal alanın eğitim aracılığıyla kalkındırılmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiş özgün bir model olarak değerlendirilmiştir. Köy Enstitüleri

yalnızca birer eğitim kurumu değil, aynı zamanda modernleşmeyi ve üretime dayalı yaşamı yaygınlaştırmayı amaçlayan ideolojik bir dönüşüm aracıdır. Enstitülerin temel işlevleri arasında köylülere okuma-yazma öğretmek, temel sağlık bilgileri kazandırmak ve çağdaş tarım tekniklerini tanıtmak yer almaktadır (Ahmad, 2009: 103-104). Köy Enstitülerinin kurulduğu bu dönemde, II. Millî Eğitim Şûrası da toplanmış ve eğitimin köy yaşamı ile bütünleştirilmesi hedefi doğrultusunda çeşitli kararlar alınmıştır.

İkinci Millî Eğitim Şûrası, 15-21 Şubat 1943 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu şûrada ilk kez, okullarda ahlak eğitimi verilmesi ve bu ilkelere dayalı bir program oluşturulması gerektiği yönünde kararlar alınmıştır (Ayhan, 2014: 95). Aynı zamanda, dönemin resmî ideolojisinin şûra kararlarına yansıdığı görülmektedir. Özellikle Türklük vurgusu ve anadilin korunmasına ilişkin söylemler dikkat çekicidir. Şûra kararları arasında, "İdeal Türk Çocuğu" maddesine yer verilmiş; Türk ahlakının temel toplumsal ilkeleri ve bu ilkelerin okul içinde ve dışında benimsetilmesine yönelik çeşitli tedbirler önerilmiştir (MEB Şûra, 1943: md. 1, 5, 7b, 7c). Şûranın genel çerçevesi incelendiğinde, millî kimliğin inşasına yönelik güçlü bir yönelim görülmektedir. Buna örnek olarak programlarda millî tarih ve sanat tarihine yer verilmesi, sosyoloji dersleri üzerinden ahlak konusunun yaygınlaştırılması yönelik alınan kararlar bulunmaktadır (MEB Şûra, 1943). Bu şûranın akabinde 1943 ilköğretim programı hazırlanmıştır.

1943 programında, önceki dönemlere benzer bir yapı korunmakla birlikte, bu kez millî karakter kavramına dair özel bir vurgu yapılmıştır. Programda, millî karakterin derin tarihimizden ilham aldığı ve gerçek mutluluğun millete hizmetle sağlanacağı belirtilmiştir (Kaplan, 2019: 164-165). Bu yaklaşım, ulusu yüceltme fikrinin ideolojik olarak en yoğun biçimde benimsendiği bir dönemi yansıtmaktadır.

Söz konusu ideolojik yönelim, özellikle tarih ve yurttaşlık bilgisi gibi derslerde devrimlerin merkezî bir tema olarak işlenmesiyle ders programlarına da doğrudan yansımıştır. Bu doğrultuda, 1944 yılında yayımlanan lise ve ortaokullar Yönetmeliği'nde öğrencilerin araçsal-pragmatik düşünce yapısına sahip, meslek bilgisi edinmiş ve milliyetçi değerlerle donanmış bireyler olarak yetiştirilmesinin

hedeflendiği açıkça belirtilmiştir (Kaplan, 2019: 189). Bu süreçte dinî değerlerin yerini, pragmatik yurttaşlık ve üretkenlik temelli bir etik anlayışın aldığı görülmektedir[19].

1945 yılında Londra'da düzenlenen UNESCO Konferansı'nda, dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel, Türk Millî Eğitimi'nin temel esaslarını; tüm dünya milletlerine saygı göstermek, kapalı bir kültürde kalmayarak insanlığın ortak kültürel kaynaklarına yönelmek ve vatandaşlar arasında ırk, dil, sınıf gibi ayrımları gözetmemek şeklinde ifade etmiştir (Kocabaş, 2009: 281).

1946 yılında kurulan Demokrat Parti, açıkladığı eğitim planında öğretim birliği ilkesini benimsediğini belirterek eğitimin yalnızca bilim ve teknikle sınırlı kalmaması gerektiğini vurgulamıştır. Programda, millî ve insani değerlerin öğrencilere kazandırılması ihtiyacı ifade edilmiş ve bu, insani değerlere yönelik ilk açık vurgu olarak dikkat çekmiştir. Evrensel yönelim taşıyan bu yaklaşım, aynı zamanda partinin halkın taleplerine duyarlı, kapsayıcı ve değer temelli bir eğitim anlayışını benimsediğini göstermektedir. Demokrat Parti'nin iktidara gelmeden önce bu doğrultuda bir plan sunmuş olması, sonraki uygulamaların sürekliliği açısından önemlidir (Kaplan, 2019: 201).

24 Aralık 1946 tarihinde Meclis'te din eğitiminin yeniden gündeme alınmasıyla birlikte, mevcut hükümet taraftarları bu öneriye destek vermiştir. Bu talebin gerekçeleri arasında, gençliğin manevî değerlerden uzaklaşması, komünizm tehlikesinin artması ve toplumsal boşlukların zararlı ideolojilerle doldurulma riski gösterilmiştir. Söz konusu teklif hem siyasal alanda hem de basında yaklaşık iki yıl boyunca tartışma konusu olmuştur (Özcan, 2014: 175).

Bu süreçte din öğretimine ilişkin geliştirilen yaklaşımlar (ders kitapları, öğretim programları vb.) üç ana grupta toplanmaktadır. İlk grup, dinin insanın doğal ve psikolojik bir ihtiyacı olduğunu savunarak ahlaki ve toplumsal değerlerin eğitim yoluyla kazandırılmasını gerekli görmektedir. İkinci yaklaşım, bireylerin din özgürlüğünü temel bir insan hakkı olarak değerlendirmekte ve bu alanda serbestliğin genişletilmesini talep etmektedir. Üçüncü grup ise dini, siyasal ya da

[19] Detaylı Bilgi için bkz. Füsun Üstel, "Makbul Vatandaş"ın Peşinde-II. Meşruiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi, 2009.

kurumsal bir güce dönüşme potansiyeli nedeniyle tehlikeli bulmakta ve dinî özgürlüklere mesafeli durmaktadır (akt. Ayhan, 2014: 107; Karpat, 1996: 226; Banguoğlu, 1984: 99). Bu farklı bakış açıları, din eğitiminin yeniden kamu gündemine taşındığını ve dönemin siyasal atmosferinde ideolojik bir tartışma alanına dönüştüğünü açık biçimde göstermektedir.

Uluslararası iş birlikleri, ülkenin kendi geçirdiği değişim süreçleri gibi hareketli bir dönemde Üçüncü Millî Eğitim Şûrası (2-10 Aralık 1946) toplanmıştır. Şûra, önceki şûralardan farklı bir içerik yapısıyla dikkat çekmiştir. Özellikle bir önceki şûralarda öne çıkan Türklük ya da millî karakter vurgularına bu toplantıda yer verilmemiştir. Bunun yerine, mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi, sanat okullarının yönetmeliklerinin düzenlenmesi ve aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesine ilişkin kararlar alınmıştır. Din eğitimiyle ilgili herhangi bir maddeye veya karara ise yer verilmemiş; bunun yerine fikir, duygu, beden ve ahlak eğitimi başlıklarının önemi vurgulanmıştır (MEB Şûra, 1946).

Bu değişim, önceki dönemlerde belirgin olan milliyetçilik temelli yaklaşımların geri planda bırakılmaya başlandığını ve eğitimin daha teknik, bireysel ve işlevsel yönlerine odaklanıldığını göstermektedir.

1946 sonrası dönemde din öğretiminin temel amacı, isteğe bağlı, mezhepler üstü, laiklik ilkesine uygun, sade ve mümkün olduğunca Türkçe bir biçimde yürütülmesi olarak belirlenmiştir. Bu öğretimin batıl inançlardan uzak durması, teferruata girmemesi ve özellikle ahlaki değerler ile irade gücünü geliştirmeye odaklanması hedeflenmiştir. Ancak bu genel hedefler, öğretimsel hedef davranışlara dönüştürülmemiş; öğretim stratejileri açık biçimde tanımlanmamış ve ölçme-değerlendirme süreçlerine dair yeterli açıklamalar sunulmamıştır. İçerik düzeyinde program, toplumsal amaçlara hizmet edecek şekilde yapılandırılmış olsa da bireysel gelişim hedefleri bakımından sınırlı kalmıştır. Program daha çok bir ilmihal kitabı niteliği taşımakta, bireyin günlük ve toplumsal yaşamda dinle ilgili karşılaştığı problemlere yeterince yer vermemektedir. Ayrıca, bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişim evreleri dikkate alınmadan hazırlanmış bir içerik sunmaktadır. Din öğretiminde ağırlık, teorik bilgilere verilmiş; somut yaşantılardan ve bireyin dinî deneyimlerinden doğan sorunlara yönelik örneklemeye dayalı içerik

sınırlı kalmıştır. Bu yaklaşım, öğretim yöntemlerine de doğrudan yansımış; genellikle düz anlatım tercih edilmiş, buna karşın soru-cevap, tartışma ve problem çözme gibi aktif öğrenme yöntemlerine neredeyse hiç yer verilmemiştir (Doğan, 2004: 629-630).

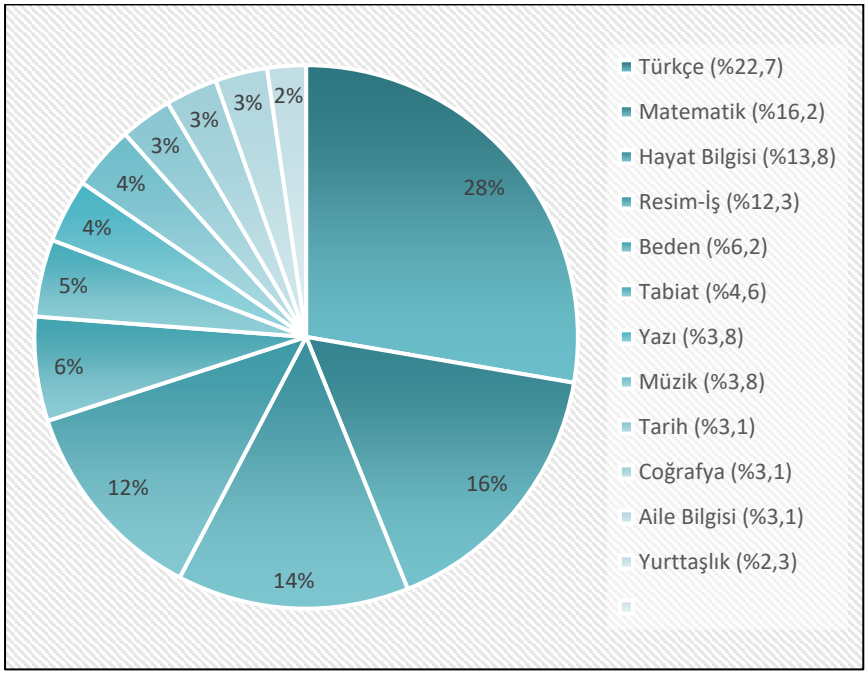
Din eğitiminin örgün ve mesleki olarak yeniden canlanması 1948 yılında başlamış ve bu yıllarda din dersi ilkokullara seçmeli ders olarak eklenmiştir. İmam-Hatip kursları açılmış ve Ankara'da (1949) İlahiyat Fakültesi kurulmuştur (Bulut, 2011: 22). Aynı yıl toplanan Millî Eğitim Şûrası'nda din dersi ile ilgili herhangi bir karar veya ifade geçmemekle birlikte ilk defa terbiye ve demokrasi kavramları şuralarda ele alınmaya başlanmıştır. "Demokrasi meselesi" [20] ele alınmış, bu durum bir terbiye meselesi memlekette yeni bir fikrin mal edilmesi olarak değerlendirilmiştir. Şûra'da dönemin bakanı yürütülen eğitimin pasif olduğu yönünde eleştiri getirerek memleket ve hayatla ilgili konulara programda yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Şûra'da yeni programların incelenmesi, öğretmen ve köy enstitülerinin öğretmen okulları ile birleştirilmesi teklifleri gelmiştir. Şûranın en önemli konusu demokrasidir (MEB Şûra, 1949: 1-2). Bu bağlamda, tartışmaların yoğunlaştığı ve dönüşüm sürecinin başladığı bir dönemde, yeni bir ilkokul programı hazırlanmıştır.

1948 yılına ait bu programın genel amaçları incelendiğinde, milletin varlığı, geçmişi ve geleceği için gerekli olan tüm değer ve ülkülerin, eğitim süreci boyunca öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. İlkokullar, millî kültürü aktaran temel kurumlar olarak konumlandırılmış; tüm vatandaşlara ortak ülkü ve millî hedeflerin benimsetilmesi amaçlanmıştır. Programda, uzun süredir sürdürülen milliyetçi yurttaş bilinci anlayışına ek olarak dikkat çeken yeni bir vurgu yer almaktadır: Bireylerin, ulusal birliğe zarar vermemek koşuluyla fikir ayrılıklarına hoşgörü göstermeyi öğrenmeleri gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1948: 1-2). Bu yaklaşım, eğitim anlayışında göreli bir çeşitlenmenin başladığını göstermekte ve bu dönüşüm, din öğretimi politikalarına da yavaş yavaş yansımaya başlamaktadır.

Cumhuriyet dönemi din eğitimi ele alındığında, başlangıcından itibaren hem içerik hem de uygulama açısından önemli değişimler geçirdiği görülmektedir. Özellikle 1940'lı yıllardan itibaren, din öğretimi açısından görece olumlu bir ilerleme süreci başlamıştır. Ancak bu süreci, dönemin toplumsal koşulları ve ortaya çıkan ihtiyaçlar bağlamında değerlendirmek gerekmektedir. Din eğitiminin örgün eğitim kurumlarında yeniden yer almaya başlaması, önemli bir gelişme olarak kabul edilmekle birlikte; uygulama biçimi bazı toplumsal sorunlara da zemin hazırlamıştır. Seçmeli din dersi uygulaması, öğrenciler ve veliler arasında ayrışmalara neden olmuş; bu kutuplaştırıcı etkiler 1980'li yılların başına kadar etkisini sürdürmüştür (Şimşek, 2013: 409).

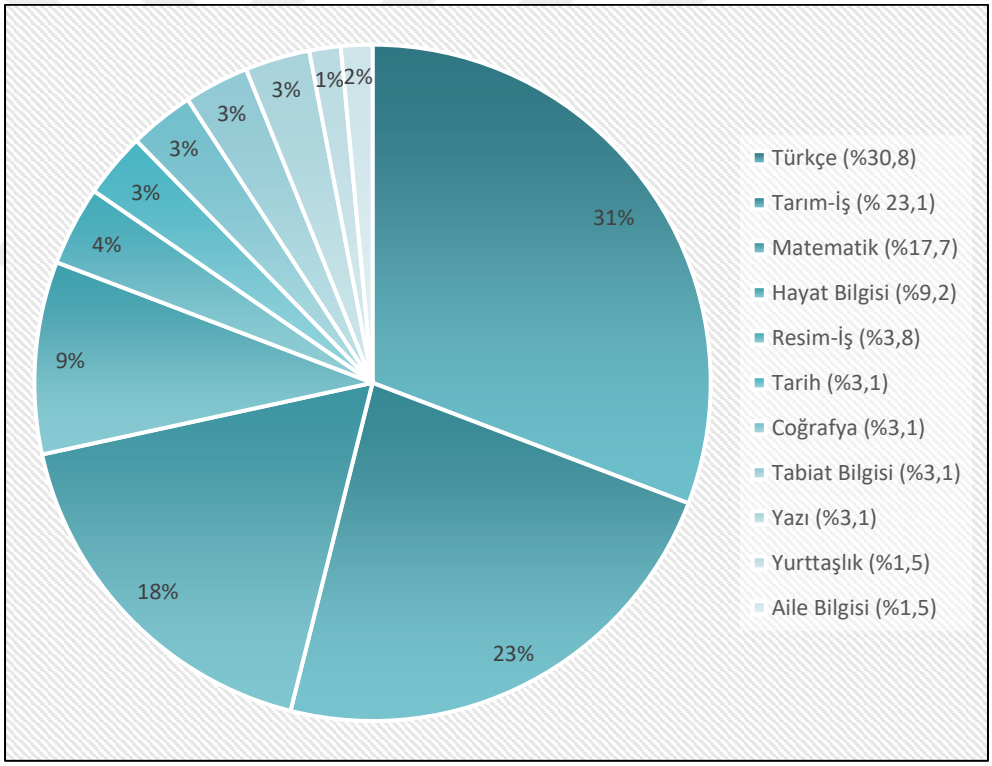
1924-1950 yılları arasında din eğitimi ve öğretimine yönelik uygulamalar ise üç temel faktörün etkisiyle şekillenmiştir: laikliğin uygulanış biçimi, Cumhuriyet'in resmî ideolojisi haline gelen Kemalizm ve eğitime yön veren pozitivist ile pragmatist anlayış (Vahapoğlu, Güneş, 2018: 1326). Bu dönemde din eğitimi, söz konusu ideolojik ve felsefi yönelimler doğrultusunda sınırlı tutulmuş olup eğitim politikaları da bu çerçevede biçimlendirilmiştir. Bu anlayışın etkisi, haftalık ders dağılımlarına ve program içeriklerine doğrudan yansımıştır.

Grafik 3: 1948 İlkokul Programı Haftalık Ders Saati Dağılımı (%)



1948 ilkokul programına ait Grafik 3, ders saatlerinin yüzdesel dağılımı üzerinden dönemin eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Okullarda haftalık 26 saat ders yapılmaktadır (MEB, 1948: 24). En yüksek payı %28 ile Türkçe dersi alırken, ikinci sırayı Matematik (%16), üçüncü sırayı ise Hayat Bilgisi (%14) dersleri almaktadır. Resim-İş (%12), Müzik (%5), Beden Eğitimi (%6) ve Yazı (%5) gibi derslerin toplamda önemli bir paya sahip olması, dönemin eğitim modelinde estetik ve bedensel gelişime verilen önemi göstermektedir. Buna karşılık, Tarih (%4), Coğrafya (%4), Aile Bilgisi (%3) ve Yurttaşlık (%2) gibi toplumsal ve ahlaki değerler eğitiminin daha düşük oranlarda temsil edilmektedir.

Grafik 4: 1948 Köy İlkokul Programı Haftalık Ders Saati Dağılımı (%)



Grafik 4, köy okullarına yönelik olarak hazırlanmış müfredatın haftalık ders saatlerine göre dağılımını gösterilmektedir. Dönemde haftalık ders saati toplamı 26'dır (MEB, 1948: 24). Derslerde en büyük payı %31 ile Türkçe dersi alırken, onu %23 ile Tarım-İş ve %18 ile Matematik dersleri takip etmektedir. Bu durum, köy okullarında hem dilin eğitsel işlevine hem de tarım odaklı üretici becerilere büyük önem verildiğini göstermektedir. Tarım-İş dersine ayrılan yüksek oran,

Cumhuriyet'in kırsal kalkınma politikalarıyla doğrudan ilişkilidir. Hayat Bilgisi (%9) ve Resim-İş (%4) gibi dersler ise sosyal yaşam ve estetik becerilerle ilişkilidir. Tarih, Coğrafya ve Tabiat Bilgisi gibi genel kültür derslerine %3'er oranında yer verilmiş; Yazı (%3), Yurttaşlık (%2) ve Aile Bilgisi (%1) gibi dersler ise oldukça sınırlı bir ağırlıkla yer almıştır. Bu dağılım, köy okullarının işlevsel, üretim odaklı ve temel beceri geliştirmeye yönelik yapısal yönelimini yansıtmaktadır.

Genel ilkokul programı ile köy okulu programı karşılaştırıldığında önemli farklar göze çarpmaktadır. Şehirlerde uygulanan programda Türkçe (%28), Matematik (%16) ve Hayat Bilgisi (%14) gibi genel akademik derslere dengeli şekilde ağırlık verilirken; köy programında Türkçe (%31) ve özellikle Tarım-İş (%23) dersleri öne çıkmakta, bu da kırsal kalkınma odaklı eğitimin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Şehir programında estetik ve sosyal gelişimi destekleyen Resim-İş (%12), Müzik (%5) ve Beden (%6) gibi derslere daha fazla yer verilirken; köy programında bu tür derslerin oranı belirgin şekilde düşüktür. Ayrıca köy programında Aile Bilgisi ve Yurttaşlık gibi toplumsal bütünleşmeye yönelik içeriklerin daha sınırlı yer bulduğu görülmektedir. Bu farklar, dönemin eğitim politikalarının kent-kırsal ayrımına göre işlevselleştirildiğini ve şehirlerde kültürel birikime, köylerde ise üretim temelli toplumsal dönüşüme öncelik verildiğini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, 1949 yılında türbelerin yeniden ziyarete açılması ve hacca gitmek isteyen vatandaşlara döviz temin edilmesi gibi uygulamalar (Sayarı, 1978: 182), dinin kamusal alandaki yerinin yeniden tanımlandığı bir süreci başlatmıştır. Çok partili siyasal rekabet ortamı, din ve din eğitimi konularının kamuoyunda ve siyaset sahnesinde daha geniş yer bulmasına zemin hazırlamıştır. Bu süreçte Cumhuriyet Halk Partisi dine karşı daha ılımlı bir tutum sergilerken Demokrat Parti'nin muhafazakâr yaklaşımı ve halkın taleplerine duyarlılığı 1950 seçimlerinde başarıya ulaşmasını sağlamıştır (Demirhan, 2001: 215- 217). Tüm bu gelişmeler, toplumsal taleplerin siyasal karar alma süreçlerine doğrudan yansıdığı ve dinin yeniden tanımlandığı yeni bir dönemin başlangıcına işaret etmektedir

Tüm bu gelişmeler, dinin kamusal alandaki konumunun yeniden tanımlandığını ve halkın dinî hassasiyetlerinin siyasal karar alma süreçlerine

doğrudan etki etmeye başladığını göstermekte; böylece Türkiye'de din-politika-eğitim ilişkisinin yeniden şekillendiği yeni bir dönemin başlangıcına işaret etmektedir.

2.3. 1949-1981: SİYASİ DALGALANMALAR VE İDEOLOJİ TEMELLİ SENTEZ ARAYIŞI

1949-1981 dönemi, Türkiye'nin siyasi tarihinin en çalkantılı evrelerinden birini teşkil ederken toplumsal kurumlar da bu dalgalanmalardan doğrudan etkilenmiştir. Çok partili hayata geçişle birlikte halkın iradesinin yönetime daha fazla yansıması sağlanmıştır. Ancak bu süreç, demokratik işleyişin zaman zaman askıya alındığı askerî müdahalelerle kesintiye uğramıştır. 1950'de Demokrat Parti'nin iktidara gelişiyle başlayan bu yeni dönemde, devletin din politikalarında ve eğitim sisteminde önemli dönüşümler yaşanmıştır. Siyasal iktidarların halk desteğini koruma çabası, dinî söylemlerin eğitim ve toplumsal yapıya entegrasyonunu beraberinde getirmiştir. Bu yıllarda yalnızca hükümetler değişmemiş, aynı zamanda devlet ile toplum arasındaki ilişki de yeniden şekillenmiştir. Farklı ideolojik yaklaşımlar eğitim politikalarını etkilemiştir. Eğitim, millî kimliğin oluşumu ve toplumsal bütünlüğün sağlanmasında önemli bir araç olarak görülmüştür.

2.3.1. 1949-1981: Siyasi Süreç ve Toplumsal Yapı

1950 seçimlerini Demokrat Parti seçimi kazanmıştır. Türkiye için önemli bir geçiş yılı olan bu dönemde Başbakan Menderes hükümet programını açıklarken gerici güçlerin karşısında duracağını ve vicdan hürriyetine saygı göstereceğini belirtmiştir. Öncesinde yapılan uygulamaların devrimleri kabul edenler ve etmeyenler olarak halkı ikiye ayırdığına değinen Menderes, artık halkın benimsemiş olduğu politikalar üzerinden hükümetin hareket edeceğini belirtmiştir (Öztürk, 1968: 360-365). Bu yeni siyasal yaklaşım, Türkiye'nin toplumsal yapısında ve yönetim anlayışında önemli bir dönüşümün başlangıcını temsil etmektedir.

1950 yılında çok partili hayata geçişle birlikte ülkenin sosyo-politik sistemi köklü bir değişim geçirmiştir. Köy-kent yaşamından, sosyal sınıf yapısına kadar birçok alanda etkili olmuştur (Karpat, 2014: 119-120). Aynı zamanda Türkiye

sosyal ve ekonomik olarak dış müdahalelerin fazlasıyla olduğu ve bu müdahaleleri yönetmeye çalıştığı bir dönem geçirmektedir. Bu süreçte, Bulgaristan 152.000 Türk kökenli vatandaşı sınır dışı ederek Türkiye'ye göndermiştir. Bu kişilerin Türkiye'ye gönderilmeleri ve ekonomik çöküntü hedeflenmiştir (Karpat, 2013: 246). Tüm bu gelişmeler, ülke için yeni politikaların geliştirilmesini zorunlu kılmıştır.

Türkiye 1954'te Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesini imzalanmıştır. Bu sözleşmeye göre herkes, düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahiptir. Ayrıca sözleşme ek protokolünde devletin eğitim verirken ailelerin kendi dinî ve felsefi inançlarına uygun bir eğitim sağlama haklarına saygı gösterileceği ifade edilmektedir (Turan, 2023: 53). Bununla birlikte aynı yıl yapılan seçimlerde Türkiye'de ortalama seçmenin geçmişe nazaran din propagandalarına karşı daha az hassas olduğu bir dönemdedir. Bu yıllarda partilerin dinsel konulara yaklaşımındaki farklılık oldukça azalmış, halk hangi partinin iktidara geldiğine bağlı kalmaksızın din politikasının köklü bir değişim geçirmeyeceğini düşünmüştür (Karpat, 2021b: 105)[21]. Politikada ve siyasette atılan yeni adımlar, toplumsal alanda da yeni söylem ve eğilimlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

1950-55 döneminde sosyal söylem ve ideolojik görünürlüğün geliştiği görülmektedir. Sosyal sorunlarla ilgili dergiler ve yayınların sayısı artmaya başlamış, 1953'te milliyetçiler derneği kurulmuştur. Diğer taraftan 1960 ihtilali ile sosyalizm olarak tanımlanan düşünce resmiyette kabul edilmeye başlamıştır (Karpat, 2014: 246-261). Toplumsal ve ideolojik alandaki yaşanan bu değişimler, Türkiye'nin dış politikasında yaşanan gelişmelerle de eşzamanlı olarak ilerlemiştir.

Diğer yandan, bu dönemde Türkiye'nin dış ilişkilerinde de yoğun bir hareketlilik yaşanmıştır. 1954 yılında imzalanan Balkan Paktı ve akabinde yapılan dostluk anlaşmaları, 1955'te kurulan Bağdat Paktı ve aynı yıl gündeme gelen Kıbrıs meselesi bu sürecin önemli gelişmeleri arasında yer almıştır. Türkiye bu dönemde Arap ülkeleri, Balkan devletleri, ABD ve Avrupa ülkeleri ile kurduğu ilişkilerde

[21] 1968 yılında İzmir'de fabrika işçileri arasında yapılan bir araştırmaya göre, katılımcıların %50,3'ü kendilerini öncelikle "Türk", %37,5'i ise "Müslüman" kimliğiyle tanımlamıştır. Özellikle işçi kesiminde %40'a yakın bir oranın sosyal kimliğini "Müslümanlık" üzerinden kurduğunu ifade etmesi, dönemin sosyopolitik yapısı içinde dinin sınıfsal aidiyet bağlamında anlamlı bir referans noktası hâline geldiğini göstermektedir (Mardin, 1990: 121-15).

varlığını korumaya ve dengeleri sağlamaya çalışmıştır (Karpat, 2021b: 211-215).[22] Tüm bu dış politika gelişmelerine karşın Türkiye henüz iç politikada denge arayışlarının sonucuna ulaşamamıştır.

1960 yılına gelindiğinde Türkiye, askeri müdahaleyle karşı karşıya kalmıştır. 27 Mayıs Darbesi sonrasında Demokrat Parti iktidardan düşürülmüş, darbenin ardından Anayasa değişikliğine gidilmiştir. Bu dönemde laiklik tartışmaları ve dinin siyasete alet edilmesi meseleleri öne çıkmış, 1961 Anayasası'nın 19. maddesinde partilerin dinî siyasi amaçlarla kullanmaları yasaklanmıştır. 1960-1980 arası, Türkiye'nin sosyopolitik açıdan en çalkantılı dönemlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Kaplan, 2019: 227). Bu yıllarda çok partili dönemle birlikte dinin denetim işlevi artmış olup bu durum 1960 sonrasında da devam etmiştir. İktidarın bu tutumu dinin siyasete alet edilmesi yönünde eleştiriler almasına sebep olmuştur. Dönemde artan sağ-sol çatışmaları ve ilerici-gerici ayrımları ülkenin ciddi sorunları haline gelmiştir. Laiklik tartışmaları neticesinde 1972'de Millî Nizam Partisi kapatılmış ancak kısa bir süre sonra aynı yıl Millî Selamet partisi kurulmuştur. Bu dönemle birlikte din işlevsel yönü yeni bir boyut kazanmış ve millî kavramı yeniden tanımlanmıştır. Türk toplumunun kendi kültürel mirasına vurgu yapan MSP güçlü toplum çağrısı yapmıştır. Ayrıca dinsel güçlerin bir araya gelmeleri ve iktidara katılmaları MSP ile mümkün hale gelmiştir (Sayarı, 1978: 184-185). Bu gelişmeler, yalnızca siyasal alanı etkilediği kadar toplumsal kimlik ve ideolojik yönelimleri de derinden etkilemiştir.

Bu yıllarda milliyetçilik anlayışı da değişmiştir. 1950'lerden, özellikle de 1970'li yıllardan itibaren erken Cumhuriyet döneminin milliyetçiliğinin aşırılıklarına yönelik toplumsal bir tepki oluşmuş ve Osmanlı mirasına olan ilgi belirgin biçimde artmıştır. Bu yönelim, yeni bir kültürel sentezin doğmasına ve hatta Türklüğün yeniden tanımlanmasına zemin hazırlamıştır (Karpat, 2014: 49). İdeolojik dönüşümlerin yanı sıra Türkiye'de sosyo-demografik yapıda da köklü değişiklikler yaşanmıştır. 1942 nüfus sayımında ülke nüfusunun dörtte beşi kırsal alanlarda yaşarken 1980 yılına gelindiğinde bu oran yarıya düşmüştür. O yıllarda

[22] Detaylı bilgi için bkz. Kemal Karpat, Türk Siyasi Tarihi: Siyasal Sistemin Evrimi, 2021.

yaklaşık 20 milyon kişi kırsaldan ayrılmıştır (Kıray, 2006: 269). Bu değişim, Türkiye'deki yaşam biçiminin kentleşme ve modernleşme doğrultusunda yeniden yapılanma ihtiyacının doğduğunu göstermekle birlikte siyasetten ekonomiye, nüfustan eğitime bütün alanlarda yeni politikalar geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir.

1960 Askerî Darbesi, Silahlı Kuvvetlerin yönetime el koymasıyla sonuçlanmış, yeni yönetimin ilk adımları ise Demokrat Partiye karşı tepki koymak oluşmuştur. Bu noktada iki vurgu dikkat çekmektedir. Birincisi, ülkedeki aydınların durumlarının iyileştirilmesi ve sosyal adaletin sağlanması gerekliliğidir. İkincisi ise toprak ağaları ve şeyhlerin kabahati olarak gösterilerek köyde yaşayanların cahil bırakılmasıdır. Bu dönemde köylülerle aydınlar arasında ciddi bir gerilim oluşmuş, köylülerin oy haklarının sınırlandırılmasını savunanlar dahi ortaya çıkmıştır. Bu çalkantılı ortam sosyal refahın anayasada temel prensip olarak ortaya konmasına vesile olmuş ve artık devlet sosyal bir varlık olarak tanımlanmaya başlamıştır (Karpat, 2014: 125). Darbenin ardından Ankara'ya davet edilen bazı profesörlerden yeni politikalar konusunda danışmanlık alınmış, darbeyi meşrulaştıran bildiriler hazırlanmıştır. Aynı dönemde ordu, toplumu yeniden yapılandırmaya yönelik çeşitli adımlar atmıştır. Bunlar; okuryazarlık kampanyalarının başlatılması, Devlet Planlama Teşkilatı'nın kurulması, Türk kültür derneklerinin açılması, 147 profesör ile yaklaşık 7000 askerin görevden alınması ve yüksek yargının yeniden yapılandırılması gibi oldukça kapsamlıdır. Bu müdahaleler dönemde hem toplumsal reforma duyulan arzuyu hem de milliyetçi tutumun gücünü yansıtmaktadır (Karpat, 2021b: 191-195). Bu yapısal değişimlerin eğitim politikalarına ve din öğretiminin biçimlenmesine nasıl yansıdığı ise dönemin kalkınma planlarında açıkça görülebilmektedir.

1963 yılında Türkiye'de devlet kalkınma planları hazırlanmaya başlanmıştır. Ülke tarihinde oldukça zorlu bir dönemde başlatılan bu planlama süreci politik, ekonomik, toplumsal yapının ihtiyaçlarını da yansıtmıştır. 1963-1967 dönemini kapsayan Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı incelendiğinde, öncelikli gündemin ekonomik büyüme, sanayileşme ve altyapı çalışmaları olduğu görülmektedir. Plan, hedeflerini açıklarken bireye ve topluma yönelik amaçlar taşıdığını açıkça

belirtmiştir. Bu hedefler arasında millî dayanışma, insan hak ve özgürlükleri, sosyal adalet, toplumsal huzur ve refahın artırılması gibi temel ilkeler öne çıkmaktadır. Tüm bu unsurlar doğrultusunda, Türkiye'nin demokratik bir düzen içerisinde kalkınma sürecini sürdüreceği vurgulanmıştır (DKP, 1963: 3). Bu çerçevede, kalkınma sürecinde eğitimin rolü de ayrıntılı şekilde ele alınmış ve çok boyutlu bir yaklaşımla değerlendirilmiştir.

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim konusu, toplumun ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirme (DKP, 1963: 38), istihdamı artırma (DKP, 1963: 48), sosyal eşitliği sağlama (DKP, 1963: 52-53) ve iktisadi kalkınmayı destekleme (DKP, 1963: 61) gibi başlıklarla birlikte ele alınmıştır. Ayrıca köy kalkınması gibi kırsal alanlara yönelik hedeflerde planlamaya dahil edilmiştir (DKP, 1963: 101). Planlamada dikkat çeken bir diğer husus, nüfus konusunun doğrudan bir mesele olarak tanımlanmasıdır. Hızlı nüfus artışı ve bunun beraberinde getirdiği sorunlara özellikle yer verilmiştir (DKP, 1963: 67-68). Öte yandan, ulusal bütünlüğün sağlanması bağlamında 'radyo' önemli bir araç olarak görülmüş; radyonun hem eğitimde hem de toplumsal bütünleşmede etkili bir iletişim aracı olduğu ifade edilmiştir (DKP, 1963: 403). Bu konu başlıkları ve maddeler, planın hazırlandığı dönemin toplumsal ve teknolojik koşullarını yansıtmaktadır.

Planlamada din eğitimi alanında, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın halkın ihtiyaçlarına yanıt verebilecek biçimde geliştirilmesi ve hizmetlerinin daha verimli hâle getirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda nitelikli din görevlilerinin yetiştirilmesi ve bu kişilerin maddi ve sosyal refah düzeylerinin iyileştirilmesine yönelik çeşitli önlemlerin alınacağı belirtilmiştir (DKP, 1963: 461).

1968 yılında yürürlüğe giren İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, dönemin siyasi, ekonomik ve toplumsal dönüşümlerinin izlerini yansıtan önemli bir belgedir. Planlamada tarım, köy ve köylü sorunları, sanayileşme ve modernleşme temel gündem maddeleri arasında yer almıştır. Planlamada amaçlar belirlenirken, ülkenin gerçeklikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak bir yol haritası oluşturulacağı vurgulanmıştır (DKP, 1968: II). Bu plan döneminde dikkat çeken bir diğer unsur ise gençliğin planlama sürecinde konu edilmesi ve gençlik sorunlarına özel başlık

ayrılmasıdır. Eğitim, sadece ekonomik kalkınmanın bir aracı olarak görülmemiş, aynı zamanda toplumsal dönüşümle uyumlu bir yapının inşasında temel bir unsur olarak değerlendirilmiştir (DKP, 1968: 158). Bu dönemde yurt dışına eğitim amacıyla öğrenci gönderilmesi konusu da gündeme gelmiştir (DKP, 1968: 204). Gençlik ise planlamada, millî ve toplumsal hayatın bütünleşmesini sağlayan bir unsur olarak ele alınmış ve bu yönü özellikle vurgulanmıştır (DKP, 1968: 162). Bunun yanı sıra, şehirleşme sorunları, inşaat yatırımları ve bölgesel planlamalar gibi konular da kalkınma planında yer bulmuştur. Bu başlıklar, Türkiye'nin gelişmekte olan bir ülke olarak modernleşme sürecine uyum sağlama çabasını açıkça ortaya koymaktadır. Bir önceki planlama döneminde nüfus konusu doğrudan bir mesele olarak ele alınırken, bu planda özellikle gençlik üzerinde durulmuş; artan nüfus ve iç göç hareketliliğine karşı çözüm arayışları geliştirilmiştir. Planlamadaki tutumun tamamen değişmesi, yönetim anlayışındaki değişimlerin devletin kalkınma politikalarında etkin bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bu bağlamda, din, kültür ve gençlik alanlarında geliştirilen politikaların, toplumsal bütünleşme süreçlerine nasıl yansıdığı sonraki kalkınma planlarında daha belirgin biçimde takip edilebilmektedir.

Politikalarda değişime yönelik adımlar atılması siyasal alanda da yenilikleri getirmiştir. 1969 yılında yapılan genel seçimlerde CHP oldukça düşük bir oy oranı almış ve bu durum genel tutumun değişmesine sebep olmuştur. Ecevit, partinin eski tutumlarına yönelik eleştirilerini dile getirerek zamanla "Türk milleti" ifadesini "Türk halkı" olarak değiştirmiştir. Terminolojideki bu değişiklik, siyasal kanattaki değişimin bir göstergesidir (Karpat, 2021b: 332). Öte yandan, 12 Mart 1971 tarihinde yaşanan askerî müdahalede, demokrat-milliyetçi eğilimlere sahip subaylar ön planda yer almıştır. Ancak bu girişim, kapsamlı ve kalıcı bir siyasal dönüşüm oluşturma açısından tam anlamıyla başarılı olamamıştır (Karpat, 2021b: 296-300). Dönemde Başbakan Süleyman Demirel istifaya çağrılmıştır. Muhtıra sonrasında koalisyon hükümetleri aracılığıyla yürütülen bir yönetim modeline geçilmiş ve bu durum, Türkiye siyasal tarihinde yeni bir dönemin başlangıcı olarak kabul edilmiştir (Karpat, 2014: 279-280). 12 Mart Muhtırası sonrasında yaşanan siyasal dönüşümün ilk yıllarında hazırlanan Devlet Kalkınma Planı (1973)

incelendiğinde; sosyal denge, gelir dağılımında adalet, iş gücü planlaması, toplumsal refah ve nüfus gibi temel sosyo-ekonomik konuların ön plana çıktığı görülmektedir. Planın eğitimle ilgili bölümünde ise, eğitimin ekonomik ve sosyal kalkınmaya katkı sağlayan bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Özellikle insan gücünü nitelikli hâle getirme işlevi üzerinden kalkınma hedeflerine katkı sağlaması yönüyle ele alınmıştır (DKP, 1973: 109). Bir sonraki Devlet Kalkınma Planı'nda da ekonomik gelişme, kentleşme süreci ve Türkiye'nin uluslararası ilişkileri gibi makro ölçekli başlıklar ele alınmıştır. Bununla birlikte, eğitim, gençlik sorunları, kültürel yapı, din ve inanç özgürlüğü gibi toplumsal alanlara ilişkin temalara da yer verilmiştir (DKP, 1979). Bu yönüyle plan, yalnızca ekonomik kalkınmayı değil aynı zamanda sosyal kalkınma hedeflerini de kapsayan çok boyutlu bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

1978-1979 yıllarına gelindiğinde, Türkiye'nin genel görünümüne bakıldığında siyasi, ekonomik ve toplumsal yapının çöktüğü ve bununla birlikte çok ciddi sorunların yaşandığı görülmektedir. Türkiye için tam bir kaos oramı yaşanmaktadır. Üniversiteler işlevini kaybetmiş, öğrenci olayları artmış (Ahmad, 2009: 175) sağ-sol çatışmalarının oldukça aratarak kanlı cinayetler, aydınların katledilmesi, sokaklar, okullar, hastanelerin güvensiz bir hal alması, gibi sıkıntılar yaşanmıştır. Yakıt sorunu, ekonomik sorunlar devlet kurumlarının okul-hastane gibi kapatılmasına sebep olmuştur. Bütün bunların yanına Kahramanmaraş'ta meydana gelen olaylar, ülkenin bir iç savaşa doğru gittiğini göstermektedir. Ekim 1979'da ara seçim yapılarak devlet yönetimi Ecevit'ten Demirel'e devredilmiştir. Yeni hükümet anarşi ve terör karşısında sert önlemler almak durumunda kalmış ancak başarıya ulaşamamıştır. Bununla birlikte ekonomik anlamda reformlar yapılmış, üretim, tasarruf gibi hususlarda yeni politikalar geliştirilmiştir. Çıkış yolu için uluslararası kredi gibi çeşitli çözüm yolları da aranmıştır. Ancak yıl 1980 olduğunda Türkiye'de siyasal cinayetler daha da artmış sokakta her gün 20-25 kişi öldürülmüştür. Toplumsal çatışmanın giderek artması ve iç savaş ortamını andıran bu manzara 12 Eylül 1980'de Ordunun müdahalesi ile sonuçlanmıştır (Karpat,

2021a: 208-209)[23]. Bu müdahale, yalnızca siyasal otoritenin yeniden tesisi değil, aynı zamanda eğitim, kültür ve din politikalarında da yeni bir yönelimin başlangıcı olmuştur.

2.3.2. 1949-1981: Eğitim Politikaları ve Din Eğitimi

1950 seçimlerinden sonra yaşanan hükümet değişikliği ile Demokrat Parti iktidara gelmiştir. On yıl süresince iktidarda olan partinin en çok üzerinde durduğu konulardan biri eğitim olmuştur. Demokratik eğitimin hedeflendiği bu dönemde eğitimde ilköğretim kanun tasarısı hazırlanmıştır. Ancak bu kanunun ilanı oldukça zaman almış ve 1961'de ilan edilmiştir. Yürürlükteki eski kanunların ihtiyaçları karşılamaması sebebiyle hazırlanan bu kanunda eğitim için 12 yılı planlayan bir tasarı oluşturulmuştur. Okul ihtiyaçlarından, öğretmen yetiştirmeye kadar pek çok alanı kapsayan niteliktedir. Bu dönemde 1953-1954 yıllarında lise düzeyinde deneme okulları acımıştır. Çalışan öğrenciler için ise akşam okulu uygulaması başlamıştır (Tangülü, 2012: 393-395). Ancak genel eğitim politikaları açısından değerlendirildiğinde Demokrat Parti dönemi, tek parti döneminin devamı niteliğinde kabul edebilecek niteliktedir. Erken Cumhuriyet döneminde öne çıkan eğitimin araçsal yönü, bu dönemde de devam etmiştir. Bu dönem Türk millî eğitim ideolojisinin yeniden üretilmesi ve süreklilik kazanması dönemi olmuştur (Kaplan, 2019: 225-226).

II. Dünya Savaşı sonrasında artan komünizm tehdidi ve ortaya çıkan toplumsal sorunlar, çok partili hayata geçiş süreciyle birlikte kamuoyu taleplerinin daha görünür hâle gelmesiyle birleşince, örgün eğitimde din öğretimine nasıl yer verileceği sorusu yeniden gündeme taşınmıştır (Furat, 2021: 12). Bu ortamda çeşitli kanallarla çözüm arayışlarında bulunulmuştur. 1950 yılında dönemin Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki tarafından bir rapor hazırlanmıştır. Raporda

[23] Bu dönemde Türkiye'nin yakın tarihine derin izler bırakan 1978 Maraş Katliamı ve 1980 Çorum Olayı gibi toplumsal travmalar yaşanmıştır. Söz konusu olaylar, yalnızca dönemin yoğun siyasi gerilimlerini değil, aynı zamanda toplumsal kutuplaşmanın, mezhepsel ayrışmanın ve kimlik temelli çatışmaların derinleştiğini göstermektedir. Bu gelişmeler, devletin güvenliği ve toplumsal düzeyde birlikteliği sağlama hususunda zor dönemler geçirdiğini göstermektedir. Detaylı bilgi için bkz. Feroz Ahmad, Modern Türkiye'nin Oluşumu, 2006.

‘bugünkü durum’ açıklanmıştır. Memleketin din adamının kalmadığını, namaz kıldıracak dahi insan bulunamadığı anlatılmıştır. Kapatılan dinî müesseselerin batıl akide ve tarikatların açılmasına yol açtığına dikkat çekilerek halkın içinde tefrikaların çıktığını anlatmaktadır. Rapora göre Diyanet İşleri Başkanlığının bu durumlar karşısında imam, hatip, vaiz gibi din adamları yetiştirmek üzere çalışmalar yapması sadece dinî değil aynı zamanda millî bir zaruret haline gelmiştir. Akseki, maneviyatın ferdi hayatta feyiz kaynağı olduğu gibi içtimai hayatta da milletleri buhranlardan kurtaran en büyük güç olduğunu anlatmaktadır. Raporunda Amerika’daki dinî hayat ve eğitimi örnek vererek burada dinin önem verildiğini anlatmaktadır (Akseki, 1950: 3-19). Bu tespit ve önermeler din eğitiminin örgün öğretime dahil edilmesine yönelik adımlar atılmasına katkıda bulunmuştur.

Raporu takip eden yıllarda din eğitimi alanında yaklaşık iki yıl içinde olumlu gelişmeler olmuş, dersler programlar içine alınmıştır. 1949 yılında din dersleri program dışı iken 1950 yılında programlara resmi olarak dahil edilmiştir (Doğan, 2004: 619). Diğer taraftan dönemin iktidarı DP’nin politikalarının sonucu olarak 1951’de İmam-hatip okulları açılmış, 1956-57’den itibaren ortaokul 1 ve 2. Sınıflara isteğe bağlı olarak din bilgisi derslerini getirilmiş, 1959’da Yüksek İslâm Enstitülerini açılmıştır (Bahçekapılı, 2015: 381). Tüm bu gelişmeler din öğretiminin zaman içinde ilköğretim düzeyinin yanı sıra ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde de kapsamının genişletildiğini göstermektedir.

Atatürk “hepimiz dinimizin hükümlerini aynı derecede öğrenmeye mecburuz. Her fert dinini diyanetini imanını öğrenmek için bir yere muhtaçtır. Orası da mekteptir” demiştir (Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri, 1952: 93). Bu sözleriyle din eğitiminin kurumsal düzeyde yürütülmesini desteklediği görülmektedir.

Din eğitiminin gerekliliğine dair söylemlerin artmasına rağmen, 5. (1953) ve 6. (1957) Millî Eğitim Şûralarında din eğitimiyle ilgili herhangi bir karara yer verilmemiştir. 5. Millî Eğitim Şûrası'nın ana gündemini ilkokul ve okul öncesi eğitim oluşturmuş; dönemin Millî Eğitim Bakanı, yeni Türk nesillerinin ilmî donanıma sahip, çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek, millî ideale bağlı bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (MEB Şûra, 1953). 6. Millî Eğitim

Şûrası'nın ana gündemi ise mesleki ve teknik eğitim olmuştur. Gündemin ikinci sırasında halk eğitimi yer almış; eğitimin temel amacı, bireyin sosyal hayata hazırlanması ve seviyeli, ahlaki değerlere sahip bir yaşam biçimi kazanması olarak tanımlanmıştır. Bu şûrada, bireylerin, ailelerin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda mesleki eğitime ağırlık verilmiş; bu çerçevede millî birliğin kuvvetlendirilmesi ve ahlâk terbiyesi gibi konular da gündeme gelmiştir. Ayrıca, ilk kez yabancı dil öğretiminin yaygınlaştırılmasına yönelik kararlara yer verilmiştir (MEB Şûra, 1957). Bu şûralarda toplumun dinî taleplerine doğrudan karşılık verilmemekle birlikte, eğitim programlarına değerler ve ahlak konularının dolaylı biçimde dâhil edilmeye başlandığı ve millî birlik vurgularına yer verildiği görülmektedir.

Din eğitiminin kurumsallaşması yönünde atılan önemli adımlardan biri, 1961 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Din Eğitimi Müdürlüğü'nün kurulmasıdır. Bu müdürlüğün kurulma gerekçesi, din okullarının artan etkinliği olmuştur (Kaplan, 2019: 230). Aynı yıl kabul edilen 1961 Anayasası'nda da din ve vicdan özgürlüğüne yer verilmiştir. Bu anayasa, 1924 Anayasası'na kıyasla daha ileri bir aşamaya geçildiğini göstermiştir. İlk kez bir anayasa metninde din eğitimi ve öğretimi açık biçimde yer almış, bu haklar laiklik ve özgürlük temelinde anayasal güvence altına alınmıştır (Kaplan, 2019: 265; Turan, 2023: 56). Bu anayasal tutum değişikliği, Millî Eğitim Şûrası toplantılarına da yansımış ve din eğitiminin anayasal zeminde yeniden tanımlanmasına olanak sağlamıştır. Ayrıca sonraki dönemlerde din eğitiminin hem içerik hem de uygulamada daha görünür ve sistemli bir yapıya kavuşmasının önünü açmıştır.

1962 yılında gerçekleştirilen 7. Millî Eğitim Şûrası'nda ilk kez din eğitimi ve öğretimine ilişkin konulara yer verilmiştir. Bir önceki şûrada millî birliğin kuvvetlendirilmesi yer almakla birlikte yabancı dil öğretimi üzerinde durulurken, bu toplantıda dış kültür ilişkileri de tartışılmıştır (MEB, 1962: 10). Millî eğitimin amacı,

> "her yaştaki yurttaşları eşit eğitim imkânları içinde, istidat ve kabiliyetlerine göre en üstün seviyede yetiştirmek; milletimize ve insanlığa yararlı, iyi ve verimli yurttaşlar hâline getirmek, sosyal ve ekonomik kalkınma planlarının uygulanması için gereken çeşitli vasıftaki insan gücünü hazırlamak" şeklinde tanımlanmıştır (MEB Şûra, 1962: 2). Şûrada tüm eğitim kademeleri

gündeme alınmış, özellikle imam hatip okulları ilk kez doğrudan değerlendirilmiştir. Din öğretimi bağlamında ele alınan başlıca konular arasında; din öğretiminde Türkçe kullanımı, ilköğretim ve ortaöğretimde din öğretimi, imam hatip okulu mezunlarına yönelik bir yıllık kurs programı ile Yüksek İslâm Enstitüleri yer almıştır (MEB Şûra, 1962). İmam hatiplerin ve din öğretiminin ilk kez ele alınması, önemli bir değişimin göstergesi olarak değerlendirilmelidir. Bu değişimin temelinde, 6. ve 7. Şûralar arasında gerçekleşen 27 Mayıs 1960 askerî darbesi ve ardından yaşanan siyasi dönüşümler yer almaktadır.

Türk eğitim tarihinin en kapsamlı düzenlemelerinden biri olarak kabul edilen 1968 ilkokul Programı, politik temelini 1961 anayasası ve VII. Millî Eğitim Şûrası'ndan almıştır (Gürol, Bavlı, 2015: 359). Aynı dönemde devlet, din eğitimi konusunu çeşitli platformlarda ele alarak bu alandaki politikalarını kurumsallaştırma eğilimi göstermiştir. 1968 yılında hazırlanan Devlet Kalkınma Planı'nda, halk eğitimi ve benzeri tüm eğitim kurumlarının (millî savunma, sağlık ve emniyet kurumları hariç) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmasına karar verilmiştir (DKP, 1968: 159). Planda eğitim, faydalı, gerçek hayatla ilişkili, işlevsel, kalıcı ve kültürel değerleri koruyucu bir yapıda olması gerektiği ifade edilmiştir (DKP, 1968: 152-163). Bu yaklaşım, dönemde eğitimin yeni işlevler üstlendiğini göstermektedir.

Diğer taraftan 1970'li yıllarda artan toplumsal çatışmalar ve anarşist ortamın ardından Nazıroğlu'nun (2011: 109) toplumsal çimentoya benzettiği din eğitimi, toplumun birliğini ve bütünlüğünü koruyabilecek bir unsur olarak değerlendirilmiştir

Böyle bir dönemde düzenlenen 8. Millî Eğitim Şûrası'nın giriş bölümünde "millî bünyemize uygun bir eğitim sisteminin kuruluşu ile her zaman anılacaktır" ifadesi dikkat çekmektedir (MEB Şûra, 1970: 1). Ancak şûrada din eğitimiyle ilgili herhangi bir karar alınmamış, millet, toplum ve Türklük gibi kavramlara da yer verilmemiştir. Bunun yerine, öğretim programlarının modern yöntemlerle yeniden düzenlenmesi ve ders kitaplarının bu doğrultuda hazırlanması öne çıkmıştır (MEB Şûra, 1970). Bir önceki şûra toplantısında gündeme gelen dış kültür ilişkilerine benzer bir tutumun devam ettiği görülmektedir. Ayrıca din eğitiminin yeniden şûra

gündeminden çıkarıldığını ve modernleşme vurgusunun eğitim politikalarında öncelik kazandığını yansıtmaktadır. Ancak şûradan kısa bir süre sonra yaşanan 12 Mart 1971 askerî müdahalesi, eğitim politikalarında izlenen yöntemlerinin değişmesine yol açacak yeni bir dönemi başlatmıştır.

12 Mart 1971 Muhtırasına kadar iktidarda bulunan Adalet Partisi'nin eğitim politikası, özellikle ilk yıllarda milliyetçi bir anlayışa dayalı olarak şekillenmiştir. Eğitim bu yıllarda Türk gençliğinin yüksek bir millî şuurla yetiştirilmesini amaçlayan araçsal bir işlev üstlenmiştir. Muhtıra sonrasında kurulan ara hükümetler döneminde (Mart 1971-Nisan 1973) ise bu politikalarda köklü yaşanmıştır. Bu dönemde değişimler Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na uygun bir eğitim sistemine dönüş yapılacağı, laiklik ilkesinin yeniden öncelikli ilke haline getirileceği ve din hizmetlerinin bu çerçevede düzenleneceği gerekçeleriyle gerçekleştirilmiştir. İmam hatip okullarının ıslah edilmesi de bu sürecin bir parçası olmuştur. Ayrıca Atatürk Akademisi'nin kurulmasına yönelik girişimler dikkat çekicidir. Bu dönemde, Kemalizm'in benimsenmesi gerektiği, bunun dışındaki tüm ideolojilerin ise zararlı olarak tanımlandığı ve halk arasındaki farklı ideolojik yönelimlerin panzehrinin Kemalizm olduğu yönündeki söylemler yaygınlaşmıştır (Kaplan, 2019: 237). Bu dönemde devletin koruyucu ve yönlendirici bir işlev üstlendiği görülmektedir. Milliyetçilik yerine Kemalizm ideolojisi getirilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşım, eğitim politikalarının siyasal iktidarın ideolojik yönelimleri doğrultusunda yeniden yapılandırıldığını göstermektedir.

1973 yılında çıkarılan Millî Eğitim Temel Kanunu, dönemin eğitim anlayışını yansıtan en önemli düzenlemelerden biridir. 1739 sayılı bu kanun, Türk eğitim sistemine ulusal bir karakter kazandırmakla birlikte, evrensel eğitim ilkelerini de benimseyen bir yaklaşım sunmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda, genç nesillere hem özgür düşünme becerisi kazandırılması hem de onları millî ve manevî değerler içinde sosyalleştirme hedeflenmiştir. Böylece toplum ve dünyayla uyumlu bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Doğan, 2004: 34). Bu çok yönlü yaklaşım, eğitim programlarında din ve ahlak derslerinin yapısını da doğrudan etkilemiştir.

Bu dönemde din derslerinin öğretim programına dâhil edilmesine yönelik alınan kararlar doğrultusunda, dersler din dersi ve ahlak dersi olarak iki başlık

altında yürütülmüştür. 1974-1975 eğitim-öğretim yılında; ilkokul 4. ve 5. sınıflarda, ortaokul 1-3. sınıflarda ve lise 1-2. sınıflarda ahlak dersleri zorunlu hale getirilmiştir. Buna karşılık, din dersleri isteğe bağlı olarak okutulmaya devam etmiştir (Yılmaz, 2003: 77). Bu ikili yapı, din derslerinin içerik düzenlemelerine de yansımıştır. Öğrenciler arasında çatışma ve/ya kutuplaşma yaşanmaması adına içerik düzenlemeleri yapılmıştır. Aynı dönemde düzenlenen Millî Eğitim Şûrası (1974) kararları da bu hassasiyetin kurumsal düzeyde karşılık bulduğunu göstermektedir.

1974 yılında gerçekleştirilen 9. Millî Eğitim Şûrası, önceki şûralara kıyasla daha kapsamlı ve ayrıntılı bir içerikle hazırlanmıştır. Bu toplantıda, Türk Millî Eğitimi'nin amaçları ilk kez özel amaçlar, genel amaçlar, temel ilkeler ile ölçme-değerlendirme boyutlarında sistematik biçimde tanımlanmıştır. Genel amaçlar arasında millî birlik ve bütünlük içinde kalkınmanın desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, yabancı dil öğretimine ilişkin kararlar alınmıştır. Ahlâk dersi programının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak yayımlanacağı belirtilmiştir. Okul, aile ve çevre bütünleşmesine yönelik hedefler ortaya konmuş, seçmeli dersler arasında ise Toplum ve Aile İlişkileri başlıklı yeni bir ders önerilmiştir (MEB Şûra, 1974). Bu kararlar, dönemin çalkantılı sosyo-politik atmosferinde eğitime bütüncül bir yaklaşım gösterildiği aile-toplum bağlarının güçlendirilmesine ve millî kimlik etrafında toplumsal bütünleşmenin sağlanmasına hizmet eden bir araç olarak başvurulduğunu göstermektedir. Aynı tutum devletin diğer planlamalarında da görülmektedir.

1979 Kalkınma Planı'nda, eğitimin yapıcı ve etkili bir konumda olması gerektiği yönündeki tutumu, bir önceki planın hâkim olduğu bu yıllara uyumlu bir yaklaşım sergilemektedir. Bununla birlikte, eğitim sisteminin toplumun değişen koşullarına yeterince uyum sağlayamadığı vurgulanmıştır. Planda, eğitimin toplumun bütünlüğünü sağlamada ve manevî gücünü korumada önemli bir destek unsuru olabileceği belirtilerek bu çerçevede din ve vicdan özgürlüğünün sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Her din ve mezhepten vatandaş arasında kardeşlik ve dayanışmanın güçlendirilmesi, din ve inancın herhangi bir baskıdan

uzak tutulması temel ilkeler arasında yer almıştır (DKP, 1979: 284). Bu yaklaşım, anayasal düzenlemenin politikalara yansımalarını göstermektedir.

Döneme bütüncül bir çerçeveden bakıldığında 1950-1979 yılları arasında düzenlenen Millî Eğitim Şûralarının Türkiye'de din eğitiminin ve değerler eksenli öğretimin gelişimini izleme imkânı sunduğu görülmektedir. Siyasal ve toplumsal açıdan oldukça hareketli bir dönem geçiren Türkiye'de, eğitim alanında alınan kararlar da bu değişkenliği yansıtmaktadır. 1950'li yıllarda din eğitimi öğretim programlarının dışında bırakılırken 1962 yılı itibarıyla kurumsallaşmaya yönelik adımlar atılmıştır. 1970 yılında ise din eğitimi gündeme alınmamış ancak 1974 yılında ahlak eğitimi ve toplumsal değerlere yönelik vurgular ön plana çıkmıştır. Bu süreç, devletin eğitim politikalarında din, ahlak ve millî bütünlük kavramlarını dönemsel olarak farklı şekillerde ele aldığını göstermektedir. Bu değişimler toplumsal, siyasal ve ideolojik değişimlere bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bu yıllarda yaşanan sosyopolitik süreçler dönemin düşünsel ve ahlaki yapısına da yansımıştır.

Bu sürecin bir sonucu olarak Türkiye'de, özellikle 1970'li yıllarda yoğun bir ahlaki bunalım yaşanmıştır. Bu bunalım iman, ibadet ve ahlak arasında kurulması gereken hayati bağın göz ardı edilmesinden doğmuştur. Dönemin dinî söylemlerinde yer alan soyut iman anlayışı, bireylere ibadet ve ahlak yönünde yeterli motivasyonu sağlayamamıştır. Din eğitiminde bu üç unsurun -iman, ibadet, ahlak- birbirinden ayrılmadan ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Başkurt, 2002: 72). Bu tarihsel tecrübe sonrasında, Cumhuriyet'in ilerleyen yıllarında din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin içeriklerinde çeşitli düzenlemelere gidilmiş ve söz konusu olumsuzlukların aşılmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Özellikle 1980 sonrası dönemde din eğitiminin yeniden yapılandırılmasına yönelik bir alt yapı oluşturmuştur.

Bilgin (2004: 682), 1948 ile 1980 yılları arasında izlenen din eğitimi politikalarının hem toplum hem de devlet düzeyinde olumsuz sonuçlar doğurduğu görüşündedir. Ayrıca, laiklik ilkesine bağlı Avrupa ülkelerinde bile din derslerinin okutulmasına olanak tanındığı göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye'deki uygulamaların yeniden değerlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

1980 sonrasında din dersi uygulamalarını değerlendiren Doğan (2004: 630); 1980 yılına kadar uygulanan din öğretimi programları, "Nasıl bir din öğretimi yapılmalı?" sorusundan çok, "Niçin din öğretimi yapılmalı?" sorusu etrafında şekillenmiştir. Bu yaklaşım, programların bilimsel temeller yerine çoğunlukla siyasal yönelimler doğrultusunda hazırlanmasına yol açmıştır. Bu durum, toplumun yapısına uygun, tutarlı bir öğretim modelinin geliştirilmesini engellemiştir. Benzer şekilde süreçten din öğretimiyle doğrudan ilişkili olan din dersi öğretmeni yetiştirme süreçleri de etkilenmiştir. Her ne kadar esnek-çerçeve program anlayışı benimsenmiş olsa da bu anlayış ders kitaplarına, öğretim yöntem ve stratejilerine yansıtılamamıştır. Ancak 1980 sonrasında, din öğretiminin bilimsel bir alan olarak değerlendirilmesi, ulusal deneyimlerin birikimi, dinin küresel ölçekte yeniden değer kazanması ve Türkiye'nin geleceğe yönelik vizyonu doğrultusunda din öğretimi programlarında önemli değişim ve gelişmeler yaşanmıştır. Bu dönüşüm, 1982 Anayasası ile din eğitiminin anayasal düzeyde yeniden tanımlanması ve zorunlu hale getirilmesi sürecine zemin hazırlamıştır. Dönemde uygulanan din derslerine yönelik program içerik ve analizleri çalışmanın üçüncü bölümünde yer verilmiştir.

2.4. 1982-1999: Darbe Sonrası Yeniden Toplum İnşası

Sosyal bir olgu olan dinin yapılandırma ve kontrol etme işlevleri ona -doğası gereği- siyaset ile ilişkili bir yapı kazandırmaktadır. Cumhuriyet döneminde siyasi erklerin din eğitimine ve kurumlarına yönelik müdahaleleri bu durumun da bir yansımasıdır. Günümüzde yaşanan yoğun sekülerleşme sürecine karşın önemini koruyan din, çatışma ve anlaşmazlıklarda bir çözüm vasıtası olan aktör rolünü üstlenmiştir (Bahçekapılı, 2012: 13). Ülkemizde böyle bir rol geçişinin görüldüğü en önemli dönemlerden biri 1980 darbesi ve sonrasındaki süreçtir.

2.4.1. 1980-1999: Siyasi Süreç ve Toplumsal Yapı

12 Eylül 1980'de Millî Güvenlik Konseyi, Türkiye Cumhuriyeti devlet yönetimine el koymuştur. Toplumun bir kesimi bu müdahaleyi gerekli görürken, bir diğer kesim ise açıkça tepki göstermiştir (Koca, Çapar, 2024: 205-207). Sürecin yöneticisi olan Orgeneral Kenan Evren, bu girişimin ülkenin bütünlüğünü sağlamak, demokrasiyi tesis etmek, millî birlik ve beraberliği yeniden kurmak ve iç savaş riskini ortadan kaldırmak amacıyla gerçekleştirildiğini açıklamıştır. Ordunun hedefi, demokratik düzenin işleyişine engel olan unsurları bertaraf ederek yönetimi yeniden sivil idareye devretmek olarak beyan edilmiştir (Karpat, 2021b: 280-282). Bu müdahalenin gerekçelendirilmesinde, toplumun parçalanmış yapısını onarma söylemi öne çıkmış ve bu doğrultuda yeni bir toplumsal birliktelik için çalışılacağı vurgulanmıştır.

Türkiye'nin etnik temelli çatışmalarının arttığı bu yıllarda özellikle Kürt sorununun çözümüne yönelik girişimlerle yeniden gündeme gelmiş ve sıkıyönetim ilan edilmiştir. Ordu ile Kürt gerillalar arasında süregelen çatışmalar, demokratikleşme sürecini sekteye uğratmış ve toplumsal düzeyde yeni kutuplaşmalara yol açmıştır (Ahmad, 2009: 255). Bu dönemde Türkiye, yeni toplumsal şartlar, yapısal değişimler ve ciddi bunalımlarla karşı karşıya kalmıştır (Günay, 2017: 600). Aynı zamanda devletin ve toplumun temel kurumları olan ahlak ve hukuk ciddi ölçüde zarar görmüş (Akgün, 1990: 135) yoğunlaşan siyasal ayrışmalar ve toplumsal travmalar, yöneticileri toplumsal huzurun yeniden tesisi

için çözüm arayışlarına yönlendirmiştir (Bahçekapılı, 2012: 34). Bu arayışlar, beraberinde yeni karar ve uygulamaları geliştirilmiştir.

Bu süreçte dinin birlik ve beraberliği sağlayacak bir unsur olarak siyasal bir işlev üstlenerek araçsallaştırıldığı görülmektedir (Kurtoğlu, 2005: 213). Çatışma ve ayrışmalara karşı toplumu bir araya getirmek dine yönelmek, İslâm dininin kendi yapısı gereği de bütünlüğe imkân tanımaktadır.

Çözüm sürecinde huzur ve refah ortamın sağlanması için İslâm'a yönelmek etkileşimli bir sosyal rol yüklemektedir. İslâm'da iyiliğe meylederek kötülüklerden uzak durmak esası üzerinden bir kimliğin vatandaşlara benimsetilmesi, toplumda iç dengelerin sağlanmasını destekleyecektir. Toplumda birliktelik duygusuyla dayanışma ve yardımlaşma ortamını pekiştirecektir (Furat, 2013: 59-60). Ancak bu yaklaşımın toplumsal düzeyde kalıcı hâle gelmesi zaman alacak olup, sürdürülebilirliği de dönem koşulları göz önünde bulundurulduğunda tehlikededir.

Söz konusu dönemde toplumsal kamplaşmaların ve çatışmaların yoğunlaştığı özellikle sağ-sol ayrımı ile Alevi-Sünni geriliminin ülkenin her bölgesine yayıldığı görülmektedir. Aleviler büyük ölçüde sol hareketlerle, Sünniler ise sağ siyasi yapılarla özdeşleşmiştir (Yamaç, 2019: 80-81). Bu ayrışma, toplumsal barışı tehdit eden en önemli unsurlardan biri hâline gelmiştir. Yönetimin, din gibi güçlü bir olgudan destek almak durumunda kalmıştır.

Ayrıca bu yıllarda (1981) BM Genel Kurul toplantısı yapılmıştır. Bu toplantı din ve inanç özgürlüğü ile ilgili önemli maddeleri kapsamaktadır. Bu toplantıda, hiçbir bireyin dinî inancı sebebiyle ayrımcılığa maruz bırakılamayacağı ve herkesin kendi dinine ve inancına uygun biçimde eğitim alma hakkına sahip olduğu vurgulanmıştır (Turan, 2023: 54). Bu kararlar, aynı yıllarda Türkiye'de de dinî ve toplumsal sorunlar konusunda bütüncül bir yaklaşımın benimsendiği göz önünde bulundurulduğunda, uluslararası alanda da din ve inanç temelli ayrımcılığın önlenmesine yönelik bir eğilimin oluştuğunu göstermektedir.

1982 yılı Temmuz ve Ekim aylarında, Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde çalışmalar yürüten Din ve Ahlak Komisyonu, din ve ahlakın sosyal bütünleşme ve kalkınmadaki rolü üzerine kapsamlı bir inceleme gerçekleştirmiştir. Ayhan (2014: 269-276) bu rapordaki maddeleri şu şekilde açıklamıştır: din ve ahlak öğretimi ile ilgili olanları değerlendiren din eğitimi, aile ve çocuk gelişiminde dinî ve ahlaki

değerlerin yeri, örgün eğitimde dinin önemi ve kitle iletişim araçlarının bu süreçteki etkileri gibi başlıkları, tarihsel, felsefî ve sosyal-psikolojik perspektiflerden ele almıştır. Komisyon raporunda, sadece ders içerikleriyle sınırlı olmayan bir dinî ve ahlaki terbiye anlayışı vurgulanmıştır. Bu değerlerin millî ve tarihî şuurun inşası açısından zorunlu olduğu belirtilmiştir. Raporda, model insan tipinin yetiştirilmesiyle kalkınmanın sağlanabileceği, maddi ilerlemenin ancak maneviyatla desteklendiğinde anlamlı olacağı ifade edilmiştir. Dinin topluma dinamizm kazandıran sosyal bir olgu olduğu, dinî eğitimin halk-devlet kopukluğunu azaltabileceği ve halkın devlete olan güvenini artırabileceği savunulmuştur. Ayrıca, tarihsel süreçte tasavvuf mekteplerinin sosyal bütünleşmeye katkı sunduğu ve bu etkinin günümüzde de sürdüğü belirtilmiş ve ailelerin bu değerleri aktarmadaki merkezi rolü vurgulanmıştır. Komisyonun bu tespitleri, dinin kolektif bir düzen unsuru olarak görülmeye başlandığını göstermektedir.

Benzer şekilde, döneme dair değerlendirmede bulunan düşünürlerde bu anlayışı desteklemektedir. Kurtkan, din öğretiminin gerekliliğini cemaat temelli ayrışmalar, maneviyat eksikliği ve millî bütünlüğün zedelenmesi gibi sorunlara karşı bir çözüm aracı olarak değerlendirmiştir. Özellikle din eğitiminin aile ve cemaat denetiminde yürütülmesinin, toplumu ayrıştırıcı bir yapı oluşturduğunu savunmuştur (Bilgiseven, 1985: 276). Hüseyin Atay ise 1949-1981 arasında yetişen gençleri üç gruba ayırarak değerlendirmiştir: Okulda din bilgisi alanlar, özel hocalardan öğrenenler ve hiç din eğitimi almayanlar. Atay'a göre bu yapısal farklılık, Tevhid-i Tedrisat'ın ruhuna ve millî bütünlüğe aykırı bir ortam yaratmakta; birliktelik şuurunu zayıflatmaktadır (Bilgin, 1988: 18-19). Bu akademik değerlendirmeler, devletin resmi söylemiyle örtüşerek din eğitiminin merkezîleşmesini meşrulaştırmıştır.

Aynı dönemde çözüm arayışları içinde hazırlanan anayasa yeni bir düzene geçişe işaret etmektedir. 1982 Anayasası, klasik laik-Kemalist çizgiden saparak, otoriter devletçi Kemalizm ile cemaat temelli bir İslâm anlayışını bir araya getiren, kendine özgü bir "İslâmi laiklik" yaklaşımı ortaya koymuştur (Kaplan, 2019: 306). Bu yeni yönelim, özellikle anayasanın 24., 42. ve 58. maddelerinde somut biçimde görülmektedir:

Madde 24: Din ve ahlak eğitimi, devletin gözetim ve denetimi altında yürütülür; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, ilköğretim ve ortaöğretimde zorunlu ders olarak tanımlanır.

Madde 42: Eğitim ve öğretim, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda ve çağdaş bilim esaslarına dayalı olarak yürütülür; bu ilkelere aykırı herhangi bir eğitim yapılamaz.

Madde 58: Devlet, gençleri "müsbet ilmin ışığında", Atatürk ilkeleri doğrultusunda ve devletin "ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü ortadan kaldırmayı amaçlayan" görüşlere karşı korumakla yükümlüdür (T.C. Anayasası, 1982, md. 24, 42, 58).

Bu anayasal çerçevede gençliğin sosyalizm, kültürel liberalizm ve benzeri tüm zararlı ideolojilere karşı eğitilmesi hedeflenmiştir. Bu yaklaşım, Türk-İslâm sentezi politikalarının anayasal zemine taşındığını göstermektedir. Devlet, dinî referanslarla şekillenmiş bir millî kimlik inşasını, ulusal birliği sağlamak adına stratejik bir araç olarak kullanmıştır (Kaplan, 2019: 306-307). Bu gelişmeler, ideolojik ve kurumsal düzlemde devlet-toplum-din ilişkilerinin yeniden yapılandığını göstermektedir.

Nitekim bu dönemde, anayasal düzenlemeler, kalkınma planları, eğitim politikaları ve toplumsal mühendislik projeleri aracılığıyla da devletin işleyişi ve toplumsal düzenin tesisi için yoğun bir çaba sarf edilmiştir. Sonraki dönemde uygulanacak politikaların temeli, bu dönemde oluşturulan din merkezli toplumsal yönelim üzerine inşa edilmiştir.

1985-1989 dönemini kapsayan Beşinci Kalkınma Planı, 12 Eylül darbesi sonrasında hazırlanan ilk plan olması bakımından önem taşımaktadır. Her ne kadar planda öncelik ekonomik istikrar tedbirlerine verilmiş olsa da, sosyal hedefler arasında eğitim ve millî kültür politikalarına da yer verilmiştir. Planda, insan kaynağı kalkınmanın en değerli millî varlığı ve temel itici gücü olarak tanımlanmıştır (DKP, 1984: 140). Eğitim politikaları kapsamında; örgün eğitim, mesleki eğitim ve yabancı dil öğretimi öne çıkarılmış, eğitim sisteminin kalkınma sürecine hizmet edecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır (DKP, 1984: 140). Ayrıca, çocuk gelişiminde en etkili unsur olarak aile terbiyesi ön plana çıkarılarak ailelerin eğitimi ve çocukların yetiştirilmesindeki sorumluluğu konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (DKP, 1984: 141). Millî kültür başlığı altında; musiki, mimari ve geleneksel sanatların öğrencilere tanıtılması gerektiği belirtilmiş, kültürel kimliğin inşası açısından Türklük vurgusu

öne çıkarılmıştır. Örneğin, Millî kültürümüze ait eski Türkçe ve diğer dillerde yazılan eserlerin Türkçeye çevrilmesine, Türk radyo ve Televizyonunun millî kültürü ve bütünlüğü güçlendiren nitelikte düzenli yayınlar yapmasına, Türk müziğinin araştırılmasına yönelik kararlar alınmıştır (DKP, 1984: 147-148). Bu vurgu, dönemin eğitim ve din politikalarında Türk-İslâm Sentezi'nin resmi bir yaklaşım hâline geldiğini göstermektedir.

1989 yılında, Bulgaristan'dan Türkiye'ye iki yüz elli binden fazla Türk göç etmiştir. Diğer taraftan aynı dönemde ise, hükümetin zayıf yönetimi, Güneydoğu'daki Kürt isyanları, Ankara ve İstanbul'da artan siyasal cinayetler, yüksek enflasyon gibi sorunlar, ülkeyi tekrar siyasal istikrarsızlık döngüsüne sokmuştur (Ahmad, 2009: 253-256). Bu döngüden çıkmak için çalışılmaya devam etmiş ve devletin tutumlarındaki değişimler doğrudan kalkınma planlarına yansımıştır.

1990-1994 dönemini kapsayan Altıncı Kalkınma Planı'nda, Sosyal Hedef, İlke ve Politikalar başlığı altında eğitim ve aile ayrı ve bağımsız kategoriler olarak ele alınmıştır. Bu dönemde aile, millî ve manevî değerlerin korunması ile millî bütünlük ve toplumsal dayanışmanın temel unsuru olarak tanımlanmıştır. Aile kurumunun güçlendirilmesinin, kalkınma süreci ile sosyal yapının uyumu açısından kilit rol oynadığı ifade edilmiştir (DKP, 1989: 287). Aynı şekilde, ailelerin bilinçlendirilmesine yönelik faaliyetlerin sürdürülmesi gerektiği de yeniden vurgulanmıştır. Ancak bu planda, bir önceki planla kıyaslandığında millî kimlik ve kültür vurgusunun metin düzeyinde azaldığı göze çarpmaktadır. Millî kültür başlığı yerine yalnızca kültür teriminin kullanılmıştır. Millî kültür çağdaşlaşmanın özünü oluşturacak, millî ve batı kaynaklı eser seçimleri yapılacak, opera, bale, tiyatro ve senfoni gibi sanat etkinliklerinin çağdaş yaklaşımla millî birikimimizden yararlanılacaktır (DKP, 1989: 320-323). Dönemin kültür politikasında evrenselci ve sanatsal çeşitliliğe dayalı bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Ayrıca, önceki planlarda yer verilen manevî değerler ve manevî varlığımız gibi ifadelerin kaldırılması, bu değişimi daha belirgin kılmaktadır. Bu durum, devletin kültürel politikada geleneksel-millî temelden tam olarak ayrışmadan ancak önceki dönemin planlamasına göre uzaklaşarak evrensel değerlere yöneldiğine işaret etmektedir.

1996-2000 dönemini kapsayan Yedinci Kalkınma Planı, küreselleşmenin etkisiyle ekonomik, siyasal ve kültürel sınırların silikleştiği bir dünya bağlamında Türkiye'nin çağdaş ve barışçıl bir ülke olması hedefiyle hazırlanmıştır. Temel Yapısal Değişim Projeleri kapsamında, eğitim reformu, nüfus ve aile planlaması öncelikli alanlar arasında sayılmıştır. Bu çerçevede, hızlı nüfus artışının birey ve toplum üzerindeki olumsuz etkileri vurgulanarak aile kurumu artık sadece kültürel bir değer değil, devletin doğrudan müdahil olduğu stratejik bir unsur olarak tanımlanmıştır. Bu yaklaşım, aile politikalarının yeniden tanımlandığını ortaya koymaktadır (DKP, 1995: 26-27).

Darbe sonrasından 1999'a kadar düzenlenen kalkınma planları değerlendirildiğinde, devletin eğitim ve aile politikalarında belirgin bir dönüşüm yaşandığı görülmektedir. 1985 yılı itibarıyla, değerler eğitimi, millî kültür ve aile terbiyesi ön planda tutularak bu değerleri destekleyici biçimde eğitim planlanmıştır. Ancak 1990'lara gelindiğinde, kültürel dönüşüm süreci başlamıştır. Bu doğrultuda kalkınma planlarında millî ve manevî vurgu zayıflamış, millî kültür gibi ifadeler sadeleştirilerek yalnızca kültür biçiminde yer almıştır.

1996 yılı itibarıyla, küreselleşmenin etkisiyle eğitim ve aile politikaları, ekonomik ve yapısal işlevler çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır. Aile planlaması, devlet politikalarının merkezine yerleştirilmiş; eğitim ise artık ekonomik kalkınmanın bir aracı olarak görülmeye başlanmıştır. Bu süreç, devletin toplumsal kurumlara yaklaşımında değer temelli yaklaşımdan, araçsal temelli bir anlayışa geçiş yaptığını göstermektedir. Dolayısıyla, bu dönemde eğitim ve aile kavramları, toplumsal bütünleşmeyi sağlayan normatif çerçeveler olmaktan çıkarak ekonomik verimlilik temelinde yeniden tanımlanmıştır. Ancak bu bakış açısında yaşanan değişim o yıllarda toplumun bütünlüğüne zarar vermiştir.

1990'lı yıllarda ise toplumdaki gerilimler daha da artmıştır. Özellikle 28 Şubat süreci, din-devlet ilişkilerinde yeni bir kırılma noktası olmuştur. Postmodern darbe olarak anılan 28 Şubat 1997 askeri müdahalesi, ülkeyi "hantal devlet yapısı"ndan ve "irtica" tehdidinden kurtarma gerekçesiyle gerçekleştirilmiştir. Ancak bu müdahale, siyasal ve toplumsal krizleri derinleştirerek Türkiye'yi yeniden huzursuzluk ve kargaşa ortamına sürüklemiştir (Ertunç, 2011: 447-481).

Bu dönemde devletin, dine ve din eğitimine yönelik bakış açısı değişmiştir. Örneğin imam hatip liselerinin ortaokul kısımlarının kapatılması, bu sürecin somut örneklerinden biri olmuştur (Turan, 2019: 277-278). 12 Eylül sonrasında devlet tarafından teşvik edilen dinî duyarlılıklar, 28 Şubat sürecinde ise bir tehdit unsuru olarak tanımlanmıştır (Yamaç, 2019: 198).

2.4.2. 1982-1999: Eğitim Politikaları ve Din Eğitimi

1980 öncesinde din derslerinin müfredatta yer almaması, Türkiye'de anarşi ve terör olaylarının artışına zemin hazırlayan bir etken olarak değerlendirilmiştir. Bu dönemde gençlerin yaşadığı topraklara, milletine ve ailesine karşı yabancılaştığı, millî ve dinî değerlerin zayıfladığı ifade edilmiştir. Bu toplumsal çözülmeye karşılık olarak, 1982 Anayasası ile din derslerinin zorunlu hâle getirilmesi yönünde bir adım atılmıştır (Akgün, 1990: 191-193). Diğer taraftan bu çerçevede geliştirilen bir diğer yaklaşım ise Türk-İslâm Sentezi olmuştur. Bu sentez, aynı zamanda toplumsal bütünlüğün sağlanması ve ülke istikrarının korunması amacıyla benimsenen politikalar arasında yer almıştır (Ertunç, 2011: 471-472). Bu düşünceye göre, millî kimlik iki temel unsur, Türklük ve Müslümanlık üzerine inşa edilmelidir (Mert, 2007: 79). Darbeden itibaren 1982 anayasasına kadar din toplum ilişkisi ve din dersleri üzerinde araştırmalar yapılmıştır.

1980 sonrası dönemin devlet başkanı Kenan Evren, Din Eğitimi Danışma Kurulu oluşturulması yönünde talimat vermiştir. Kurul Osman Feyzoğlu başkanlığında 28 Mayıs 1981'de itibaren çalışmalara başlamıştır. Kurul'un ortak kararı din öğretiminin zorunlu statüsü kazanmasını desteklemektedir (Ayhan, 1997: 111). Bu bağlamda tartışmalara devam edilirken Millî Eğitim Bakanlığı'nın 10. Şûra toplantısı yapılmıştır. Bu şûrada ilk defa "eğitim örgütü" ifadesi kullanılmıştır (MEB, 1981: 3). Buradaki örgütlenmeden kasıt, eğitimin alt sistemleriyle birlikte ve çevresel faktörlerle ilişkili olarak ele alınmasıdır. Ayrıca yine ilk kez, eğitimin işlevsel bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerektiğine dair vurgular karar metnine yansımıştır. Şûra kararlarında din dersi ile ilgili herhangi bir madde henüz yer

almamaktadır (MEB Şûra, 1981). Ancak eğitim sistemine yönelik bakış açısındaki değişim ve işlevsellik vurgusu oldukça önemlidir.

Aynı yıl yayınlanan din eğitimi raporunda, Türkiye'deki laiklik anlayışı ile çağdaş Batı ülkelerindeki uygulamalar karşılaştırılmıştır. Türkiye'deki yaklaşımın bilimsellikten ve ülke gerçeklerinden uzak olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda, din eğitimi konusundaki güvensizlik unsurlarının ortadan kaldırılması ve devlet-millet bütünlüğünün sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte milletin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda gerçekçi ve kalıcı çözümler üretilmesi gerektiği, bu konuda gecikildiği vurgulanarak önerilen yeni yöntemle halkın desteği ve tasvibinin artarak devam edeceği öngörülmüştür. Ayrıca, millî ve manevî değerleri ihmal eden milletlerin varlıklarını sürdüremeyeceği belirtilmiş, bu değerlerin korunması ve kuşaklara aktarılması için din eğitiminin vazgeçilmez olduğu ifade edilmiştir. Son olarak, din eğitiminin tüm öğretim kademelerinde daha verimli hâle getirilmesi, ilmî yöntemlerle uygulanması ve gerekli tedbirlerin ivedilikle alınması gerektiği vurgulanmıştır (Ayhan, 2014: 538). Benzer tutum 11. Şûrada (1982) da devam etmiş olup din dersi ile ilgili herhangi bir karara yer verilmemiştir.

Ancak aynı yıl anayasal düzenleme yapılmıştır. 12 Eylül sürecinin devamında hazırlanan 1982 anayasası, 24. maddesinde dinin zorunlu olduğunu ilan etmiştir. Böylelikle 1947'den bugüne kadar devam eden tartışmalar hukuki zeminde noktalanmıştır (Ayhan, 2014: 147-148). Ders hem ilk ve ortaöğretimde okutulan zorunlu dersler arasında yer alacak, ilköğretimde haftada iki saat, ortaöğretim düzeyinde ise haftada bir saat ders işlenecektir (Bulut, 2011). Zorunlu hâle getirilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin genel amacı, Atatürk'ün laiklik ilkesine uygun olarak, öğrencilere İslâm dini ve ahlakı hakkında temel bilgiler kazandırmak; bu bilgilerle Atatürkçülüğü, millî birlik ve beraberliği, insan sevgisini dinî ve ahlaki açıdan pekiştirmek ve iyi ahlaklı bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Altaş, 2002: 154). Böyle bir karar ile ortaya çıkan durum öncelikle anarşist tehlikeye karşı din ile korunma ve birlikteliği sağlanması iken ikinci olarak ise dinin siyasallaşma tehlikesine tedbir alınarak din eğitiminin vatandaşlık eğitimine meyletmesinin yolu açılmıştır (Nazıroğlu, 2011:109).

Zorunlu ders uygulamasının altıncı yılında yapılan 12. Millî Eğitim Şûra (1988) toplantısında önceki şûranın altı yıl önce yapılmış olduğuna dikkat çekerek,

bu süre zarfında önemli toplumsal değişimlerin meydana geldiğine dikkat çekerek Türk eğitim sisteminin bu değişen toplum yapısı göz önünde bulundurularak yeniden değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (MEB Şûra, 1982: 2). Diğer taraftan eğitim sürecinde kurumların ve öğretmenlerin aile ile sürekli irtibat hâlinde olması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretim programlarına yönelik alınan kararlarda, öğrencilere millî kimlik, millî birlik ve bütünlük anlayışı ile millî tarih bilinci kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Millî kültür ile yenilikçiliğin birbirine alternatif değil, birbiriyle dengeli iki unsur olduğu belirtilmiştir. Bu dengenin gözetilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB Şûra, 1988: 14). Öğretmen eğitiminde ise genel kültürün yanı sıra millî kültür unsurlarına yer verilmesine karar verilmiştir (MEB Şûra, 1988: 9-11). Öğretim programlarında tarih dersinin tarih şuuru kazandıracağı, Türkçe dersinin öğrencilerin dili doğru kullanmasını sağlayacağı ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde anayasal çerçevede din eğitimi ve öğretimine ağırlık verileceği ifade edilmiştir (MEB Şûra, 1988: 15).

Dersin temel ilkeleri 30 Ekim 1986 tarihli Tebliğler Dergisi'nde yeniden düzenlenmiş, tekrar eden bazı üniteler çıkarılarak yapılan değişikliklerle 13 Nisan 1992 tarihinde son hâlini almıştır. Bu program, resmî ve özel tüm okullarda uygulanarak 2000 yılına kadar yürürlükte kalmıştır.

1990 sonrası Türkiye, Dünya Bankası, OECD, Avrupa Yatırım Bankası ve Avrupa Birliği gibi uluslararası kurumlarla iş birliği içerisine girmiştir. Eğitim konusunda yeni projelere adım atılmış, bu kurumlar MEB ile iş birliği yapmıştır. Örneğin, demokratik vatandaşlık ve insan hakları gibi konularla UNICEF'ten danışmanlık hizmeti alarak okul öncesi planlamalar yapılmıştır (Akyüz, 2015: 159). Bu iş birlikleri eğitim politikalarına yansımış Şûra kararları ve öğretim programlarında önceliklerin belirlenmesinde etkili olmuştur.

1993 yılında gerçekleştirilen 14. Millî Eğitim Şûrası'nda, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda; 21. yüzyılın çağdaş eğitim anlayışına uygun, toplumun ihtiyaçları ve teknolojik gelişmeleri dikkate alan bir eğitim sisteminin oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim faaliyetlerinin sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal alanlarda millî birlik ve beraberliği pekiştirecek biçimde uygulanması gerektiği ifade edilmiştir. Eğitim sisteminin Atatürk ilkeleri ışığında; millî, demokratik, çağdaş, laik, cumhuriyetçi ve evrensel niteliklerini

geliştirerek koruyacağı belirtilmiştir (MEB Şûra, 1993: 2). Din eğitimine önem verileceği ve bu konuda gerekli tedbirlerin alınacağı vurgulanmıştır. Eğitim hizmetlerinin bu ilke, politika ve hedefler doğrultusunda yürütülmesinin; çocukların millî birlik ve bütünlüğe, inançlara, kültüre, millî ve manevî değerlere bağlı, iyi insan ve iyi vatandaş olarak; kişilikli, bilinçli ve çalışma hayatının gereklerine uygun bireyler olarak yetiştirilmelerini sağlamanın en temel görev olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, eğitime katılım ve katkı imkânının herkes için sağlanması gerektiği, eğitimin sadece okullarla sınırlı olmadığı; aile, toplum ve kurumlar aracılığıyla da gerçekleştirilmesi gerektiği bilincinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB Şûra, 1993: 2-3). Bu şûra, millî bütünlüğe, millî kimliğe ve değerler sistemine vurgu yapan eğitimi, Atatürk ilkeleri ve çağdaşlık çerçevesi içinde yeniden tanımlarken iyi insan olmaya vurgu yapmıştır. Ayrıca din eğitimine önem verildiği görülmektedir.

1995 yılında düzenlenen devlet kalkınma planında eğitim politikalarıyla ilgili okur-yazarlık ve okullaşma oranları gibi istatistiksel verilere yer verilmiştir (DKP, 1995: 23-25). Eğitimin sosyal uyum, değer aktarımı ve millî bütünlükle ilişkilendirilen işlevi ikinci plana itilmiştir (DKP, 1995: 26-27). Bu dönem eğitimin daha çok işgücü piyasasına yönelik, ekonomik verimlilik odaklı bir alana geçiş yaptığı evreyi temsil etmektedir.

1996 yılında gerçekleştirilen 15. Millî Eğitim Şûrasında eğitim kurumlarının çağın gereklerine ve toplumun değişen ihtiyaçlarına uygun şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanarak eğitimin birey ve toplum için vazgeçilmez bir kurum olduğu belirtilmiştir (MEB Şûra, 1996: 2). Aynı zamanda şûra bir demokrasi platformu olarak değerlendirilmiş, toplumumuzun barış ve hoşgörü anlayışının yansıtılacağı ifade edilmiştir (MEB Şûra, 1996: 4). 2000'li yıllara ait düzenlemeler, 8 yıllık zorunlu eğitime geçiş, öğretmenlerin koşullarına yönelik vurgular çokça yer almaktadır. Şûrada ayrıca, insan gücü-eğitim-istihdam dengesi gözetilerek öğrencilerin %65'inin mesleki ve teknik eğitime, %35'inin ise genel eğitime yönlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB Şûra, 1996: 8). Türkçenin her düzeyde doğru ve eksiksiz öğretilmesi gerektiği, öğretmenlerin dil eğitiminin doğal bir parçası olduğu vurgulanmıştır (MEB Şûra, 1996: 5). Aile ve okulun birlikte çalışması gerektiği, bu iş birliğinin öğrenci tanıma ve yönlendirme

açısından önem taşıdığı belirtilerek okul öncesinden itibaren aile eğitimi önemli bir unsur olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda Aile Katılım Programları ve Ana-Baba Okulları'nın yaygınlaştırılması önerilmiştir (MEB Şûra, 1996: 6-11). Ülkesini ve milletini seven iyi insanlar yetiştirmek amacıyla yaygın eğitimden yararlanılacak bu doğrultuda kişisel ve toplumsal motivasyon desteklenecektir. Yaygın eğitim faaliyetlerinin, Anayasa'nın başlangıcında ifade edilen esaslara ve Millî Eğitim Temel Kanunu'ndaki genel ve özel amaçlara uygun olarak yürütülmesi gerektiği; millî birlik ve bütünlük, millî kültür, iyi insan ve iyi vatandaş yetiştirme hedefi doğrultusunda daha etkili hâle getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB Şûra, 1996: 16).

28 Şubat 1997 darbesi sonrası ise eğitim sistemi üzerinde yapısal bir değişiklik yapılarak zorunlu eğitim süresi sekiz yıla çıkarılmıştır. Bu durum örgün ve yaygın din eğitimi üzerinde köklü değişimlere sebep olmuş, imam hatip ortaokulları kapatılmıştır. Sadece lise bölümleri kalan imam hatip liselerinin mezunları sadece ilahiyat fakültesinde eğitimine devam edebilecek şekilde bir puanlama sistemine geçilmiştir. Bu durum genel politikalarda dine olan yaklaşımın, özelde ise din eğitimine olan yaklaşımdaki önemli kırılmaları göstermektedir (Bahçekapılı, 2015: 389). Bu sürecin etkilerinin devam ettiği yakın dönemde yapılan 16. Millî Eğitim Şûrası'nın (1999) ana gündeminde din eğitimi yer almamaktadır. Toplantıda mesleki ve teknik eğitim üzerinde yoğunlaşılmıştır (MEB Şûra, 1999: 1-19) Bu bağlamda, Avrupa ile bütünleşme sürecini destekleyecek, istihdam odaklı mesleki ve teknik programların geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB Şûra, 1999: 2). Ayrıca, ders kitapları ve öğretim materyallerinde çağdaş, eşitlik temelli ve sorumlulukları paylaşan bir aile kavramının ön plana çıkarılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB Şûra, 1999: 6). Bir önceki şûrada ailenin eğitilmesi konusuna vurgu yapılırken bu şûrada da aile içi sorumluluklara dikkat çekilmiştir.

2.5. 2000-2011: Küre-Yerel Dönem

1980'de gerçekleşen askerî darbe ve ardından kabul edilen 1982 Anayasası ile şekillenen siyasal yapı, 28 Şubat 1997 sürecinde yeniden bir kırılma yaşamıştır. Türkiye, siyasi, hukuki ve toplumsal alanlarda pek çok çalkantılı

dönemden geçerek 2000'li yıllara ulaşmıştır. Bu dönemde ülkenin temel gündeminde, yönetim yapısının istikrarlı ve tam anlamıyla demokratik bir sisteme dönüştürülmesi ile Avrupa Birliği'ne tam üyelik hedefi yer almıştır.

2000'li yıllarla birlikte ekonomik büyüme, krizler, küreselleşme, demografik değişimler, kentleşme ve göç gibi toplumsal unsurlar eğitim politikaları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmuştur. Dolayısıyla bu süreçte eğitim alanında yaşanan dönüşüm, bireylerin veya aktörlerin kişisel ve/ya politik tercihlerinden ziyade söz konusu toplumsal ve ekonomik dinamiklerle şekillenmiştir (Alpaydın, Kültür, 2024: 35).

2.5.1. 2000-2011: Siyasi Süreç ve Toplumsal Yapı

1999 yılında Helsinki Zirvesi ile Türkiye Avrupa Birliğine aday ülke olmuştur. Bu istikamette temel hak ve özgürlüklerin genişletilmesi konusunda düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır. İfade özgürlüğünün sağlanması, basın özgürlüğü, kadın ve çocuk haklarının korunması ve sağlanması adına önemli yasal adımlar atılmıştır (Akman, 2020: 53). AB çok farklı ulus, etnik yapı ve kültürel yapıyı kapsamaktadır. Ancak bu çeşitlilik içerisinde farklılıkları reddetmemektedir toplumlarda kutuplaşmayı önlemek adına sosyal politikalar üretmektedir. Avrupa'daki sosyal bütünleşme hareketlerinin temelinde ise Avrupa toplum modelinin dayanağı olan liberal-sosyal sentezi bulunmaktadır. Bütün farklılıklara rağmen hükümetler-arası ve ulus-üstü tutumları bir araya getirerek AB çok katmanlı bir sisteme geçiştir (Alakel, Esentürk, 2016: 321-326). 2000'li yıllarda bu sisteme dahil olabilmek için siyasi ve toplumsal istikrarın sağlanması Türkiye için bir gereklilik olmuştur.

28 Şubat sürecinin ardından hazırlanan ilk kalkınma planı, 2001-2005 dönemini kapsamaktadır. Sekizinci Kalkınma Planı'nda devletin temel gündeminin Avrupa Birliği süreci, ilişkiler ve buna yönelik reformlar olduğu görülmektedir (DKP, 2001: 43). Bununla birlikte, makroekonomik büyüme, küreselleşme ve şehirleşme gibi faktörler planlamanın genel konuları arasındadır. Dönemde devletin eğitime yönelik genel yaklaşımı ise iş gücü ihtiyacını karşılamaya yöneliktir (DKP,

2001: 80-85). Dönemin politikaları toplumsal gelişme ekseninde şekillenmiş ve bu bağlamda bireyin fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal yönden tam bir iyilik hâline ulaşması hedeflenmiştir (DKP, 2001: 86-87). Devletin bu dönemde, millî ve manevî değerlerin korunması, geliştirilmesi ve millî bütünlük ile toplumsal dayanışmanın desteklenmesi amacıyla çeşitli politikalar geliştirmeye çalıştığı görülmektedir. Örneğin, aile müessesesinin güçlendirilmesi toplum için bir zorunluluk olarak değerlendirilmiştir (DKP, 2001: 94).

2000'li yılların başında siyasi ve idari düzeni sağlamaya çalışan Türkiye'de, 2002 genel seçimleri önemli bir dönüm noktası olmuştur. Seçimlerde %34 oy alan Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) iktidara gelirken, Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) %19 oy alarak ana muhalefet partisi olmuştur (Gökçe, vd. 2002: 2-4). Karpat (2014: 327-329), bu döneme kadar geçen süreci demokrasinin yerleşme dönemi olarak tanımlamakta ve artık toplumun kimliğine ve kültürüne zarar verebilecek ideoloji ve oluşumlardan arınma fırsatının geldiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, vatandaşların ekonomik ve pratik alanlarda aktif devlet beklentisi varken, din ve inanç konularında pasif devlet yaklaşımını talep ettiklerine dikkat çekmektedir. Karpat'ın pasif devlet kavramı, halkın devleti artık din konusunda yasaklayıcı ya da uygulayıcı bir aktör olarak görmek istememesi anlamına gelmektedir (Karpat, 2014: 331). Avrupa Birliği'ne giriş sürecini önceleyen devlet yapısı, ideolojiden arınarak demokrasiyi ön plana çıkaran bir yapı kazanmıştır.

Dönemin genel görünümüne bakıldığında, ülke içinde sosyo-ekonomik istikrarın sağlanması, özgür ve Avrupa Birliği üyeliği ile dünya vatandaşı kimliğine sahip bireylerden oluşan toplum oluşturma hedeflerinin öne çıktığı görülmektedir.

Bütün bunlarla birlikte, ülkenin girdiği siyasi sürece paralel olarak toplumsal yapı da yeni bir biçime evrilmektedir. Köyden kente ve kentten kente göçlerin yoğunlaştığı bu yıllarda yaklaşık 2,3 milyon kişi yer değiştirmiştir. Bu bağlamda kültürel çeşitlilik, farklı yaşam tarzlarının etkileşimi ve kent planlaması gibi konular ülke gündeminde önemli bir yer edinmiştir. Türkiye'de hızlı demografik ve sosyal değişimlerin yaşandığı bu süreçte sinema, tiyatro, opera, müze ziyareti ve yurtdışı gezilerinde belirgin bir artış gözlenmiştir. Aynı şekilde dergi ve gazete okuma oranlarında da artış yaşanmıştır. Diğer yandan, ortalama yaşın yükselmesi, tek başına yaşayan birey sayısının artması ve boşanma

oranlarının yükselmesi, bu dönemin modernleşme sürecinin hız kazandığı bir evre olduğunu göstermektedir (Zorlu, 2013: 373-381). Böylesi bir toplumsal değişimle birlikte devletin düzen sağlama ve sosyal devlet olma sorumluluğu daha kapsamlı bir boyuta taşınmıştır.

2007 yılında hazırlanan Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013) ise ana hedef olarak Avrupa Birliği'ne üyelik sürecini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi öngörülmüştür (DKP, 2006: 3). Planın temel vurgusu Beşerî Gelişme ve Sosyal Dayanışmanın Güçlendirilmesi başlığı altında eğitim sisteminin geliştirilmesi, kültürel zenginliğin korunması, toplumsal diyalogun artırılması ve kültürel bütünleşmenin güçlendirilmesi hedeflenmiştir (DKP, 2006: 4).

Eğitim politikaları, bu dönemde daha çok istihdam odaklı bir çerçevede ele alınmıştır. Zorunlu sekiz yıllık eğitime geçiş ile okullaşma oranlarının arttığı belirtilmiş ancak eğitimin bireysel değer inşasındaki rolüne ilişkin doğrudan politika önerileri sınırlı kalmıştır (DKP, 2006: 40). Planlamada Kültürün Korunması başlığı altında ise aile içi iletişimde geleneksel değerlerin sürdürülmesi, gençlerin aileden kopmasının önlenmesi ve aile eğitim programlarının yaygınlaştırılması gibi konulara vurgu yapılmıştır (DKP, 2006: 89, 272). Plan aynı zamanda iç göç, çarpık kentleşme ve sosyal uyum sorunlarının, terör ve toplumsal çözülmeyi tetikleyici unsurlar olduğuna dikkat çekmiştir. Bu kapsamda aidiyet duygusunu geliştiren, yerel yönetimleri ve sivil toplum kuruluşlarını sürece dâhil eden entegrasyon politikalarına ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Planlamada toplum bütünlüğünü zedeleyen suç örgütleri ve terör gibi konular da önemli başlıklar arasında yer almıştır (DKP, 2006: 45, 53). Dokuzuncu Kalkınma Planı, Avrupa Birliği'ne üyelik hedefi doğrultusunda ekonomik ve kültürel entegrasyona odaklanan bir çerçeve çizmektedir.

Bununla birlikte, ülkenin içinde bulunduğu yapıyla daha fazla etkileşim kurduğu Batı toplumları arasında belirgin yapısal farklılıkların var olduğu, bu farklılıkların politika ve karar süreçlerinde dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır (Şimşek, 2012: 98). 2000 sonrası dönemde Türkiye ve dünya bu farklılıkların birbiriyle temasının arttığı, sosyal yapının daha hızlı değiştiği bir döneme girilmiştir. Bu hızlı değişimler, çözüm arayışlarının da aynı ölçüde

hızlanmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda dönemi değerlendiren Karpat (2021b: 286), 2009 ve sonrasında Türkiye'nin dış politikasının, Atatürk'ün "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh!" ilkesiyle örtüşen "sıfır sorun" politikası üzerinden yürütüldüğünü vurgulamaktadır. Artık Türkiye, farklılıkların farkında olmakla birlikte her alanda entegrasyonu önceleyiği bir döneme adım atmıştır.

Din eğitimi bilimi perspektifinden konuyu ele alan M. Şevki Aydın (2002: 118), dünyanın küçük bir köy hâline gelmesiyle birlikte farklı kültürlerin karşılaşmasının bu yıllarda arttığını ifade ederek eğitimin bu noktada önemli bir sorumluluk ve işlev üstlendiğinin altını çizmektedir. Bu doğrultuda barış eğitimi kavramı eğitim alanında öne çıkmış ve kültürlerarası eğitimin nasıl gerçekleştirileceği üzerine çalışmalar yoğunlaşmıştır. Bu yıllarda yaşanan toplumsal ve siyasal dönüşüm, 2000-2011 döneminde eğitim politikalarının hem içerik hem de yaklaşım açısından yeniden şekillenmesine zemin hazırlamıştır.

2.5.2. 2000-2011: Eğitim Politikaları ve Din Eğitimi

21. yüzyılın ilk on yılında küreselleşme sürecinden geçen dünya, ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarıyla daha önce tecrübe edilmemiş bir değişim dönemine girmiştir. Bu bağlamda, en çok etkilenen yapılar sosyal kurumlar olmuştur. Küreselleşme, ülkelerde kültürel boyut başta olmak üzere eğitim süreçleri, politikaları ve programları üzerinde çok yönlü etkiler yaratmıştır (Tatlıdil, Günder, 2013: 259). Nitekim küreselleşme, benzerliklerin yanı sıra farklılıkların göz önünde bulundurulduğu, evrenselleşme ve yerelleşmenin, modernleşme ve gelenekselleşmenin birlikte yaşandığı bir süreci ifade etmektedir (Yetim, 2004: 135). Bu küresel dönüşüm, eğitim politikalarının içeriğini ve din eğitiminin yönelimlerini de doğrudan etkilemiştir.

Eğitim politikalarının planlandığı ve öğretim programlarının oluşturulduğu dönemlerde, küreselleşme sürecinin etkisiyle etkileşim artmış olsa da mevcut farklılıklar göz önünde bulundurularak bir eğitim felsefesinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda önemli bir düzenlemenin sonucu olan ve yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan 2006 programı, postmodern felsefenin temel

varsayımlarını benimsemiştir. Zengin (2011: 338), bu durumun çeşitli sorunlar ortaya çıkardığını belirtmektedir. Ona göre, gerçekliğin bireysel bilinç tarafından yapılandırıldığı kabulü, çoğulculuk adına çoklu hakikatlerin onaylanması, bilgilerin öznel deneyim ve ön yargılara dayanabilir olması, yerelliğin gündeme gelmesi ancak karşısına evrenselliğin yerleşmesi gibi sebeplerden dolayı bu yaklaşımın felsefi altyapısı sorunlu bir zemine sahiptir[24].

Ayrıca küreselleşme, modernleşme ve postmodern süreçlerin ortaya çıkardığı etkileşim ve farklılıklar, kimlik tanımlarında da bir sorunsal yaratmıştır. Bu bağlamda, kimlik ve sosyal bütünleşme ilişkisini ele almak önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Sosyal bütünleşmede bireysel ve kolektif kimlikler kritik bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, bireysel kimlikler sosyal bütünleşmeye sağladıkları katkı açısından bireysel şart ve ihtiyaçlara göre değişkenlik gösterebilirken, kolektif kimlik kültürel arka plan ile toplumsal bütünleşmenin ana unsuru olmaya devam etmektedir (Özdil, 2017: 397). Bu bağlamda eğitimin işlevleri artmıştır. Eğitim küreselleşmeye uyum ve entegrasyon sağlama amacının yanı sıra küreselleşmenin yarattığı sorunları aşma konusunda da işlevsel bir yapı kazanmıştır (Gümüş, 2015: 184). Küreselleşme olgusu ele alınırken bütünleştirici etkileriyle birlikte dışlayıcı etkilerini göz önünde değerlendirmek gereklidir (Bilgin, 2003: 213). Bu çerçevede eğitim ve din eğitimi, küreselleşmenin ortaya çıkardığı kültürel çeşitlilik ve kimlik tartışmalarına yanıt vermek ve sosyal bütünleşmeyi desteklemek açısından önemli bir araç konumuna gelmiştir.

Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı (2000), din ve vicdan özgürlüğüne ilişkin düzenlemeleriyle Türkiye'nin uygulamalarına da yansımıştır. Bu bağlamda, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) herkesin eğitim-öğretim hakkına sahip olduğunu, ebeveynlerin çocuklarına kendi dinsel ve/veya felsefi beklentileri doğrultusunda eğitim verilmesini talep etme hakkına sahip olduklarını ve bu hakların ulusal yasalarla güvence altına alındığını belirtmektedir (Turan, 2023: 54).

[24] Yapılandırmacılık hakkında detaylı bilgi için bkz. Mahmut Zengin, Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım, 2011.

Türkiye bu yaklaşımı kabul ederek yürürlüğe koymakla birlikte arada ufak bir nüans farkı bulunmaktadır.

Avrupa Birliği ülkelerinin genel yaklaşımı, din eğitimini dinî özgürlükler çerçevesinde değerlendirmektir. Buna bağlı olarak, devletin vatandaşların dinine müdahalesi din özgürlüğüne müdahale olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemleri, mezhebe dayalı olanlar ve olmayanlar şeklinde ikiye ayrılmıştır. Türkiye'de ise din eğitimi bir hak olarak kabul edilmektedir. Anayasal düzenlemelerde din eğitimi, bir özgürlük meselesi olmaktan ziyade devletin yerine getirmesi gereken bir sosyal hak olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda devlet, halkın din eğitimi konusundaki ihtiyaç ve beklentilerini karşılamakla yükümlüdür. Türkiye'de din eğitimi, tarihsel, toplumsal ve siyasal tecrübeler çerçevesinde kendine özgü bir yapı kazanmıştır (M. Z. Aydın, 2002: 91-92).

2001 yılında yaşanan 11 Eylül olayları sonrasında uluslararası kuruluşlarda çoğulcu ve çok kültürlü toplumlarda din eğitimi güncel bir konu haline gelmiş, Avrupa Konseyi, UNESCO, AGİT gibi kuruluşlar çoğulcu ve karşılaştırmalı bir anlayışla sürecin yürütülmesi gerektiği düşüncesine meyledilmiştir (Zengin, 2017b: 620).

Diğer taraftan, 2000 sonrası dönemde Türkiye'de zorunlu din derslerine ilişkin Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne (AİHM) taşınan davalar da olmuştur. Bu davalardan ilki, Abdullah Çiftçi'nin 2004 yılında Kur'an-ı Kerim derslerindeki yaş sınırına yönelik şikâyetidir. Çiftçi, eğitimin daha küçük yaşlarda başlaması gerektiğini talep etmiştir. Ancak AİHM, devletin bu konudaki tutumunu doğru ve gerekli bulduğunu ifade etmiştir. 2005 yılında açılan Şahin davası ise ders ortamında dinî sembollerin kullanımıyla ilgilidir. Uzun süren bu davanın sonucunda AİHM, devletin belirlediği kuralların laik karakteri koruma amacına hizmet ettiğini vurgulamıştır.

Hasan ve Eylem Zengin'in 2008 yılında yaptığı başvuru ise muafiyet hakkına ilişkindir. Alevi bir aile olan Zengin ailesi, çocuğunun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinden muaf tutulmasını talep etmiştir. Mahkeme,

DKAB dersinin mezhepler üstü bir anlayışla ve dinlere açıklık temelinde hazırlandığını, saygıyı esas aldığını ve bu bağlamda dersin Toledo İlkeleri'yle de uyumlu olduğunu belirtmiştir. Ancak bu beyana karşın, Türkiye'deki düzenlemelerin yetersiz olduğunu ileri süren görüşler de bulunmaktadır (Demirtaş, 2024: 127; 131; 137-138)[25]. AİHM kararlarının yarattığı bu tartışmalar, 2000 sonrası dönemde din eğitimi politikalarının yeniden şekillenmesinde etkili olmuştur.

2000 ve sonrası dönem çoklu etkileşim alanlarıyla birlikte Türkiye'de öğretim programlarının geliştirilmesinde önemli bir süreci işaret etmektedir. Bu yıllardan itibaren örgün ve yaygın eğitimde, öğrenciyi merkeze alan, sorgulayıcı ve eleştiriye açık program anlayışı geliştirilmeye başlanmıştır. Örgün eğitimde yer alan programlar eğitimsel yaklaşımlar ve pedagojik bir zemin üzerine inşa edilirken, din bilimsel yaklaşımlar çerçevesinde din derslerinde İslâm inancının temel kaynakları ve öğretileri esas alınmıştır. Bu doğrultuda, dersler daha nesnel ve bilimsel bir yapıya kavuşmuştur (Bahçekapılı, 2012: 231).

2006 yılında gerçekleştirilen 17. Millî Eğitim Şûrası'nda, Avrupa Birliği'ne üyelik süreci ve bu sürecin eğitim sistemine etkileri ön planda olmuştur. Kararlarda bir yandan AB'ye uyum vurgusu yapılırken, diğer yandan ulusal kimliğin ve Türkçenin korunması gerekliliği de açıkça dile getirilmiştir. Şûrada özel eğitim, okul öncesi eğitim ve ortaöğretim düzeyleri hakkında kapsamlı kararlar alınmıştır. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme başlığı altında yalnızca öğrencilerin ve çalışanların değil, ailelerin de eğitim sürecine dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ailelerin toplumsal entegrasyonuna katkı sağlamak amacıyla anne-baba okulları açılması önerilmiştir. Ayrıca mevcut aile eğitim programlarının akredite edilmesi, aile destek uzmanlarının yetiştirilmesi ve bu hizmetlerin yaygınlaştırılması gerektiği belirtilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın çalışmalarında Avrupa Birliği standartlarının gözetilmesi, eğitim ve toplum bilimleri perspektifinden yeniden önerilmiştir. Öğrencilerin barış kültürü kavramını içselleştirebilmeleri için

[25] AİHM'e taşınan davalar hakkında detaylı bilgi için bkz. Sümeyye Demirtaş, Çoğulculuk Bağlamında Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin Din ve Eğitim ile İlgili Kararları, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2024.

ortaöğretim düzeyinde spor etkinliklerine yönlendirilmesi ve beden eğitimi derslerinin tüm sınıflarda zorunlu hâle getirilmesi kararlaştırılmıştır. Türkçenin korunması, eğitimin her kademesinde önemsenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılması ve Türkçenin gereksiz yabancı kelimelerle kirletilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin Türkçeye karşı sorumluluklarının farkında olarak dili özenli kullanmaları gerektiği ifade edilmiştir. Küreselleşme ve iletişim devrimi çağında bulunulduğuna dikkat çekilerek Türk eğitim sisteminin ulusal unsurları koruma konusunda duyarlı olması gerektiği belirtilmiştir (MEB Şûra, 2006).

Bu şûra, küreselleşme ve AB sürecine uyumla birlikte, eğitimde toplumsal bütünlüğü sağlama, ulusal kimliği koruma, ailelerin topluma entegrasyonu ve dil bilincinin güçlendirilmesi gibi çok yönlü konuları ele alması bakımından önemlidir. Nitekim 2005-2006 döneminde sosyal bilgiler, hayat bilgisi ve fen bilgisi gibi derslerin amaç ve içerikleri incelendiğinde de toplantının yansımaları görülmektedir. Programlarda insan hakları, barış, farklı kültür ve düşüncelere saygılı olma, hoşgörü, sabır, dayanışma ve yardımlaşma gibi değerlerin öğrencilere kazandırılması gereken temel nitelikler olarak öne çıkmıştır (Özdemir, 2011: 104). Toplantı kararlarında ele alınan bu maddelerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersine yansımaları ise çalışmanın üçüncü bölümünde detaylı olarak ele alınmıştır.

Bir sonraki MEB Şûrası olan 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Millî Eğitim Şûrası'nda, Avrupa Birliği vurgusu azalmış yerini 2023 vizyonu almıştır (MEB Şûra, 2010: 1). Şûra kararlarında aile yapısının güçlendirilmesi, toplumsal bütünleşmenin sağlanması ve değerler eğitimi gibi konulara genişçe yer verilmiştir. Okullarda kültürel anlamda ortak bir çevre etrafında bütünleşmenin sağlanabilmesi için okul müdürlerinin kültürel liderlik yeterliklerine sahip olması gerektiği belirtilmiştir (MEB Şûra, 2010: 5). Temel insani, ahlaki, sosyal, kültürel ve demokratik değerlerin geliştirilmesine yönelik uygulamalara öncelik verilmesi, öğretmen ve öğrencilerde kültürel farklılıklara karşı duyarlılığın artırılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB Şûra, 2010: 5). Toplumda paylaşma ve diğer sosyal

mekanizmaların yaygınlaştırılması amacıyla şenlik ve festival tarzında sosyal etkinliklerin düzenlenmesi önerilmiştir. Eğitim yöneticilerinin farklı toplum ve kültürleri tanımaları, çok kültürlü ortamlarda görev yapabilecek şekilde yetiştirilmeleri ve yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB Şûra, 2010: 5-7). Değerler eğitimi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilerin sahip olduğu değerleri belirlemeye yönelik ülke çapında bir alan araştırması yapılması ve bu araştırmanın her dört yılda bir güncellenmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB Şûra, 2010: 11). Öğretim programlarında ulusal ve evrensel değerlerin birlikte ele alınması ve bu konuda öğrencilere farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Değerlerin bireysel bir tercih olduğu, toplumun benzer değerlere sahip bireylerden oluştuğu belirtilmiştir. Bu nedenle öğretmenlere değer eğitimi bilinci kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik dersler eklenmesi ve görevdeki öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde bu konuların yer alması önerilmiştir. Ortak değerlerin vurgulanması ve değer farklılıklarının birer zenginlik olarak görülmesi bilincinin kazandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin yalnızca akademik başarılarına değil, duygusal, sosyal ve ruhsal zekâ gelişimlerine yönelik de yatırım yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, değerler eğitimi konusunda önemli bir işlev üstlenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin, çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin şekilde okutulması gerektiği vurgulanmıştır. Anayasa'nın 24. maddesi doğrultusunda, isteyen velilerin talebi üzerine ahlaki ve manevî değerleri geliştirmeye yönelik seçmeli din eğitimi verilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmiştir (MEB Şûra, 2010: 11-12). Aile yapısının güçlendirilmesi amacıyla psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması, aile eğitimlerinin desteklenmesi ve sunulan hizmetlerde medya desteğinin sağlanması gerektiği belirtilmiştir (MEB Şûra, 2010: 13). Okul kültürünün oluşumunda duyarlılık, diğerkâmlık gibi değerlerin sınıf öğretmenleri tarafından hayata geçirilmesinde destek olması önerilmiştir (MEB Şûra, 2010: 14). Bu şûra, dönemde değerler eğitiminin kapsamını genişleterek çok katmanlı bir bütünleşme hedefinin olduğunu ortaya koymuştur. Din, ahlak ve millî kimlik

temalarının çoğulcu, demokratik ve kültürel çeşitliliğe duyarlı olacak şekilde benimsenmesi amaçlanmıştır.

Dönemin din dersleri bağlamında benimsediği genel yaklaşım ve değişim ele alındığında (2000-2011), ilk olarak 2000 programında ünite temelli bir yaklaşım benimsenmiş, sınıf düzeylerine göre ünite içerikleri belirlenmiştir. Ayrıca, ünite açılımlarının yer aldığı bu programda örnek ders işlenişleri de bulunmaktadır. 2010 programında benzer bir tutum devam etmiştir. Programlarda, öğrencilerin beceri gelişimlerini destekleme, düşünme, anlama, sorgulama, ilişki kurma ve analiz-sentez yapma gibi yetkinliklerini geliştirme çabaları ön plana çıkmıştır (Erbaş, 2020: 110-112). Dönemin programları arasında 2005 programı ayrı bir öneme sahiptir. Hazırlık süreci 2004 yılında başlatılmış ve akademisyenlerle eğitimcilerin yanı sıra farklı ülkelerden uzmanların katılımıyla çalışmalar yürütülmüştür. Diğer ülkelerdeki uygulamalar incelendikten sonra hazırlanan bu program, davranışçı yaklaşımdan bilişsel kuramları temel alan yapılandırmacı yaklaşıma geçişi simgelemektedir. Bu, ders içeriklerinin çağdaş yaklaşımlara göre yeniden düzenlenmesi ve öğrencilerin derse aktif katılımının beklenmesi anlamına gelmektedir. Programlara ilk kez kazanım bölümleri eklenmiş, öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıklar ve çevre koşullarına göre etkinlik ve uygulama örneklerine yer verilmiştir (Aksu, vd. 2024: 175-177).

2000 sonrası eğitim politikaları genel olarak değerlendirildiğinde, Avrupa Birliği'ne katılım müzakereleri ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin (AİHM) eleştirileri sebebiyle çeşitli uyum düzenlemelerinin yapıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan değişiklikler, genellikle dersin bilişsel (kavramsal) nitelikte dönüşmesiyle ilgilidir. 2010 programından sonra, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programında uzun süre herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. 2018 programında gerçekleştirilen düzenlemeler ise ağırlıklı olarak bu dönemin genel yaklaşımını ve çerçevesini benimsemeye devam etmiştir (Furat, 2020: 247). 2000-2011 yılları, Türkiye'nin hem Avrupa Birliği uyum sürecine hem de küresel eğitim trendlerine paralel olarak eğitimde yenilikçi adımlar attığı bir dönemdir. Yapılandırmacı

yaklaşıma geçiş, değerler eğitimine verilen önem ve din eğitiminin bilişsel boyutunun güçlendirilmesi bu dönemin belirgin özellikleri arasında yer almıştır.

2.6. 2011-2018: Kültürel ve Küresel Açılım Dönemi

2000'li yılların başlarında Avrupa Birliği'ne uyum sürecine odaklanan Türkiye, 2011-2018 döneminde hem siyasal hem de toplumsal alanlarda politikalarını güncellemeye zorlayan kritik süreçlerden geçmiştir. Bu yıllar, Suriye iç savaşı nedeniyle oluşan göç dalgası, 15 Temmuz 2016 darbe girişimi ve anayasal sistem değişiklikleri gibi önemli siyasi gelişmelere sahne olmuştur. Söz konusu dönemde eğitim politikaları, değerler eğitimi, toplumsal bütünleşme ve kültürel mirasın aktarımı ekseninde yeniden şekillenmiş; din eğitimi ise mezhepler üstü yaklaşım, çoğulculuk ve toplumsal uyum ilkeleri doğrultusunda gözden geçirilmiştir.

2.6.1. 2011-2018: Yakın Dönem Türkiye'de Siyasi Süreç ve Toplumsal Yapı

2011 yılında Suriye'den Türkiye'ye kitlesel göçler başlamıştır. Bu göç dalgası, Türkiye'nin tarihinde karşılaştığı en büyük kitlesel göç hareketini temsil etmektedir. Göçün etkileri yalnızca demografik yapıyla sınırlı kalmamıştır. Ülkede sosyal, ekonomik ve kültürel birçok olgu üzerinde derin değişimlere yol açmıştır (Karakaya, 2020: 95). Bu süreç beraberinde hem riskleri hem de fırsatları getirmiştir. Farklı kültürlerin uyum ve entegrasyonu, özellikle dil farklılıkları, etnik ve mezhepsel çatışmaların ortaya çıkma ihtimali gibi sorunları gündeme taşımıştır. Devletin, gelen nüfusun eğitimi ve istihdamı, mevcut toplumla uyumun sağlanması ve güvenliğin temini gibi alanlara yoğunlaşma gerekliliği ortaya çıkmıştır (Tunca, Karadağ, 2018: 62-63). 2016 yılında Suriyeli göçmenlere vatandaşlık hakkı tanınmıştır. Bu karar, göçmenlerin entegrasyon süreci açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Vatandaşlık hakkı göçmenlerin sağlık, eğitim ve çalışma gibi temel haklara erişimini kolaylaştırmıştır (Şimşek, 2018: 367). Dolayısıyla bu nüfus hareketliliği, 2011 sonrası dönemde Türkiye'nin sosyal yapısını dönüştüren başlıca faktörlerden biri olmuştur.

2014-2018 yıllarını kapsayan Onuncu Kalkınma Planı, Nitelikli İnsan, Güçlü Toplum başlığı altında birey ve toplumu merkeze alan bütüncül bir yaklaşım benimsemiştir. Eğitim politikalarında, düşünme, algılama ve problem çözme becerileri gelişmiş, demokratik değerleri ve millî kültürü özümsemiş, sanatsal yönü güçlü, girişimci ve yenilikçi bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte eğitim sisteminin temel amacı, bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış, üretken ve mutlu bireyler yetiştirmektir (DKP, 2013: 30-31). Bu hedefler, toplumsal yapının modernleşmesi ve eğitim-kültür ekseninde güçlenmesini öngören politikaların bir yansımasıdır.

Planlama sürecinde aile kurumu da kapsamlı şekilde ele alınmıştır. Dijitalleşme, bireyselleşme, göç, kentleşme ve boşanma gibi çağdaş toplumsal sorunların aile yapısı üzerindeki etkilerine dikkat çekilmiştir. Aile içi iletişimin güçlendirilmesi, ailelere yönelik eğitim programlarının yaygınlaştırılması ve bu faaliyetlerin Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı koordinasyonunda yürütülmesi öngörülmüştür (DKP, 2013: 40-41). Bu yaklaşım, sosyal bütünleşmeyi destekleyen en temel yapı taşı olarak aile kurumuna verilen önemi açıkça göstermektedir.

Toplumsal bütünleşme hedefi doğrultusunda, temel hak ve özgürlükler zemininde şekillenen çoğulcu, özgürlükçü ve katılımcı bir toplum anlayışı benimsenmiştir. Anayasada yer aldığı şekilde, cinsiyet, yaş, ırk, dil, mezhep ve din gibi unsurlar üzerinden ayrım yapılmaksızın toplumsal bütünleşme ve dayanışmanın güçlendirilmesi öncelikli politika alanları arasında yer almıştır (DKP, 2013: 39, 45). Millî kültürün korunması ve kültürel çeşitliliğin gelecek nesillere aktarılması amacıyla tarihî şahsiyetler, kültürel figürler ve masal kahramanlarının sinema ve medya yoluyla yaygınlaştırılması planlanmıştır (DKP, 2013: 45). Genel olarak Onuncu Kalkınma Planı, birey ve aile odaklı bir yaklaşımı temel alarak eğitim, kültür ve toplumsal bütünleşmeyi bütüncül bir çerçevede ele almaktadır. Bununla birlikte insan hakları ve özgürlükçü demokrasi anlayışı doğrultusunda sosyal yapının yeniden şekillendirilmesini hedeflemektedir.

Türkiye için son dönemde yaşanan en önemli siyasi olaylardan biri 15 Temmuz 2016 darbe girişimidir. Bu girişim, ülkenin hem iç hem de dış politikaları üzerinde derin etkiler yaratmıştır. Gazi ve şehitlerin olmasına yol açan bu hareket, Türkiye'yi siyasi, toplumsal ve güvenlik politikaları bakımından yeni bir döneme

sürüklemiştir. Devlet, bu girişimin sorumlularına ve onların oluşturduğu kurumlara yönelik geniş çaplı tasfiye operasyonları gerçekleştirmiştir. Diğer yandan, bu sürecin Türkiye'nin Avrupa Birliği (AB) ile ilişkileri üzerinde belirgin bir etkisi olmuş ve ilişkilerde yeni bir döneme girilmiştir. Bu siyasi süreçte AB makamları ve üye devletlerle yaşanan gerilimler, Türkiye'nin Rusya ve İran gibi ülkelerle yakınlaşmasına zemin hazırlamıştır. Dış politikada yaşanan bu yön değişimi, Türkiye'nin artık AB üyelik hedefini merkeze koymadığı yönünde yorumlara neden olmuştur (Kakışım, Erdoğan, 2018: 401-417). Dolayısıyla 15 Temmuz darbe girişimi iç siyasette etkili olmakla birlikte uluslararası ilişkilerde de kırılma noktası olmuştur.

Toplumsal ilişkiler açısından bakıldığında, 15 Temmuz darbe girişimi Türkiye'de güven duygusunu sarsan önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu hareketi gerçekleştirenlerin dindar kimlikleriyle örgütlenmiş olması, toplumda aile, akraba, arkadaş ve komşuluk ilişkilerinde şüphe ve tedirginliklerin yayılmasına yol açmıştır. Bu güven kaybını telafi etmek amacıyla devlet bazı adımlar atmıştır. Örneğin, Diyanet İşleri Başkanlığı 2017 yılı Kutlu Doğum Haftası'nın ana temasını güven olarak belirlemiştir. Bunun yanı sıra örgüt üyesi olduğu tespit edilen öğretmenler, akademisyenler ve polisler gibi kamu görevlileri görevlerinden tasfiye edilmiştir (Çakı, 2018: 102-105). Bu gelişmeler, 15 Temmuz'un toplumsal yapıda yarattığı güven krizinin devlet tarafından fark edildiğini ve hassasiyetle ele alındığını göstermektedir.

16 Nisan 2017'de Türkiye'de yapılan referandum sonucunda anayasa değişiklikleri kabul edilmiş ve ülke yönetim sisteminde köklü bir dönüşüm gerçekleşmiştir. Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne geçilerek yürütme yetkisi Cumhurbaşkanına devredilmiştir. Geçmişte yaşanan koalisyon hükümetlerinin ülkenin yönetiminde istikrarsızlığa yol açtığı düşüncesiyle getirilen bu sistem, siyasal ittifakların önünü açmıştır. Nitekim Cumhur İttifakı ve Millet İttifakı gibi blokların oluşumu, 2018 seçimlerinin bu yeni düzen çerçevesinde yapılmasını sağlamıştır (Kaan, 2019: 20-24). Bu süreç, Türkiye'de siyasal yapı ve yönetim biçimi açısından yeni bir dönemin başlangıcını simgelemektedir.

15 Temmuz darbe girişimi, Suriye göç dalgası, anayasal değişiklikler ve yeni yönetim sistemi gibi gelişmeler, 2011-2018 döneminde Türkiye'nin siyasal ve

toplumsal yapısında köklü dönüşümlere yol açmıştır. Bu dönemde, güvenlik ve toplumsal bütünleşme konuları, devletin öncelikli politika alanları hâline gelmiş bununla birlikte iç ve dış politikadaki değişimler, toplumsal yapının yeniden şekillenmesini beraberinde getirmiştir. Göç hareketlerinin yarattığı sosyal uyum sorunları, güven krizleri ve demokratikleşme arayışları, toplumsal ilişkilerde kırılganlıkla birlikte dayanışma dinamiklerini tetiklemiştir. Bu durum, kültürel politikalar ve toplumsal değerler üzerinde de derin etkilere sebep olmuştur.

2.6.2. 2011-2018: Yakın Dönem Türkiye'de Eğitim Politikaları ve Din Eğitimi

2010 sonrası Türkiye'de eğitim hayatı önemli değişimler geçirmiştir. Anayasal hakların kullanımı, demokratikleşme ve özgürleşme gibi hususlarda önemli adımlar atılmıştır. 2011'de imam hatip mezunlarına uygulanan katsayı engeli kaldırılmış, 2012'de 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiş ve zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmıştır. 27 Ağustos 2013'te öğrenci andı uygulaması kaldırılmış, başörtüsü meselesi çözülmüş ve 2013'te imam hatip okullarının orta kısımları tekrar öğretime açılmıştır. İlk ve ortaöğretimde yeni seçmeli dersler programa dahil edilmiştir (Gündüz, 2015: 51-52). Bu gelişmeler eğitim sisteminin yapısal dönüşümünü ve toplumsal taleplerin karşılanmasına yönelik politika değişimlerini ortaya koymaktadır.

Bu dönemde millî eğitim sisteminde iyi vatandaş tanımlamasının, Avrupa Birliği bağlamında ilköğretim düzeyinde çoğulculuğu, bütünleşmeyi ve hareketliliği sağlayabilecek bir anlayışı ifade etmesi dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda dil eğitimine özel önem verilmiş ve ilkokul ile ortaokul düzeyinde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve rekabet politikalarının desteklenmesi amacıyla 4+4+4 sistemine geçilmesi, mesleki eğitim açısından olumlu bir adım olarak değerlendirilmiştir (Asri, 2015: 98). Programlara eklenen 15 seçmeli ders ile öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda eğitim almasına imkân tanınmıştır. Ayrıca dönemin programlarında iş birliği yapma, sosyalleşme becerileri kazanma, vatandaşlık hak ve görevlerini yerine getirme, kültürel aktarım ve birlikte iş görme becerilerinin geliştirilmesi gibi hedeflere de yer verilmiştir. Bu

bağlamda okulların bireylerin toplumsal hayata uyum sağlamasında ve sosyalleşmesinde önemli bir rol üstlendiği görülmektedir (Tezci, 2015: 262-263). Bu dönemde, eğitimde hem teknolojik yenilikler hem de kültürel değerlerin öğretim programlarına entegrasyonu eş zamanlı olarak ilerlemiştir.

Ayrıca 2012 sonrası dönemde eğitimde dijitalleşme süreci belirgin bir ivme kazanmıştır. İnternetin yaygınlaşması, okullarda akıllı tahta sisteminin kullanımı ve FATİH gibi örnek projelerin uygulamaya konması, eğitimde dijital araçların kullanımını yaygınlaştırarak öğretmen ve öğrencilerin dijital dünyaya entegrasyonunu desteklemiştir (Dönmez, 2024: 495). 2014 yılında düzenlenen 19. Millî Eğitim Şûrası'nda, öğretmenlerin mesleki niteliklerinin artırılması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve öğretmen sayısının artırılması yönünde kararlar ön plana çıkmıştır. Şûra kararlarında, her eğitim kademesi için değerler eğitimine özel önem verilmesi gerektiği açıkça belirtilerek bu alan, ilk kez kapsamlı ve sistematik biçimde tüm eğitim düzeylerine entegre edilmiştir. Okul öncesi öğretim programlarında değerler eğitimine yer verilmesi, ilköğretim düzeyinde ise bu eğitimin öğretim programlarında etkin bir şekilde ve sarmal yapı içinde ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Ortaöğretim düzeyinde ise tüm kurumlarda görsel sanatlar dersi kapsamında geleneksel sanatlarımız olan hat, ebru, tezhip ve minyatür sanatlarının öğretim programlarında uygulanmasına imkân tanınması önerilmiştir. Bu öneri, eğitimde kültürel mirasın aktarımı bağlamında dinî ve tarihî referanslı sanatların müfredatla buluşturulması açısından bir ilki temsil etmektedir. Sosyal bütünleşme açısından öne çıkan bir diğer önemli karar ise okul ve aile arasındaki bağların güçlendirilmesi yönünde olmuştur. Bu kapsamda, 0-18 Yaş Aile Eğitim Seminerlerine katılımın teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB Şûra, 2014).

Ayrıca bu yıllarda, 2015 yılında din eğitimi eksenli bir dava AİHM'e taşınmıştır. Yalçın ve Diğerleri olarak kayıtlara geçen dava, önceki Zengin davası ile büyük benzerlikler taşımaktadır. Davacılar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin İslâm'ın Sünni mezhebi merkeze alınarak hazırlandığını iddia etmiştir. Alevilerin kültür ve felsefelerinin derste ele alınması talebinde

bulunmuşlardır. Ayrıca, öğretmenlere yönelik özel eğitim verilmesi ve bu öğretmenlerin denetlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu davaya ilişkin olarak Millî Eğitim Bakanlığı Genel Müdürlüğü, 2005-2006 yıllarında düzenlenen programda İslâm mezheplerine dair bilgilerin ve önemli şahsiyetlerle ilgili pasajların yer aldığını ifade etmiştir. AİHM ise Zengin davası sonrasında ders içeriklerinde önemli düzenlemeler yapıldığını, dersin mezhepler üstü bir nitelik kazandığını ve bu konuda yetkinin devlette olduğunu belirtmiştir. Bu mahkeme süreciyle birlikte AİHM, devlete; aile ve çocuklar arasında dinî veya felsefî inançlardan kaynaklı çıkabilecek çatışmaların önlenmesi konusunda sorumluluğunu hatırlatmıştır (Demirtaş, 2024: 154-156). Bu gelişmeler, din eğitiminin mezhepler üstü bir yapıya kavuşması ve farklı inanç gruplarının taleplerinin dikkate alınması gerektiğini bir kez daha gündeme getirmiştir**.**

2011-2018 dönemi, Türkiye'de eğitim politikalarının hem yapısal hem de içerik boyutunda köklü değişimlerin yaşandığı bir süreç olmuştur. 4+4+4 sistemi, seçmeli derslerin çeşitlenmesi, dijitalleşme hamleleri ve değerler eğitimine verilen önem, bu dönemin karakteristik özelliklerini yansıtmaktadır. Ancak din eğitimi alanında AİHM kararları, müfredatın çoğulculuk ve kapsayıcılık ilkeleri çerçevesinde geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu süreç, bir yandan eğitimde modernleşme ve teknoloji temelli yeniliklerin öne çıktığı, diğer yandan toplumsal çeşitliliğin ve kültürel değerlerin uyumlu biçimde yönetilmesinin zorunlu hale geldiği bir dönem olarak dikkat çekmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA SOSYAL BÜTÜNLEŞME

Tezimizin kuramsal çerçevesini ortaya koyarken birinci bölümde işaret edildiği üzere en genel anlamıyla dayanışma, uyum, birlik (Kongar, 2002: 283) olarak tanımlanan bütünleşme olgusu, sosyal bilimler literatüründe farklı teorik yaklaşımlar üzerinden açıklanmıştır. Bu yaklaşımlar içerisinde özellikle üç tanesi ön plandadır. İlk olarak İşlevsel kuramın öncüsü Parsons (1966), toplumu bir eylem sistemi olarak değerlendirmiş ve alt sistemlere ayırmıştır. Parsons'a göre bu sistem; kültür sistemi, toplumsal sistem ve kişilik sisteminden oluşmaktadır. Bu sistemin yapısal unsurlarını ise değerler, roller, motivasyon ve mevcudiyet oluşturmaktadır. Parsons'un yaklaşımının temel özelliği, normların ve rollerin işlevsel uyumunu toplumsal sistemin sürekliliğini sağlayan en önemli unsurlardan biri olarak görmesidir.

Bu yaklaşımlardan ikincisi olarak kabul edilebilecek Fichter'in (2001) bakış açısındaki ana vurgu noktası, bütünleşmenin mümkün olması için ortaklığın gerekliliğidir. Bununla birlikte, Fichter de bütünleşmenin düzen ve yapı bağlamında eylem ve işlev yönüne dikkat çekmektedir. Bütünleşmeyi kişilik, grup ve toplum düzeyinde üç boyutta ele almakta ve bu üçlünün oluşturduğu eksende bütünleşme sürecini ortak değerler üzerinde oydaşma, işlevlerin paylaşılması ve çeşitli kültürel örüntülere sahip farklı gruplarda yer alan kişilerin çoğul katılımı olarak bölümlendirmektedir. Üçüncü olarak ise Günay (2017), bütünleşme kavramını bireylerin birlikteliği ekseninde analiz etmektedir. Bunlar normatif bütünleşme, fonksiyonel bütünleşme ve mana etrafında bütünleşme olarak üçe ayrılmıştır. Günay, kategorizasyonunda işlevin yanı sıra davranışlar ve anlama odaklanmıştır. Bir bütün olarak incelendiğinde Parsons kuramıyla eğitim ve toplumun işlevsel boyutuna derinlik katarken Fichter kapsamlı bir teorik çatı oluşturmuş, Günay ise mana bütünleşmesi boyutunda yaptığı kategorizasyonla sosyal bütünleşme teorisine derinlik katmıştır.

Sosyal bütünleşme kuramı, bireyin toplumla kurduğu ilişkileri çok katmanlı bir yapı üzerinden açıklamaktadır. Bu katmanlar, kültürel, toplumsal ve sosyal

düzeyler olarak sınıflandırılabilir. Din, günlük yaşamın akışına doğrudan temas eden bir alan olarak, doğası gereği öğretim süreçlerine dâhil edilen ve bu katmanların her biriyle ilişki kurabilen bir yapı sunmaktadır.

Örgün din eğitimi, bireysel kimlik inşasıyla birlikte toplumsal sürdürülebilirliği de önceleyen bir içerik taşıdığında, sosyal bütünleşme açısından işlevsel bir rol üstlenir. Bu çerçevede, öğretim programları sosyal bütünleşme modeli üzerinden değerlendirildiğinde, her bir katman (kültürel, toplumsal ve sosyal düzeyler) bütünleşmenin inşasında tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir.

Kuramsal düzlemde bu üç düzey; Parsons'ın kültür sistemi, toplumsal roller ve kişilik sistemi; Fichter'ın oydaşma, işlev paylaşımı ve toplum düzeyi; Günay'ın normatif, fonksiyonel ve mana etrafında bütünleşme yaklaşımları ile ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda, kültürel düzeyde "değerler", toplumsal düzeyde "kurumlar" ve sosyal düzeyde "ideolojiler" şeklinde yapılan tematik bir kategorizasyonun din dersi öğretim programlarında yer verilen temaları analiz etmeye imkân tanıyacağı görüşü hasıl olmuştur. Bu kabulün arka planında yatan temel neden programların sosyal bütünleşme olgusunu dönemsel olarak farklı vurgularla ele almasıdır. Bütüncül şekilde analiz imkânı sunan bu yaklaşım sosyal bütünleşme düzeylerini çok boyutlu biçimde ortaya koymaktadır. Kuramsal ve analitik bir araç olarak geliştirilen bu model katmanlı sosyal bütünleşme modeli olup üç düzeyden oluşmaktadır. Bunlar kültürel, toplum ve sosyal bütünleşme düzeyleridir.

3.1. Erken Cumhuriyet Dönemi (1924-1930)

1924 programı, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim alanındaki ilk düzenlemesidir. Bu dönemde devletin eğitim politikaları henüz doğrudan müfredatlara tam anlamıyla yansımamıştır. Hem Türkiye'de hem dünyada sosyopolitik dönüşümlerin yaşandığı bu yıllarda eğitim programlarında düzenleme yapılması sıkça gündeme gelmiştir. 1924 programının uygulandığı dönemde Türkiye, özellikle etnik ve dinî kökenli çatışmalarla karşı karşıya kalmıştır. Bu bağlamda yeni kurulan devlet, toplumsal düzeni sağlamaya ve sosyal bütünleşmeyi güçlendirmek amacıyla çözüm yolları aramıştır. Eğitim bu arayışta önemli bir araç olarak değerlendirilmiş ve bununla birlikte ders içeriklerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu dönemde bir taraftan programlarda din derslerine yer verilirken diğer taraftan Şeyh Sait İsyanı gibi yaşanan tecrübeler dikkate alınarak, dinin sosyal/toplumsal hayattaki sınırlarını çizmeye yönelik adımlar atılmıştır. 1924 programından itibaren başlayan bu düzenlemeler, 1926 ve 1930 programlarında ahlaki ve toplumsal değerlerin eklenmesi ve millî ideolojilerin ön plana çıkarılmasıyla devam etmiştir. Din eğitiminin içeriğinde yapılan düzenlemeleri anlamak için 1924 programı içerik ve öğretim esaslarının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Erken Cumhuriyet dönemi 1924 programı din dersi içeriği incelendiğinde derslerde bireysel ibadetler (namaz, abdest, oruç vb.) ve dinî yükümlülüklere yer verildiği ve bununla birlikte İslâm'ın toplumsal yönüne dair bir içerik sunulmadığı görülmektedir[26]. Bu bağlamda programda yer verilen "İslâm muhabbetini çocukların kalbinde yaşatacaktır" (İlk Mektepler Müfredat Programı, 1924: 13-14) cümlesiyle dinin konumu sadece bireyin kalbinde olması ifade edilerek bireyin yaşantısında dinin sınırları çizilmiştir. Program dinî öğretimi bireysel dindarlık ekseninde ele almış; toplu ibadetlere, yardımlaşma, birliktelik gibi ahlaki değerlere yer verilmemiştir. Bununla birlikte Hz. Peygamber ve sahabelere dair bilgilerin verilmesi, kültürel ve toplumsal hafızaya temas edildiğini göstermektedir. Bu alan oldukça az olmakla birlikte kimlik inşasında oldukça önemlidir.

[26] Derste Kur'an-ı Kerim öğretileceği, Peygamber ve Ehli Beyti hakkında bilgi verileceği, namaz, abdest, oruç sınıf seviyelerinde farklılıklarla beraber öğretileceği belirtilmektedir.

1924 din dersi programı sade bir içerikle hazırlanmıştır. Bazı bölümlerde konuların yalnızca mücmelen (sade bir şekilde) işlenmesi noktasında şerh düşülmüştür. Programın temel hedefi ilkokul düzeyinde öğrencilerin, günlük yaşamlarında ibadetlerini yerine getirebilecek ölçüde temel dinî bilgilere sahip olmaları, dinini seven, peygamberleri tanıyan ve birkaç sure ezberlemiş olarak eğitimlerini tamamlamalarıdır (İlk Mektepler Müfredat Programı, 1924: 13-14).

Lise düzeyinde hazırlanan program da benzer bir yaklaşımı sürdürmektedir. Haftada bir saat olarak belirlenen ders yalnızca İslâm'ın temel ibadetlerini öğretmekle sınırlı tutulmuş, dinin sosyal ve kültürel boyutuyla ilgili konulara yer verilmemiştir (Lise Birinci Devre Müfredat Programı, 1340 (1924): 3)[27]. Bununla birlikte ders saati süresi bu konuların işlenmesi için yeterli görülmemektedir. Dersi alan öğrencilerin yaş grupları dikkate alındığında, içerik hem ağır bulunmakta hem de güdüleyici bir özelliği bulunmamaktadır (Yürük, 2011a: 74-75). Sonuç olarak program değer aktarımı, dinin sosyal yönü gibi muhtevalardan uzak olup, birlikteliğe katkı sağlamaktan öte öğrencilerin bireysel düzeyde ve sınırlı bilgi edinmelerine katkı sağlamıştır.

1926 yılında ders içeriğine yönelik yeni bir düzenleme yapılmıştır. Programda İslâm'a karşı sevginin öğretileceği açıklanmış; bununla birlikte taassub[28] fikrinin verilmeyeceği (İlk Mektep Müfredat Programı, 1926: 45) ve öğrencilerin yanlış dinî bilgiler almasının önüne geçilerek mevcut bilgilerinde olan hataların düzeltileceği ifade edilmiştir. Tevekkül ve teslimiyet gibi kavramların doğru anlaşılması refah içinde yaşamak, mamur bir memleket olmak gibi Müslüman birey bilinci öğrencilere kazandırılmak istenmektedir. Diğer yandan ideal birey profiline yer verilmiş, çalışkan, dürüst, hayır işleyen, vatanının ve milletinin hayrını düşünen bir insan yetiştirilmesi amaçlanmıştır (İlk Mektep Müfredat Programı, 1926: 45-48). Ayrıca programda yapılan bu gibi vurgular ve taassuptan kaçınılacağı ifadesi dönemde toplumda batıl inançların yaygın olduğunu göstermektedir.

---

[27] Birinci sınıf ders içeriğinde temel başlıkları; Mebân-i İslâm, Taharet, Namaz, Oruç, Hac ve Zekâttır; ikinci sınıf düzeyinde ise Peygamberimiz ve hayatı konu edinilmiştir (Lise Birinci Devre Müfredat Programı, 1340 (1924): 3).

[28] Akt. Berkes (2003: 442) "Ziya Gökalp'e göre taassup ile dinsizlik aslında bir madalyonun iki yüzü gibidir. Çünkü ikisi arasındaki çatışmalar dinin, toplum hayatındaki rolünü oynamadığını gösterir."

Bu dönemde, öğrencilerin programla belirlenen özelliklere sahip, sağlıklı bireyler olarak yetişmeleri; dini doğru bir biçimde ve sevgi temelli anlayarak kavramaları; aynı zamanda dönemin politikacılarının benimsediği sağlıklı din anlayışına uygun biçimde planlandıkları anlaşılmaktadır. Derste dinin nasıl yaşanacağı, İslâm'ın emrettiği zekât gibi farzların nasıl yerine getirileceği öğretilmiştir. Programda yer verilen içerik yelpazesi geniş olup, günlük hayatın içinden konulara yer verildiği görülmektedir. Bu durum, Dewey'in hazırladığı raporun bir neticesidir (Dewey, 1939: 6-7). Aynı doğrultuda programda çalışmak, hayırlı insan olmak, dünya işlerinde milletin kanunlarının esas alınması gibi başlıklara yer verilerek dinin yalnızca ahirete yönelik bir olgu olmadığı, aynı zamanda da bu dünya hayatına da hitap ettiği vurgulanmaktadır. Bu süreç, eğitimde davranışçı yaklaşıma yönelik adım atıldığının bir örneğidir.

1926 programında iman konusu belirli sınırlar içinde ele alınmış ve Allah, yalnızca inananların kalbinde yer alan yüce bir varlık olarak tanımlanmıştır. Programda İslâm ve akıl ilişkisi üzerine özel bir vurgu yapılmış; bu iki unsurun birbirinden ayrışmadığı, aksine uyum içinde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca dinî vecibelerin yerine getirilmesinde devlet kurumlarıyla uyum içinde hareket etmenin mümkün olduğu öğretilmiştir. Örneğin; zekât ve sadaka gibi dinî vecibelerin, hastane, Darülaceze ve Himaye-i Etfal gibi topluma hizmet eden kurumlara yönlendirilmesinin daha faydalı olacağı ifade edilmiştir (İlk Mektep Müfredat Programı, 1926: 46) Ders içeriğinde yer alan bu unsurlar programın millî kurumlar ve millî kimlik vurgusuna yer verdiğini göstermektedir. Bu noktada önemli bir diğer değişim ise ders içerisinde ilk kez Türk kavramına yer verilmesidir (İlk Mektep Müfredat Programı, 1926: 46). Yaşanılan coğrafyanın dışındaki, aynı dini paylaşan toplulukların varlığı kabul edilmekle birlikte, bunlar içinde en ileri seviyede olanın Türk toplumu olduğu ifade edilmiş; böylece etnosantrik bir bakış açısıyla Türkler özel bir konuma yerleştirilmiştir.

1926 tarihli ilkokul din dersi programında, bir önceki programda yer alan sureler müfredattan çıkarılmıştır. Bunun yerine, yalnızca gerekli görülen durumlarda Kur'an ayetlerine yer verileceği ve kendi dilinde şükür dualarını yaparsa daha güzel olacağı belirtilmiştir (İlk Mektep Müfredat Programı, 1926: 49).

Bu düzenleme, dönemin millî kimlik inşası ve Türkçeleştirme politikaları çerçevesinde alınmış ideolojik bir karar olarak değerlendirilebilir. Din eğitiminin hem bireysel hem de toplumsal boyutları dikkate alınarak, bireyin toplumla kurduğu bağ öne çıkarılmış ve dinin bu bağlamdaki sosyal işlevi ön plana alınmıştır. Bu sayede eğitim yoluyla öğrencilerin yalnızca bireysel bir inanç sistemi geliştirmeleri değil, aynı zamanda toplumsal bir aidiyet duygusu kazanmaları hedeflenmiştir (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1926: 45-49).

1926 dönemi, genel olarak Atatürk dönemi olarak tanımlanabilecek tarihsel aralığın içerisinde yer almakta olup, bu dönemin eğitim anlayışının temel ekseninin millî ahlak vurgusu olduğu görülmektedir. Dönemin ideolojik yönelimi, eğitim politikaları aracılığıyla doğrudan öğretim programlarına yansımış ve ders içeriklerini şekillendirmiştir (Kesgin, 2015: 168). Bu bağlamda, programın yetiştirmeyi hedeflediği birey tipi; Türk ve Müslüman kimliğiyle bütünleşmiş, Allah'ı seven, dinini kalbinde yaşayan, peygamberini tanıyan, ancak dinî taassuba dönüştürmeyen bir yapıdadır. Bu birey aynı zamanda zekâtını devletin kurumsal yapıları aracılığıyla veren, başkalarının yaşamına müdahale etmeyen, vatanına ve milletine faydasız olan şeylerden uzak duran ve aklı rehber kabul eden bir şekilde tanımlanmıştır[29].

1926 programında, "kimsenin dinine, itikadına, işine karışmamak" ilkesi açıkça ifade edilmiştir. Bununla birlikte ders din bilgisi, ahlak bilgisi ile bütünleştirilmiş ve daha çok etik değerlere dayalı bir içerikle düzenlenmiştir. Programda güzel ve hayırlı davranışlarda bulunmaya yönelik vurgular yer almaktadır (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1926: 45-49). İslâm'ın temel

[29] Dönemin ders kitaplarında bu içeriği gösteren örnekler; "Ben Türküm ve Müslümanım, Allah'ımı severim, hükümetime, milletime yardım etmek, büyüyünce verilen işe dikkat eylemek benim vazifemdir. Herkese hayırlı olacağım; milletimi cehaletten, taassuptan kurtaran, medeniyetin nuruna kavuşturan Cumhuriyeti yaşatacağım. Millî ve dinîimanımla yaşayacağım. Yaşasın Türkiye ve Cumhuriyet!" (Akt. Safiye Kesgin, "Cumhuriyet Dönemi Ahlak Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme ve Öneriler" Sempozyum Bildirisi 2015; Muallim Abdülbaki, Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri, Tefeyyüz Kütüphanesi, İstanbul 1930-1931, s.19-20). "Namazda hep Tanrı'ya dua edeceğiz. Emirlerini yerine getireceğiz. Mekteplerde derslerimize çalışacağız. İyi çiftçi olacağız. Askeriz, vatanımızı yurdumuzu koruyacağız, memleketimizi seveceğiz. Cumhuriyeti yaşatacağız. Mal ve mülkümüze iyi bakacağız. Memleketimizi şenelteceğiz. Allah'ın verdiği bu güzel nimetlere karşı şükran secdesine kapanacağız." (Akt. Safiye Kesgin "Cumhuriyet Dönemi Ahlak Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme ve Öneriler" Sempozyum Bildirisi 2015; İbrahim Hilmi, Köy Çocuklarına Din Dersi, (Köy Mektepleri 3. sınıf), Hilmi Kütüphanesi, İstanbul, 1933-34, s. 57).

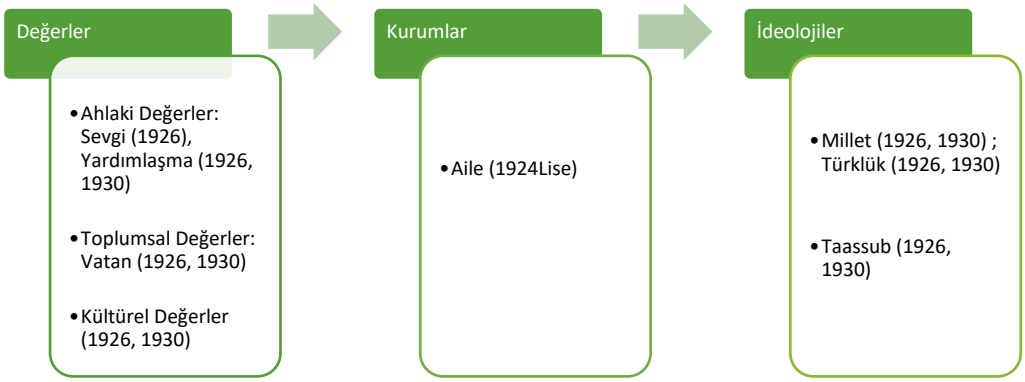
ibadetleri olan namaz, oruç, zekât ve hac konularına ise yer verilmemiştir. Bu yönüyle program, önceki din eğitimi anlayışlarından belirgin bir şekilde ayrılmaktadır.

Programda, ahlak temelli bir Müslüman kimliği tanımlanmakta ve din eğitimi, bu kimlik üzerinden ideal vatandaş yetiştirme aracı olarak konumlandırılmaktadır. Sosyal bütünleşme açısından bakıldığında, programda din özgürlüğüne, farklı inanç ve mezheplere hoşgörülü yaklaşmaya ve Türkler dışındaki Müslüman toplulukların da varlığına vurgu yapılması dikkat çekicidir. Bu yaklaşım, özellikle öğrenciler arasında ders alma durumuna bağlı olarak ortaya çıkabilecek muhtemel sosyal çatışmaları önlemeye ve toplumsal birlikteliği güçlendirmeye yönelik hizmet eden bir araç olarak düşünülmüştür.

1930 müfredatında ise yalnızca ders konularına yer verilmiş, önceki programlarda bulunan bazı açıklayıcı bölümler çıkarılmıştır. Örneğin, önceki programlarda dinî eğitim aracılığıyla inanç kazandırma amacı varken, 1930 programında bu amaçtan vazgeçildiği görülmektedir. Bunun yerine, farklı inançlara saygı gösterilmesi gerektiği vurgusu ön plana çıkarılmış ve bireylerin inanç özgürlüğüne müdahale edilmemesi gerektiği belirtilmiştir (Yürük, 2010: 75). Ayrıca önceki müfredatlarda yer alan İslâm inanç ve esaslarına dair temel konular 1930 programına dahil edilmemiştir (Zengin, 2017b: 122). Bu yönüyle programın dönemin laiklik anlayışını yansıttığı açıkça görülmektedir. Bunun bir diğer göstergesi ise programda din ve dünyevi alanlar arasındaki ayrımın belirginleştirilmesi ve bireyler arası ilişkilerde akıl ve bilim rehberliğinin gözetilmesi yönündeki vurgudur. Programın ortaya koyduğu ideal vatandaş modeli; hoşgörülü, farklı inançlara saygılı, ailesine ve milletine bağlı, ahlaklı, akıl ve bilimi rehber edinen, batıl inançlardan uzak bir birey olarak tanımlanmıştır (Adak, 2019: 39-42).

Katmanlı sosyal bütünleşme perspektifinden değerlendirildiğinde, erken Cumhuriyet dönemine ait 1924 ila 1930 arasında yayınlanan din dersi öğretim programlarının tematik içeriklerinin Tablo 5'te gösterilen şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 5. 1924-1930 Dönemi Programları Tematik İçerik

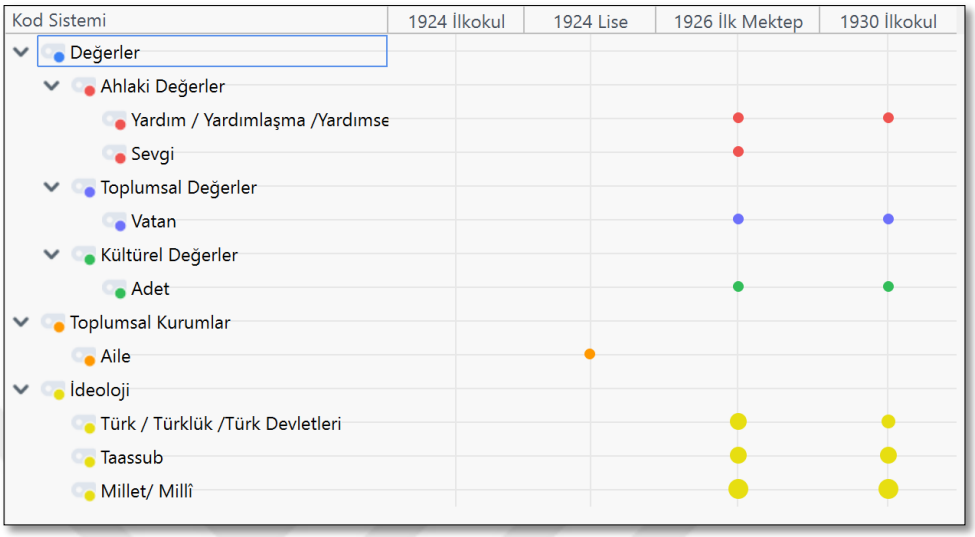


Tablo 5'te de açıkça görüldüğü üzere, 1924 ilkokul programı, sosyal bütünleşmeye yönelik herhangi bir tema içermemekte olup temel olarak dinî bilgilerin öğretimine yönelik hazırlanmıştır. İlkokul düzeyinde hazırlanan içerik, değerler, kurum ve ideolojik yönelim açısından bir bütünleşme amacı taşımamaktadır. Buna karşılık lise düzeyinde yalnızca aile kurumuna yer verdiği görülmektedir. Burada aile kurumuna yer verilmiş olsa da programın genel yapısına bağlı kalınarak konu İslâm tarihi kapsamında peygamberin ailesi üzerinden ele alınmıştır.

1924 programı, ahlaki ve toplumsal değerleri içermemektedir. Bu durum "İslâm muhabbetini çocukların kalbinde yaşatacaktır" (İlk Mektepler Müfredat Programı, 1924: 13-14) ifadesiyle desteklenerek dinin bireysel yaşantıyla sınırlandırıldığını açıkça göstermektedir. Nitekim programda dinî öğretim, bireylere doğru dinî bilgilerin öğretilmesi olarak ele alınmış olup toplu ibadetler gibi ortak yapılan dinî pratiklere yer verilmemiştir.

Din derslerinin uygulandığı sonraki yıllarda, yaşanan sosyopolitik olaylara bağlı olarak ders içeriklerinde güncellemeler yapılmıştır. 1926 ve 1930 programlarında din derslerinin içeriği ahlaki, toplumsal, kültürel değerler ve ideolojik temalar ilave edilerek zenginleştirilmiştir.

Tablo 6. 1924-1930 Dönemi Programlarda Sosyal Bütünleşmeyi Destekleyen Temalar



Tablo 6'da sunulan detaylı kodlama erken Cumhuriyet döneminde din dersi programlarında değerler, kurumlar ve ideolojilerin ele alınma biçimlerinin yıllar içinde nasıl değişim geçirdiğini ortaya koymaktadır. 1924 programında, sosyal bütünleşmeye ilişkin temalar yerine bireysel dinî yaşantı ve pratiklere yönelik içeriklere yer verilmiştir. Buna karşılık, 1926 yılından itibaren ders içeriklerinde değer temelli öğelere yer verilmeye başlanmış, böylece din eğitimi sosyal işlevler de üstlenen bir yapıya evrilmiştir.

Tablo 7. 1924-1930 Dönemi Programlarda Temaların Yoğunluğu (Kodlanmış alanlar içinde %)

Kod Sistemi	1924 İlkokul	1924 Lise	1926 İlk Mektep	1930 İlkokul	TOPLAM
Ahlaki Değerler					
Yardım / Yardımlaşma /Yardımseverlik			9%	9%	9%
Sevgi			7%		3%
Toplumsal Değerler					
Vatan			13%	13%	12%
Kültürel Değerler					
Adet			11%	11%	10%
Toplumsal Kurumlar					
Aile		100%			3%
İdeoloji					
Türk / Türklük /Türk Devletleri			25%	33%	28%
Taassub			14%	14%	13%
Millet/ Millî			43%	54%	47%
KODLU OLMAYAN	1.101	2.248	2.921	1.930	8.200
KODLU OLAN	100% (0)	100% (53)	100% (740)	100% (741)	100% (1.534)
BÜTÜN METİN	1.101	2.301	3.661	2.671	9.734

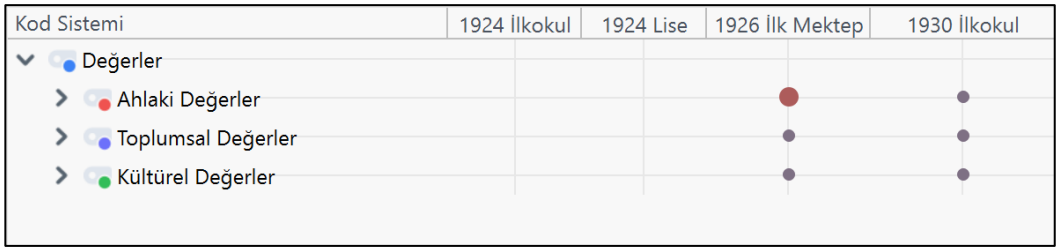
Tablo 7'de yer alan analizde, erken Cumhuriyet dönemine ait programlarda yer verilen sekiz tematik kavram tanımlanmış ve bu kavramların ders içeriklerine ne ölçüde yansıtıldığı ortaya konmuştur. Bu temaların ders içeriklerindeki yer alma durumu ve yoğunluğu dönemsel olarak farklılıklar göstermektedir. Ders programındaki tema yoğunluğu incelendiğinde, kodlu (tematik içerik) ve kodlu olmayan (diğer içerikler) değerler karşılaştırıldığında; 1924 programının %2'sinin, 1926 programının %20'sinin ve 1930 programının %28'inin sosyal bütünleşmeye olumlu katkı sağlayacak bir muhtevaya sahip olduğu görülmektedir

1926 programıyla birlikte, din dersi içeriklerine ilk kez değer ve ideoloji temalarının dâhil edildiği görülmektedir. Bu temalar, sonraki yıllarda giderek artan bir yoğunlukla işlenmiş ve programların ideolojik yönelimi belirginleşmiştir. Özellikle Türk kavramı, bir tema olarak ilk kez 1926 yılında müfredata girmiş; 1930 programında ise bu vurgu çok daha yoğun ve sistematik bir şekilde ele alınmıştır.

Katmanlı sosyal bütünleşme temaları açısından değerlendirildiğinde, 1926 programındaki içeriklerin yaklaşık %43'ünün, 1930 programında ise %54'ünün milliyetçilik vurgusu taşıdığı tespit edilmiştir. Bu veriler, din eğitiminin yalnızca inanç aktarımıyla sınırlı kalmadığını aynı zamanda dönemin millî kimlik inşası sürecine destek olan bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir.

3.1.1. Değerler

Tablo 8. 1924-1930 Dönemi Programlarda Değerler ve Alt Temalar



1924-1930 döneminde ahlaki, toplumsal, kültürel ve evrensel değerler kademeli şekilde programlara dahil edilmiştir. 1924 lise ve ilkokul programlarında sevgi, saygı, hoşgörü, yardımseverlik, barış vb. gibi temalara yer verilmezken; 1926 programıyla birlikte ders içeriğine ilmihal öğretiminin yanı sıra değer ve ideoloji temalarının da dahil edildiği görülmektedir. 1925 yılında yaşanan Şeyh Sait İsyanı

toplumsal ve/ya siyasal bir mesele gibi görülse de öğretim programlarında ders içeriği planlamalarına yansımıştır. Bu durumun örneği "İslâm dininde Allah ile kul arasında vasıta yoktur." başlığıdır (İlkmektep Müfredat Programı, 1926: 49). İbadetlerin bireysel olduğu ve dünya ile ilgili kısımların ise kanunlar tarafından belirleneceği öğretilmiştir.[30]1926'ya benzer bir yaklaşım 1930 programında da korunmuştur. Toplumda yaşanan çatışmaların neticesinde ders içeriğinde yapılan bu güncelleme eğitim vasıtasıyla bu ve benzeri olayların önüne geçilmek istenildiğini de göstermektedir. Kimseye karışmamak, hayırlı insan olmak, çalışmak, tevekkül, şükür ve dürüstlük gibi değerler programa eklenmiş[31] din artık bireysel yaşam alanını destekleyen bir yapı olmakla birlikte toplumsal ilişkilerde de çatışmaları önleyici bir işlev üstlenmiştir. Bu durum 1930 programında da sürdürülmüştür. Programda "…başkalarının imanına karışmaya kimsenin hakkı yoktur." (İlkmektep 1930, akt. Doğan, 2004: 633) cümlesiyle ilişkilerde saygı gözetilmesine vurgu yapılmıştır.

1930 programı dinî bilgilerin toplumsal dinamiklere olan etkisi arttırılmaya çalışılmıştır. Örneğin, hayırlı insan olmak başlığı altında, zenginlerin fakirlere, güçlülerin zayıflara yardım etmesi gerektiği öğretilmiştir (İlkmektep 1930, akt. Doğan, 2004: 633). Programlarda adet ve geleneklerin aktarımı ve korunması desteklenmemiş; aksine, bu unsurların medeniyet anlayışıyla uyumsuz olduğu yönünde eleştirel değerlendirmelere yer verilmiştir.

Öğretim programları bu dönemde kültürel toplumsal değerlere yönelik içerik aktarımının geri plana atıldığını ancak başka kültürlere saygı duyma yönünde bir öğretim yaparak evrensel değerlere yönelik bir adım atıldığını göstermektedir. Din eğitimi, geleneksel yapılara mesafe koyarken bireysel erdemleri besleyen ve dönemin ideolojisi ile şekillenen bir muhtevaya bürünmüştür.

Bu dönemin programlarında din özgürlüğü, farklı inançlara ve mezheplere karışmama ve Türkler haricinde Müslümanların da var olduğu vb. konularla sosyal

[30] "İslâm dininde akıl her şeyin fevkindedir: Aklın kabul etmediğini din kabul edemez. Batıl, manasız şeylere itikat, İslâm dininde memnudur. Dünya işlerini milletin iradesi ile vaz' edilen kanunlar tayin eder. Beşerî muamelat bu kanunlara tabidir. Bu muamelelerin din ile alakası yoktur (İlkmektep Müfredat Programı, 1926)." Recai Doğan, Din Öğretiminde yeni Yöntem Arayışları, ss. 632-633.

[31] İstanbul, Millî Matbaa, 1926, s.47

bütünleşmeyi destekleyen temalara yer verilmiştir. Ancak bu temalar, programlarda farklılıklar göstermiştir.

Tablo 9. 1924-1930 Programlarda Değerler Teması

Kod Sistemi	1924 İlkokul	1924 Lise	1926 İlk Mektep	1930 İlkokul	TOPLAM
Değerler					
Ahlaki Değerler					
Yardım / Yardımlaşma /Yardımseverlik			2%	3%	1%
Sevgi			1%		1%
Toplumsal Değerler					
Vatan			3%	4%	2%
Kültürel Değerler					
Adet			2%	3%	2%
KODLU OLMAYAN	100%	100%	92%	91%	95%
KODLU OLAN	0%	0%	8%	9%	5%
BÜTÜN METİN	100% (1.101)	100% (2.301)	100% (3.661)	100% (2.671)	100% (9.734)

Tablo 9, 1924-1930 yılları arasındaki din dersi programlarında değerler temasına ait alt başlıkların oranları gösterilmektedir. 1924 ilkokul ve 1924 lise programlarında hiçbir değer unsuruna yer verilmemişken 1926 ve 1930 ilkokul programlarında sınırlı da olsa değer temsiline rastlanmaktadır. Ahlaki değerler kategorisi 1926'da %2, 1930'da ise %3 oranında yer almaktadır. Sevgi teması sadece 1926 programında %1 oranında yer verilmiş, 1930 programında tekrar çıkartılmıştır. Toplumsal değerlerde en fazla vurgu, vatan kavramındadır. 1926'da %3, 1930'da %4 oranıyla öne çıkmakta ve bu değer, dönemin vatandaşlık ve aidiyet vurgusunun bir göstergesidir. Örneğin; 1926 programında memleketine ve vatanına faydası olmayan insanları İslâmiyet'in hoş karşılamayacağı, takbih (kınamak) edeceği ders içeriğinde yer almıştır (MEB, 1926: 47).

Kültürel değerler ise adet teması ile %2 oranında temsil edilmekte olup yalnızca 1926 ve 1930 programlarında yer almıştır. Bulgular ışığında değerlerin programlarda giderek belirginleştiği görülmektedir. Özellikle 1926 ve 1930'da toplumsal ve kültürel aidiyet unsurları öne çıkmaya başlamıştır.

Katmanlı sosyal bütünleşme modeli çerçevesinde değerlendirildiğinde, din dersi öğretim programlarında yer verilen değer temalarının ağırlıklı olarak kültürel düzeyde bütünleşmeyi desteklediği görülmektedir. Programlarda işlenen ahlaki, toplumsal ve kültürel değerler, bireyin diğer bireylerle, içinde bulunduğu grupla ve genel olarak toplumla olan ilişkilerini düzenleyici ve güçlendirici bir işleve sahiptir.

Bu değerler yoluyla birey, hem mikro (birey-birey) hem de mezo (birey-grup) düzeyde sosyal uyum geliştirebilmektedir.

1924-1930 yılları arasındaki programlarda, zenginlerin fakirlere, güçlülerin ise güçsüzlere yardım etmesi gibi İslâm'ın bireyleri hayır işlemekle sorumlu tuttuğunu öğreten içeriklere yer verilmektedir. Programda hoşgörü doğrudan bir kavram olarak bulunmasa da toplumda şartları farklı olan kültürel grupların varlığına dikkat çekilmekte olduğu görülmektedir. Din dersleriyle bireyler, karşılıklı anlayış ile hoşgörüye davet edilmektedir. Bu durum, evrensel değerler bağlamında, kültürel düzeyde bütünleşmeyi destekleyen önemli bir içeriktir.

3.1.2. Kurumlar

Katmanlı sosyal bütünleşme modeli bağlamında değerlendirildiğinde, toplumsal düzeyi temsil eden kurumların başında yer alan aile teması, öğretim programlarında bireyin toplumsal sistemle uyumunu sağlayan temel aracı kurumlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda aile; Parsons'a göre bireyin toplumsal rollerini öğrenmesini, toplum içinde işlevlerin paylaşımı yoluyla düzenin sürdürülmesini (Fichter) ve fonksiyonel bütünleşmeyi (Günay) temsil etmektedir. Bu düzey, bireyin dahil olduğu grupla bir bütünlük oluşturmasını temsil etmektedir.

Tablo 10. 1924-1930 Dönemi Programlarda Aile Teması (%)

Kod Sistemi	1924 İlkokul	1924 Lise	1926 İlk Mektep	1930 İlkokul	TOPLAM
Toplumsal Kurumlar					
Aile		2%			1%
KODLU OLMAYAN	100%	98%	100%	100%	99%
KODLU OLAN	0%	2%	0%	0%	1%
BÜTÜN METİN	100% (1.101)	100% (2.301)	100% (3.661)	100% (2.671)	100% (9.734)

Tablo 10'da görüldüğü üzere dönemde aile konusuna tek bir programda yer verilmiştir. Genel program içinde ele alınan tüm konular içinde aile temasının kapladığı alan ise %2'lik oranı kapsamaktadır. Not edilmesi gereken önemli bir husus, 1924-1930 aile temasının lise düzeyinde Hz. Peygamber'in ailesi üzerinden dolaylı biçimde işlenmesidir. Programda aile, Peygamberimiz ünitesi içerisinde ele alınmış, içerik itibari ile ise İslâm tarihi bilgileri kapsamında, peygamberin aile fertleri öğretimi yapılmıştır. Lise düzeyinde peygamber ailesine yer verilirken iki farklı usul takip edildiği görülmektedir. Birincisi, öğrencilerin yaş düzeyi dikkate alınarak içerik hazırlanmış olması, ikincisi ise peygamberin örnek bir şahsiyet

olarak konu edilmesidir. Bu bağlamda peygamberimizin çocukluğu ve gençliği derste konu edilmiştir.

Derste dinî bir gereklilik olarak zekât ve sadakanın yönlendirileceği kurumsal alanlara da yer verilmiştir (İlkmektep, 1926: 46; İlkmektep 1930). Bu kurumlar hastane, Darülaceze, Himaye-i Etfal gibi devlete bağlı olarak işleyen kurumlardır. Bu durum bireylerin dinî gerekliliklerini yerine getirirken devletle uyumlu bir şekilde adım atılabileceğine dair bir yönlendirmeyi kapsamaktadır.

3.1.3. İdeolojik Temalar

Katmanlı sosyal bütünleşme modelinin en geniş halkası olan sosyal düzey, bireyin toplumu bir bütün olarak algıladığı, üst kimliğini inşa ettiği ve ideolojik çerçevede kolektif aidiyet geliştirdiği düzeyi ifade eder.

1926 programının amaçlar bölümünde "muhitine intibak" (İlk Mektep, 1926: 45) vurgusuyla ilişkili olarak öğrencilerin yaşadıkları sosyo-kültürel ortamla bütünleşmeleri arzusu dile getirilmiştir. Aynı dönemde ülkenin geçirdiği ulus-devlet inşa süreci, din derslerinde ideolojik içeriklerin artmasına sebep olmuştur. Özellikle 1926'dan itibaren Türklük teması programın içerisinde yer almaya başlamıştır (İlk Mektep, 1926: 46).

Tablo 11. Millet ve Türk Vurgularında Yıllara Göre Yoğunluk (Tüm metin %)

Kod Sistemi	1924 İlkokul	1924 Lise	1926 İlk Mektep	1930 İlkokul	TOPLAM
İdeoloji					
Türk / Türklük /Türk Devletleri			5%	9%	4%
Taassub			3%	4%	2%
Millet/ Millî			9%	15%	7%
KODLU OLMAYAN	100%	100%	88%	81%	90%
KODLU OLAN	0%	0%	12%	19%	10%
BÜTÜN METİN	100% (1.101)	100% (2.301)	100% (3.661)	100% (2.671)	100% (9.734)

Tablo 11'de programlar arasındaki ideolojik içeriğin zamana olarak artış gösterdiği görülmektedir. İdeolojik içeriklerin üç tema ile işlendiği görülmektedir. Bunlar, Türk, millet ve taassubtur[32]. İçerik yoğunluğu zamanla artmıştır. 1926'da

[32] Taassub kavramı doğrudan sosyal bütünleşme kapsamında yer almamakla birlikte dönemin yaşanan dinîve etnik kaynaklı sosyal çatışmalarının ardından derste yer alması bakımından analize dahil edilmiştir. Kavram, sonraki dönemlerde dersten çıkarılacak ancak 28 Şubat süreci sonrasında hazırlanan programlarda yeniden karşımıza çıkacaktır. "Körü körüne adetlere bağlanan, terakkiye düşman olan insanlara muteassıb denir. Taassub hayatın medeniyetin en büyük düşmanıdır" (İlkmektep, 1926).

%5 olan Türk teması, 1930'da yaklaşık iki katına çıkmıştır. 1930 yılında gelindiğinde Türk, millet teması programda ele alınan temaların neredeyse programın çeyreğini oluşturmaktadır.

İdeolojik vurguların arttığı bu dönemde programlarda din eğitimi ve dil öğretimi açısından yeni yaklaşımların bir arada yer aldığı görülmektedir. Bu süreçteki müfredatlar hem dinî bilgiler hem de dil anlayışında yaşanan dönüşümlere dair vurgular içermektedir. Arapça içerikler zamanla programdan çıkarılmıştır. Cumhuriyetin ilk programı olan 1924 lise programında, Arabistan haricinde İslâm'ın intişarı başlığı yer almaktadır[33]. Dönemde, Türklük vurgularının artması din ve kültür arasındaki ilişkiyi yeniden şekillendirme sürecinin bir sonucudur. İslâm sadece millet olarak Araplara özgü kabul edilmemelidir.

1924 programında dua, sure ve ezan öğretimine yer verilmişken 1926 ve 1930 programlarında Arapça dua öğretimi kaldırılmıştır. Dersin adı da sadeleştirilmiş; 1924'te Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri olan başlık, 1926'dan itibaren Din Dersleri olarak değiştirilmiştir. Böylece din eğitiminin içerik ve dil bakımından sadeleştirildiği, Arapça unsurların azaltıldığı ve millî kimlik vurgusuna daha çok ağırlık verildiği görülmektedir ancak din ve kültür arasında kesilen bağın yerine Tablo 11'de görüldüğü gibi millet ve Türklük üzerinden yeni bir bağ oluşturulmaya çalışılmıştır.

Tablo 11'in programlarda yansımaları şu şekildedir; İlköğretim din dersi müfredatında, 3. sınıf düzeyinde Bugünkü Türklerin Dini: İslâm başlığı altında İslâm'ın Türk toplumundaki konumu temel düzeyde ele alınmıştır. Bu giriş niteliğindeki anlatım, 5. sınıf düzeyinde daha kapsamlı bir içeriğe dönüştürülmüştür. İlgili ünitede, İslâm dininin yalnızca Arap topluluklarıyla sınırlı bir inanç sistemi olmadığı, İranlılar, Afganlılar, Cavalılar, Hintliler, Çinliler ve Afrika halklarının önemli bir bölümünün de İslâm'ı benimsediği belirtilmektedir. Böylece öğrencilere İslâm'ın evrensel bir din olduğu bilinci kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ünite kapsamında dikkat çekilen bir diğer önemli vurgu, Müslüman milletler arasında Türklerin hem maddi hem de manevî bakımdan en ileri seviyede olduklarının ifade edilmesidir. Türk milletinin İslâm toplumu

[33] Recai Doğan, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, 2004, s. 632

içerisindeki üstün konumu vurgulanarak dinî kimlik ile millî kimlik arasında güçlü bir bağ kurulmakta; böylece din eğitimiyle, yalnızca bireysel bir inanç öğretimi değil, aynı zamanda kolektif bir aidiyet bilinci inşası yapılmaktadır. Ayrıca, programda yer alan açıklamalarda İslâm'ın sadece Araplara özgü olmadığına yapılan vurgu, bireylerin dua ve şükür ifadelerini kendi ana dillerinde gerçekleştirmelerinin kalbi samimiyeti artıracağı öğretisi ile desteklenmeye çalışılmıştır.

Katmanlı sosyal bütünleşme modelinde sosyal düzey, bireyin içinde yaşadığı topluma makro ölçekte aidiyet geliştirmesini sağlayan ideolojik yapı ve kimlik unsurları ile şekillenir. Bu düzey, Parsons'ın kişilik sistemi, Fichter'in toplum düzeyi ve Günay'ın mana etrafında bütünleşme kuramlarıyla örtüşmektedir. Bu bağlamda 1926 programında ilk kez Türk kavramına yer verilmesi, bireyin kimliğinin yalnızca dinî bir çerçevede değil, millî ve ideolojik bir düzlemde de inşa edilmeye başlandığını göstermektedir. Böylece erken Cumhuriyet döneminde başlangıçta birbirinden ayrılmaz biçimde ele alınan din ve milliyetçilik algısının zamanla dönüşüme uğrayarak milliyetçiliğin baskın bir kimlik belirleyicisine dönüştüğü görülmektedir.

Bu süreçte program içeriklerinde kullanılan kavramlar ve temalar, dönemin sosyal bütünleşmeye dair algı ve stratejilerini yansıtmaktadır. Programlarda günümüzdeki barış, hoşgörü, yorum vb. sosyal bilim temelli terimlerin yer almaması, din eğitiminin sosyal bütünleşmeye katkı sağlamadığı anlamına gelmemelidir. Aksine, ilmihal içerikli müfredatlarda bile din, kendi paradigması içinde toplumsal birlikteliği destekleyen bir işlev üstlenmiştir. Ancak burada belirleyici olan unsur, bu potansiyelin nasıl planlandığı ve öğretim programına nasıl yansıtıldığıdır. Dinin doğasında var olan toplumsal işlevin bilinçli ve sistematik biçimde programlara entegre edilmesi, din dersini yalnızca bireysel ahlaki gelişimin değil, aynı zamanda ideolojik ve kimliksel bütünleşmenin de bir aracı hâline getirmiştir.

Bu bağlamda, millî kimlik, laiklik, modern yurttaşlık, din-millet ilişkisi gibi temaların programlarda yer alması, bireyin toplumla olan ilişkisinin ideolojik

düzeyde kurulduğunu ve sosyal bütünleşmenin üst düzey katmanında dinin rol oynadığını ortaya koymaktadır.

3.2. Siyasi Dalgalanmalar ve İdeoloji Temelli Sentez Arayışı (1949-1981)

1930'lardan itibaren Türkiye'de öğretim programları içerisinde din dersleri çıkartılmış ve bu süreç 1948'e kadar devam etmiştir (Altaş, 2002: 220-221). İlk olarak derslere başlanması kararı alındığında bu derslerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden isteyenlere okutulmasına karar verilmiştir. 1948-1956 döneminde ders alma talebini dilekçeyle bildiren öğrenciler, 1956 sonrası ise dersi almak istememe durumlarını bildirmeleri gerekmiştir (Maarif Vekâleti Tebliğler Dergisi, 1956: 147). Bu ders, 1961 yılına kadar Din Bilgisi adıyla programda yer almaya devam etmiştir. Ancak program, 1948 yılı basımlı ilkokul öğretim programı kitapçığında yer almamış; 1949 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Özel Kalem Müdürlüğü'nden çıkan bir yazıyla uygulamaya alınmış, 1950'de ise öğretim programı içerisinde resmî olarak yer verilmiştir (Doğan, 2003: 617).

Din dersi uygulanmadığı bir dönemin ardından gelen bu ilk programda, amaçlar bölümü önceki ders programlarından ayrışmaktadır. Programın giriş kısmında Atatürk'ün eğitimin önemine ilişkin sözlerine yer verilmiş (İlkokul Programı, 1948: 1-2); öğretim ilkeleri ve öğretmenlere yönelik örnek uygulamalar aktarılmıştır (1948: 3-21). Ancak, ilkokul programı içinde yer alan Din Bilgisi dersine yönelik özel bir amaç bölümüne yer verilmemiş, dersin içeriği yalnızca bir konu listesi hâlinde sunulmuştur (Yürük, 2011a: 101).

Programda din dersi bölümüne bakıldığında, dersin 4. ve 5. sınıflar için seçmeli statüde olduğu görülmektedir. Öğrenciler, bu dersi ancak yazılı talepleri doğrultusunda alabileceklerdir. Ayrıca, dersi alan ve almayan öğrenciler arasında herhangi bir ayrım ya da çatışma ortamının oluşmaması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1949: 153). Bu yönüyle program, sosyal bütünleşme açısından dikkat çeken önemli bir yaklaşımı göstermektedir. Çok partili hayatın ilk yıllarını yaşayan Türkiye'de öğrenciler

arasında toplumsal ayrışmanın önlenmesine yönelik yapılan bu uyarılar, dönemin eğitim politikalarında benimsenen bütünleştirici yapıyı göstermektedir.

1956, 1957 ve 1967 ve sonraki din dersi programları, büyük ölçüde 1948 programının tekrar niteliğinde olup detaylarda bazı farklılıklar bulunmaktadır. İlkokul 4. ve 5. sınıf için belirlenen din dersi konularındaki temel farklılıklar dönemde milliyetçilik ideolojisinin baskınlığı ile ilgilidir. 1960 ve 1970'te yaşanan darbe ve muhtıra ise benzer şekilde programda kullanılan Türkçe vurgusunun değişmesine sebep olmuştur. 1948 programında ayrıca Allah'ın sıfatlarının Türkçe karşılıklarıyla öğretileceği belirtilmiştir. Aynı programda, namazda okunacak dualar ve sureler tekrar programa dahil edilmiştir. 1956 programında ise birkaç surenin Türkçe anlamlarıyla gösterileceği ifade edilmektedir. Buna karşılık, 1967 ve 1976 programlarında Arapça dua ve sure öğretimine yer verilmemiştir. Bu tür içerikler 1980 sonrası programlara ilave edilmeye başlanmıştır.

Bu dönemde imzalanan (1954) Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin etkisi derse yönelik alınan kararlarda olumlu etki oluşturmuştur. Din derslerinin ortaokullarda okutulmasına ilişkin karar 1956 yılında ilan edilmiştir. Bu dönemde dersin temel amacı, öğrencilere iman, ibadet ve ahlâka dair esasları öğretmektir. Aynı yıl, program kapsamında önemli bir düzenleme daha yapılmıştır: veli, çocuğunun bu derse katılmasını istemediği takdirde, bu talebini okul yönetimine yazılı bir dilekçeyle bildirmesi gerekmektedir. Bununla birlikte dersin, değerlendirme sürecinde sınıf geçmeye etkili olacağı da belirtilmiştir. Ayrıca dersin işlenişinde mümkün olduğunca Türkçe ifadelerin kullanılmasına, içeriğin sade tutulmasına ve Kur'an-ı Kerim'den sağlık, ahlâk ve irade gelişimine yönelik ayet ve telkinlerden yararlanılmasına özen gösterilmesi önerilmiştir (Maarif vekâleti Tebliğler Dergisi, 1956: 147).

1956 ortaokul din dersi programı, sınıf düzeylerine göre farklı içeriklerle düzenlenmiş olup hem bireysel ibadetleri hem de toplumsal aidiyeti kapsayan temalar içermektedir. Programın birinci sınıf konuları, daha çok temel dinî bilgiler ve ahlaki değerler üzerine hazırlanmıştır. İslâm Ahlakı ünitesinde, bireyin toplumsallaşma sürecine katkıda bulunan içeriklere yer verilmiştir. Derste birlik beraberlik ruhu, tevhid akidesi konu edilmiştir. Ayrıca programda I. Sınıf

düzeyinde Türklerin ilim ve sanat alanındaki katkılarına; II. Sınıf düzeyinde, Türk bilginlere ve Türklerin İslâm medeniyetine yaptığı hizmetlere değinilmiştir. Örneğin, Türk külliyelerinden söz edilerek ve İslâm dininin korunması için verilen mücadeleler derslerde aktarılacaktır.

Bu içerikler din ve millet birlikteliğine yönelik bilinç oluşturma gayretini göstermektedir. Ders içeriğiyle öğrencilerin kültürel mirasa ve ulusal kimliğe yönelik aidiyet duygusunu pekiştirilmektedir. Böylece birey x toplum düzeyinde sosyal bütünleşmeyi destekleyen bir eğitim anlayışı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, bireyin kendi inancı ile toplumun ortak değerleri arasında köprü kurmasını sağlayan bu içerikler, toplumsal uyumun sürekliliğini güçlendirmektedir.

1956 ortaokul din dersi programı, sadece dinî bilgilerin aktarımıyla sınırlı kalmamış; ahlak, kimlik ve tarih bilinci gibi çok katmanlı hedeflerle şekillendirilmiştir. Bu yapı, dönemin siyasi ve toplumsal atmosferiyle de örtüşmektedir. Özellikle sosyal bütünleşme, millî aidiyet ve dinî kimliğin iç içe geçirilmesi, programın ideolojik altyapısını güçlendirmektedir.

1956 programı, 1924 ortaokul din dersi programı ile karşılaştırıldığında belirgin bir içerik genişlemesi ve yön değişimi göstermektedir. 1924 programı daha soyut, genel ve sınırlı konular içerirken; 1956 programı çok daha yapılandırılmış, somut örneklere dayalı ve ideolojik yönelim içeren bir yapı sunmaktadır.

1924-1956 programları kıyaslandığında iki temel farklılık dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi, 1924 programında Medine Devri, konu edilmiş, İslâm'ın intişarı derste öğretilmiştir. 1956'da ise bu ünitenin yerine Türklerin İslâm dinine hizmetleri konu edilmiştir. Din kendi tarihsel perspektifimizden, kendi coğrafyamızda yaşanan hadiseler üzerinden anlatılmıştır. İkinci önemli farklılık ise 1956 programı İslâm Ahlâkı ünitesini çok kapsamlı olarak yer vermiştir. Bu tercihin ardında, öğrencilerin ahlaki gelişimlerini İslâmî referanslarla yönlendirme amacı olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durum programlarda davranışçı yaklaşımın bir örneğini göstermektedir. Örneğin; İslâm ahlakı ile aile, vatan, toplum gibi olgulara yer verilirken iyilik, yardımlaşma, adap, saygı, nezaket gibi erdemlere de yer verilmiştir (MEB, 1956: 147-48). Bu çerçevede üniteler arasında görülen kapsam

genişlemesi programın davranışçı bir tutumla hazırlandığını ve din eğitimi yoluyla millî karakter inşasını hedeflediğini ortaya koymaktadır.

1956 programının uygulandığı dönemde Türkiye, önemli bir siyasal kırılma yaşamış ve 1960 askeri darbesi gerçekleşmiştir. Ardından dönemde yeniden bir düzen oluşturmaya yönelik adımlar atılmıştır. Bu bağlamda hazırlanan 1961 Anayasası Türkiye'nin sosyal devlet kapsamına geçtiğinin bir belgesi özelliğindedir. Sosyal devlet, tanım olarak bakıldığında devletin barış ve adaleti sağlama noktasında kendisini sorumlu hisseden devlet anlayışını ifade etmektedir Türkiye'de bu geçişi gösteren bu anayasa sosyal ve ekonomik hak ve ödevleri de kapsamıştır (Üztemur, Avcı, 2022: 157-158).

Bu süreci izleyen yıllarda düzenlenen 1962 Millî Eğitim Şûrası'nda; dış kültürlerle ilişkiler, eşit eğitim olanaklarının sağlanması ve hem millete hem insanlığa yararlı yurttaşlar yetiştirme hedefleri öne çıkarılmıştır. Benzer şekilde, 1963 Devlet Kalkınma Planı'nda da toplumun ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirme ve sosyal eşitliği sağlama gibi ilkelere yer verilmiştir. Bu gelişmeler doğrultusunda, dönemin eğitim anlayışının ve beklentilerinin 1965 ilkokul programına doğrudan yansıdığı görülmektedir.

1965 ilkokul programında, yurttaş kavramı öğretim programlarına dâhil edilmiştir. Programın Türk Millî Eğitiminin Amaçları bölümünde, millî eğitimin yetiştirmeyi hedeflediği yurttaş tipine ilişkin özellikler detaylı biçimde açıklanmıştır. Bu özellikler; toplumsal, kişisel ve ekonomik hayat yönlerinden olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılmıştır.

Toplumsal yönden, bireyin toplumdaki olaylara duyarlı olması ve toplumun çıkarlarını kendi çıkarlarının üzerinde tutması beklenmektedir. Kişisel yönden, bireyin boş zamanlarını kendisine ve topluma yararlı faaliyetlerle değerlendirmesi, yurdunu sevmesi, tanımaya ve tanıtmaya çalışması ve yurt hizmetleri konusunda her zaman sorumluluk almaya hazır olması gerektiği vurgulanmıştır (1965: 6-8). Programın devlet yapısında sosyal devlet noktasında atılan adımla beraber içeriğinin düzenlendiği görülmektedir. Bu dönemin yeni yapılanmasında yeniden bir yurttaş tanımlamasının yapıldığı, toplum için ideal karakter gelişiminin öğretim programlarına yansıdığını göstermektedir.

İlköğretimin amaçlarının açıklandığı bölümde, insan ilişkileri bakımından da hedeflere yer verilmiştir. Bu çerçevede, bireyin toplumla uyum içinde ve iş birliğine dayalı bir tutum geliştirerek mutlu bir yaşam sürebileceği mesajı verilmektedir (1965: 13). Öte yandan, ekonomik hayat bakımından değerlendirilen bölümde, yurdun kalkınmasına ve toplumun yararına hizmet etmeye yönelik ifadeler dikkat çekmektedir (1965: 15-16). Örneğin, toplumun bağımsız ve etkin bir üyesi olabilmesi için iyi bir üretken olmanın gerekliliğinin öğrenciler tarafından benimsenmesi, ayrıca toplum hayatı için iş ve meslek sahibi olmanın öneminin anlaşılması beklenmektedir (1965: 15). Toplumsal Hayat Bakımından başlıklı özel bölümde ise, toplumun menfaatlerini kendi menfaatlerinin üstünde tutması hem komşu memleketleri hem de dünya ülkelerini tanıması ve bunlarla barış içinde yaşamak için kurdukları kurumları bilmesi maddelerine yer verilmiştir. Son maddede ise öğrencinin "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" ilkesine bağlı birey olarak yetiştirilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir (1965: 16-18).

1965 ilkokul programı, 1960 darbesinin ardından oluşan yeni siyasal atmosferin etkisiyle, yurttaşlık kavramını daha sistematik ve ideolojik bir çerçevede ele almıştır. Program, döneminin etkisiyle bireyin yalnızca ahlaki değil, aynı zamanda toplumsal, ekonomik ve siyasal sorumluluklar taşıyan bir aktif yurttaş olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır. "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" ilkesinin programa dahil edilmesi, sosyal bütünleşmenin devlet eliyle yeniden yapılandırılmak istendiğine işaret etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, 23 Ekim 1967 tarihli Tebliğler Dergisi'nde, liselerde din dersinin okutulmasına ilişkin bir genelge yayımlamıştır. Bu genelgeye göre, ders laiklik ilkesine bağlı kalınarak ve isteğe bağlılık esasına göre yürütülecektir. Ayrıca dersin normal ders saatleri dışında yapılması öngörülmüştür. Öğretim sürecinde ise sade bir dil kullanılması ve dinî terimlerin anlaşılır biçimde açıklanmasına özen gösterileceği belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1967: 371).

1967 programı kapsamında, derse ilişkin bilgilerin ardından bir bibliyografya ve açıklama bölümüne yer verilmiştir. Programda bibliyografya bölümüne yer verilmesi dönemde devletin eğitim içeriği üzerinde birliktelik ve

standartlaşma sağlamaya çalıştığını göstermektedir. Ayrıca seçilen eserler incelendiğinde listede din ve milliyet gibi toplumsal birlikteliği inşa etmeye destek olacak içeriklere yer verildiği görülmektedir (MEB, 1967: 371).

Açıklama bölümünde yer verilen maddeler arasında sosyal bütünleşmeye doğrudan temas eden hususların yer alması özellikle dikkat çekmektedir. Bu maddeler, din eğitiminin laiklik ilkesiyle çelişmeden, anayasal çerçevede meşru biçimde yürütülmesini esas alırken, aynı zamanda bireysel ve toplumsal bütünleşmeye hizmet eden çok katmanlı bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Açıklamalarda dinin, yalnızca bilgi alanı olmadığı bununla birlikte bireyin karakter gelişiminde ve şahsiyet inşasında temel bir araç olduğu vurgulanmaktadır. İslâm dini, akılcı, ilerletici ve hakikat temelli bir yapıda tanımlanmakta, öğrencilere bu dinî kimlikle övünç duymaları gerektiği fikri verilmektedir. Ayrıca Türk milletinin İslâm'ın yayılmasına ve korunmasına tarihsel katkıları anlatılarak dinî kimlik ile millî kimlik arasında bir bağ kurulmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1967: 371-372). İslâm'ın Türk milletinin ruhuna ve vicdanına uygun olduğu düşüncesiyle din eğitimi bir aidiyet bilinci ve tarihsel süreklilik duygusu kazandırma işlevi üstlenmektedir. Bu yönüyle 1967 programında sunulan din eğitimi aracılığıyla bireysel ve toplumsal uyum, kültürel devamlılık ve birlik inşasına yönelik yurttaşlar yetiştirilmesinin hedeflendiği açık bir şekilde görülmektedir.

Bu durumun bir diğer göstergesi "din dersi işlenirken dikkat edilecek hususlar" bölümünde dinin millî ve sosyal vazifesinin ön plana çıkarılması ve bütünleşme sağlayıcı unsur olarak değerlendirilmesidir. Bu hususlar incelendiğinde, örneğin 1967 programının açıklamalar kısmında, dinin tüm bireylerde duygusal ve zihinsel etki uyandıran kapsayıcı bir güç olduğu vurgulanmakta; İslâm'ın ruhları aydınlatan ilahi bir ışık olduğuna dikkat çekildiği görülmektedir. Bununla birlikte, Türk milletinin İslâm'ın yayılmasına ve korunmasına tarih boyunca sağladığı katkılar ön plana çıkarılarak öğrencilere tarihsel bir sorumluluk bilinci aşılanmaktadır. Ayrıca İslâm'ın Türk millî kimliğiyle doğal bir uyum içinde olduğu savunulmakta ve bu dinin millet tarafından gönülden benimsenmiş olduğu vurgulanmaktadır (MEB Tebliğler Dergisi, 1967: 371-372).

Bu ifadeler, dinin bireysel inançtan öte kültürel ve tarihsel aidiyetin temel unsuru olarak konumlandırıldığını göstermektedir.

1967 lise programında din dersinin amaçları kısmına yer verilmemiş olup ders içeriği ise yalın bir liste şeklinde yayınlanmıştır. I. sınıf derslerinde öğrencilere dinin temel kavramları tanıtılmaktadır. Programda dinler tarihi, semavi dinler içinde İslâm'ın yeri, iman, ibadet ve ahlak konuları genel hatlarıyla ele alınmakta; ayrıca İslâm'ın şartları, ahlaki değerler ve Türklerin İslâm'a tarih boyunca katkıları işlenmektedir. Bu içerik, öğrencide hem temel bilgi hem de tarihsel bilinç geliştirmeyi amaçlamaktadır. II. sınıf dersleri ise daha kapsamlıdır. Hz. Muhammed'in örnekliği, İslâm'ın evrensel yönü, ahlak ve sorumluluk bilinci, akıl–ilim–din ilişkisi, hürriyet, devlet, aile ve toplum düzeni, bâtıl inançlara karşı duruş, tevekkül anlayışı ve İslâm'ın medeniyet kurucu yönü gibi temalar öne çıkmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1967: 371-372). Ders içeriği oldukça yalın olup dinin ibadet boyutuna ayırılan kısım oldukça kısa tutulmuştur. Türklerin katkıları bölümüne ise konunun sadece medeniyetler tarihi kapsamında ele alınacağı şerhi düşülmüştür. Derse yönelik Açıklama bölümünde; Millî birlik ruhu, İslâm dininin Türk ruhuna ve Türk Millî vicdanına uygunluğu ve milletimizin dinî gönül sevgisi ile kabul ettiğine yönelik maddeler bulunmaktadır. 1960 öncesi programlarda görülen Türlük vurgusunun biraz daha yumuşatıldığı görülmektedir. Bununla birlikte dine millî bir referans getirilmeye çalışılmış olsa da bu sadece tarihi bir bilgi özelliğindedir. Örneğin, derste Türklerin tarih boyunca İslâm dininin yayılması ve korunmasına, ilim ve sanat hareketlerinin gelişmesine yaptıkları hizmetlere yer verilmiştir. Bu kısımda, konunun medeniyet tarihi açısından ele alınacağı not edilmiştir. Bunun dışında, doğrudan Türklerden bahseden başka bir ünite bulunmamaktadır. Bunun yerine, İslâm dininde kahramanlık ve fedakârlık duygusu ile vatan sevgisi gibi konular birlikte öğretilmiştir (MEB, 1967: 372). Birinci sınıf düzeyinde İslâm Dininde Ahlak ünitesinde, dindeki birlik ve beraberlik ruhu, yardımlaşma konusu; ikinci sınıf düzeyinde dinin evrensel boyutu, ailevi ve sosyal vazifeler, cemiyet konular ele alınmıştır (MEB, 1967: 372). Bu durum dönemin toplumsal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, bütünleştirici bir tutum sergilendiğini göstermektedir.

Cumhuriyet tarihinin yürürlükte tutulan en uzun ilkokul programının (1948) ardından (Cicioğlu, 1985: 99) hazırlıklar yapılmış ve 1968 ilkokul programı hazırlanmıştır. Programın hazırlanmasında etkili olan iki temel etken bulunmaktadır. Bunlar Dördüncü Millî Eğitim Şûrası ve Wofford Raporu'dur (Yürük 2011a: 117). Programda ifade edilen genel amaç;

"Millî eğitim ülkümüz, Türk milletinin bütün fertlerini kaderde, kıvançta ve tasada ortak, bölünmez bir bütün hâlinde millî şuur etrafında toplamak; milli, ahlak, insani, üstün değerlerini geliştirmek; milletimizi hür düşüncenin, sosyal zihniyet ile demokratik düzenin hakim olduğu, kişisel teşebbüse ve toplum sorumluluğuna değer veren bir anlayış içinde bilgi, teknik, güzel sanatlar ve ekonomi bakımından çağdaş uygarlığın yapıcı yaratıcı, seçkin bir ortağı haline getirmektir" (İlkokul Programı, 1968: 1).

1968 öğretim programının amaçlar bölümünde, önceki programlarda da yer alan millî vurgu yumuşatılarak devam ettirilmişti. Bununla birlikte ilk kez sosyal zihniyet ifadesine yer verilmiştir (MEB, 1968: 3). Bu kavramın kullanımı, 1960 darbesi sonrası oluşan yeni toplumsal ve siyasal atmosferle yakından ilişkilidir. Bu dönemde sosyalist düşünce biçimleri daha görünür hâle gelmiştir (Öztan, 2020: 281). Toplumda yaşanan sıkışmaların çözümü için atılan adımlarla birlikte sosyal kavramının devlet planlamalarına, Millî Eğitim Şûralarına ve öğretim programlarına dâhil edilmeye başlandığı görülecektir.

Bu durum, dönemin resmî eğitim anlayışının daha esnek ve toplum merkezli bir çizgiye yönelmeye başladığını göstermektedir. Sosyal kavramının eğitime ve öğretim programlarına girmesi, eğitime yönelik bakış açısının değiştiğini ve daha geniş bir perspektiften şekillendirilmeye çalışıldığını ortaya koymaktadır. Nitekim sosyal kelimesine ilk olarak 1967 yılında liseler için hazırlanan programda yer verilmiştir. Bu programda, İslâm'da vazife şuuru işlenirken ailevi ve sosyal vazifeler başlıklarına ve dinin fert ve cemiyet üzerindeki tesirleri konularına yer verilmiştir (MEB, 1967: 372). Sosyal teması, sonrasında hazırlanan programda da devam etmiş, 1968 ilkokul programında ise sosyal amaç ve sosyal önem bağlamında kullanılmıştır. Bu durum, din eğitiminin toplumsal işleyiş ve iletişime yönelik içeriklerin derse eklenerek kapsamın genişletildiğini göstermektedir

Öte yandan, bu dönemde yurttaşlık vurgusuna yer verilmiştir. Yurttaşlık yalnızca millî bir çerçevede değil, aynı zamanda evrensel değerlerle de

ilişkilendirilmiştir. 1968 programı, bu yönüyle demokratik yurttaşlığa doğru açılım yapan bir özellik taşımaktadır. Programın amaçlar bölümü değerlendirildiğinde, Türk milleti yaklaşımı; 1930'lar ve 1980'lerle karşılaştırıldığında, kültüralist (organik) boyutu aşarak uluslararası iş birliği ve insanlık değerleriyle buluşan bir anlayışa evrilmiştir (Üstel, 2009: 254-262). Örneğin ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri açıklanırken öğrencilerin milletimizin insanlık topluluğuna karşı ödevleri olduğuna alışmaları, insanlar arasındaki görüş ve yaşayış farklarına saygı duymayı öğrenmeleri gibi hedeflere yer verilmiştir (MEB, 1968: 8-9).

1968 ilkokul programında yer alan din bilgisi ders konuları incelendiğinde, 4. sınıf düzeyinde bireyde olması gereken güzel davranışlar ve ahlak temalarının öne çıktığı görülmektedir (İlkokul Programı, 1968: 108-111). 5. sınıf düzeyinde ise daha soyut kavramlara (örneğin: melek, kader vb.) ve ibadetlerin öğretimine yer verilmiştir. Bu programda, din eğitimi sosyal, yurttaş ve evrensel değerler gibi temalara yer verilmesiyle sosyal bütünleşmeyi destekleyen bir araç olarak görülmüştür.

Ders içeriğinde yapılan düzenlemelerde bir diğer önemli nokta, bu dönemde ibadetlerin sosyal yönlerinin vurgulanmaya başlanmasıdır. Namaz konusu işlenirken cemaatle kılınmasının önemi; zekât ve kurban gibi ibadetlerde ise toplumsal yardımlaşma ve dayanışma temaları ön plana çıkarılmıştır. Bu yönüyle 1968 programı, önceki programlarda baskın olan millî ve millîleştirme vurgularının kısmen azaldığı; bunun yerine, daha toplumsal bir bakış açısının benimsendiği bir içerik sunmaktadır.

Sonraki yıllarda yayınlanan 1969 ve 1971 yıllarında basılan ilkokul programları 1968 programının aynısıdır. Ancak Din Bilgisi dersinin yanı sıra 1974-1975 yıllarında Ahlak Dersi konulmuş, Din Bilgisi dersi öğrencilerin tercihine bağlı olarak düzenlenmiş olmasına karşın Ahlak Dersi programda zorunlu ders olmuştur[34]. Din dersleri ise içerik ve uygulama yönünden incelendiğinde 1980'e

[34] Detaylı bilgi için bkz. Emine Kesgin, Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010; Sevil Yenilmez Akagündüz, Türkiye'de Ahlak Eğitimi Üzerine Bir İnceleme, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016.

zorunlu ders statüsü alana kadar herhangi bir değişim ve/ya yenilik geçirmemiştir (Yürük, 2011a: 124-125).

1971 yılında gerçekleşen askerî müdahale sonrasında, dönemin siyasal atmosferinin ahlak derslerinin eğitim programına dahil edilmesini etkilemiş olduğu düşünülebilir. Din, toplum ve devlet açısından zorlu bir dönemden geçen Türkiye'de, bu yıllarda toplumsal çatışmalar oldukça yoğun bir şekilde yaşanmıştır. Dönemin devlet planlamalarına bakıldığında, o yıllarda eğitimin daha çok ekonomik ve sosyal kalkınmanın bir aracı olarak görüldüğü ancak bununla birlikte gençlik sorunları, ahlaki çözülme ve toplumsal uyum gibi konulara da planlarda yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda, din derslerinde ilkokul düzeyinde herhangi bir değişiklik yapılmamış olması, 1976 yılında ise ortaokul din dersi planlamasında düzenleme yapılması dikkat çekici bir gelişmedir. Bu gelişme, din eğitiminin toplumsal düzenin sağlanması ve değer aktarımı açısından yeniden işlevsel hâle getirilmeye çalışıldığını düşündürmektedir.

Ortaokul programı hazırlanmadan önce 1973 yılında kabul edilen Millî Eğitim Temel Kanunu, yalnızca millî eğitim ilkelerini değil, aynı zamanda evrensel eğitim ilkelerini de benimseyeceğini ilan etmiştir. 1974 Millî Eğitim Şûrası'nda ise ahlak derslerinin yayınlanacağı belirtilmiştir. Ayrıca şûrada okul-aile-çevre bütünleşmesine yönelik çalışmaların önemine dikkat çekilmiştir. 1976 ortaöğretim programı böyle bir atmosferde hazırlanmıştır.

1976[35] yılında yayınlanan ortaokul din bilgisi programında, dersin eğitim ve öğretiminin öncelikli olarak isteğe bağlı şekilde yürütüleceği belirtilmiştir. Programın amaçları incelendiğinde, öğrencilere millî kişilik kazandırma, onların önce kendi bireysel dünyalarını tanımaları, ardından toplum, medeniyet ve ilim dünyasıyla anlamlı ilişkiler kurmaları yönünde bir hedefin benimsendiği görülmektedir. Bu kapsamda, amaçlar arasında yalnızca manevî duygulara değil;

[35] MEB Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan 1976 programında ahlak dersine ait konu başlıklarına yer verilmiştir. Ders içeriğinde aile ve toplum vb. temalara yer verilmiştir. Bu durum, dönemin eğitim politikalarında ahlak eğitiminde aile ve toplum odaklı bir yaklaşım benimsendiğini göstermektedir. Ahlak dersinin bu şekilde muhtevasının olması, bireyin toplumsal rollerini, sorumluluklarını ve aidiyet duygusunu pekiştirmeye yönelik bir amaç taşımaktadır. Ayrıca programda Sosyoloji dersine de yer verilmiş olup sosyal değişme, grup ve sosyal bütünleşme gibi temalar doğrudan ele alınmıştır.

aynı zamanda millî duyguların gelişimine yönelik bilişsel ve duyuşsal kazanımlara da yer verilmesi dikkat çekicidir (Yürük, 2011a: 126).

Programın açıklamalar kısmında yer alan 7. madde ise ibadetlerin yalnızca Allah'a karşı saygı, sevgi ve şükran duygularının ifadesi olmadığını; aynı zamanda bireyin sağlığına, toplum fertleri arasında sevgi, saygı, yardımlaşma ve dayanışma bağlarının güçlenmesine, toplumsal ilişkilerin düzenli bir şekilde yürütülmesine ve bireyi fazilete yönlendiren davranış biçimlerinin kazandırılmasına katkı sağladığını ifade etmektedir (MEB Tebliğler Dergisi, 1976: 338). Program ders aracılığıyla öğrenciler arasında birliktelik sağlanma arzusunu açıkça göstermektedir.

1976 yılında yayımlanan lise din bilgisi programı, içerik yönüyle incelendiğinde, bir önceki lise programının genişletilerek daha sistematik bir yapıya kavuşturulduğu görülmektedir. Programda millî ve manevî değerler birlikte ele alınmaya çalışılmıştır. Tevhid kavramı ilk olarak 1967 lise programında "Bir tek Allah'a inanması akidesi" olarak yer almıştır (MEB, 1967: 372). Ancak 1976 yılında hazırlanan lise programında ise bu kavram birlik ve beraberliğe yönelttiği referans ile ilk defa kullanılmıştır. Birinci sınıfta işlenen "Tevhid inancının getirdiği birlik ve beraberlik ruhu" konusu ferdi yönden ve sosyal yönden olmak üzere iki kapsamda işlenmiştir (MEB, 1967: 339). Ders içeriğinde tevhid temasının, birlik bilincini geliştirmeye yönelik olarak işlenmesi, dönemin sosyal bütünleşme amacını yansıtan önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Tevhid, bir önceki programda yer aldığı haliyle yalnızca inanç düzeyinde Allah'ın birliğini ifade etmekle kalmamıştır. Bu programla birlikte toplumsal düzeyde bireyler arasında ortak değerler etrafında bütünleşmeyi teşvik eden bir ilke olarak yorumlanmıştır. Böylece birey x toplum düzeyinde sosyal bütünleşmenin güçlendirilmesine yönelik içerik zenginleştirilmiştir.

1976 lise birinci sınıf konuları, dinin teorik ve iman boyutunu öğretmeye odaklanmıştır. Bu düzeyde, İslâm'ın birey ve toplum üzerindeki olumlu etkileri aktarılmaya çalışılmış; aynı zamanda diğer dinlere de yer verilerek öğrencilerin farklı inanç sistemleri hakkında bilgi sahibi olmaları hedeflenmiştir. Bu yaklaşım, dinin evrensel boyutunu tanıtmayı ve bireyin farklı kültürlerle sağlıklı ilişkiler kurabilmesini sağlamayı amaçlamaktadır.

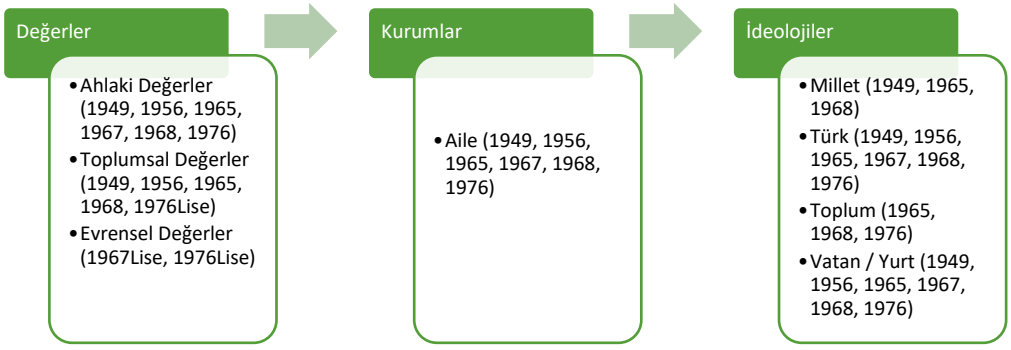
İkinci sınıf düzeyinde ise teorik düzeyden pratik boyuta geçilmiş, İslâm'da ibadetler ve ibadet çeşitleri öğretilmiştir. Ancak bu ibadetlerin toplumsal tezahürlerine ya da ilmihal bilgilerine doğrudan yer verilmemiştir. Bunun yerine, Peygamberin örnek kişiliği ve Kur'an-ı Kerim'in Türkçe okunup anlaşılması ön plana çıkarılmıştır.

Üçüncü sınıfta ise program daha çok dinin toplumsal boyutuna odaklanmıştır. Bu düzeyde, farklı dinler, din-toplum ilişkisi, din-ilim ilişkisi ve İslâm ile Türkler arasındaki tarihsel bağlar ele alınmıştır (MEB Tebliğler Dergisi, 1976: 339-340). Programın bu sınıf düzeyinde ilmihal bilgilerine yer verilmemesine rağmen, genel yapının kimlik gelişimi ve toplumsallaşma süreçlerini destekleyecek biçimde planlandığı anlaşılmaktadır.

Bu yönüyle, 1976 lise din bilgisi programı, yalnızca dinî bilgi kazandırmayı değil, aynı zamanda öğrencilerin kimlik inşası oluşturmayı ve toplumsal aidiyet geliştirmelerini amaçlayan bir yapı sunmaktadır. Program hazırlandığı sosyo-politik bağlam ve ders içeriği birlikte değerlendirildiğinde sosyal bütünleşme açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir

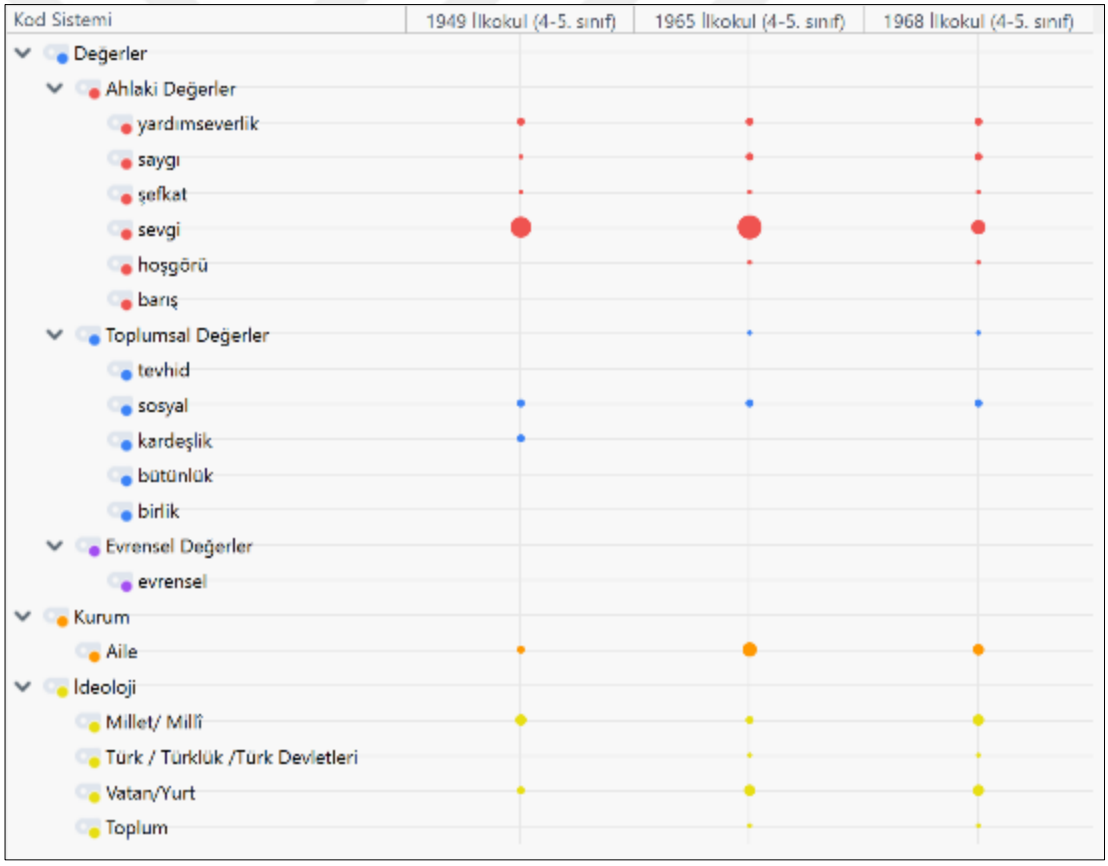
1949-1980 dönemi, Türkiye'nin siyasi dalgalanmalar yaşadığı ve ideoloji temelli sentez arayışını temsil eden bir zaman dilimidir. Din derslerinin programlarda yer almadığı bir dönemden seçmeli olarak öğretim programlarına dahil edildiği bu geçiş sürecinde, din derslerinin içeriği sosyal bütünleşme açısından incelendiğinde, yıllara göre farklılaşmaların meydana geldiği anlaşılmaktadır. Bu farklılıklar aşağıda açıklanacak olup dönemin genel temaları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 12. 1949-1980 Dönemi Programlarda Tematik Analiz



Tablo 12'de görüldüğü üzere, ahlaki değerlere tüm programlarda yer verilmiş; toplumsal değerler, 1976 ortaöğretim programı dışında tüm programlarda işlenmiştir. Evrensel değerler ise yalnızca lise düzeyindeki programlarda yer alırken ilkokul programlarında yer almamıştır. Kültürel değerlerler ise öğretim programlarından tamamen çıkarılmıştır. Aile kurumu, dönemin tüm programlarında korunarak istikrarlı bir biçimde dahil edilmiştir. Bununla birlikte, ideolojik yaklaşımlar açısından programlar arasında belirgin farklılıkların bulunduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 13. 1949-1980 Dönemi İlkokul Programlarında Sosyal Bütünleşmeyi Destekleyen Temalar



Dönemin ilkokul programları katmanlı sosyal bütünleşme modeli çerçevesinde değerlendirildiğinde birey x birey ilişki düzeyinde en belirgin ahlaki değer sevgidir. Yardımseverlik, saygı, şefkat, hoşgörü değerleri süreklilik gösterirken barış teması programlara 1965 ilkokul ile dahil edilmiştir. Bu durum dönemin programlarında bireylerin ahlaki gelişimine verilen önem ve sosyal

bağların güçlendirilmesine yönelik yaklaşımı yansıtmaktadır. Erken yaş düzeyinde ahlaki değerlere ağırlık verildiğini gösteren bu tabloya bakıldığında toplumsal düzeyde birlikteliği kapsayan temaların bu yaş düzeyinde yer almadığı görülmektedir. Ancak sosyal teması süreklilik göstermiştir. Bu programlarda zekât ve kurban ibadetlerinin sosyal önemi konu olarak yer almıştır.

Aile teması en yoğun olarak 1965 ilkokul programında yer almaktadır. Bireyin aidiyet duygusunu güçlendiren ve toplumsal rollerini tanımasına katkı sağlayan temel bir kurum olarak konumlanmaktadır. Aile teması üç programda da ana-baba sevgisi bağlamında ele alınmıştır. Bu bireylerde içinde bulundukları en küçük grup olan aile (birey x grup) ilişkisini olumlu anlamda pekiştirmektedir.

İdeolojik temaları ilkokul düzeyinde yer almakla birlikte değerler teması ile kıyaslandığında az olduğu görülmektedir. Ancak özellikle millet/millî temasının üç programda da yer alması millî kimlik inşasının müfredatlarda süreklilik arz eden bir tema olduğunu göstermektedir. Birey x toplum düzeyinde bağları güçlendirmeye yönelik dersin destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir.

Genel olarak ilkokul dönemi değerlendirildiğinde en belirgin içeriğin birey x birey ilişkilerini güçlendirmeye yönelik olduğu görülmektedir.

Tablo 14. 1949-1980 Dönemi Ortaokul Programlarında Sosyal Bütünleşmeyi Destekleyen Temalar



Tablo 14 kapsamında dönemin ortaokul programlarına katmanlı sosyal bütünleşme modeli bağlamında bakıldığında birey x birey düzeyinde yardımseverlik, saygı ve sevgi bireysel ilişkileri güçlendiren ahlaki değerlerin yer aldığı görülmektedir. Birey x grup düzeyinde, 1956'da kardeşlik temasına yer verilmişken 1976'da bu tema bulunmamaktadır. Kurum düzeyinde aile temasının her iki dönemde de korunması, ilkokul programında benimsenen yaklaşımın devam ettirildiğini göstermektedir. Bireyin aidiyet duygusunu güçlendirme açısından dönemin programlarındaki yaklaşımın sürekliliğine işaret etmektedir. İdeoloji boyutunda ilkokul düzeyinde millet/millîlik temaları öne çıkarken ortaokul düzeyinde Türk/Türklük/Türk Devletleri temasının belirginleştiği görülmektedir.

Özellikle 1956'da Türk kimliği vurgusu daha yoğun biçimde işlenmiştir. Bu durum birey x toplum düzeyinde birlikteliğin arzu edildiğini yansıtmaktadır.

Tablo 15. 1949-1980 Dönemi Lise Programlarında Sosyal Bütünleşmeyi Destekleyen Temalar



Tablo 15, Katmanlı sosyal bütünleşme modeli çerçevesinde dönemin lise programlarının (1967 ve 1976) tematik dağılımını göstermektedir. Her iki dönemde de birey x birey düzeyinde yardımseverlik ve sevgi temaları korunarak bireyler arası ilişkileri güçlendiren erdemlere yer verilmiştir. Birey x grup düzeyinde tevhid, sosyal ve birlik temalarının her iki dönemde de yer alması, lise düzeyinde toplumsal aidiyeti pekiştiren vurguların sürekliliğini göstermektedir. Birey x toplum

düzeyinde evrensel değer teması her iki programda da yer almaktadır. Dönemin programlarında ilkokul ve ortaokul düzeyinde ahlaki değerler öne çıkarken ileri yaş grupları için hazırlanan lise düzeyinde toplumsal değerlere yoğunluk verildiği görülmektedir.

Kurum düzeyinde aile teması ilkokul ve ortaokul düzeyinde olduğu gibi her iki dönemde de yer alarak sosyal bütünleşmenin çekirdek kurumu olarak derslerde istikrarlı bir şekilde yer almıştır.

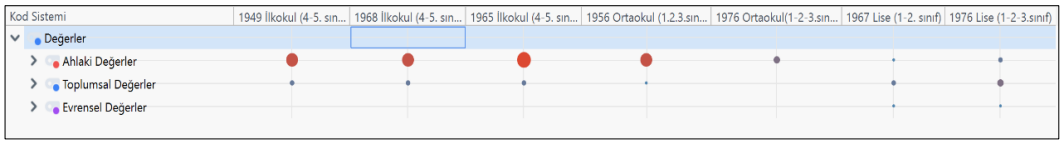
İdeolojik temalar lise düzeyinde yoğunlaşmıştır. Özellikle 1976'da Türk/Türklük ve vatan/yurt vurgularının artmasıyla millî kimlik inşasının ideolojik boyutu daha da güçlenmiştir.

İlkokul, ortaokul ve lise düzeylerine ilişkin üç tablo birlikte değerlendirildiğinde, katmanlı sosyal bütünleşme modelinin tüm düzeylerinde süreklilik görülmekle birlikte öğrenim düzeylerine özgü farklılaşmalar bulunmaktadır. Birey x birey düzeyinde ilişkilere yönelik temalar ilkokul programlarında (1949, 1965, 1968) sevgi, yardımseverlik, saygı, gibi ahlaki değerler daha zengin bir şekilde yer almıştır. Özellikle sevgi teması öne çıkmıştır. Ortaokul programları (1956, 1976) ise tematik olarak daha sade bir yapıda hazırlanmıştır. Lise programlarında (1967, 1976) ahlaki değerler temel düzeyde korunmuş, bununla birlikte birey x grup düzeyinde ilişkileri olumlu destekleyecek toplumsal değerlere yer verilmiştir. Birey x toplum düzeyinde evrensel (evrensel bir değer olarak İslâm) teması ise sadece lisede sınırlandırılmıştır. Bu durum dönemin müfredatlarının ulus-merkezli bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Kurum düzeyinde aile teması tüm kademelerde istikrarlı biçimde yer almış, toplumsal bütünleşmenin çekirdek unsuru olarak korunmuştur. İdeoloji düzeyinde millî kimlik inşası özellikle lise düzeyinde güçlenmiştir.

3.2.1. Değerler

1949-1970 döneminde öğretim programları üzerinde yoğun çalışmalar yapılmıştır. Programda sık güncelleme ihtiyacının doğmasına sebep olan faktör dönemin sosyo-politik hareketliliğidir. Bu yıllarda artan toplumsal olaylar ders içerisinde değerler temasının yoğun bir şekilde işlenmesine zemin hazırlamıştır.

Tablo 16. 1949-1980 Dönemi Programlarda Değerler ve Alt Temalar



1949-1980 yılları arasında uygulanan din dersi programlarında, ahlaki değerler, toplumsal değerler ve evrensel değerler temalarına yer verildiği görülmektedir. Buna karşılık, daha önceki bazı programlarda yer alan kültürel değerlerin bu dönemde programlardan çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Bu farklılık bütünleşme sürecindeki yön değişimini göstermektedir.

Tablo 17. 1949-1980 Dönemi Programlarında Değerler Temasının Öğrenim Düzeylerine Göre Yoğunluğu (Tüm Metin %)

Kod Sistemi	1949 İlkokul (4-5. sınıf)	1956 Ortaokul (1.2.3.sı...	1965 İlkokul (4-5. sınıf)	1967 Lise (1-2. sınıf)	1968 İlkokul (4-5. sınıf)	1976 Lise (1-2-3.sınıf)	1976 Ortaokul(1-2-3.s...	TOPLAM
Değerler								
Ahlaki Değerler								
hoşgörü			7%		14%	21%		8%
saygı	15%	60%	30%		36%		82%	26%
sevgi	48%	11%	45%	15%	37%	2%	100%	29%
yardımseverlik	40%	22%	37%	8%	35%	34%	52%	31%
yardım / yardımlaşma /yardımseverlik								
şefkat	15%		5%		11%			5%
barış								
adalet								
doğru/doğruluk								
değerlerimiz /değer vermek								
merhamet								
Toplumsal Değerler			25%		25%			9%
kardeşlik	16%	7%						3%
birlik				13%		22%		6%
tevhid				49%		22%		11%
Vatan								
sosyal	9%		20%	19%	17%	44%		19%
bütünlük								
anarşi-terör								
Kültürel Değerler								
örf								
gelenek								
adet								
Anadolu								
Evrensel Değerler								
barış								
evrensel				10%		9%		3%
sosyal								
KODLU OLMAYAN	2.935	4.826	4.111	1.929	3.506	2.946	4.304	24.557
KODLU OLAN	100% (662)	100% (732)	100% (968)	100% (694)	100% (985)	100% (1.138)	100% (254)	100% (5.433)
BÜTÜN METİN	3.597	5.558	5.079	2.623	4.491	4.084	4.558	29.990

1949 programında tematik yoğunluklar incelendiğinde değerler kapsamında en yoğun olarak %48 oranıyla sevgi, ardından %40 oranıyla yardımseverlik kavramlarına yer verildiği görülmektedir. Dönemin programlarında sevgi teması özellikle ilkokul düzeyinde daha yoğun biçimde ele alınırken lise düzeyinde ise bu yoğunluk azalmıştır. Programın 4. sınıf düzeyinde sevgi başlığı, müstakil bir ünite olarak yer almaktadır. Bu ünitede ana-baba sevgisi, öğretmen sevgisi, millet ve yurt sevgisi, küçüklere sevgi ile Allah sevgisi konuları işlenmektedir. Aynı sınıfta yer

alan İslâm'da Ahlak ünitesinde ise yardımlaşma ve kardeşlik temaları ele alınmıştır. Bu bağlamda, ahlaki değerlere ilkokul düzeyinde özellikle 4. Sınıfta yer verilmiştir. 5. sınıf düzeyinde ise zekât konusu üzerinden yardımlaşma değeri öğretilmektedir. Bununla birlikte yıl içinde toplumsal değerlere ağırlık verilmiştir. 5. sınıfta yer alan İslâm ve İnsan Kardeşliği ve Allah'a Karşı Kulluk Görevlerimiz (İbadet) ünitelerinde, zekât, fitre ve kurban ibadetlerinin sosyal önemi vurgulanmıştır (MEB, 1949 akt. Doğan, 2004 :634). Bu yapısıyla 1949 programında ahlaki ve toplumsal değerlere yer verilirken ilkokul düzeyinde öğrencinin birey düzeyinde karakter gelişimi ve toplumsal düzeyde uyumlanmaları desteklenmektedir. Öğrencilerin hem başka fertlerle hem de içinde yaşadıkları aile, yakın çevre ve toplumla olan ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesine yönelik içerik planlanmıştır.

1956 ortaokul din dersi programında, ilk ünite Allah Sevgisi olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, programda saygı teması %34 oranında öne çıkmakta ve tema oldukça yoğun bir şekilde işlenmektedir. Bu kapsamda, ana-babaya saygı, bilginlere ve bilgiye saygı ile başkalarının haklarına saygı gibi başlıklara yer verilmiştir. Bununla birlikte programın I. ve II. sınıf düzeylerinde, İslâm ahlakı teması dikkat çekecek ölçüde yoğun bir biçimde ele alınmıştır. Bu temada, Müslümanlıkta ahlak temelleri başlığı altında doğruluk, dürüstlük ve içtenlik gibi bireysel erdemlere vurgu yapılmakta olup "özü sözü doğru olmak" ifadesiyle dürüstlük değerinin altı çizilmektedir. Ayrıca programda zekât ve zekâtın sosyal işlevi, fitre, kurban gibi ibadetler ile bunların toplumsal dayanışmaya katkısı işlenmiştir. Ayrıca bu ibadetlerin sosyal amaca daha etkili hizmet edebilmesi için izlenebilecek yollar da ders içeriğine dahil edilmiştir (MEB, 1956: 146-148). Öncelikle bireyin başka bireylerle ve yakın çevresiyle olan ilişkisi lise I düzeyinde desteklenirken bir sonraki sınıf kademesinde bireyin içinde bulunduğu toplumla ilişkisini destekleyecek içerik düzenlenmiştir. Bu yönüyle 1956 programı, bireysel ahlaki gelişimi toplumsal yardımlaşma ve dayanışma ilkeleriyle bütünleştirmiş hem ahlaki hem de toplumsal değerleri kapsamış olan içeriğiyle öğrencilere değer temelli bir toplumsal bilinç kazandırmayı hedeflemiştir.

1965 ilkokul programında, sevgi teması %32 oranıyla dikkat çekici düzeyde yer almaktadır. Bu oran bir önceki ilkokul programı ile büyük ölçüde örtüşmektedir. 4. sınıf düzeyinde, en büyük sevgi olarak Tanrı[36] sevgisi tanımlanmaktadır. Ayrıca sevgi temasının içeriği biraz daha genişletilmiş anne-baba, aile, vatan sevgisinin yanı sıra görev, ağaç ve tabiat sevgisi gibi başlıklar da ders içeriğine dahil edilmiştir. Ayrıca programda büyüklere saygı ve küçüklere şefkat göstermenin gerekliliği öğretilmektedir. Huy Güzelliği adlı ünitede dürüstlük, yardımlaşma ve saygılı olmak gibi ahlaki erdemlere yer verilmektedir. 5. sınıf düzeyinde ise zekât konusu işlenirken, bu bağlamda yardımseverlik teması da ele alınmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, ahlaki değerler ağırlıklı biçimde 4. sınıf düzeyinde yoğunlaşmıştır. Bireyin hem yakın çevresindeki insanlarla hem de diğer canlılarla olan ilişkisi bakımından bir bağ kurulmaya çalışılmıştır. 5. Sınıf düzeyinde ise İslâm'ın zorunlu kıldığı ibadetin öğretimi esnasında toplumla olan bağını güçlendirecek değerlere yer verilmiştir. Bu durum, o yıllarda öğrencinin değer kazanımına yönelik eğitimin özellikle ilkokulun ilk kademelerinde şekillendirilmeye çalışıldığını göstermektedir. Dönemin koşullarından kaynaklı olarak program, Huy Güzelliği ünitesinin dahil edilmesiyle karakter eğitimini daha da kapsamlı hâle getirmektedir. Bu ünitede açıklanan iyi ahlaklı birey; kimseye zarar vermeyen, çalışkan, dürüst, yardımsever, başkalarının inanç ve düşüncelerine saygılı, zayıfları koruyan ve temizliğe özen gösteren kişidir. Hz. Muhammed'in örnekliği ile zenginleştirilen bu içerikler, bireyin ailesinden içinde yaşadığı topluma kadar davranışlarına bilinç kazandırmaktadır (MEB, 1965: 200). Bu karaktere yönelik dürüst, saygılı, yardımsever ve sorumluluk sahibi birey yetiştirmeye dönük öğretimler 1968 ilkokul programında da yer almıştır (MEB, 1968: 108-109).

1967 lise programında, önceki öğretim düzeyine kıyasla ahlaki değerlere daha sınırlı düzeyde yer verilmiştir. Programda, İslâm dininde ahlak başlığı altında yardımlaşma, tevhid akidesi, vatan sevgisi ve İslâm'ın medeniyet ve fazilet dinî oluşu gibi temalar işlenmiştir. Toplumsal değerler açısından değerlendirildiğinde,

[36] Bir önceki ilkokul programında aynı üniteye "Allah Sevgisi" başlığıyla yer verilmiştir.

I. sınıf düzeyinde İslâm Dininde Birlik ve Beraberlik Ruhu başlığı altında tevhid akidesi, bu ruh ile ilişkilendirilerek öğretildiği görülmektedir. II. sınıf düzeyinde ise Dinin Cemiyet Üzerindeki Tesirleri başlığı ön plana çıkmakta; bu temayla dinin yalnızca bireysel değil, toplumsal yaşantı üzerindeki etkilerinin de öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda, bu düzeyde sosyal sorumluluklar teması da ele alınmıştır (MEB, 1967: 372). Daha önce zekât, kurban gibi ibadetlerin sosyal yönü ele alınırken ilk defa bu programla birlikte sosyal vazifeler konusuna özel başlık açılmıştır. Lise düzeyinde program içeriğinde bireyin diğer kişilerle olan ilişkisinden ziyade içinde yaşadığı toplumla sağlıklı ilişki kurmasını sağlayacak bilgilere yer verilmiştir. Genel olarak 1967 lise programı, dinin ahlaki, toplumsal ve fikrî boyutlarını bütüncül bir yaklaşımla ele alarak sosyal bütünleşmeye katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1968 ilkokul programında, din dersi amaçlar bölümü; Allah sevgisi, aile içi sevgi, saygı, hoşgörü, toplumda saygı ve dürüstlük gibi ahlaki değerleri içermektedir. Program, ilkokul düzeyleri arasında sevgi temasına önceki programlara kıyasla düşük oranda (%26) yer vermiş olmakla beraber sevgi teması öğretim programındaki önemini korumaya devam etmektedir. 4. sınıf için hazırlanan programda ilk ünitede sevgi işlenmiştir. Bu ünitede aile, öğretmen, millet ve yurt sevgisi ile büyüklere saygı konuları ele alınmıştır. Bunun yanı sıra bir önceki programda yer alan Huy Güzelliği ünitesi tekrar ederek burada hoşgörü, dürüstlük, yardımlaşma ve saygı değerleri işlenmiştir. 5. sınıf düzeyinde ise zekât konusu kapsamında yardımseverlik teması ele alınmıştır. Ayrıca fitre ve kurban ibadetlerinin sosyal yönü vurgulanmış ve bu ibadetlerin toplumsal dayanışmaya nasıl hizmet edebileceği üzerinde durulmuştur (MEB, 1968: 108-111).

1976 ortaokul ve lise programı, ahlaki değerler açısından değerlendirildiğinde, sevgi temasına yalnızca %1 oranında yer verilmiş olmakla birlikte, hoşgörü temasının %12 ile en yoğun işlendiği programdır. Bu durum, dersin amaçlar bölümünde yer alan öğrencilere saygılı görüş ve tutum kazandırma hedefiyle uyumludur. Programda ahlaki değerlere ayrılan alanın ortaokul I. sınıf ve lise II. sınıf düzeylerinde ağırlıklı odluğu görülmektedir. Bireyin başka bireylerle ve/ya içinde bulunduğu grupla ilişkisi desteklenirken ağırlıklı olarak hoşgörü

bilinci kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Toplumsal değerler açısından ise ortaokul III. sınıfta; toplum içinde bireyin sorumlulukları, vatan sevgisi, vatan uğruna mücadele, toplumu yücelten davranışlar ve toplumu yok edici tutumlar gibi konulara yer verilmiştir (MEB, 1976: 339). Lise I. sınıf düzeyinde ise iyi ahlak ve faziletin toplum açısından önemi vurgulanmıştır. Ayrıca tevhid inancının bireysel ve toplumsal boyutları, birlik-beraberlik ruhu, sosyal yardımlaşma, sadaka, karşılıksız borç verme (karz-ı hasen) ve hediyeleşme gibi uygulamalar işlenmiştir (MEB, 1976: 339-340). Lise II. sınıfta ise Din ve Toplum İlişkileri ünitesi altında, dinin sosyal amaçlarına yönelik içerikler sunulmuştur. Lise III. sınıf düzeyinde ise Din ve Toplum İlişkileri başlıklı müstakil bir ünite ayrılmıştır. Bu ünitede, dinin sosyal amaçları ve İslâm dininde toplum düzeni gibi konular ele alınmıştır (MEB, 1976: 340). Programda ağırlıklı temalara bakıldığında daha ziyade bireyin içinde yaşadığı toplumla olan bağını güçlendirme arzusu görülmektedir. Bu noktada İslâm'ın tevhid ilkesine yer verilmesi bu birlikteliğin İslâmi referansla sağlanmaya çalışması oldukça önemlidir.

1967 ve 1976 programlarında, evrensel değerler temasına sınırlı olmakla beraber yer verilmiştir. Özellikle lise II. sınıf düzeyinde, Evrensel bir din olarak İslâm Dini'nin vasıfları ve özellikleri başlıklı konu, bu temayı yansıtan önemli bir içerik olarak öne çıkmaktadır (MEB, 1967: 372, MEB, 1976: 339). Bu başlık, İslâm dininin yalnızca belli bir topluma değil, tüm insanlığa hitap eden evrensel yönlerini vurgulaması açısından dikkat çekicidir. Bu noktada bireylerin içinde yaşadıkları toplumun daha ötesinde dünya ile ilişkilerinin olumlu olarak geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

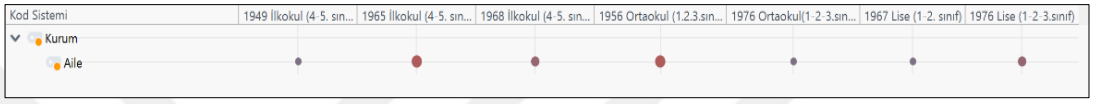
3.2.2. Kurumlar

Çok partili hayata geçişle birlikte din derslerinin öğretim programlarına dâhil edilmesi, derslerin tematik içeriğini de etkilemiştir. Bu süreçte yaşanan sosyo-politik gelişmeler ve toplumsal çözülme eğilimleri karşısında, toplumsal yapının temelini oluşturan aile kurumunun güçlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu dönemin öğretim programlarında toplumsal kurum olarak yalnızca aile temasına yer verilmesi ve temanın her programda yer alması dönemde yaşanan siyasi ve

toplumsal sarsıntılara karşın düzen sağlanması için öncelikli olarak aile bazlı bütünleşme anlayışının hedeflendiği düşüncesini desteklemektedir.

Bu bakış açısının altında bireyin içinde yaşadığı en yakın grubu olan ailesi ile kuvvetli bağlar kurduğunda topluma adapte olabileceği düşüncesi yatmaktadır. Bu bağlamda, ilgili dönemde aile temasının programlarda nasıl ele alındığı ve hangi içeriklerle işlendiği dikkatle değerlendirilmelidir.

Tablo 18. 1949-1980 Dönemi Programlarda Aile Vurgusu



Dönemin programlarının tamamında aile teması yer almakla birlikte ilkokul ve ortaokul düzeylerinde daha fazla geçtiği görülmektedir. Bu farklılık iki şekilde yorumlanabilir. Birincisi, dönemin öğretim programlarında ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde tematik ortaklığın gözetilmediğini yansıtmaktadır. İkincisi, konu dağılımlarında yaş düzeylerine göre bir düzenleme yapılmış ve lise düzeyinde aile temasına yer vermeye daha az ihtiyaç hissedilmiştir.

Tablo 19. 1949-1980 Dönemi Programlarda Aile Teması (%)

Kod Sistemi	1949 İlkokul (4·5. sın...	1956 Ortaokul (1.2.3.sın...	1965 İlkokul (4·5. sın...	1967 Lise (1·2. sınıf)	1968 İlkokul (4·5. sın...	1976 Ortaokul(1·2·3.sın...	1976 Lise (1·2·3.sınıf)	TOPLAM
Kurum								
Aile	4%	2%	8%	7%	10%	3%	4%	5%
KODLU OLMAYAN	96%	98%	92%	93%	90%	97%	96%	95%
KODLU OLAN	4%	2%	8%	7%	10%	3%	4%	5%
BÜTÜN METİN	100% (3.597)	100% (5.558)	100% (5.079)	100% (2.623)	100% (4.491)	100% (4.558)	100% (4.084)	)0% (29.99

1949-1976 yılları arasında din dersi programlarında aile temasının yer aldığı içerik oranlarına bakıldığında, bu temanın özellikle ilkokul düzeyinde öne çıktığı görülmektedir. 1968 ilkokul programı %10 ile en yüksek orana ulaşırken, onu 1965 (%8) ve 1949 (%4) takip etmektedir. Bu durum, ilkokul düzeyinde katmanlı bütünleşme modelinde toplumsal düzeye yıldan yıla daha fazla önem verilerek ele alındığını göstermektedir. Buna karşın, ortaokul programlarında aile teması oldukça sınırlı kalmış, 1956'da %2 ve 1976'da %3 oranında yer almıştır. Lise düzeyinde ise konu daha karmaşık yapılarla ele alınmış ve oranlar 1967'de %7, 1976'da ise %4 olarak belirlenmiştir. Genel toplamda ise aile teması, tüm program metinlerinin yaklaşık %5'ini oluşturarak sınırlı ama anlamlı bir yer kaplamıştır. Bu

da dönemin eğitim programlarında toplumsal düzeyin süreklilik göstererek desteklendiğini göstermektedir. Aşağıda, dönemde temanın hangi bağlamlarda ele alındığı kronolojik sıralamaya tabi kalınarak değerlendirilmektedir.

1948 tarihli ilkokul programında dördüncü sınıf düzeyinde aile değerler temasıyla birlikte ele alınmıştır. Ayrıca kardeşlik, kardeş sevgisi, kardeş konuları da program kapsamında işlenmesi planlanan içerikler arasında yer almaktadır (MEB, 1949 akt. Doğan, 2004 :634). Derste aile teması, iletişim ve bağı güçlendirmeye yönelik hazırlanmıştır. Bu noktada aile üyelerinin birey x birey ilişkisini güçlendirmeye yönelik içeriklere yer verilmiştir. Programda aile teması sadece din derslerinin ilk yılında işlenmiş olup beşinci sınıf düzeyinde aileye doğrudan atıf yapan bir konu başlığı yer almamıştır.

1956 yılında sadece ortaokul I. sınıf Din Dersi programında yer alan aile teması anne-babaya ve kardeşlere karşı sorumluluklar ile saygı çerçevesinde ele alınmıştır. Aile bireyleriyle olan ilişkilerde ahlaki sorumluluklara vurgu yapılmış, öğrencilerin aile içindeki rollerine dair bilinç kazanmaları hedeflenmiştir (MEB, 1956: 147-148).

1965 yılına gelindiğinde ilkokul din dersi programının amaçlar bölümünde aile içi sevgi ve saygıya vurgu yapıldığı, bununla birlikte öğrencilerin ailelerinden ve çevrelerinden aldıkları yanlış bilgilerin düzeltilmesi yönünde hedeflere yer verildiği görülmektedir. Programın 4. sınıf düzeyinde, aile sevgi değeri ve sorumluluklar bağlamında ele alınmıştır. Programda iyi ahlaklı çocuğun ailesine karşı olan görev ve sorumlulukları ise açık biçimde müstakil bir başlık olarak bulunmaktadır (MEB, 1965: 201). Aileye karşı görev ve sorumluluklarını yerine getiren birey, toplumun diğer kurumlarına karşı da sorumluluk geliştirmeye yatkın hâle gelmektedir. Bu süreçte bireyin içinde bulunduğu en küçük sosyal yapı içinde düzenin sağlanması toplumsal düzeyde de benzer etkilere zemin hazırlamaktadır.

Dönemin programlarında aile temasının ele alınış biçimini değerlendirildiğinde sevgi ve saygı temelli bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bu dönemde ana-baba sevgisi, büyüğe saygı, kardeş sevgisi gibi bireysel ilişkilerde değer boyutları ön plandadır. Bireyler arasındaki bağları

güçlendirmeye yönelik içeriğe yer verilmesi dönemde sarsılan toplumsal yapı ve sosyal ilişkilerin onarılmasına yönelik adımlar atıldığını göstermektedir.

1967 lise programı ile ailenin toplumsal yanı ele alınmaya başlanmıştır. Örneğin II. sınıfta İslâm Dininde Vazife Şuuru başlığı altında ailevi sorumluluklar, İslâm'da aile nizamı ve kadın hakları gibi temalara yer verilmiştir (MEB, 1967: 372). Bu bağlamda, ailenin toplumsal ve dinî düzen içindeki yerinin daha kapsamlı biçimde ele alındığı anlaşılmaktadır. Bu içerikler, birey x grup, birey x toplum arasındaki bağları desteklemektedir.

1976 yılı ortaokul ve lise din dersi programı ortaokul programlarında aile teması, karşılıklı görev ve sorumluluklar çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır. Anne-babanın çocuğa, çocuğun da aileye karşı görevleri sistematik olarak işlenerek ahlaki ödev vurgusuna yer verilmiştir. Dönemin ilkokul programlarında ise değerler (sevgi, saygı, şefkat) kapsamında ele alınmıştır. Örneğin, İslâm Dininin Prensipleri: Ahlak başlıklı ünitede aile konusu işlenmiştir. Bu ünitede, ailenin çocuğa karşı sorumlulukları ile çocuğun aileye karşı görevleri karşılıklı bir çerçevede ele alınmıştır. Aile bakım, kazanç sağlama ve eğitim gibi sorumluluklarla yükümlü tutulurken çocuğun sevgi ve saygı sorumluluğunu yerine getirmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1976: 338-339).

1976 programı lise I. sınıf düzeyinde ise aile teması, millî kimlik bağlamında ele alınmıştır. Türklerin Tarih Boyunca İslâmiyet'e Hizmetleri başlıklı ünitede, aileye ilişkin görevler; ailenin kutsallığı, kadın hakları, ana-babanın çocuklarına karşı sorumlulukları ve çocukların ana-babaya yönelik vazifeleri şeklinde detaylandırılmıştır (MEB, 1976: 339-340). Bu kapsamda, aile yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal ve tarihsel bir kurum olarak da öğretilmiştir. Programda aile sadece bireyin içinde yaşadığı bir kurum değil İslâm tarihindeki işlevi, Türk-İslâm geleneğindeki yeri ve kadının hakları gibi bağlamlarla ela alınarak toplumsal bir kurum oluşuna dikkat çekilmiştir.

Yukarıda işaret edildiği üzere dönemin tüm programlarında aile teması yer almakla birlikte bireylerin farklı toplumsal kurumlar ve/ya sosyal gruplarla ilişkilerinin desteklenmediği, ders içeriklerinde de buna yönelik unsurlara yer

verilmediği görülmektedir. Dönemin değer ve kurum okumalarında verilen mesaj nettir: Sevgi ve saygı gibi temel değerler beslenerek aile içi ilişkiler güçlendirilecek, bu değerler aracılığıyla bireyin toplumla kurduğu bağ pekiştirilecektir. Bunun dışında kalan oluşumlardan ise gençlik ve gelecek nesillerin uzak tutulması hedeflenmiştir. Katmanlı sosyal bütünleşme modeli açısından bakıldığında, bu yaklaşım birey x birey ve birey x toplum düzeylerinde bağların güçlendirilmesine odaklanırken, birey x grup düzeyindeki etkileşimleri sınırlayarak toplumsal kutuplaşmanın önüne geçmeyi amaçlamaktadır. Bu noktada dönemin programları aile teması kapsamında tutarlılık ve süreklilik göstermektedir.

3.2.3. İdeolojik Temalar

Din derslerinin seçmeli olarak programlara dahil edilmesi, dönemdeki toplumsal ihtiyaçlarla ilişkili olduğu kadar, bir önceki bölümde de işaret edildiği üzere, devlette yaşanan yönetim değişiklikleri ve siyasi politikalarla da ilişkidir. Bu dönemde toplumsal birlikteliği sağlamak adına derslerde kullanılan ana temalar Türklük, millet ve yurt olmuştur. Temalara yönelik vurgular ise yıllara bağlı olarak farklılıklar göstermiştir.

Tablo 20. 1949-1980 Dönemi Programlarda İdeolojik Temaların Yıllara Göre Artışının Öğretim Kademeleri Sıralamasıyla Gösterimi

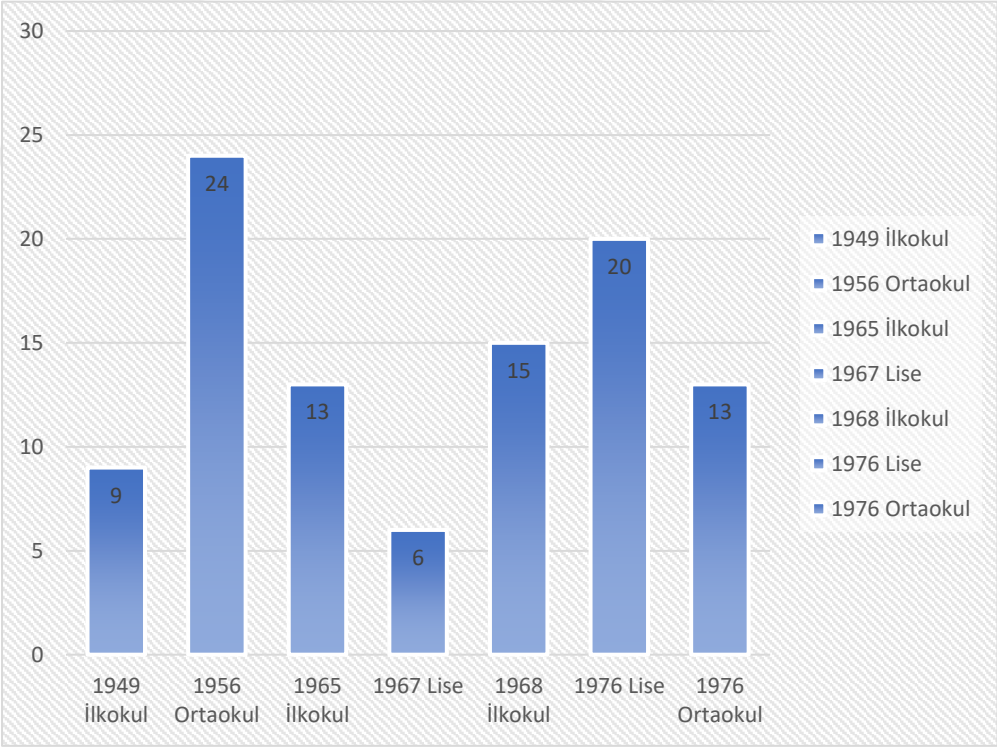
Kod Sistemi	1949 İlkokul (4 5. sınıf)	1965 İlkokul (4 5. sınıf)	1968 İlkokul (4 5. sınıf)	1956 Ortaokul (1.2.3.sı...	1976 Ortaokul(1 2 3.s...	1967 Lise (1 2. sınıf)	1976 Lise (1 2 3.sınıf)	TOPLAM
İdeoloji								
Millet/ Millî	5%	2%	5%					2%
Türk / Türklük /Türk Devletleri		1%	1%	13%	3%	15%	17%	7%
Vatan/Yurt	4%	3%	5%	1%	3%	4%	2%	3%
Toplum		5%	5%		5%		10%	4%
KODLU OLMAYAN	95%	91%	89%	85%	89%	81%	71%	86%
KODLU OLAN	5%	9%	11%	15%	11%	19%	29%	14%
BÜTÜN METİN	100% (3.597)	100% (5.079)	100% (4.491)	100% (5.558)	100% (4.558)	100% (2.623)	100% (4.084)	100% (29.990)

Tablo 20'de görüldüğü gibi dönemin ilkokul programlarında ideolojik temalar genellikle %5-10 aralığında yer almaktadır. Ortaokul %10-%15 aralığında lise düzeyinde ise %19'dan %29'lara kadar çıkmıştır. Bu tabloya bakıldığında 1949 programı en az ideolojik içeriğe sahip olan programdır. Bu yoğunluk 1956 programında artmış olsa da 1965 programında tekrar azalmıştır. Tema yoğunluğunun azalmış olması 1960 darbesi ile ilişkili olarak düşünülebilir. Millet/Millî başlığının en yoğun olarak 1949 ve 1968 ilkokul (%5) programlarında yer aldığı görülmektedir. 1970 sonrası programlarda ise millet teması çıkarılmış,

yerine Türk/Türklük/Türk Devletleri teması getirilmiştir. Türk temasına en yüksek oranda yer 1976 lise programında verilmiş olup bu oran %17'dir. 1949 programında ise bu temanın hiç yer almaması önemli bir detaydır. Yükselen milliyetçi vurguların ve 1960 sonrası azalması ancak 1970 sonrası tekrar artması dönemde Türk-İslâm sentezi anlayışının din eğitimi içeriklerine yansıdığını göstermektedir. Vatan/Yurt teması ise yıllar içinde dengeli ve süreklilik seyreden bir dağılım göstermiştir.

Toplum teması 1965 yılı sonrasında programlara girmiştir. 1976 lise programında %17 ile en yüksek düzeye ulaşmıştır. Ayrıca, bu program metnine bakıldığında içeriklerin yaklaşık üçte birinin ideolojik tema kapsamında yer aldığı görülmektedir. Tablo 20'de de 1976 programının %29'unun ideolojik temalar kapsamında kodlandığı anlaşılmaktadır.

Grafik 5. İdeolojik Temaların Yıllara Göre Dağılımı



Grafik 5'te, 1949-1980 döneminde hazırlanan tüm programlarda yer alan ideolojik temaların dağılım oranları gösterilmektedir. Bu dönemde ideolojik temalara en fazla yer verilen program 1956 ortaokul programı, en az yer verilen program ise 1967 lise programı olmuştur. Bu temaların derslerde hangi bağlamlarda ele alındığı ise aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

1949 ilkokul programında 4. sınıf düzeyinde bireyde sorumluluk bilinci kazandırmak hedeflenerek millete, memlekete ve insanlara karşı ödevlerimiz konusu ilave edilmiştir. Ayrıca derste yurt sevgisine de yer verilmiştir. Bir sonraki sınıf düzeyinde ise vatan için ölmek konusu işlenmiştir (MEB, 1949; akt. Doğan, 2004 :634).

Ders içerisinde Kelime-i Şehadet öğretimi yapılırken metnin Türkçesiyle birlikte öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Dinî bilgilerin ulusal dil ile öğretilmesi, dinin millî kimlikle uyumlu hâle getirilerek bütünlük sağlama çabalarının bir yansımasıdır. Erken Cumhuriyet döneminden itibaren devlet, dil-din-kimlik arasında uyum sağlama yönünde bir politika izlemiştir. Bu yaklaşım, 1932-1950 yılları arasında uygulanan Türkçe ezan örneğinde olduğu gibi ibadet dilinin Türkçeleştirilmesi ve dinî pratiklere millî bir form kazandırılmasıyla somutlaşmıştır. 1949 programı da bu politikanın izlerini taşımaktadır.

1956 ortaokul din dersi programında millet temasının yerini Türklük temasının alması dikkat çekmektedir. Ortaokul I. sınıf düzeyinde İslâm'ın bilgiye verdiği önem konusu kapsamında Türk külliyeleri konusu işlenmektedir. Aynı yıl, sevgi ve sorumluluk değerleriyle vatan konusuna yer verilmiştir. II. sınıf düzeyinde üç ünite doğrudan Türklerle ilgilidir. Bu ünitelerde; Türklerin İslâm dininin Orta Asya, Afrika, İspanya, Anadolu, Hindistan, Çin ve Avrupa'ya yayılmasındaki rolleri, İslâm'ı koruma mücadeleleri (İranlılar, Bizanslılar, Haçlılar ve Batılılarla), İmam-ı Azam ve Zemahşerî gibi Türk din bilginlerinin katkıları ve Türklerin müsbet bilimlerin gelişimine hizmetleri işlenmiştir. Ayrıca, Türklerin mimari katkıları, kurdukları medreseler, hastaneler, çeşmeler, köprüler, kervansaraylar ve vakıflar gibi hayır müesseseleri de ders içeriğine dâhil edilmiştir. Bununla birlikte bazı surelerin öğretimi yapılırken bu surelerin Türkçelerinin de öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1956: 147-148). Bu durum, dönemin din eğitimi anlayışında millî bilinç ve aidiyet duygusunun önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

1960 darbe sonrası hazırlanan ilk program olan 1965 programında, 1961 anayasasının izleri görülmektedir. Önceki programda vatana karşı ödevlerimize yer

verilirken bu tema genişletilmiş programda topluma ve insanlığa karşı görevler olarak düzenlenmiştir. Türkiye için bir ilke niteliğinde olan ve birliktelik için kullanılan Yurtta Sulh, Cihanda Sulh ilkesi dersin amaçlar bölümünde yer alarak ders süresince bu ilkeye bağlı kalınacağına dikkat çekilmiştir (MEB, 1965: 7; 1968: 3). Bireyin içinde bulunduğu toplumla bütünleşmesinin yanı sıra dünya vatandaşları ile uyumlu bir ilişki geliştirmesi hedeflenmiştir. Bu yaklaşım, din eğitiminin kapsamının genişletildiğini ve sosyal bütünleşmeyi destekleyici bir işlev yüklendiğini açıkça ortaya koymaktadır.

1965 ilkokul programı din derslerinde 4. sınıf düzeyinde millet ve vatan sevgisine yer verilmiştir. Bu bağlamda görev ve sorumluluklar ele alınmıştır. 5. sınıfta yer alan Türklerin İslâm Dinine Hizmetleri başlığı, millî kimliği dinî aidiyetle ilişkilendirmiştir.

1967 lise programında da millî ve dinî değerler bir bütün olarak sunulmuştur. Dersin Amaçlar bölümünde vatan savunması ve millî konularda İslâm ruhunun aktarılmasının derse dahil edileceği açıklanmıştır. Lise I. sınıf düzeyinde, Türklerin İslâm'ın yayılmasına, korunmasına ve medeniyet birikimine katkıları kapsamlı biçimde ele alınmıştır. Bu çerçevede Türklerin ilim, sanat, fen ve güzel sanatlara katkıları vurgulanarak öğrencilerde tarihsel kimlik ve aidiyet duygusu geliştirilmek istenmiştir (Bkz. Bala, 2022: 132-142). Zengin (2017: 125) bu durumu üniteler aracılığıyla ders programının millî devlet ve din arasında kurucu bir bağ kurması şeklinde yorumlamaktadır. Lise II. sınıfta ise Kur'an-ı Kerim'in Türkçeye çevrilmesi konusu ele alınmış, böylece dinî metinlerin anlaşılması ve millî dil bilincinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 1967: 372).

1968 ilkokul programı, 1965 ilkokul programı ile büyük ölçüde örtüşmekte; millet ve yurt sevgisi, Türklerin İslâm'a hizmeti ve barış ideali gibi temalar benzer içeriklerle tekrar edilmektedir. Söz konusu dönemde dinî ile millî olanın birlikte konumlandırılmasına dair hassasiyet, ders içeriklerinde açık biçimde gözlenmektedir. Örneğin, 4. sınıf düzeyinde ideolojilere sevgi ve sorumluluk temalarıyla birlikte yer verilmiştir. Bu bağlamda da vatan, millet sevgisi ders konusu olarak yer almıştır (MEB, 1965: 199; MEB, 1967: 108). Dönemdeki diğer

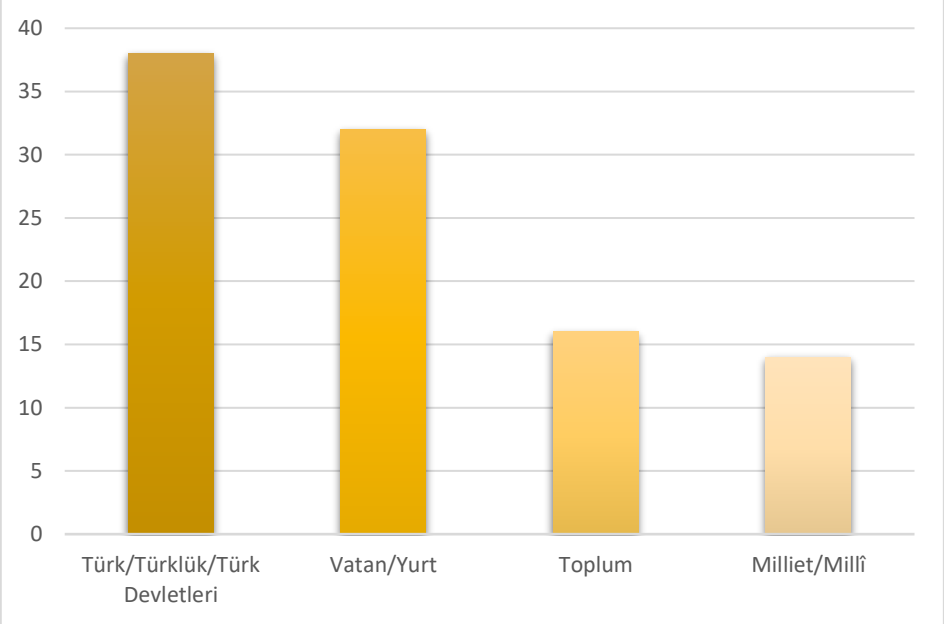
bir husus Türkçe vurgusunun süreklilik göstermesidir. Kelime-i Tevhid ve Kelime-i Şehadet'in Türkçe anlamlarıyla birlikte öğretilmesine yapılan vurgu bu durumun güzel bir örneğidir. Ayrıca önceki programlarda olduğu gibi Türklerin İslâm dinine katkıları konu edilmiştir (MEB, 1965, 202; MEB, 1968: 111).

1976 ortaokul ve lise din dersi programı, millet, vatan ve Türklük temalarını vurgulamasıyla dikkat çekmektedir. Dersin amaçları arasında Türk-İslâm ruhunun kazandırılması, millî benliğe dayalı din ve milliyet şuurunun geliştirilmesi gibi birlikteliği destekleyen ifadeler doğrudan yer almıştır. Bununla birlikte ders içerisinde ortaokul I. sınıfta Amentü duası Türkçesiyle öğretilmiştir. Ortaokul III. sınıfta İslâm Dini ve Türkler başlıklı müstakil bir ünite yer almıştır. Bu ünitede Türklerin İslâm'ın yayılmasında, korunmasında, din mimarisi, vakıf kültürü, ilim ve sanat gibi alanlarda sunduğu katkılar işlenmiştir (MEB, 1976: 338-339). Zengin (2017b: 127-128), 1976 programını değerlendirirken öğrencilere vatan savunması bilinci ile Türk-İslâm ruhunun kazandırılması ve millî benliğe dayalı din ve millet şuurunun geliştirilmesi hedeflerinin modern Cumhuriyet'in eğitim felsefesiyle örtüştüğünü belirtmektedir. Bu doğrultuda, devletin arzuladığı birey ve toplumu inşa sürecinde dinî ve millî kimliği birlikte şekillendirmeye önem verdiğini ve bu amaçla din eğitiminden yararlandığını, önceki programlarda olduğu gibi batıl inanç ve düşüncelerden arındırılmış bir din anlayışının öğretildiğini vurgulamaktadır. Ayrıca 1976 programını diğer dinlerin öğretimine yer verilmesi de önemli bir adım olarak değerlendirerek bunun diğer dinlerle ilgili bilgilere yer verilirken İslâm'ın bakış açısı ön planda tutulmuştur.

Lise düzeyinde ise bu katkılar daha ayrıntılı biçimde ele alınarak Türk düşünürleri ve Türk din kurumları gibi temalarla zenginleştirilmiştir. Lise II. sınıfta Kur'an'ın Türkçeye çevrilmesi ve bu çevirinin önemi vurgulanırken III. Sınıfta Din Ve Toplum İlişkileri başlıklı bir ünite yer almış, İslâm'ın sosyal düzen üzerindeki etkisi anlatılmıştır. Bu durum tüm kademelerde vatan sevgisi, savunması, vatan için savaşma gibi içeriklerin sıkça yer almasıyla birleştirildiğinde bireyin toplumsal sorumluluğu ile bütünleşen bir milliyetçi ve işlevsel din anlayışının programın temel çizgisini oluşturduğunu göstermektedir (MEB, 1976: 339-340). Bu program, 1970 Muhtırası sonrası dönemin siyasal atmosferini yansıtan özgün bir belge

niteliğindedir. Programda öne çıkan milliyetçi vurgular, 1970'li yılların başlarında devletin ideolojik yönelimlerinde yaşanan değişimi ve özellikle Türk-İslâm sentezinin eğitim politikalarına yansımasını açıkça ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, dinî değerlerin millî kimlik unsurlarıyla bütünleştirilerek sunulmasını sağlamakta olup böylece din eğitimi, sadece bireysel inanç alanı değil, aynı zamanda millî birlik, tarihsel bilinç ve toplumsal bütünleşme aracı olarak yapılandırılmaktadır.

Grafik 6. 1949-1980 Dönemi İdeolojik Temaların Dağılımı



İdeolojik içerikler özelinde dönemin programlarında hangi temaların yoğun yer aldığına bakıldığında ise dönemin programlarında en yoğun yer verilen tema Türk teması olurken, ikinci sırada vatan teması gelmektedir.

Dönemin genel ideolojik tutumuna bakıldığında 1965 ilkokul programında millet sevgisi, vatan görevi, ulus ve insanlık için sorumluluk gibi kavramlara yer verilmiş; ayrıca Yurtta Sulh, Cihanda Sulh ilkesi doğrudan programa dahil edilmiştir. 1967 lise programında ise Türklerin ilim, sanat ve medeniyet gelişimine

katkısı medeniyet tarihi bağlamında öğretilmiş, Kur'an'ın Türkçeye çevrilmesi vurgulanmıştır. 1968 programında 1965'in benzer temaları tekrar ederken, yurt sevgisi temasıyla vurguyu artırmıştır. 1976 Programı ise tüm bu içeriklere en yoğun şekilde yer vererek Türklük, İslâm, vatan savunması, millî benlik, hamaset duygusu vb. kavramları dersin amaçları içine dahil etmiştir. Ortaokul ve lisede müstakil üniteler aracılığıyla Türklerin İslâm'a katkısı, millî kişilik, Türk düşünürleri ve Türk din kurumları ele alınmıştır. Genel olarak, programlar giderek artan oranda Türklük ve millet temasını dinî ve ahlaki eğitimle bütünleştirmiş, bu yolla sosyal bütünleşmeye hizmet eden milliyetçi-dinî bir çerçeve inşa edilmiştir.

3.3. DARBE SONRASI DİN DERSLERİNİN ARAÇSALLAŞTIRILMASI (1982-1999)

1982 Anayasası'nın yürürlüğe girmesiyle birlikte, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde seçmeli olarak okutulan Din Bilgisi dersi ile 1974-1975 öğretim yılından itibaren zorunlu ders statüsünde olan Ahlak dersi birleştirilerek programlarda Din ve Ahlak Bilgisi adıyla zorunlu ders olarak yer almaya başlamıştır (Kesgin, 2010: 154). 1986 yılında ise dersin adına kültür kelimesi eklenerek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olmuştur (Öcal, 2017: 436). İsim değişiklindeki amaç, derste herhangi bir mezhep üzerinden dayatma yapılmayacağını aksine bütün mezhepler için temel olunacağını ve İslâm, din ve ahlak kültürünün genel bir çerçeveden verileceğini garanti etmektir (Bilgin, 1999: 2). Programda din dersinin genel amacı, öğrencilere Atatürk'ün laiklik ilkesi doğrultusunda din, İslâm dini ve ahlak bilgisi konusunda temel bilgi kazandırmak, böylece Atatürkçülük, millî birlik ve insan sevgisi gibi değerleri dinî ve ahlaki açıdan güçlendirmek ve iyi ahlaklı bireyler yetiştirmek şeklinde ifade edilmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, 1982: 155). 1982 sonrası din derslerinin ahlak konuları önemli bir yer almaya başlamıştır. Aynı zamanda bu değerlerin içselleştirilmesi desteklenmiştir (Nazıroğlu, 2011: 192).

Dersin öğretim ilkeleri incelendiğinde eğitimde benimsenen tutumun millî vurguların arttığı ve bununla birlikte küresel olgulara da yer verildiği görülmektedir. Programda ifade edildiği üzere

> "Mutlaka dini aynı olan milletlerle her zaman iyi ilişkiler içinde bulunulamayacağı, buna rağmen dini aynı olan milletlerle de iyi niyet ve dostluk ilişkileri içinde bulunulabileceği zihniyeti kazandırılacaktır" (MEB, 1982: 155-156).

Derste dinî bilgilerin yanında; millî birlik, sevgi, saygı, kardeşlik, vatan ve bayrak gibi değerlerin öğrencilere verilmesi hedeflenmektedir. Örf, âdet ve gelenekler derste yer alacak ve milleti oluşturmadaki en önemli unsurlardan olduğu benimsetilecektir. Derste kimse dinî uygulamalara zorlanmayacaktır. İbadetler, yalnızca Allah'a yönelik bir sorumluluk değil aynı zamanda bireysel erdem, toplumsal dayanışma, fertler arasında sağlıklı ilişkiler ve toplumsal ilişkiler açısından faydaları öğretilecektir (MEB Tebliğler Dergisi, 1982: 155-156).

Programlarda yer verilen ilkelerde en kuvvetli vurgu laiklik ilkesi ve düşünce özgürlüğüne yapılmıştır. Ayrıca, tüm konuların Atatürk ilkeleri ile bütünleştirilmesi arzulanmıştır. Vatan, millet ve bayrak gibi değerler kazandırılarak millî birlik ve beraberliğin sağlanması temel ilkelerdendir. Ayrıca bir önceki 1976 programında mevcut olan ibadetlerin uygulamalı olarak öğretilmesi ve uygun yollarla öğrencilere benimsetilmesi hususuna benzer kaygılara 1982 programında da yer verilmemiştir. Laiklik ilkesinin ışığında dinî konularda sadece bilgilendirme yapılmış olup böyle bir tutum dinin uygulama kısmının, kişilerin kendi inisiyatifine bırakıldığını düşündürmektedir (Yürük, 2011a: 137). Dersin zorunlu olarak işlenmesi kararının ardından sınıf içinde ve toplumda din ve ders kaynaklı anlaşmazlık ve ayrışmaların olmamasına karşı temkinli olunduğu görülmektedir. Örneğin, derste uygulama zorunluluğunun bulunmadığının belirtilmesi ve laiklik ilkesine yapılan vurgular, ders kaynaklı gerilimlerin oluşmasını önlemeye yöneliktir.

Temel eğitim ilköğretim amaçlarında, bireyin içinde yaşadığı toplum ile olan ilişkisinin geliştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Kişinin kendi iç dünyasında, ailesinde ve yaşamakta olduğu toplumda dengeli aynı zamanda uyumlu olması, saygı ve şefkat duygularını beslemesi, güzel ahlaklı olması, vatan ve millet sevgisinin pekiştirilmesi dersin özel amaçları kapsamındadır (MEB Tebliğler Dergisi, 1982: 156). Bu programda önemli olan bir diğer değişim ise derste yer verilen surelerin yalnızca Türkçeleriyle değil Arapça ve Türkçe olarak işlenecek olmasıdır. Din derslerinin ilk yılı olan 4. Sınıf düzeyinde ibadetler konusu işlenirken, ibadetlerin topluma yönelik olumlu etkilerine, bireylerin ilişki ve rollerine yer verilmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, 1982: 156-157). Dersi alan öğrencilerin toplumdaki güzel ahlaklı, çevresine duyarlı kişilerle uyumlu ilişkiler kurarak sevgi ortamı içinde aile ve toplumla olan bağları güçlü bir şekilde yetiştirilmeleri hedeflenmektedir.

Bir sonraki yıl 5. Sınıf düzeyinde daha soyut konular derse ilave edilerek inanç konusu ele alınmıştır. Ahlaki Görevlerimiz, Temizlik Ve Doğruluk Ve Vatan Sevgisi üniteleri müstakil üniteler olarak işlenmiştir. Peygamberlere İnanmak başlığında, peygamberimizin öğütleri ve ahlakla ilgili sözlerinin işleneceği bölüme

yer verilmiştir. Bunun yanı sıra Ahlaki Görevlerimiz ünitesi hazırlanmış, başkalarıyla iyi ilişkiler kurmak, iyilik ve yardımsever olmak konularına yer verilmiştir. Vatan Sevgisi ünitesinde ise; vatan ve millet kavramı, vatandaşlık ve vatandaşlık görevleri, vatan savunmasının kutsallığı, şehitlik, gazilik, vatan, millet, bayrak, Atatürk ve diğer Türk büyüklerine sevgi, millî bayramlarımız, millî kahramanlık hikayelerimizden örnekler başlıkları işlenecektir (MEB Tebliğler Dergisi, 1982: 157). İlkokul düzeyinde, bireyin diğer bireylerle, ailesiyle, içinde yaşadığı toplumla, kültürüyle ve ülkesiyle olan bağlarının güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Toplumsal ihtiyaçlara binaen din derslerinin zorunlu olarak okutulması gerektiği anlayışıyla, din dersleri birey, aile ve kültür arasındaki çatışmalara çözüm aracı olarak araçsallaştırılmıştır. Bu yaklaşım, katmanlı sosyal bütünleşme modelinde tanımlanan birey x birey, birey x grup ve birey x toplum düzeylerinde bütünleşmenin sağlanmasına yönelik ilişkileri olumlu yönde desteklemektedir.

1982 programının 6, 7. ve 8. sınıf ders içeriklerine bakıldığında amaçlar kısmının ilkokula göre genişletilmiş olduğu görülmektedir. Bireyin kendi iç dünyasında ve yaşadığı toplumda dengeli ve uyumlu bir kişilik kazanması, dünya hayatında birlik ve beraberlik içinde mutlu yaşaması, başkalarına karşı hoşgörü kazanması, insanları sevmenin ve anne-babaya saygı küçüklere sevgi göstermesi, güzel ahlakın insan için vazgeçilmez bir unsur olduğunun benimsenmesi, Türklerin İslâm'a olan hizmetlerinin benimsenmesi ve millî konularda hamaset duygusunun benimsetilmesi, din ve millet şuurunun kavratılması amaçları eklenmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, 1982: 157). Bu bölümde dersin araçsal olarak kurgulandığı, bireyin kendisiyle olan ilişkisinden başlayarak tüm insanlıkla güzel ilişkiler kurmasının hedeflendiği açıkça görülmektedir. Bu hedefler, katmanlı sosyal bütünleşme modelinde yer alan birey x birey düzeyinde ahlaki değerlerin ve sevgi-saygı temelli ilişkilerin güçlendirilmesini; birey x grup düzeyinde ise aileyle olan ilişkilerin pekiştirilmesini; birey x toplum düzeyinde ise din, millet ve kültür bilincinin toplumsal bütünleşme aracı olarak kullanılmasını desteklemektedir. Böylece, program hem bireysel hem toplumsal düzeyde ortak değerler üzerinden

uyum ve birlik hedefleyen çok katmanlı bir sosyal bütünleşme anlayışı sunmaktadır.

1982 programı ilkokul düzeyinde İslâm özelinde eğitim yaparken ileri yaş düzeylerine geçildikçe diğer dinlere yer verilmiştir. 6. sınıf ünitelerinde din kavramı ele alınırken diğer dinlere yer verilerek dinin güzel ahlak olduğu, anne-babaya, kardeşlerimize, topluma ve milletimize karşı sorumluluklar; İslâm'da iman ve ibadet esasları ele alınırken kişiye ve topluma karşı zararlı davranışlar ve toplum ve ülke düzenine uymamak; oruç konusu işlenirken orucun kazandırdığı iyi alışkanlıklar yardımlaşma ve çevremizle iyi ilişkiler kurmanın önemi; Zekat başlığında, zekatın toplumsal yararları ve başkalarının hakkına saygı duyulması; Kişiye ve Topluma Karşı Davranışlar başlığında, aileye sevgi, büyüklere saygı, bayrak ve sancağa sevgi ve saygı, insan ve doğa sevgisine, kötü huylar olarak kıskançlık, bencillik ve nifak, kin, düşmanlık, ülke ve millete zarar veren davranışlar ele alınmıştır (MEB Tebliğler Dergisi, 1982: 157-158). Her ünitede dinin özünde güzel ahlak olduğuna yer verilmiştir. İslâm'ın ibadetleriyle ilgili ünitelerde ise (örneğin, oruç ve zekât) toplumsal önemine yer verildiği programda açıkça görülmektedir. Dönemde toplumda yaşanan ayrışmaların göz önünde bulundurularak içerik düzenlemesi yapıldığı ve program amaçlarında belirtilen uyumlu bireyler yetiştirme hedefleriyle örtüşmektedir.

7. sınıf için hazırlanan her ünitede güzel huylardan bahsedilmiştir. Allah'a İman ünitesinde, dostluk, kardeşlik, vefa, doğruluk, şefkat, merhamet ve yumuşak huylu olmak; Meleklere İman ünitesinde hayırseverlik, cömertlik ve şükür; Kitaplara İman ünitesinde, alçak gönüllülük, hoşgörü, görev ve hizmetlerin gereğini yapmak; Peygamberlere İman ünitesinde, doğruluk, adalet, yasalara, örf ve adetlere uyma; ahiret gününe İman ünitesinde, İslâm'da dayanışmanın önemi, aile sevgisi, komşu ve dostlar arasında hediyeleşme, toplumsal yardımlaşma; Kaza Ve Kadere İman ünitesinde, iyiye ve doğruya yönelme konuları işlenmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, 1982: 158). Bahsedilen güzel huylar eğitim sürecince dersi alan öğrencilere kazandırıldığında toplumda ideal vatandaş oluşumu sağlanacaktır. Güzel huylu ve uyumlu bireyler arasında çatışmasız bir ortam oluşacak ve sosyal bütünleşme süreci

işleyecektir. Ayrıca Türkler ve Müslümanlık başlığında millî duygular ön plana çıkarılarak eğitim sürecinde kimlik gelişimi desteklenecektir.

İlköğretimin son senesinde işlenen din ve ahlak bilgisi dersinin tamamı dinin toplumsal ve sosyal boyutuna yönelik hazırlanmıştır. Özellikle bazı tören ve geleneklerimiz, vatan ve millet sevgisi, Türkler ve Müslümanlık, Ahlaki Görevlerimiz ve Dayanışmanın Önemi üniteleri dikkat çekmektedir (MEB Tebliğler Dergisi, 1982: 159-160). 1980 sonrası toplumsal ve siyasal açıdan birlik arayışının olduğu bu dönemde, kültürel geçmiş ve Türklük temalarıyla çözüm için gayret edildiği görülmektedir.

1982 yılında ortaöğretim düzeyi için belirlenen din dersi programında, bireyin ve toplumun dine olan ihtiyacı öğretileceği, bununla birlikte dersin yalnızca dinî bilgi vermekle sınırlı kalmayacağı, aynı zamanda millî birlik, vatan sevgisi, bayrak, şehitlik vb. değerlere yönelik bilinç kazandırmayı amaçladığı belirtilmiştir. Program, farklı inançlara mensup bireylerle hoşgörü temelli ilişkiler kurabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemekte ve derslerin Atatürk ilkeleriyle uyumlu olacağı vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin hiçbir şekilde ibadete zorlanmayacağı açıkça ifade edilmiş, ibadetlerin bireysel ve toplumsal faydaları üzerinde durulacağı belirtilmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, 1982: 160).

Programın amaçlar bölümü bir önceki 1976 programı ile kıyaslandığında "Türk-İslâm ruhunun geliştirdiği hamaset duygusu ve millî kişiliği kazandırmada yardımcı olmak" maddesinin ilave edildiği görülmektedir. Bir önceki programda bu cümleye yer verilmemesinin sebebi olarak milliyetçi düşünce tarafından geliştirilen Türk-İslâm sentezini hatırlatılmaması olarak düşünmek mümkündür (Yürük, 2011a: 137). Ancak bu maddenin programlara eklenmesi, 1980 sonrası dönemde Türk-İslâm sentezi vurgusunun daha açık şekilde ifade edildiğini göstermektedir. Ayrıca bu tutum dönemin ders içeriklerine de yansıtılmıştır.

Ortaöğretim ünite başlıkları incelendiğinde; ahlaki olgunluk ve kişisel sorumluluk (ahlak, sorumluluk, doğruluk, vd.), kültürel ve millî aidiyet (millî birlik ve beraberlik, örf-adet, Türk-İslâm kültür ve uygarlığı, vd.), toplumsal dayanışma ve üretkenlik (dayanışmanın önemi, çalışmak ve üretici olmak, vd.) gibi temaların yoğun biçimde işlendiği görülmektedir (MEB Tebliğler Dergisi, 1982: 160-161).

Bu temalar, katmanlı sosyal bütünleşme modeli bağlamında; birey x birey düzeyinde ahlaki değerlerin, birey x grup düzeyinde dayanışmanın, birey x toplum düzeyinde ise ortak kültürel miras ve ulusal aidiyetin güçlendirilmesine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, ortaöğretim düzeyinde ders, öğrencinin toplumsal gelişimine ve sosyal bütünleşme süreçlerine doğrudan katkıda bulunacak şekilde hazırlanmıştır.

Program, önceki yıllardaki Din Bilgisi derslerinde olduğu gibi ahlak eğitimini din merkezli bir yaklaşımla ele almaktadır. Ancak bu dönemde ahlaki konular bağımsız başlıklar altında işlenmiş ve çeşitli temalarla detaylandırılmıştır (Kesgin, 2015: 181-182). Örneğin, ahlakın dinle olan ilişkisi, ahlak ve sorumluluk, örf ve adetlerin ahlakla ilişkileri program kapsamında ele alınmıştır. Bununla birlikte, kanunlara saygı, millî ahlak ve terbiye, devlet malını kötüye kullanmama gibi değerlerin daha kapsamlı ve ayrıntılı başlıklar hâlinde işlendiği görülmektedir (MEB, 1982: 160-161). Değerler, bu programda yalnızca birey x birey ilişkilerini düzenleyen unsurlar olarak değil aynı zamanda sosyo-politik düzenin sağlanmasında etkili birer faktör olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda, programda yer alan temalar, birey x toplum x devlet arasındaki ilişkilerin uyumunu ve düzenini destekleyecek niteliktedir.

1982 programı, anayasal güvence altında laiklik ilkesine bağlı kalınarak iyi vatandaş yetiştirme hedefi doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu kapsamda, millî birlik ve beraberlik duygusu pekiştirilmiş; dersler, örf, âdet ve gelenekler göz önünde bulundurularak yürütülmüştür (Öcal, 2017: 487). Bu yaklaşımın devamı niteliğinde olan 1988 ilkokul düzeyi din dersi programları genel hatlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak iki program arasındaki temel fark, eğitim sisteminin kademelendirilmesinde ortaya çıkmıştır.

1982 yılında eğitim sistemi temel eğitim ve ortaöğretim şeklinde yapılandırılmışken 1988 yılında bu yapı ilkokul, ortaokul ve lise olarak yeniden düzenlenmiştir. Program metinlerinde ise temel eğitim ifadesi ilköğretim olarak değiştirilmiş, bu doğrultuda genel amaçların açıklandığı maddelerde de ilave ve değişiklikler yapılmıştır.

1988 yılında öğretim programının ilkelerine yapılan en önemli ilaveler, dönemin toplumsal yapısını güçlendirmeyi ve sosyal bütünleşmeyi desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu ilaveler aşağıdaki maddeler örnek gösterilebilir:

> "3. İyi vatandaş yetiştirmek ve öğrencilerin ileride toplumumuza daha rahat uyum sağlamalarında yardımcı olmak için millî ahlakımızla ilgili konuların öğretiminde din ayrımı gözetilmeyecektir.
>
> 4. Azınlık okulların dışındaki okullarımızda öğrenim gören T.C. uyruklu Hıristiyanlık ve Musevilik dinlerine mensup öğrenciler, Kelime-i Şehâdet, Kelime-i Tevhid, Besmele, Amentü, Ayet, Sûre ve namaz duaları ezberletilmeyecek; Namaz, Oruç, Zekât ve Hacca ait uygulamaya yönelik bilgiler öğretilmeyecektir. Dolayısıyla söz konusu öğrenciler aynı konularda ölçme ve değerlendirme açısından sorumlu tutulmayacaktır (İlkokul Programı, 1988: 626)."

Programın amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için belirlenen ilkeler arasında; vicdan ve düşünce özgürlüğünün zarar görmemesi, farklı din ve milletten kişilerle dostane ilişkiler kurulabileceği anlayışının kazandırılması, Müslüman olmayan öğrencilerin uygulamaya dönük ders içeriklerinden muaf tutulması ve okul dışından edinilen yanlış bilgilerin düzeltilmesi gibi hususlar ön plana çıkarılmıştır (Altaş, 2002: 155). Programın, iyi vatandaş yetiştirme hedefini benimsediği ve bu doğrultuda dersin verilmesinde herhangi bir ayrımın gerekli görülmediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, diğer dinlere mensup öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda, ders içeriklerinin düzenlenebilmesinin de önü açılmıştır.

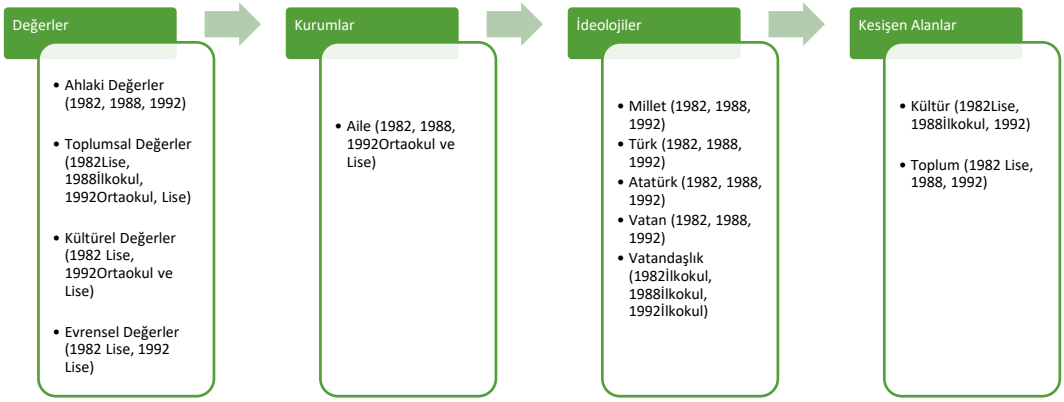
1988 programı din dersi içeriğine 5. sınıflar için yeni konular eklenmiştir. Bunlar; Atatürk ilkeleri, vatan ve millet sevgisi ve tehdittir. Eklenen yeni konularla din dersleri içeriğinde toplumsal konulara ayrılan yer arttırılmıştır. Program amaçları arasında "Atatürkçülüğün, millî birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin dinî ve ahlaki yönden pekiştirilmesini sağlamak" amacına yer verilmiştir (MEB, 1988: 625). Tehdit konusu, toplumsal bağlamda ele alınmıştır. Bu noktada anarşi ve terör karşısında bireylere düşen görevler, Türk Devleti'ne, Türk toplumuna, Türk millî değer ve kültürüne bağlı olmaları, vatan ve bayrak sevgisiyle dolu olmaları öğretilmektedir (MEB, 1988: 636). Amaç bölümüne eklenen ifadeler ve derse dâhil edilen yeni konular, dersin bireylerde yalnızca ahlaki değil, aynı zamanda siyasal ve kültürel aidiyet duygusunu da güçlendirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Böylece din dersi programı, dönemin sosyo-politik

gelişmelerinden etkilenmiş; bu doğrultuda güvenlik, istikrar ve milliyetçilik ekseninde uyumun sağlanması ve toplumsal düzenin korunmasına katkıda bulunan bir işlev üstlenmiştir.

1988 programının ardından 1992 yılında yeni bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı yayımlanmıştır. Bu program, temel yapısı itibarıyla 1982 programına oldukça benzerdir. Bu nedenle, 1982, 1988 ve 1992 yıllarına ait öğretim programlarını küçük değişiklikler içermeleri ancak genel felsefe ve hedefler açısından büyük oranda örtüşmeleri nedeniyle birlikte değerlendirmek mümkündür. Burada dikkatle üzerinde durulması gereken husus, 1982 programının 1980 askeri darbesi sonrasında ve ilk zorunlu din dersi statüsünde hazırlanan program olmasıdır. Dönemin sosyopolitik ihtiyaçları neticesinde eğitimin araçsallaştırıldığı bu dönemde ders içerikleri yaklaşık yirmi yıl boyunca süreklilik göstermiştir. Bu dönemin programların temel amacı ise din dersleri vasıtasıyla öğrencilere değer öğretimi ve millî bilinç kazandırarak toplumsal birlikteliği güçlendirme ekseninde şekillenmiştir.

Programlar içerisinde dikkat çeken diğer bir husus ise ibadetlerin yalnızca bireysel değil aynı zamanda toplumsal birlikteliği de destekleyen davranışlar olarak sunulmasıdır. Bu anlayış, dinin pratiklerinin yorumlanması ve toplumsal birliktelik ekseninde değerlendirilmeleri programda dinin sosyal bütünleşme sürecinde bir araç olarak ele alındığını göstermektedir. Bu durum, ders programı içerisinde yer verilen temalara da yansımıştır.

Tablo 21. 1980-1999 Dönemi Programlarda Tematik Analiz



Tablo 21'de, 1980-1999 döneminde uygulanan ilkokul, ortaokul ve lise düzeyleri için hazırlanan din dersi programlarında sosyal bütünleşme temalarının yoğun biçimde yer aldığı görülmektedir. Ahlaki değerlere ilişkin temalar, tüm öğretim kademelerinde işlenmiştir. Bir önceki dönem olan 1949-1980 yıllarında programlardan çıkarılan kültürel değerlerin (örf, adet, gelenek) bu dönemde tekrar müfredata eklendiği ve özellikle ortaokul ile lise düzeylerinde ele alındığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra lise programlarında evrensel değerlere yer verildiği görülmektedir. Dönemde kurumsal düzeyde sosyal bütünleşmenin ele alındığı yegâne tema olan aile teması ise neredeyse tüm programlarda işlenen ortak bir tema olarak öne çıkmaktadır. İdeolojik temaların bu dönemde bütün programlarda işlendiği, ayrıca vatandaşlık temasının ilk defa programlarda doğrudan yer alarak ilkokul düzeyinde geçmesi dikkat çekmektedir. ***Bir diğer önemli nokta önceki dönemden farklı olarak kültür temasına derslerde yer verilmeye başlanmasıdır.*** Toplum teması ise önceki dönem programlarıyla bir devamlılık göstermektedir. Dolayısıyla 1980 Darbesi sonrasını kapsayan bu dönemin birlik ve bütünlüğü destekleyici temalar açısından oldukça yoğun bir içerik sunduğu ve bu kapsamda da dinin ve din derslerinin toplum için araçsal yönünün ön plana çıkarıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 22. 1980-1999 Dönemi Programlarda Sosyal Bütünleşmeyi Destekleyen Temalar



Bu dönemde din dersi programlarında sosyal bütünleşme, 22 farklı tema aracılığıyla desteklenmiştir. Ahlaki değerler kapsamında sevgi, saygı, yardımseverlik, şefkat ve hoşgörü gibi kavramlara yer verilmiş olup bunlar arasında özellikle sevgi temasının en yoğun şekilde işlendiği ve ilkokul düzeyinde öne çıktığı görülmektedir. Bir önceki dönemin programlarında yer verilmeyen kültürel değerler, bu dönemde tekrar ders içerisine dahil edilmiştir. Bunlar örf, âdet ve gelenek temaları çerçevesinde ele alınmış, özellikle örf ve âdet vurgusu yapılmıştır.

Erken Cumhuriyet döneminde, yeni bir kimlik politikası benimsenmesi nedeniyle geçmişe dair referanslardan arındırılmış bir program anlayışı hâkim olmuştur. Ancak zamanla toplumsal ve siyasal düzen hedeflerinin istenen ölçüde gerçekleştirilememesi, 1980 sonrasında bu yaklaşımın yön değiştirmesine neden olmuştur. Bu bağlamda, Toplumsal değerler arasında birlik, bütünlük ve kardeşlik temaları öne çıkarken, bu dönemde ilk kez anarşi ve teröre karşı bilinç kazandırma hedefi programlara dahil edilmiştir. 1970'lerde yaşanan anarşik ortamların ardından, eğitim sisteminde yer alan ders içeriklerinde çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. Bu çerçevede, Vatandaşlık derslerinin içeriğine etno-kültürel unsurlar eklenmiştir. Diğer taraftan, din ile bağlantılı toplumsal olaylarla başa çıkma

düşüncesinin güçlenmesiyle birlikte, din dersleri birleştirici bir unsur olarak konumlandırılmıştır. Bu süreç, din eğitiminin vatandaşlık eğitimine doğru evrilmesinin önünü açmıştır (Nazıroğlu, 2011:109). Ayrıca, 1961 Anayasası sonrasında resmî belgelerde de kullanılmaya başlanan sosyal kavramının bu dönemde evrensel değerlerle birlikte tekrar vurgulanması dikkat çekmektedir. Örneğin, sosyal adalet, sosyal bir varlık olarak insanın ödevleri, evrensel bir din olarak İslâm gibi konu başlıkları yer almıştır (MEB, 1982: 161).

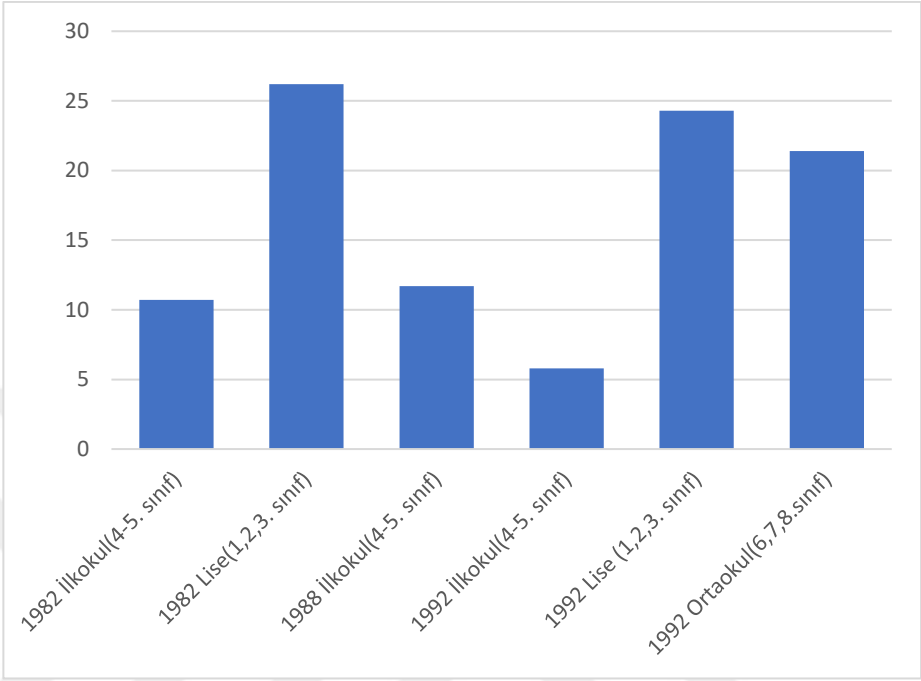
Toplumsal bir kurum olarak aile, tüm programlarda ele alınmakla birlikte, 1992 ilkokul programı bu tema açısından diğerlerinden ayrılmaktadır. Ayrıca, dönemin programlarında ideolojik içerikler oldukça yoğun olup millet, Türk, Atatürk, vatan ve vatandaşlık temaları geniş yer bulmuştur. Ayrıca, toplum ve kültür temaları da bu dönemin öğretim programlarında belirgin şekilde yer almaktadır.

3.3.1. Değerler

1980-1999 yılları arasında hazırlanan üç ilkokul[37], bir ortaokul ve iki lise düzeyindeki din dersi programlarında değer temalarının yer alma biçimi, öğretim kademelerine göre farklılık göstermektedir.

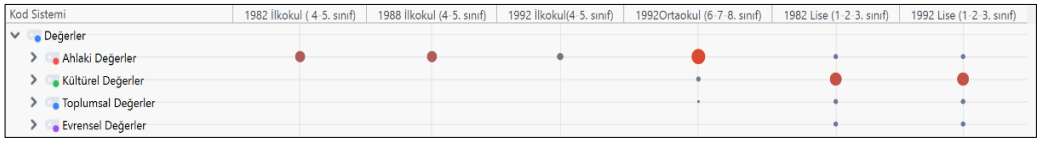
[37] 1982 programında 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyleri "Temel Eğitim", Lise 1, 2 ve 3. sınıf düzeyleri ise "Ortaöğretim" olarak adlandırılmıştır. 1992 programında ise 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar "İlköğretim", Lise 1, 2 ve 3. sınıflar ise "Ortaöğretim" olarak tanımlanmıştır. Hazırlanan tablolarda programların kapsadığı eğitim düzeylerinin daha kolay anlaşılması amacıyla, günümüzde kullanılan kademelendirme isimlendirmelerine yer verilmiştir.

Grafik 7. 1980-1999 Dönemi Programlarda Değerler Teması Yoğunluğunun Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı



Değerler temasına en yoğun olarak lise düzeyindeki programlarda yer verilirken, ilkokul düzeyinde bu temaya daha sınırlı biçimde yer verildiği görülmektedir. Darbe sonrasında hazırlanan ilk programlar olan 1982-1988 ilkokul ve 1982 lise programları, kendi öğrenim düzeylerinde değerler temasına en fazla yer veren içeriklere sahiptir. 1982 ve 1988 programlarının oranları birbirine oldukça yakın olmakla birlikte, 1982 sonrasında yapılan düzenlemelerle 1988 programında değerlerin bir miktar artırıldığı anlaşılmaktadır. Ancak temanın genel seyrine bakıldığında, bu dönemden uzaklaştıkça değerler temasının giderek azaldığı görülmektedir.

Tablo 23. 1980-2001 Dönemi Programlarda Değerler ve Alt Temalar



Tablo 23'te 1980-1999 dönemine ait altı farklı din dersi programında yer verilen değer temalarının öğretim kademelerine göre dağılımı görselleştirilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, ahlaki değerlerin neredeyse tüm programlarda tutarlı ve yoğun biçimde işlendiği özellikle 1992 ortaokul programında ahlaki değerler temasına oldukça ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. Toplumsal değerler, ahlaki değerlere kıyasla daha az yoğunlukla yer almakla birlikte, çeşitli öğretim kademelerine dağılmıştır.

Kültürel değerler, 1982 lise, 1992 ortaokul ve 1992 lise programlarında ön plana çıkmıştır. Bu durum, dönemde kültürel unsurların yeniden müfredata dahil edildiğini teyit etmektedir. Sosyal adalet ve İslâm'ın evrensel yönü gibi evrensel değerler kapsamında kodlanan temalara da din derslerinde yer verilmiştir. Bu temalar daha çok lise programlarında vurgulanmıştır.

Tablo 24. 1980-2001 Dönemi Değerler ve Alt Temaların Dağılımı (%)

Kod Sistemi	1982 İlkokul (4 5. sınıf)	1988 İlkokul (4 5. sınıf)	1992 İlkokul(4 5. sınıf)	1992Ortaokul (6 7 8. ...	1982 Lise (1 2 3. sınıf)	1992 Lise (1 2 3. sınıf)	TOPLAM
Değerler							
Ahlaki Değerler							
sevgi	7%	7%	4%	26%	1%	1%	9%
saygı	2%	1%	1%	53%	1%	38%	19%
yardımseverlik	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%
şefkat				0%			0%
hoşgörü				0%	1%	1%	0%
Kültürel Değerler							
örf				0%	4%	5%	2%
adet					4%	5%	1%
gelenek				1%	1%	1%	0%
Toplumsal Değerler							
birlik					1%		0%
bütünlük					2%	4%	1%
kardeşlik				0%			0%
Evrensel Değerler							
sosyal					2%	2%	1%
evrensel					1%	1%	0%
KODLU OLMAYAN	93%	93%	96%	45%	87%	52%	75%
KODLU OLAN	7%	7%	4%	55%	13%	48%	25%
BÜTÜN METİN	100% (4.128)	100% (4.707)	100% (4.030)	100% (7.191)	100% (5.219)	100% (4.242)	100% (29.517)

Döneme ait değer temalarının dağılım oranları Tablo 24'te verilmiştir. Bu tabloya göre programlarda en yoğun işlenen tema ahlaki değerlerdir. Özellikle sevgi temasının her programda daha da arttığını ve 1992 ortaokul programında %26 oranına ulaştığı görülmektedir. Aynı programda saygı teması da dönemin en yoğun yer verilme oranına sahiptir (%53). Yani programda işlenen her iki değerden biri saygı teması kapsamındadır. Hoşgörü teması lise 1982'de programlara dahil edilerek yine bir sonraki lise programında da istikrarlı olarak yer almıştır.

Kültürel değerler, özellikle 1982 lise programında %4'lük örf ve %4'lük adet oranlarıyla dikkat çekmektedir. Bu oranlar 1992 lise programında %5'e çıkmıştır. Toplumsal değerler bağlamında birlik, bütünlük ve kardeşlik temaları farklı dağılımlarla yer almaktadır. 1988 ilkokul programında anarşi-terör konusu

din dersi içerisinde işlenmiştir. Bu durum, söz konusu dönemde toplumsal güvenlik ve bütünlük vurgusunun programlara yansıdığını göstermektedir. Evrensel değerler, toplamda en az yer verilen alan olmuştur. Sosyal ve evrensel kodlamaları sadece %2 ve %1 oranlarında yer almış, bu da dönemin programlarında daha çok ulusal ve geleneksel değerlerin ön planda tutulduğunu göstermektedir.

1982 yılında uygulamaya konulan ilkokul din dersi programı, temel eğitim düzeyinde öğrencilere ahlaki ve toplumsal değerlere dayalı bir din eğitimi sunmayı hedeflemiştir. Programın genel amaçları arasında, bireylerde insan sevgisinin dinî ve ahlâkî temellere dayalı olarak pekiştirilmesi; aynı zamanda iyi ahlâklı ve faziletli bireylerin yetiştirilmesi açıkça vurgulanmıştır (MEB, 1982: 155; 157; 160). Bu çerçevede, din eğitiminin yalnızca bilgi aktarımına değil, bireyin iç dünyasında ve yaşadığı toplumla ilişkilerinde dengeli ve uyumlu bir kişilik gelişimine katkı sağlaması beklenmiştir. Programın 4. sınıf düzeyinde yer alan ünitelerde, anne, baba, kardeş ve aile sevgisi; iyi huylu olmak ve birbirimizi sevmek ve saymak gibi konular aracılığıyla öğrencilerin ahlaki temeller üzerine inşa edilen ilişkiler geliştirmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda sevgi, saygı, şefkat ve yardımlaşma gibi erdemler erken yaşta kazanılması gereken temel değerler olarak sunulmuştur (MEB, 1982: 157). 5. sınıf düzeyine gelindiğinde, temalar daha da çeşitlenmiş ve birey x birey ilişkisinden, birey x toplum ilişkisine doğru genişlemiştir. Peygamberimizi sevmek ve saymak, iyilik ve yardımseverlik, başkalarıyla iyi ilişkiler kurmak, doğruluk gibi temaların yanında; vatan, millet, bayrak, Atatürk ve diğer Türk büyüklerine sevgi gibi ideolojik içerikli değerler de işlenmiştir (MEB, 1982: 157). Bu yönüyle program hem bireysel ahlak gelişimini hem de millî değerler ile kimliğin pekiştirilmesini hedefleyen çift yönlü bir yapı sergilemiştir.

1982 yılında yürürlüğe giren temel eğitim düzeyindeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında 6, 7. ve 8. sınıf düzeylerinde bireylerde değer bilincinin geliştirilmesini öncelenmiştir. Bu dönemin öğretim amaçları arasında başkalarına saygı duyan, hoşgörü sahibi bireyler yetiştirme hedefi öne çıkmaktadır. Ayrıca derste İslâm dininin ahlaki ilkelerinin öğrenciler tarafından tanınması ve içselleştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin insanlığa, topluma ve tüm varlıklara karşı sevgi, saygı ve şefkatle yaklaşmaları, yalnızca teorik düzeyde değil,

günlük yaşam pratiği içinde de bu değerleri davranışa dönüştürmeleri beklenmiştir (MEB, 1982: 157). 6. sınıf programında kişiye ve topluma zararlı davranışlar teması altında iftira, kavga, geçimsizlik ve düzene uymama gibi olumsuz tutumlar işlenmiştir. Bu bölümde değerlerin zıtlarıyla birlikte sunulması yöntemi benimsenmiştir. Ders kapsamında doğru ve yanlışın birlikte öğretildiği, bireyler için davranışların neye karşılık geldiği noktasında açık bir öğretim yapıldığı görülmektedir. Aynı sınıf düzeyinde yer alan Oruç ve Zekât ünitelerinde ise yardımlaşma ve saygı gibi değerler işlenerek ibadetler üzerinden toplumsal bilinç kazandırılmaya çalışılmıştır. Kişiye ve Topluma Karşı Davranışlar ünitesi ise sevgi ve saygı kavramlarını aileye, büyüklere, bayrağa ve sancağa duyulan sevgiyle ilişkilendirerek değer aktarımını hem bireysel hem de millî düzlemde yapılandırmıştır (MEB, 1982: 157).

7. sınıf içerikleri, doğrudan ahlak eğitimine yöneliktir. Her bir ünitenin sonunda yer verilen güzel huylardan bazıları bölümleriyle dostluk, kardeşlik, şefkat, hayırseverlik, hoşgörü ve dürüstlük gibi ahlaki niteliklerin öğrencilerde davranışa dönüşmesi amaçlanmıştır. Peygambere İman ünitesi çerçevesinde yasalara, örf ve adetlere uyma vurgusu hem dinî hem toplumsal normlara saygının önemini öne çıkaran bir yaklaşımı yansıtmaktadır (MEB, 1982: 158-159).

8. sınıf düzeyinde ise değerler sorumluluklarla ilişkilendirilmiştir. Ahlaki Görevlerimiz ünitesinde iyilik yapma ve yardımseverlik gibi değerler doğrudan ahlaki sorumluluklarla, Dayanışmanın Önemi ünitesinde ise aile ve toplum içindeki yardımlaşmanın işlevine yer verilmiştir. Ayrıca, Bazı Tören ve Geleneklerimiz başlıklı ünite kapsamında ad koyma, sünnet olma, bayramlaşma, hasta ve kabir ziyareti, mevlid gibi konulara yer verilmiştir (MEB, 1982: 159-160). Geleneksel uygulamalar aracılığıyla hem kültürel hafızaya hem de manevî değerlere yönelik bir bilinç oluşturulması hedeflenmiştir.

Bu programda dikkat çeken bir diğer unsur, din eğitiminin yalnızca ahiret bilincine değil, ibadetlerin toplumsal yönlerine yer verilmesi ve dünyaya dair sorumluluklara da vurgu yapmasıdır. “Hiç ölmeyecekmiş gibi dünya için, yarın ölecekmiş gibi ahiret için çalışmak” (MEB, 1982: 157) anlayışı doğrultusunda, dinî değerler gündelik yaşamla ilişkilendirilmiş, bireylerin çok yönlü gelişimi

amaçlanmıştır. Böylece, 1982 ortaokul programı, hem bireysel düzlemde ahlaki ve dinî sorumlulukların farkına varan hem de toplumsal dayanışmaya duyarlı bir birey inşasını hedeflemiştir.

1982 yılında ortaöğretim (lise) düzeyi için hazırlanan din dersi programı ise bireysel gelişimi desteklemenin ötesinde toplumsal uyum ve sosyal bütünleşmeyi önceleyen çok katmanlı bir yapı sunmaktadır. Programın temel amaçları arasında, millî birlik ve beraberliği pekiştiren; sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk gibi sosyal bağları güçlendiren; vatan, millet, bayrak, şehitlik ve gazilik gibi yüce kavramların öğrenci zihninde anlamlandırılmasını sağlayacak bir din eğitimi hedeflenmiştir (MEB, 1982: 160). Bu bağlamda yalnızca okul içi değil, aynı zamanda okul dışı sosyal hayatta da saygılı ve hoşgörülü bireyler yetiştirmek programın temel öncelikleri arasında yer almıştır.

Lise I. sınıf ders içerikleri, dinin toplumsal yaşamdaki yeri ve birey x toplum ilişkisi üzerine temellenmiştir. Örneğin, Toplumsal hayatta din ve ahlak bütünleşmesi, örf ve âdetin millet hayatındaki yeri, temiz olmanın birey ve toplum açısından faydaları gibi geniş yelpazeye sahip konu başlıklarına yer verilmiştir (MEB, 1982: 160). Bu içerikler toplum içinde düzen ve huzur sağlanmasının yanı sıra kültürel hafızanın devamlılığına katkı sağlanmıştır.

Programda lise I. Düzeyinde yer verilen temalar ağırlıklı olarak lise II. sınıf düzeyinde de ele alınmaya devam etmiştir. Örf ve Adet ünitesi aracılığıyla geleneksel yapıların ahlakî yönüyle bağları kurulmuş, millî ahlak, millî terbiye, faziletli ve hoşgörülü olmak gibi temalara yer verilmiştir (MEB, 1982: 160). Dönemde öğrencinin millî kimlik ve manevî bilinç temelinde bilinç kazanması amacı açıkça görülmektedir.

Bu dönem programında dikkat çeken bir diğer unsur, lise I'de evrensel dinler ve kültürler arası anlayışa yönelik içeriklerdir. 1976 programında hak dinler (Yahudilik, Hıristiyanlık ve Müslümanlık) başlığı ele alınmıştır. Ancak bu programda içerik zenginleştirilmiştir. Dinler ve Özellikleri ünitesinde ilkel dinlerden Çin ve Hint dinlerine, Musevilik ve Hristiyanlığa kadar geniş bir çerçevede bilgilendirme yapılmıştır (MEB, 1982: 160). Bu yaklaşım, farklı inanç sistemlerine karşı bilgi edinmeyi sağlamakta ve bu doğrultuda programın her ne

kadar ulusal vurguları yoğun olsa da, küresel düzlemde de sosyal bütünleşmeye katkı sağlamaya yönelik adım atıldığını göstermektedir.

Lise II'de İslâm detaylı olarak işlenmiş (MEB, 1982: 160), lise III'de de Evrensel Bir Din Olarak İslâm ünitesiyle İslâm'ın zaman ve mekân üstü doğasını, düşünce ve vicdan özgürlüğüne verdiği önemi, sınıf ayrımı yapmayan yapısını ve ruhbanlık kurumunu reddedişini ele alarak İslâm'ın sosyal eşitliği önceleyen yönleri vurgulanmıştır (MEB, 1982: 161). Aynı yıl Türk-İslâm Kültür ve Uygarlığı ünitesinde ise Türklerin İslâm dinine katkıları müstakil olarak ele alınmıştır (MEB, 1982: 161). 1976 programında Türklerin tarih boyunca İslâm'a Hizmetleri konu edilmiştir (MEB, 1976: 339). 1982 öncesi temelleri atılan bu yaklaşım bu programla birlikte daha açık ifade edilmiş ve daha kapsamlı ele alınmıştır. Böylece din, millet ve kültür bağlamı içinde tarihsel bir devamlılık duygusu kazandırılmaya çalışılmıştır. Bireylerin başkalarıyla iyi ilişkiler kurmaları, yardımsever ve adaletli olmaları gibi erdemler, toplumsal huzurun teminatı olarak görülmüştür. Bu yönüyle program yalnızca bireysel gelişimi ve sosyal dengeyi de destekleyecek ve koruyacak bir atmosfer inşa etmeyi hedeflemiştir.

1982 yılında yürürlüğe giren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı, temel eğitimden ortaöğretime farklı yaş gruplarına hitap eden çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Bu programda tüm öğretim düzeylerinde eğitim amaçları ortak olmakla birlikte bu amaçlar doğrultusunda yer verilen içerikler farklılıklar göstermektedir. Öğrenim düzeylerine göre ders içeriklerindeki temalar farklılıklar göstermiştir. İlkokul düzeyinde program, sevgi, saygı, şefkat, doğruluk ve yardımseverlik gibi temel ahlaki değerlerin duygusal temellerini atmayı amaçlamıştır. Bu yaş grubunda aile sevgisi, iyi huylu olma ve büyük-küçük ilişkileri gibi konular öne çıkmış, çocukların değerleri somut örnekler aracılığıyla içselleştirmeleri hedeflenmiştir. Ortaokula geçildiğinde ise değer eğitiminde daha çok toplumsal ilişkilere odaklanılmış; kardeşlik, yardımlaşma ve topluma karşı sorumluluk gibi temalar ön plana çıkarılmıştır. Bu düzeyde, örf ve adetler ile İslâm ahlakının günlük yaşamdaki yansımaların öğrenciye davranışsal düzeyde aktarılması ilgi çekicidir.

Ayrıca din derslerinin toplumsal uyum ve istikrar içinde araçsallaştırıldığını göstermektedir. Programda katmanlı sosyal bütünleşme modelinde sosyal düzey

(birey x toplum) ilişkisi güçlendirilmektedir. Ayrıca, topluma zarar verecek yapı ve olgulardan bahsedilerek öğrencilere bilinç kazandırılmaya çalışılmaktadır.

1988 programında inanç ve davranış bütünlüğü üzerinde ısrarla durulmuştur. 1988 ilkokul programı değerler eğitimi açısından hem bireysel hem toplumsal düzeyde sosyal bütünleşmeyi hedefleyen çok katmanlı bir yapı sunarak millî ve manevî değerleri bir arada vermiştir.

1992 ilkokul programı ise önceki iki programla temel yapıda benzerlik gösterse de farklılıkları da bulunmaktadır. Örneğin, 1988'de programa eklenen hürriyet ve anarşi-terör konuları 1992 programından tamamen çıkarılmıştır. Bu bağlamda siyasi duyarlılıklara işaret eden içeriklerin program dışı bırakıldığı görülmektedir. Ayrıca, 1982 ve 1988 programlarında yer alan Ailemiz-Evimiz-Çevremiz ünitesine de 1992 ilkokul programında yer verilmediği görülmektedir. Bireylerin ailesiyle kurdukları bağ ve ilişkilere yönelik içeriklerin azaltılması sosyal bütünleşme açısından bir boşluk oluşturmaktadır.

1992 ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı, öğrencilerin hem bireysel hem toplumsal düzeyde sorumlu ve erdemli bireyler olarak yetişmesini hedefleyen kapsamlı bir değerler çerçevesi sunmaktadır (MEB 1992: 225-231). Programın genel amaçlarında; saygılı, hoşgörülü, yardımsever ve insanları seven bireyler yetiştirmek açıkça vurgulanmıştır. 6. sınıf düzeyinde Din Güzel Ahlaktır başlığı altında bireyin kendisine, ailesine, toplumuna ve milletine karşı sorumlulukları ele alınmış; iman ve ibadet esasları bağlamında ise iftira, kavga, kusur arama ve düzene uymama gibi toplumsal uyumu zedeleyen davranışlara karşı bilinç geliştirilmesi amaçlanmıştır (MEB 1992: 225). Aynı sınıfta İslâm'da Temizlik ve Doğruluk ünitesinde doğruluk temasına dair sorular içeren konu başlıklarıyla öğrenciye bireysel ahlaki farkındalık kazandırılmaya çalışılmıştır (MEB 1992: 226). Namaz ünitesinde cemaatle namaz kılma, Oruç ünitesi yardımlaşma, Zekât ünitesi saygı, Kişiye ve Topluma Karşı Davranışlar ünitesi ise sevgi, saygı ve kötü huylar gibi değerlerle örülerek ahlaki eğitimin toplumsal davranış düzeyine taşınmasını sağlamıştır (MEB 1992: 227). 7.sınıf düzeyi, programın değer aktarımında en yoğun tematik içeriğe sınıf olarak öne çıkmaktadır. Güzel Huylardan Bazıları başlığı altında dostluk, kardeşlik, hoşgörü, merhamet,

cömertlik, edep, haya, dürüstlük ve yasalara/örf-adetlere uyma gibi çok sayıda erdem, öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır (MEB 1992: 228). Bu değerler bireyin toplumla kurduğu ilişkiyi düzenleyici bir yapıya sahiptir. Aynı zamanda toplumsal yardımlaşma ve yardım kurumları da ders kapsamına alınarak öğrencinin bireysel sorumluluğuyla birlikte sosyal sorumluluğu da geliştirilmiştir (MEB 1992: 229). 8.sınıf düzeyinde ise değer temaları daha seyrek ve farklı ünitelere dağılmış şekilde sunulmuştur. Kişiye ve topluma zararlı davranışlar, görgü kuralları, saygı ve vatan-millet sevgisi gibi konular aracılığıyla değer aktarımı sürdürülmüştür (MEB 1992: 229-231). Bu dönemde toplumsal aidiyet duygusu öne çıkmaya başlamıştır. Ayrıca, Bazı Tören ve Geleneklerimiz başlıklı ünitede ad koyma, sünnet, bayramlaşma, ziyaretler, mevlid, manevî değerlere saygı, türbelere saygı, töre ve geleneklere saygı, evlenme gibi kültürel pratikler aracılığıyla hem geleneksel değerlerin hem de manevî unsurların öğrenciye tanıtılması hedeflenmiştir (MEB 1992: 230). Bu yönüyle 1992 ortaokul programı, dinî değerlerle sosyal davranışları birleştiren, ahlaki ilkeleri toplumsal bağlamda mutlu ve sorumlu bir şekilde yaşamaya hazırlayan bütüncül bir yaklaşımla hazırlanmıştır.

1992 yılı lise düzeyindeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı, dönemin ilkokul ve ortaokul programıyla paralel olarak bireyin hem davranışsal gelişimini hem de toplumla uyumunu sağlayacak bir içerikle hazırlanmıştır. Programın amaçları arasında, millî birlik ve beraberliği destekleyen, sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk gibi sosyal bağları güçlendiren bir bilinç kazandırmak temel hedefler arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra, bireyin kendi iç dünyasını düzenlemesi, başkalarının inançlarına, düşüncelerine ve haklarına karşı hoşgörülü bir yaklaşım geliştirmesi de öncelikli kazanımlar[38] arasında değerlendirilmiştir (MEB 1992: 231-232).

[38] Dönemde henüz din dersleri terminolojisine "kazanım" bölümü eklenmemiştir. Ancak Orta Öğretim Amaçlar "5.Kendi iç dünyasını düzenlemek, çevreyle, toplumla, aynı dinden olanlarla, ilim, san'at ve uygarlık dünyası ile sağlıklı ilişkiler kurmak, okul dışındaki çeşitli kaynaklardan alması muhtemel batıl inanç ve fikirlerden uzak, uygun, saygılı bir görüş ve tutum kazanmak. 6. Başkasının inancına, düşüncesine, canına, malına, diğer haklarına saygı gösteren bir hoşgörü kazanmak, dinîinanç ve duygularını şahsi çıkarlarına alet etmemek (MEB, 1992: 231)" maddelerinde din eğitimine "kazanım" perspektifi ile bakılmaya/yaklaşılmaya başlandığı açık biçimde görülmektedir.

Öğretim kademeleri ilerledikçe ders içeriğinde yer verilen temalarda dinin soyut kabul edebileceğimiz alanlarına (örneğin, ahlak) temas artmaktadır. Lise I. sınıf düzeyinde yer alan Din ve Ahlak ünitesi, Toplumsal Hayatta Din ve Ahlak Bütünleşmesi başlığı altında dinin birey-toplum ilişkisindeki rolünü ortaya koyarken, doğruluk ve temizlik gibi değerler de bu bütünlüğün bir parçası olarak işlenmiştir (MEB 1992: 232-233). Bu düzeyde ayrıca örf ve adetlerin millet hayatındaki yeri konusu aracılığıyla kültürel birikim ahlaki değerlerle birlikte öğrenciye aktarılmıştır (MEB 1992: 232).

Lise II. sınıf programında ise Millî Birlik ve Beraberlik başlıklı ünitede vatanın bölünmezliği, devlet-millet bütünleşmesi gibi ideolojik temalar açık bir şekilde yer almış konu ile ilgili ayet ve hadislerle bu değerler dinî bir temele dayandırılmıştır. Aynı sınıfta yer alan Örf ve Adetler ünitesinde, kültürel yapı ile ahlaki yapının kesiştiği alanlar vurgulanmış; millî ahlak, millî terbiye, faziletli ve hoşgörülü olmak gibi konular öğrencinin karakter gelişimiyle bütünleştirilmiştir (MEB 1992: 233-234). Bu başlık altında Atatürk'ün ilgili görüşlerine de yer verilmiştir. Örneğin, Devlete karşı görevlerimiz, Örf-Adet, Adalet Ahlak ve Din gibi ünitelerde Atatürk'ün konu ile ilgili sözlerine yer verileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte İslâm güzel ahlaktır, öğretmenlik, adalet, ahlak ve din gibi ünitelerde konuyla ilgili hadis ve ayetlere yer verileceği belirtilmiştir. Bazı ünitelerde ise ayet, hadis ve Atatürk'ün sözleri birlikte yer almıştır (MEB, 1992: 232-235). Millî ve dinî referanslara ders içerisinde yer verilmiş olması, programın millî ve dinî temelleri birlikte gözettiğini ortaya koymaktadır.

Lise III. sınıf düzeyinde ise değer temaları evrensellik bağlamına taşınmıştır. Evrensel Bir Din Olarak İslâm başlıklı ünitede İslâm'ın dört temel kaynağı (Kitap, Sünnet, İcmâ, Kıyas) üzerinden bilgi sunulmuştur. İslâm'ın düşünce ve vicdan özgürlüğünü koruyan, sınıf ve ırk ayrımı yapmayan, akıl ve bilimle örtüşen evrensel mesajı ön plana çıkarılmıştır (MEB 1992: 234). Bu yaklaşım, yalnızca bireyin dinî bilgi düzeyini artırmayı değil aynı zamanda farklı inançlara ve kültürel kimliklere saygı temelinde bir hoşgörü kültürü geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Aynı sınıfta Ahlaki Görevlerimiz ve Adalet, Ahlak ve Din başlıklı ünitelerde ise iyilik, yardımseverlik, adalet, ahlak kuralları ve sosyal adalet gibi

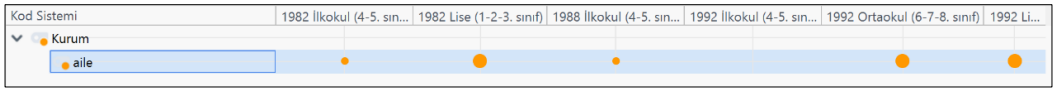
değerler doğrudan işlenmiştir (MEB 1992: 231-235). Programın her sınıf düzeyinde güzel ahlakın dinin özü olduğuna yapılan vurgu, oruç ve zekât gibi ibadetlerin de toplumsal işlevi üzerinden yorumlanmasıyla birleştiğinde, bireyin yalnızca dinî bilgiyle değil aynı zamanda toplumsal sorumluluk ve bütünleşme bilinciyle donatılması amaçlanmıştır.

Programın geneline bakıldığında, bireyin hem kişisel hem toplumsal düzlemde sorumlu, erdemli ve uyumlu bir kimlik geliştirmesi hedeflenmiştir. Toplumla uyum sağlama, dine olan ihtiyacı kavrama, yüce kavramların anlamını idrak etme gibi amaçlar hem bireysel hem toplumsal bütünleşmeye yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Bu yönüyle 1992 lise programı, öğrencinin yalnızca vatandaşlık bilincini değil, aynı zamanda evrensel insanlık değerlerini de içselleştirmesini hedefleyen bütüncül bir din eğitimi anlayışı sunmaktadır. Katmanlı sosyal bütünleşme modelinde 1980-1999 dönemi kültürel, toplumsal ve sosyal katmanların üçünü de desteklemektedir. Birey x birey, birey x grup, birey x toplum ilişkisine yönelik değer ve roller yoğun bir şekilde derste işlenmiştir.

3.3.2. Kurumlar

1980 döneminin öncesinde başlayan toplumsal ayrışmalar, aile yapılarında da belirgin etkiler oluşturmuştur. Bu etkiyi ve söz konusu çözülmelerin yaşandığı toplumsal atmosferi çalışmanın 2.4. bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştı. Din derslerinin zorunlu hâle getirilmesi bazı kesimler tarafından toplumsal parçalanmaya bir çözüm arayışı olarak görülmüş, dönemin ders programlarında aile temasına yer verilmesi ve bu temanın ele alındığı bağlamlara, dönemin toplumsal birlik ve bütünlüğünün tesisi açısından ayrıca önem atfedilmiştir.

Tablo 25. 1980-1999 Dönemi Programlarda Aile Vurgusu



Dönemde 1992 ilkokul dışında kalan tüm programlarda aile temasının yer aldığı görülmektedir. 1992 programı öğretim düzeyleri açısından ders konularının kademeli olarak dağılım gösterdiği bir yapıda hazırlanmıştır. Bu durumun içeriğe yansıması ilkokul düzeyinde temanın ele alınmaması onun yerine değerlere ağırlık verilmesi şeklinde olmuştur. Aile temasının derslerde yer aldığı bağlam ve

yoğunluk bu dönemde oldukça benzer olmakla birlikte özellikle ortaokul düzeyinde ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Sosyal bütünleşme açısından bakıldığında aile temasının ders programlarında düzenli biçimde işlenmesi, birey x grup aracılığıyla değerler sistemine dâhil olmayı ve toplumla kurulan bağların güçlendirilmesini destekleyen temel bir tema olarak öne çıkmaktadır.

Tablo 26. 1980-1999 Dönemi Programlarda Aile Teması (%)

Kod Sistemi	1982 İlkokul (4-5. sınıf)	1982 Lise (1-2-3. sınıf)	1988 İlkokul (4-5. sınıf)	1992 İlkokul (4-5. sınıf)	1992 Ortaokul (6-7-8. ...	1992 Lise	TOPLAM
Kurum							
aile	1%	2%	1%		3%	2%	2%
KODLU OLMAYAN	99%	98%	99%	100%	97%	98%	98%
KODLU OLAN	1%	2%	1%	0%	3%	2%	2%
BÜTÜN METİN	100% (4.128)	100% (5.219)	100% (4.707)	100% (4.030)	100% (7.191)	100% (4.242)	100% (29.517)

1982 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı, ilkokul düzeyinde öğrencinin duygusal ve ahlaki yönden de dengeli bir gelişim göstermesini hedeflemiştir. Aile teması, özellikle ilkokul 4. sınıf düzeyinde müstakil bir ünite hâlinde ele alınmıştır. Ailemiz, Evimiz ve Çevremiz başlıklı ünite, aile bağlarını güçlendirici bir içerikle yer almıştır. Bu ünite kapsamında anne, baba ve kardeş sevgisi gibi temel bağlara vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte ibadetlerin aile ortamında gerçekleştirilmesinin önemi işlenmiştir (MEB, 1982: 157). Bu yaklaşım, dinî eğitimi aile temelli bir ahlak gelişimiyle birleştiren bir yapı sunmaktadır. Diğer sınıf düzeylerinde ise aile teması doğrudan bir başlık olarak yer almasa da farklı ünitelerin içinde karşımıza çıkmaktadır. 6. sınıfta Din Güzel Ahlaktır ünitesinde Anne, Baba ve Öğretmenlere Karşı Görevler başlığı altında aile içi sorumluluklar işlenmiş; Kişiye ve Topluma Karşı Davranışlar ünitesinde ailemize sevgi temasına yer verilmiştir (MEB 1982: 157-158). 7. sınıfta İslâm'da Dayanışmanın Önemi başlığı altında aile sevgisi, yardımlaşma ve hediyeleşme üzerinden aktarılmıştır (MEB 1982: 159). 8. sınıfta evlenme ve aile bireyleriyle yardımlaşma temalarına yer verilmiştir (MEB 1982: 159). Programda aile, sevgi ve saygı gibi temel değerler ile görev ve sorumluluklar bağlamında ele alınmıştır. Bu çerçevede bireyin aile içindeki rollerini ve karşılıklı ilişkilerini geliştirmeye yönelik bir içerik sunulduğu görülmektedir. Son sınıf düzeyinde ise yeni aile kurumlarının kuruluşuna adım olarak görülen evlenme konusuna yer verilmiştir. Ayrıca, yardımlaşma teması üzerinden de bireylerin hem aile içindeki hem de toplumdaki dayanışma kültürüne katkıda bulunmaları hedeflenmiştir. Sosyal bütünleşme açısından

değerlendirildiğinde bu yaklaşım, birey x grup düzeyinde bireyin en yakın sosyal çevresinde (aile) değerler sistemine dâhil olmasını; birey x toplum düzeyinde ise aile aracılığıyla toplumsal aidiyetin ve dayanışma kültürünün güçlendirilmesini sağlamaktadır.

Lise programında ise aile konusu 2. sınıfta, İslâm Güzel Ahlaktır ünitesi kapsamında Aile Düzeni başlığı altında yer almakta; burada ana-baba ve akraba haklarına vurgu yapılmaktadır (MEB 1982: 160). Bu yapıdan hareketle dönemin sosyopolitik süreci göz önünde bulundurulduğunda; programın özellikle temel eğitim düzeyinde aile temasını, toplumsal ilişkilerin en küçük birimi olarak ele aldığı ve bireyin sosyal yaşamında huzur ve uyum içinde var olabilmesi için bu ilişkilerin değer temelli bir anlayışla güçlendirilmesini hedeflediği görülmektedir.

1988 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programına bakıldığında aile temasının Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları kapmasında ve ders içeriğinde yer aldığı görülmektedir (MEB, 1988: 3-37). Programın girişinde yer alan amaçlardan ilki, bireyin ailesini, vatanını ve milletini seven ve bunları yüceltmeye çalışan bir yurttaş olarak yetiştirilmesidir (MEB, 1988: 3). Bu hedef aileye, ev yaşamına ve toplumsal değerlere ilişkin somut sorumluluklara yer verilerek program içinde desteklenmiştir. Programın amaçlar kısmında bireyin insan ilişkileri açısından geliştirilmesi gerektiği vurgulanmış; özellikle aile bağları, ahlaki sorumluluklar ve manevî değerlerle örülmüş bir yaşam tarzının benimsetilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda, öğrencinin ailenin Türk toplumunun temeli olduğuna inanması ve aile hayatının ahlaki ve manevî değerlerini koruma sorumluluğu edinmesi öğretilmektedir (MEB, 1988: 26). Dönemde ders programı amaçlar ve ilkeler bölümlerinde 1988 yılında yapılan 12. MEB Şûra toplantısının etkileri açıkça görülmektedir. Toplantıda okul ve aile arasında iş birliğinin arttırılması ve irtibatın daimî olması yönündeki kararlar dersin ilkelerine de yansımıştır. Dönemde ailenin bir kurum olarak toplumsal düzeyde önemi ve işlevi ön plana çıkarılmıştır.

1988 programı ilkokul ders içeriğine bakıldığında ise 1982 programı ile büyük ölçüde benzerlik görülmektedir. Programda aile teması yine yalnızca 4. sınıf düzeyinde işlenmiş olup anne, baba, kardeş sevgisi gibi temel ilişkiler ele alınmış ve ibadetlerin ev ortamında, aileyle birlikte gerçekleştirilmesi vurgulanmıştır (MEB

1988: 6301-631). Bu durum, 1988 programının önceki yapıyı koruduğunu göstermektedir. Bu dönemde aile, yalnızca sevgi bağlarının kurulduğu bir alan değil, aynı zamanda dinî bilinç ve pratiklerin yaşatıldığı bir değer zemini olarak sunulmuştur.

1992 yılı din dersi programı önceki yıllarla oldukça benzerdir. Programın öğretim amaçlarında aileye ve topluma ilişkilerine yer verilmiştir. Örneğin, ilkokul 4 ve 5. Sınıf için belirlenen amaçlar arasında, bireyin içinde yaşadığı aile ve toplumla, inanç ve ibadet yönünden dengeli ve uyumlu bir kişilik kazanmak, bulunmaktadır (MEB, 1992: 222). Ancak bu güçlü vurgulara karşın, ilkokul düzeyinde aileye dair müstakil bir ünitenin yer almaması, içerikle amaç arasında bir boşluk doğurmaktadır. Dönemin programlarında aile temasının bir sonraki öğretim kademesine aktarıldığı görülmektedir.

Ortaokul kademesinde ise aile teması belirli başlıklar altında farklı kapsamlarda ele alınmıştır. 6. sınıfta Din Güzel Ahlaktır konusu kapsamında aile içi bağlara yer verilmiştir. Ana-babaya, kardeşlere görevler saygı ve sevgi temaları işlenmiştir. Yine programda Kişiye ve Topluma Karşı Davranışlar ünitesi içinde ailemize sevgi teması işlenmiştir (MEB 1992: 225; 228). 7. sınıfta aile sevgisi yardımlaşma ve hediyeleşme temalarıyla ele alınmıştır (MEB, 1992: 229). 8. sınıfta Hz. Muhammed'in Ailesi ile ilgili dair biyografik bilgiler ve evlilik temalarıyla yer almıştır. Ortaokul düzeyindeki her sınıfta yer alan aile teması; öncelikle ahlaki değerler çerçevesinde, ardından toplumsal roller ve bağlar kapsamında, son olarak ise örnek şahsiyet olarak Peygamber figürü ve aile kurumunun oluşumuna zemin hazırlayan evlilik teması üzerinden ele alınmıştır.

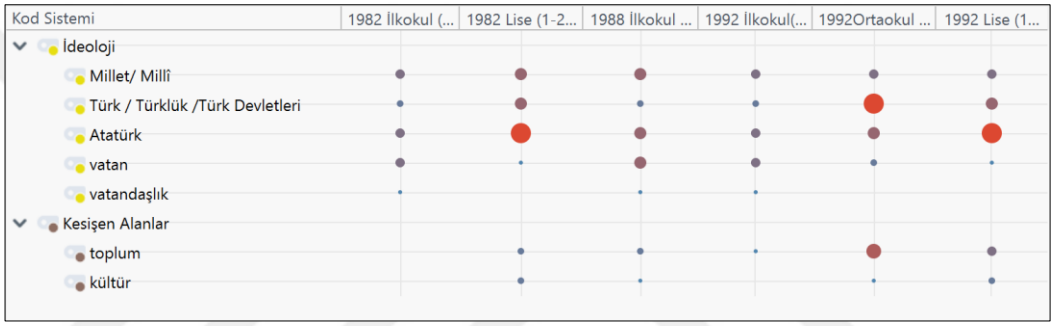
Lise düzeyinde ise aile teması 2. sınıfta düzeyinde İslâm Güzel Ahlaktır ünitesinde yer almaktadır. Burada aile düzeni, ana, baba, kardeş ve akraba hakları konu edilmiştir (MEB, 1992: 233). Ancak genel olarak değerlendirildiğinde, programın amaçlarında aileye atfedilen merkezi rol, ders içeriklerinde aile konusuna daha fazla ağırlık verileceğini düşündürmektedir. Dönemde 1982 ve 1988 programlarında müstakil ünitelerle yer verilen aile temasının 1992 yılında bağımsız bir ünite olmaktan çıkarak farklı sınıf düzeyleri ve ünitelerde yer alacak şekilde düzenlendiği görülmektedir. Özellikle ilkokul kademesinde aile temasına yönelik

ünite ve konu başlıklarının çıkarılması dönemde konuya dair yaklaşımda değişim yaşandığını göstermektedir.

3.3.3. İdeolojik Temalar

1980-1999 dönemi programları ideolojik temalar açısından çeşitlenmiştir. Bu süreçte yaşanan siyasi darbe, anayasal düzenleme, toplumsal çatışmalar gibi sosyopolitik süreçlerin ardından daha kuşatıcı bir eğitim politikası benimsenmiş; bu doğrultuda din dersi içerikleri de önemli ölçüde çeşitlenmiş ve zenginleşmiştir.

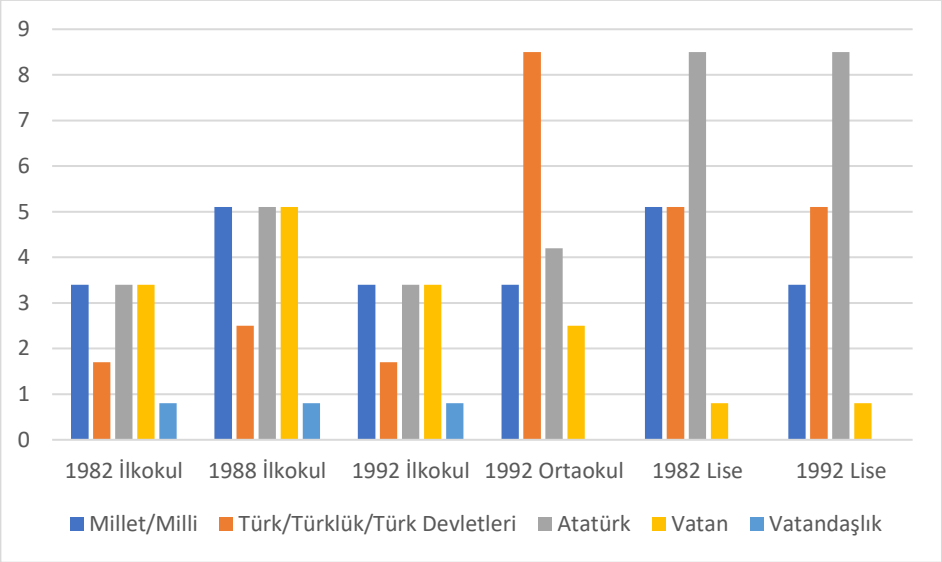
Tablo 27. 1980-1999 Dönemi Programlarında Yer Alan İdeolojik Temalar



Dönemin ders programlarında, beş temel ideolojik tema olarak millet, Türk, Atatürk, vatan ve vatandaşlık kavramlarının öne çıktığı Tablo 27'den izlenebilmektedir. Bunlara ek olarak toplum ve kültür temalarına da yer verilmiştir. Toplum ve kültür temaları değer, kurum, ve ideoloji kategorileriyle ilişkilendirilebildiğinden, bu çalışmada kesişen alanlar başlığı altında ele alınmıştır.

Dönemin programlarında, en fazla yer verilen tema Atatürk olmuştur. Bunu sırasıyla Türk ve millet temaları takip etmektedir. Türk ve millet temaları birlikte değerlendirildiğinde, öne çıktıkları ve bu vurgunun milliyetçilik ve Türk-İslâm sentezi ekseninde şekillendiği görülmektedir. Bu durum, programlarda milliyetçi ve İslâmi değerlerin birlikte yer bulduğunu ve ideolojik olarak bütünleştirici bir söylemin benimsendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, programlara vatandaşlık temasının dahil edilmesi, birey-devlet ilişkilerinin yeniden tanımlandığı bu dönemde, önemli bir ideolojik yönelimi yansıtmaktadır.

Grafik 8. 1982-1999 Dönemi Programlarda Öğrenim Düzeylerine Göre İdeolojik Temaların Dağılımı



Grafik 8'de öğrenim düzeylerine ve yıllara bağlı olarak temalardaki değişim gösterilmektedir. Millî temalar 1988 ilkokul ve 1982 lise programlarında öne çıkmaktadır. Türk temaları 1992 ortaokul programında oldukça belirginleşmiştir. Atatürk temasının ise en fazla yer aldığı programlar lise programlarıdır. Vatan teması ise ilkokul düzeylerinde Millî ve Türk temalarıyla birlikte seyrederken lise düzeyinde azalmıştır. Bu durum, öğrenim düzeylerine göre içerik düzenlemesi yapıldığını yansıtmakla beraber, lise düzeyinde ideolojik temaların oldukça belirgin bir yapı kazandığını göstermektedir.

Tablo 28. 1980-1999 Dönemi İdeolojik Vurguların Yıllara Göre Dağılımı (%)

Kod Sistemi	1982 İlkokul (4-5. sınıf)	1982 Lise (1-2-3. sınıf)	1988 İlkokul (4-5. sınıf)	1992 İlkokul(4-5. sınıf)	1992 Lise (1-2-3. sınıf)	1992Ortaokul (6-7-8. ...	TOPLAM
İdeoloji							
Millet/ Millî	4%	4%	6%	4%	3%	2%	4%
Türk / Türklük /Türk Devletleri	2%	5%	4%	2%	5%	5%	4%
Atatürk	5%	7%	6%	5%	9%	3%	6%
vatan	3%	0%	5%	3%	0%	1%	2%
vatandaşlık	1%		1%	1%			0%
Kesişen Alanlar							
toplum		2%	2%	1%	4%	4%	2%
kültür		2%	2%		2%	0%	1%
KODLU OLMAYAN	90%	81%	86%	89%	78%	86%	85%
KODLU OLAN	10%	19%	14%	11%	22%	14%	15%
BÜTÜN METİN	100% (4.128)	100% (5.219)	100% (4.707)	100% (4.080)	100% (4.242)	100% (7.191)	100% (29.517)

Tablo 28'de görüldüğü üzere, sosyal bütünleşme temalarının kodlandığı programlarda, kodların %15'ini ideolojik temalar oluşturmaktadır. Bu temalar açısından en yoğun içeriğe sahip olan program, %19'luk oranla 1992 lise

programıdır. Millet teması en yoğun olarak %6 oranıyla 1988 ilkokul programında yer alırken, en düşük oran %2 ile 1992 ortaokul programında görülmektedir. Türk ve Türklük temaları ise en az %2 oranıyla 1982 lise programında yer almış, diğer programlarda ise yaklaşık aynı düzeyde istikrarlı bir şekilde yer bulmuştur. Atatürk teması, dönemin tüm programlarında %5'in üzerinde temsil edilmiş; en yüksek oranın %9 ile 1992 lise programında olduğu görülmüştür. Buna karşın, vatan ve vatandaşlık temalarının lise düzeyindeki programlarda yer almamış olması dikkat çekicidir. Bu bağlamda vatandaşlık temasının ilkokul düzeyinde işlenmesi, bu kavramın erken yaşta kazandırılmasına yönelik bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Toplum teması, programlara %2 ile %4 arasında değişen oranlarda yansımış; kültür teması ise önceki programlarda yer almazken, bu dönemdeki programlara dahil edilmiştir.

1982 yılında yürürlüğe giren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı, sadece bireysel ahlaki gelişimi değil, aynı zamanda öğrenciye güçlü bir millî kimlik kazandırmayı hedefleyen ideolojik içeriklerle yapılandırılmıştır. Programın farklı kademelerinde vatan, millet, bayrak, Atatürk sevgisi ve millî seciye gibi yüce kavramlara yer verilmiştir. Bu değerlerin öğrencinin zihninde yer etmesi açıkça dersin amaçları kapsamındadır (MEB, 1982: 157; 160)

İlkokul düzeyinde, özellikle 5. sınıfta Vatan Sevgisi ve Atatürk'ün Dinimiz ve Laiklik ile İlgili Görüşleri başlıklı müstakil üniteler yer almaktadır. Bu ünitelerde; vatan kavramı, vatandaşlık görevleri, vatan savunmasının kutsallığı, Türkiye Cumhuriyeti ve laiklik gibi konular ele alınmakta; bu sayede öğrencinin millî aidiyet bilincinin pekiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 1982: 157).

Ortaokul kademesinde de bu yönelim sürdürülmektedir. 6. sınıfta Topluma ve Millete Karşı Görevlerimiz, Bayrağa ve Sancağa Sevgi ve Saygı ile Ülke ve Millete Zarar Veren Davranışlar başlıklı temalar işlenmektedir (MEB, 1982: 158). 7. sınıfta yer alan Türkler ve Müslümanlık ünitesinde; Türklerin Müslüman oluşu, İslâm'a hizmetleri ve önemli Müslüman Türk bilginleri konu edilmiştir. Aynı düzeydeki Laiklik ve İslâmlık ünitesinde ise Atatürk'ün laiklik ve İslâm hakkındaki düşüncelerine yer verilmiştir (MEB, 1982: 159). 8. sınıf düzeyinde ise Laiklik ve İslâmcılık, Türkler ve Müslümanlık ve Vatan ve Millet Sevgisi başlıklı ayrı

ünitelerin bulunması din dersi içeriklerinin, doğrudan sosyal bütünleşmeye hizmet edecek biçimde ideolojik değerlerle donatıldığını ortaya koymaktadır (MEB, 1982: 159).

Lise düzeyinde, ideolojik içerikler daha zenginleşmiştir. I. sınıf düzeyinde; Millî Seciye Kavramı ve Atatürk, Atatürk'ün Ahlâk ile İlgili Görüşleri, Devlete Karşı Görevlerimiz ve bu konulara ilişkin olarak Atatürk'ün düşüncelerine yer verilen bölümler dikkat çekmektedir. II. sınıf düzeyinde ise Millî Birlik ve Beraberlik başlıklı müstakil bir ünite yer almaktadır. Bu ünitede vatanın ve devletin bölünmezliği ile vatan-millet bütünleşmesi temaları işlenmektedir. Ayrıca, örf-adet, çalışma ve devlet kavramı gibi konular çerçevesinde de Atatürk'ün düşüncelerine yer verilmektedir. Lise II düzeyinde, Millî Birlik ve Beraberlik teması programın merkezî konularından biri olarak öne çıkmaktadır (MEB, 1982: 160). Ünitenin içeriğinde; vatanın bölünmezliği, devlet ve millet bütünleşmesi gibi başlıklar, ilgili ayet ve hadislerle desteklenerek öğrencilere sunulmaktadır. Ayrıca bu ünitede Atatürk'ün konuya ilişkin görüşlerine yer verilmesi, millî ve dinî referansları bir arada kullanarak sentez oluşturma gayretini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Özellikle 3. sınıf düzeyinde yer alan Türk-İslâm Kültür ve Uygarlığı başlıklı ünite, bu ideolojik yaklaşımın en belirgin göstergelerinden biridir. Ünitede; İslâm medeniyetinin bilimsel, düşünsel ve sanatsal katkıları, Müslüman Türklerin İslâm'a hizmetleri, önemli Türk bilginleri, İslâm düşüncesi ve tasavvuf ile İslâm uygarlığının Batı medeniyeti üzerindeki etkileri ele alınmaktadır. Aynı yılın programında ayrıca Atatürk'ün din ve laiklik hakkındaki görüşlerinin öğretildiği içeriğe de yer verilmiştir (MEB, 1982: 161).

Lise düzeyinde ise din öğretimi daha ideolojik bir çerçeve kazanmıştır. Millî birlik ve beraberlik, vatanın bölünmezliği, Atatürkçülük ve Türk-İslâm kültür mirası gibi kavramlar dersin merkezine yerleşmiştir. Farklı dinlerin tanıtıldığı içerikler ise evrensel düzlemde hoşgörü bilincinin geliştirilmesi için bir alt yapı sunmaktadır. Bu durum gelecek yıllarda toplumlararası iletişimin artmasıyla beraber birey x birey ilişkilerinde sosyal bütünleşmeye imkân tanımaktadır.

Böylece program, her düzeyde hem bireysel ahlaki gelişimi hem de toplumsal bütünleşmeyi destekleyen bütüncül bir yapı sunmuştur.

Dönemin sosyo-politik atmosferi göz önünde bulundurulduğunda, bu süreci bir geçiş dönemi olarak nitelendirmek mümkündür. Bu döneme özgü olarak millî ve manevî değerlerin harmanlandığı bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır (Uçar, Sayın, 2017: 281). Nitekim, 1982 yılında Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) bünyesinde oluşturulan Din ve Ahlak Komisyonu, dinî çeşitli perspektiflerden (sosyal bütünleşme, aile, toplum, din ve ahlak vb.) incelemiş ve dinin birey ile toplum hayatına etkilerine ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuştur. Komisyonun din derslerine yönelik teklifleri arasında; kalkınma için model insan tipini yaygınlaştırmak, dinin canlı yapısını kabul ederek toplumu bütünleştirici hedefler doğrultusunda hayatın içinden bir ders hazırlamak, din ve ahlak politikası oluşturmak ve bunu sistemli şekilde takip etmek, millet vicdanını sarsacak faaliyetleri önlemek, Türkiye'nin sosyo-kültürel ve dinî yapısını incelemek, din ve ahlak değerlerinin kazandırılmasında ailenin önemini vurgulamak ve sosyal bütünleşmede ailenin rolünü bir gerçeklik olarak kabul ederek bu doğrultuda içerikler geliştirmek yer almaktadır. Özellikle Türk-İslâm aile yapısının özelliklerinin araştırılması, din ve ahlak öğretimi yoluyla sevgi, saygı gibi temel duyguların desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir (Ayhan, 2014: 269-274).

Diğer taraftan, 1982 öncesi dönemde (zorunlu din dersleri öncesi), 1924-1980 döneminde Türkiye'nin yaşadığı siyasi ve toplumsal tecrübeler, din derslerinin programlarda sistemli ve sürekli biçimde yer almamasının sosyal barış ve hoşgörü kültüründen ziyade, çatışma ortamlarının oluşumunu kolaylaştırdığı şeklinde yorumlanabilir (Kaymakcan, 2006: 28). Bu minvalde, tecrübeler ve yapılan çalışmalar neticesinde dönemin derslerine bütüncül bir yaklaşımla bakıldığında, bireyin kendisi ve çevresiyle olan ilişkilerinin düzenlenmesi ile millî ve evrensel değerleri kazanması sürecinde İslâm dininin katkılarından yararlanılmak istendiği görülmektedir (Yürük, 2010: 78-79). Bu çerçevede, din eğitimi devletin halkın ihtiyaçlarını karşılaması, halkın da devletle bütünleşmesini kolaylaştırabilecek bir unsur olarak değerlendirilmiştir (Aydın, 2007: 49-50).

Genel olarak değerlendirildiğinde, 1982 DKAB programı, din eğitimi aracılığıyla sadece inanç ve ibadet temelli bireyler yetiştirmeyi değil, aynı zamanda millî kimlik, toplumsal bütünlük ve ideolojik uyumu sağlayan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle din dersi, yalnızca dinî bilgi aktaran bir alan olmaktan çıkarak, toplumun ideolojik olarak bütünleştirilmesinde işlevsel bir araç hâline gelmiştir.

Din, millî duyguları; millî duygular ise dini harekete geçirmektedir. Eğitim, millî duygu ve düşüncelerin istendik yönde gelişmesi için bir hareket alanı sunmaktadır. Eğitim sürecinde edinilen bilgiler, zamanla içselleştirilerek kültürel bir refleks hâline gelmektedir. Kısacası, millî kültürün gelişimi, eğitimden ve eğitimin millîleştirilmesinden geçmektedir (İder, 2023: 628-629).

Sosyal bütünleşme açısından bakıldığında, dinî ve millî duyguların karşılıklı olarak birbirini beslemesi, toplumsal değerlerin ortak bir paydada buluşmasına katkı sağlamaktadır. 1980 sonrası dönemde eğitim, bu sürecin hem aktarıcısı hem de destekleyicisi konumundadır. Millî kültürün eğitim aracılığıyla güçlendirilmesi, birey x toplum düzeyinde bütünleşmeyi destekleyen bir mekanizma olarak işlev görmektedir.

1988 yılı programına gelindiğinde, 1982 ile büyük ölçüde benzerlik gösteriyorsa da bazı vurguların arttığı görülmektedir. Örneğin, Atatürkçü Düşüncedeki Önemli Yaklaşımlar başlığı altında hürriyet, düşünce ve kanaat özgürlüğü gibi konular ele alınmıştır (MEB, 1988: 631). Bu bağlamda din eğitimine bireysel hak ve özgürlükler perspektifi eklenmiştir. 5. sınıfta ise Atatürk İlkeleri ünitesinde tehdit konusu işlenmiş, anarşi ve terörle mücadelede kişilere düşen görevler, Türk Devletine ve toplumuna bağlı olmak, vatan ve bayrak sevgisi konuları işlenerek toplumsal düzen ve güvenlik temaları derse ilave edilmiştir (MEB, 1988: 636).

1988 yılı ilkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı, önceki dönemin ideolojik yönelimlerini korumakla birlikte, bunları daha açık ve sistematik bir çerçevede yeniden tanımlamıştır. Programın öğretim ilkelerinde, ilkokulun çocuklara millî kültürü aşılamakla mükellef olduğu açıkça belirtilmiş (MEB, 1988: 30); böylece eğitim kurumu yalnızca bilgi aktaran bir yapı değil, millî kimlik

inşasının bir aracı olarak konumlandırılmıştır. Programın girişinde, ilköğretim sisteminin Yurtta Sulh, Cihanda Sulh ülküsüne bağlı olduğu ve çağdaş uygarlık seviyesini yakalama hedefi güttüğü vurgulanmıştır (MEB, 1988: 29). Program vasıtasıyla ideolojik söylemin barışçıl bir ulusal kimlik çerçevesine oturtulmaya çalışıldığı görülmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminin genel ilkeleri bölümünde ise dikkat çekici bir düzenleme yapılmış, sınıflarda farklı dinlere mensup öğrencilerin bulunabileceği ihtimali göz önünde bulundurularak diğer dinler hakkında bilgilendirme yapılacağı ifade edilmiştir (MEB, 1988: 625). İlerleyen dönem ders programlarında göreceğimiz mezhep farklılıklarına henüz bu dönemde değinilmemektedir. Programda diğer dinlere yer verilmesi ise bir yönüyle çoğulculuk izlenimi verse de programın temel yönelimi millî kültür unsurlarını ve genel kültürü desteklemeye yöneliktir. Bu durum, farklılıklara açıklık gösteren ama aynı zamanda ulusal bir çerçeve içinde anlamlandırılan bir ideolojik denge politikasını yansıtmaktadır.

Programın amaçları arasında öğrencilerin topluma uyum sağlaması, vatan gibi millî değerleri içselleştirmesi, toplum üyeleri arasında sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler geliştirmesi gibi hedeflere yer verilmiştir (MEB, 1988: 625-627). Bu değerlerin doğrudan işlendiği en belirgin örnek, 5. sınıf düzeyinde yer alan Vatan Sevgisi başlıklı müstakil ünitedir. Bu ünitede; vatan kavramı, vatandaşlık görevleri, vatan savunmasının kutsallığı ve vatana duyulan sevgi gibi konu başlıkları aracılığıyla öğrencilere bir aidiyet bilinci kazandırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 1988: 635).

Ayrıca, dönemin ilkokul düzeyinde 4. ve 5. sınıf programlarında Atatürk temasına da yer verilmiştir. 4. sınıf düzeyinde Atatürk ve Hürriyetler başlığı altında Atatürk'ün özgürlük anlayışı ele alınırken (MEB, 1988: 631); 5. sınıfta ise Atatürk'ün dinimiz ve laiklik hakkındaki görüşleri, Atatürk ilkeleri ile Türk devletine, Türk milletine ve Türk kültürüne bağlılık konuları işlenmiştir (MEB, 1988: 634; 637). Böylece eğitim, bir yandan demokratik hak ve özgürlük bilincini geliştirirken diğer yandan millî birlik ve ortak kimlik inşasına hizmet etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, 1988 DKAB programı, ideolojik açıdan hem Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılığı hem de millî kültürün aktarımını merkeze almış; bu sayede din öğretimini sadece ahlaki ya da ibadet temelli değil, aynı zamanda toplumsal aidiyet ve millî bilinç inşasına hizmet eden bir araç olarak yapılandırmıştır.

1992 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı ise ideolojik temalar açısından önceki dönemlerle süreklilik taşıyan, ancak belirli başlıklarda yeniden düzenlenmiş bir içerikle yayınlanmıştır. Programın ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerindeki genel amaçlarında, bireyin toplumla uyumlu bir kişilik kazanması ve vatan sevgisinin pekiştirilmesi gibi ifadeler yer almaktadır (MEB, 1992: 220; 222; 225; 231). Bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan öğretim ilkelerinde, öğrencilerin millî birlik ve beraberliği destekleyici değerlerle eğitileceği, örf, adet ve geleneklerimizin öğretileceği, vatan, millet, sancak gibi yüce kavramların zihinlerde yer etmesine özen gösterileceği açıkça belirtilmiştir. Bununla birlikte Atatürk ilkeleri ile bütünleştirilmiş ve laiklik prensibine bağlı bir ders işleneceği belirtilmektedir. Ayrıca, ibadetlerin toplumsal ilişkileri güçlendiren yönü de eğitime dahil edilerek, dinin yalnızca bireysel değil aynı zamanda toplumsal yönünün ders içinde işleneceği vurgulanmaktadır (MEB, 1992: 220-222).

Programda ilkokul 4. sınıf düzeyinde ideolojik içerikli bir tema bulunmazken, 5. sınıfta Atatürk'ün Dinimiz ve Laiklik ile İlgili Görüşleri ve Vatan Sevgisi başlıklı müstakil bir ünite ile bu boşluk telafi edilmiştir (MEB, 1992: 224-225). Bu ünitede vatan ve millet kavramları, vatandaşlık görevleri, vatan savunması gibi başlıklar aracılığıyla öğrenciye ideolojik bir aidiyet kazandırılması amaçlanmıştır. Ortaokul düzeyinde ise ideolojik temalar daha yoğun biçimde yer almıştır. 6. sınıfta Kişiye ve Topluma Karşı Davranışlar ünitesi aracılığıyla bireyin toplum içindeki sorumluluklarına dikkat çekilmekte; 7. sınıfta örf ve adetlere uyma konusuna yer verilmiş ve bunun yanı sıra Türkler ve Müslümanlık müstakil bir ünite olarak yer almıştır; 8. sınıfta ise Laiklik ve İslâmlık, Tören ve Geleneklerimiz, Vatan ve Millet Sevgisi, Türkler ve Müslümanlık üniteleri her biri yekpare şekilde hazırlanmıştır (MEB, 1992: 225-231). Bu içerik, 1992 ortaokul programının ideolojik yönelimlerinin dinî ve millî değerler etrafında yapılandırıldığını ve

öğrencilerde toplumsal aidiyet bilinci oluşturmayı hedeflediğini ortaya koymaktadır. Tematik yapı, lise düzeyinde de süreklilik göstermekle birlikte daha kavramsal düzlemde ele alınmıştır.

1992 lise düzeyinde ideolojik temaya sahip beş müstakil ünite yer almaktadır. Bununla birlikte diğer üniteler için belirlenen konularda da ideolojik temalara yer verilmiştir. 1. sınıfta Toplumsal Hayatta Din ve Ahlak Bütünleşmesi başlıklı ünite ile dinin toplum düzenindeki rolüne vurgu yapmakta ve bununla birlikte Atatürk'ün bu konudaki görüşleri, örf ve geleneklerimize yer verilmektedir (MEB, 1992: 232). 2. sınıfta Millî Birlik ve Beraberlik, Örf-Adet; 3. Sınıfta Türk İslâm Kültür ve Uygarlığı, Atatürk ve Dinimiz ve Adalet, Ahlak ve Din başlıklı müstakil ünitelere yer verilmiştir. Türk-İslâm Kültür ve Uygarlığı ünitesi önceki programlarda olduğu gibi korunmuş; burada Müslüman Türklerin bilim, sanat, düşünce ve edebiyat alanlarındaki katkıları üzerinden hem tarihsel bir bilinç hem de kültürel devamlılık kazandırılmıştır (MEB, 1992: 234).

1992 DKAB programı bir bütün olarak incelendiğinde ideolojik temaların millî kimlik, toplumsal bütünlük ve kültürel miras bağlamında yeniden üretilmiş olduğu ve bu temaları hem doğrudan üniteler aracılığıyla hem de öğretim ilkeleriyle desteklediği görülmektedir. Ancak, bu içerikler yer yer tarihsel anlatılar ve duygusal bağlılıklar üzerinden sunulduğu için, öğrencide duygusal aidiyeti önceleyen bir ideolojik çerçeve oluşturduğu da söylenebilir. Ders programı, dinî değerlerle ulusal öğeler arasında bütünleşik bir yapı kurarak, din eğitiminin sosyal bütünleşme sürecine işlevsel biçimde entegre edilmesini sürdürmüştür.

1982'den 1992'ye uzanan süreçte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programları, ideolojik temaları eğitim içeriklerine yerleştirme konusunda önemli bir süreklilik sergilemiştir. Programlar din öğretimini millî değerlerin pekiştirilmesinde işlevsel bir araç olarak yapılandırmış; vatan, millet, bayrak ve Atatürk sevgisi gibi kavramlara güçlü vurgu yaparak öğrencide ulusal aidiyet bilinci geliştirmeyi öncelemiştir. Bu dönemde millî kimlik inşası yalnızca ders amaçlarında değil, öğretim ilkelerinde ve içeriklerin tüm kademelere yayılmasıyla da desteklenmiştir.

Ülkenin siyasal ve toplumsal açıdan çalkantılı bir dönemden geçtiği bu yıllarda, din dersinin zorunlu hale getirilmesi kararının sebepleri, program içerikleri

incelendiğinde daha açık biçimde anlaşılmaktadır. Bu dönemde, dinî referanslarla harmanlanmış millî değerlerin aktarımını esas alan bir yapı oluşturulmuş; böylece din dersi, yalnızca inanç aktarımı değil, aynı zamanda toplumsal bütünleşme ve ideolojik yönlendirme işlevlerini eşzamanlı biçimde yerine getiren bir araç haline getirilmiştir.

Bu dönemde yer verilen ders içeriği yurttaş vurgusunu içermekte, bireyin başta kendisiyle, sonra yakınlarıyla, dahil olduğu gruplarla, ardından içinde yaşadığı toplumla ve diğer toplumlarla, diğer toplumlarda yaşayan bireylerle ilişkilerini olumlu anlamda desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu yönüyle dönemin programları, çok katmanlı bütünleşme modelinde tüm düzeyleri (kültürel, toplumsal ve sosyal) desteklemektedir.

3.4. DİN EĞİTİMİNDE KÜRE-YEREL DÖNEM (2000-2010)

Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nin Ekim 2000 tarihli sayısında, ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfları kapsayan yeni Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ilan edilmiştir. Programın dayandığı felsefi temelleri ve eğitim anlayışını anlamak adına benimsenen ilkelere bakıldığında bu ilkelerin kategorize edilerek üç grupta toplandığı görülmektedir.

Birinci grup ilkelerde, Türkiye Cumhuriyeti'nin demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti niteliği vurgulanarak bireylerde bulunması gereken çağdaş eğitimsel niteliklere öncelik verilmiştir. Bu çerçevede, bireyin çok yönlü gelişimi, insan haklarına saygı ve demokrasinin benimsenmesi gibi unsurlar ön plana çıkarılmıştır. İkinci grup ilkeler, din ile insan yaşamı arasındaki ilişkiyle ilgilidir. Bu ilkelerde, dinin insana anlam kazandıran, yaşamsal süreçlerde yol gösterici olan, evrensel barış ve hoşgörü ortamının oluşturulmasına katkı sunabileceği bir işlevde olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2000: 913). Aynı zamanda dinin akıl ile uyumlu biçimde ele alınması gerektiği belirtilmiş bununla birlikte farklı din, örf ve âdetlere karşı saygılı ve hoşgörülü bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Üçüncü grup ilkeler ise dersin uygulanması ve geliştirilmesine yöneliktir. Bu kapsamda, din öğretiminin toplumsal ve işlevsel boyutuna dikkat çekilmiştir. Dersin yalnızca bireysel gelişime hizmet etmesinin ötesinde, toplumsal düzeyde ve

evrensel ölçekte barış ve hoşgörü ortamının inşasına katkı sunması hedeflenmiştir (MEB, 2000: 914-915). Bu yönüyle program, bir önceki döneme ait (1980-1999) programlar ile paralellik göstermektedir. Özellikle din derslerine yönelik işlevsel yaklaşım 2000 programında daha da yoğun bir hale getirilerek ders içeriği düzenlemesi yapılmıştır. Bu bağlamda Avrupa Birliğine giriş sürecinde yürütülen uyum politikalarının ders düzenlemelerine yansıdığı görülmektedir.

Erken Cumhuriyet döneminden 2000'li yıllara kadar uygulanan din dersi programlarında görülen uluslaştırma politikaları, bu dönemden sonra yerini yeni bir sürece bırakmıştır. Avrupa Birliği'ne katılma çabaları, küreselleşme, iletişim alanındaki çeşitlilik ve evrensel düzeydeki çokkültürlülük söylemleri, derslerin dönüşüm sürecini etkileyen başlıca faktörler olmuştur. Bu dönemde vatandaşlık anlayışı da ulus merkezli bakış açısından uzaklaşarak insan hakları ve özgürlükleri eksenine yönelmiştir (Nazıroğlu, 2011: 3). İçinde bulunulan koşullar, eğitim sistemi ve müfredat içeriklerini doğrudan etkilemiş; din eğitimi alanında bu gelişmeler incelenerek katkıları tartışılmıştır. Ayrıca, farklı ülkelerdeki din eğitimi uygulamaları da araştırma konusu yapılmıştır (Kızılabdullah, 2009: 312)

2000 programında benimsenen bu yaklaşım dönemde din eğitiminin yalnızca birey merkezli değil, toplumsal birlikteliği ve kültürel çoğulculuğu önceleyen bir sosyal bütünleşme anlayışıyla hazırlandığını göstermektedir. Program önceki dönemlerle kıyaslandığında din derslerinde metodolojik ve açıklamalar yönünden zenginleştirilmiş başlıklar içerdiği görülmektedir. Önceki programlardan farklı olarak ise bu programda ilk defa Öğrenme Ve Öğretme Süreçlerinde Uyulması Gereken İlkeler başlığına yer verilmiştir (MEB, 2000: 916). On dört madde hâlinde sıralanan bu ilkelerde, eğitim sürecinde laiklik ilkesinin gözetileceği, farklılıkların zenginlik olarak kabul edileceği, millî birlik ve beraberliğin güçlendirileceği ve öğrenciler arasındaki bağların güçlenmesine katkı sağlanacağı ifade edilmiştir. Ders süresince dinin millî kültürü oluşturan en önemli unsurlardan biri olduğu göz önünde bulundurulacağı belirtilmiştir. Bununla birlikte bilişsel ve duyuşsal geçmişleri göz önünde bulundurulacağı ve konuların hayatın içinden örneklerle işleneceği vurgulanmıştır (MEB, 2000: 916).

Bu ilkeler doğrultusunda dersin genel ve özel amaçları açıklanmıştır. Dersin genel amaçları dört ana başlık altında kategorize edilmiştir. Bunlar bireysel, toplumsal, kültürel ve evrensel açıdandır (MEB, 2000: 918-919). Bu sınıflandırma, programın bireyin hayatını çok farklı perspektiflerden ele alarak bir eğitim planlaması yapıldığını göstermektedir.

Bu çerçevede, öğrencinin doğru dinî bilgilerle inancını mutlu ve kendiyle barışık olarak yaşayabilmesi, toplumla uyumlu, başka düşünce ve inançlara karşı hoşgörülü, saygılı ve ahlaki değerlere sahip bir birey olarak yetişmesi hedeflenmiştir. Aynı zamanda, bireyin evrensel değerlere açık, ancak öz kimliğini koruyabilen bir tutum geliştirmesi amaçlanmıştır (MEB, 2000: 917-918). Bu hedefler bireysel farkındalığı gelişmiş bireyler yetiştirmeyi ve dolayısıyla da diğer bireylerle sosyal açıdan sağlıklı bir ilişki kurabilmenin alt zeminini oluşturmaktadır.

Özel amaçlar her sınıf düzeyi için belirlenmiş olup genellikle öğrencinin kendi dinini ve dinî sembolleri tanıması, temizlik, sağlık ve ahlâk konularında bilinçli bir birey olması, ailesine karşı duyarlılık göstermesi ve sevgi-saygı temelli ilişkiler kurması gibi hedeflerini içermektedir (MEB, 2000: 920; 933; 948; 959; 969). Toplumla uyumlu bireylerin yetişmesini esas alan bu yaklaşım, sosyal bütünleşmenin her katmanda gerçekleşerek bireysel, toplumsal ve kültürel düzeyde ilişkilerin olumlu şekilde gerçekleşmesini hedeflemektedir.

Bu programda, ilk kez dersin örnek işlenişine de yer verilmiştir. Programın ilgili bölümünde, ders sürecinde öğrencilerin grup çalışmaları yapmaları teşvik edilmiş ve birlikte öğrenme süreçlerinin önemi vurgulanmıştır (MEB, 2000: 924). Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda birlikte hareket etme, iletişim kurma ve ortak sorumluluk alma gibi becerileri kazanmalarını da desteklemektedir. Bu durum öğrenciler arasında sosyal ilişkilerin gelişmesine katkı sağlayarak erken yaşta sosyal bütünleşme bilincinin temellerini atmaktadır.

2000 programında kullanılan dil birinci tekil şahıs üzerine hazırlanmıştır. Ayrıca 4. sınıf düzeyinde yer alan ünitelerde aidiyet duygusunu ve bağları destekleyici niteliktedir. Örneğin, Ailem ve Din, Sevinç ve Üzüntülerimizi

Paylaşalım gibi başlıklara yer verilmiştir. Programda kullanılan dil ve üniteler, öğrencilerin bilgiyi içselleştirmesini ve kendi hayatlarının bir parçasını derste bulmalarını desteklemektedir. Benzer şekilde 5. sınıf düzeyinde Toplumsal Görevlerimiz ve Din ile Hz. Muhammed ve Aile Hayatı üniteleri yer almaktadır (MEB, 2000: 934). Bu sınıf düzeyinde özellikle Toplumsal Görevlerimiz ve Din ünitesi, içerik bakımından oldukça zengindir. Ünite, öğrenciler arasında uyumlu sosyal ilişkilerin gelişmesini teşvik edecek şekilde hazırlanmış; toplumda dezavantajlı bireylere yönelik duyarlılığı artırmayı hedeflemiştir. Toplumda yoksul ve özürlü olarak tanımlanan bireylere yardım, dayanışma ve sorumluluk gibi dinî değerlerin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2000: 937). Böyle bir içerik, öğrencilerin toplumsal yapının duyarlı bireyleri olarak yetiştirilmesini desteklemektedir. Bu bağlamda program, 5. sınıf düzeyindeki içeriğinde bireysel değerlerle toplumsal sorumlulukları birlikte ele almakta; ibadetlerin toplumsal bir boyut taşıdığını da ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, dinin alanını genişleterek programın amaçlar bölümünde toplumsal açıdan maddeler hâlinde belirtilen hedeflerle uyumlu bir içerik sunmuştur.

2000 programı 6. Sınıf tüm ünitelerde, dayanışma, sevgi, yardımlaşma, birliktelik ve barış gibi değer temalarından en az birine yer verildiği dikkat çekmektedir (MEB, 2000: 949). Ünite başlıkları öğrencilerin toplumsal hayata katılımını kolaylaştıracak karakterler inşa etmeyi amaçlamaktadır. Örneğin, Paylaşalım, Yardımlaşalım ünitesi bireyler arasında maddi dayanışmayı teşvik ederken; Dostluk ve Kardeşlik ünitesi duygusal bağ kurma, empati geliştirme ve birlikte yaşama kültürüne dair farkındalık kazandırmaktadır. Programın genelinde görülen değerler teması ile zaman zaman millî duygular birlikte ele alınmıştır. Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz ünitesi ise bireyin ulusal aidiyet hissini güçlendirmeyi hedeflemektedir.

7. sınıf düzeyinde ibadet, ahlak, aile ve diğer dinler hakkında üniteler yer almaktadır (MEB, 2000: 960). Bu sınıf düzeyinde de önceki düzeylerle uyumlu şekilde değer temalarına yer verilmiştir. Program öğrencilerin bireysel erdemleri kazandırarak karakter gelişimlerini desteklemektedir. Bununla birlikte toplumsal ve küresel düzeyde de barış, anlayış ve uyum ortamının güçlendirilmesine katkı

sunulmaktadır. Örneğin, Ailemiz ünitesi, öğrencinin aile içindeki rollerini fark etmesini ve yakın çevresindeki sosyal sorumlulukları tanımasını sağlarken; Dinleri Tanıyalım ünitesi, farklı inanç sistemlerine yönelik tanıma, anlama ve saygı geliştirme gibi özelliklerin öğrencilerde gelişmesini hedeflemektedir. Bu içerik hem toplumsal uyum hem de kültürel çoğulculuğun barış içinde birlikte var olmasını sağlayacak bireylerin yetişmesini desteklemektedir. Aynı zamanda bu yönüyle program, sosyal bütünleşmenin kültürel, toplumsal ve sosyal düzeylerindeki tüm katmanları destekler niteliktedir.

Programın son senesi için belirlenen ünitelerde ise peygamber örnek figür olarak öne çıkarılmış, kültür, inanç, ahlak ve dindeki farklı anlayışlarla ilgili farklı ünitelere yer verilmiştir (MEB, 2000: 970). Kültürümüz ve Din başlıklı ünitenin programda yer alması oldukça önemli bir adımdır. Dersin adında kültür kavramı geçiyor olsa da ders içeriğinde ilk kez "kültür" müstakil bir konu olarak ele alınarak kapsamlı biçimde yaklaşılmıştır. Ünite kapsamında, kültürün tanımı, din-kültür ilişkisi, kültürel unsurlar üzerinde dinin etkisi ve dinsel bağnazlığın zararları gibi başlıklara yer verilmiştir (MEB, 2000: 971). Bu üniteyle, 1980-2000 döneminde hazırlanan programlarda ders adı ve içeriğe dahil edilen kültür temasının bu dönemde daha sistematik ve detaylı biçimde ele alındığını göstermektedir. Bu durum ayrıca programın eğitim politikalarında bir önceki dönemle süreklilik sağladığını göstermektedir.

İlköğretim düzeyine yönelik olarak hazırlanan 2000 programı genel olarak incelendiğinde; karakter gelişimini olumlu yönde destekleyen, kendi kimliğinin farkında olan ve evrensel değerlere saygılı öğrenciler yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Programın ders üniteleri kapsamında yer alan eğitim aktiviteleri, işlevsel nitelikte olup toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek ve yaşanan sorunlara çözüm üretmek amacıyla, yaşamla ilişkilendirilerek hazırlanmıştır (Altaş, 2002: 58).

Küreselleşen ve daha da çoğulcu bir yapıya dönüşen Türkiye'de din derslerinde tüm inanç kesimlerini kuşatacak bir anlayışa geçilmiştir. Bu geçişi tanımlayan Hendek (2021: 37) çoğullaşmanın, homojen toplumların giderek heterojen bir yapıya geçtiğine karşılık geldiğini ifade etmektedir. Ancak bu süreçte

sadece çoğullaşmaya meyil olmamaktadır. Aynı zamanda toplum homejenleşedebilir. Eğitim sistemlerinin genel yapısı da toplumsallaşma ve kültürleme işlevleriyle toplumu homojenleştirmek üzerinedir.

2000 programında Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışının karakteristik yaklaşımları millilik, laiklik ve bilimsellik korunmakla beraber din öğretiminde diğer dinlere yer verilmesiyle çoğulcu din öğretimine geçilmiştir (Zengin, 2017b: 128). Bu programla birlikte, dersin birleştirici ve bütünleştirici gücü olumlu anlamda artmıştır. Yeni programlarda değer odaklı veya mezhepler üstü din öğretimi olarak tanımlanan non-confessional modele geçilmiştir. Böylelikle öğrenciler kendi dinî hassasiyetlerini geliştirebilecek ve din hakkında öğrendiklerinden yola çıkacak, yaşayarak öğrenecek ve karşılıklı anlayış geliştirebilecektir (Bahçekapılı, 2012: 231-232). Program Türkiye'de uygulanan din derslerinde sosyal bütünleşme açısından yeni bir dönemi başlatmıştır. Bu gelişmenin yansımaları 2005, 2006 ve 2010 programlarında da belirgin şekilde görülmektedir.

2005 ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı Genel Amaçlar bölümünde eğitimin temel hedefi, bireysel ve toplumsal refahın artırılması olarak tanımlanmış olup bu hedefler kalkınma ve uygarlık olgularıyla ilişkilendirilmiştir (MEB, 2005: 4). Programın genel amaçlar bölümünde yalnızca bilişsel kazanımlar değil, aynı zamanda öğrencilerin olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeleri de öncelikli hedefler arasında yer almıştır. İnanç konusu, geleneksel aktarımın ötesine geçilerek akılla temellendirilmiş ve öğrencilerin inandıkları değerlere yönelik eleştirel ve bilinçli bir bakış açısı geliştirmeleri desteklenmiştir (MEB, 2005: 4). Programın bireyin kültürel, toplumsal ve evrensel düzeyde bütünleşmesini sağlayacak nitelikler kazandırmayı amaçladığı görülmektedir. Bu yaklaşım din derslerini değer, kimlik ve sorumluluk boyutlarıyla bütünleştiren bir anlayışı yansıtmaktadır.

Programın giriş bölümünde öncelikle insanın dinle kurduğu ilişki ele alınmıştır (DKAB, 2005: 5). Bu çerçevede, mezheplerin insanî oluşumlar olduğu vurgulanarak hangi mezhep ya da düşünceye mensup olursa olsun, Kur'an ve sünnette belirtilen temel iman esaslarına inanan bireyin Müslüman kabul edileceği

ifade edilmiştir. Bu yaklaşım, inanç çeşitliliği içinde birliktelik anlayışını öne çıkaran çoğulcu bir yaklaşıma işaret etmektedir. Bununla birlikte kültür-din ilişkisine yer verilerek bu ilişkinin karşılıklı ve kaçınılmaz bir etkileşim süreci olduğu belirtilmiştir. Kültürün dinî düşünce ve uygulamaları biçimlendirdiği kadar dinin de kültürel yapılar üzerinde belirleyici etkiler oluşturduğu açıklanmıştır. Programda din öğretiminin bireye düşünceye, özgürlüğe, ahlaka ve kültürel mirasa saygı kazandırması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, bu kazanımların ezber ve nakil yöntemleriyle sağlanamayacağı, bunun için öğrencinin bilinç düzeyini artıracak, karşılaştığı sorunlara çözüm üretmesine yardımcı olacak yöntem ve yaklaşımların kullanılması gerektiği açıkça ifade edilmiştir (MEB, 2005: 5-8). Bu yaklaşım, yalnızca bireyin bilgi edinmesini değil, aynı zamanda toplumsal değerlerle eleştirel düşünceyi harmanlamaktadır. Böylece program bir önceki 2000 yılı ilköğretim programında olduğu gibi hem bireyin kimlik inşa sürecini hem de sosyal bütünleşme sürecini desteklemektedir.

2005 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında, "Niçin okulda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi?" sorusu bir başlık olarak yer almakta ve bu soruya yönelik açıklamalara kapsamlı biçimde yer verilmektedir. Bilgin'in tanımıyla okul toplumsal farklılıkları tanıyan ve kapsayan, öğrencilerin gerçeğin bütün yönleri ile karşılaşmasını hedefleyen bir kurum olarak konumlanmaktadır. Din dersleri ise toplum politikası gereği okulda, dinin toplum içindeki konumuna uygun şekilde temsil edilmelidir (Bilgin, 1998: 67-68; MEB, 2005: 9). Programda din eğitiminin altı başlık üzerinden sınıflandırılarak -Antropolojik-İnsani, Toplumsal, Kültürel, Evrensel, Felsefî ve Hukukî Temeller- sosyal bütünleşmeyi çok boyutlu destekleyen bir yapı sunmaktadır (MEB, 2005: 9-11).

Bu temellendirme, özellikle 2000 sonrası dönemde din dersinin zorunlu ders statüsünde kalmasının gerekliliğine yönelik bir çerçeve sunmakla birlikte dönemde geçilen yapılandırmacı eğitim anlayışının genel felsefesini yansıtmaktadır. Bu bağlamda 2005 programıyla birlikte din dersleri, üstlendiği işlevler açısından çok boyutlu bir yapıya geçmiştir. Derslerde öncelikle insanın doğasında var olan inanma ihtiyacının, doğru bilgi, duygusal derinlik ve davranış becerileriyle karşılanması hedeflenmektedir. Bununla birlikte, din öğretiminin bireyin

toplumsallaşma sürecine katkı sunarak topluma uyumunu ve sosyal bütünleşmesini desteklemesi beklenmektedir. Örneğin, toplumsal temelde, eğitimin yeni nesilleri toplumlaştırma görevi açıklanırken, felsefi temelde ise her eğitim sisteminin yetiştirmek istediği bir insan tipi olduğu açıkça ifade edilmekte, millî eğitimin temel hedeflerine ulaşması noktasında din derslerinin önemli olduğu açıklanmaktadır (DKAB, 2005: 10) Din dersleri bu gibi işlevler aracılığıyla birey x toplum düzeyinde uyumlu bir bütünleşme ortamı sunmaktadır. Böylece, din eğitimi yalnızca bireysel anlam arayışına değil, aynı zamanda toplumsal aidiyetin güçlendirilmesine de hizmet etmektedir.

Programda ayrıca, din öğretiminin tarih, Türk dili gibi derslerle ilişkili biçimde kültürel mirasın anlaşılmasına katkı sunacağı belirtilmiştir (MEB, 2005: 10). Bu, bireyde içinde yaşadığı kültürle ilişki kurarak kimlik gelişimini ve aidiyetini destekleyecektir. Bununla birlikte derste, küreselleşmenin toplumlara olan etkileri de göz önünde bulundurularak, bireylerin farklı toplumları tanıma ve bu toplumlarla etkili iletişim kurma becerileri geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu vurgu, dönemde din derslerinin yerel ve evrensel düzeyde etkileşimi mümkün kılan bir yaklaşımla hazırlandığını göstermektedir.

Bu bağlamda, 2005 programının vizyonu incelendiğinde söz konusu yönelimin daha açık biçimde ifade edildiği görülmektedir. Programda, çağdaş ancak aynı zamanda sosyal ve kültürel geçmişine hâkim bireyler yetiştirme hedefi net biçimde ortaya konmuştur (MEB, 2005: 11). Bu doğrultuda, dönemin yetiştirmeyi amaçladığı vatandaş profili açıklanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının temel özellikleri; çağdaş, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, demokratik değerlerle donanmış, insan haklarına saygılı, çevresine duyarlı, bilgiyi sosyal ve kültürel bağlamda yorumlayabilen, sosyal katılım becerileri gelişmiş, dini doğru anlayan ve yorumlayan, İslâm'ın kültür, dil, sanat, örf ve âdetler üzerindeki etkisini dikkate alarak bu yapıları tanıyan, başka din mensuplarına karşı anlayışlı, milli, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimseyen, bedenen, zihnen, ahlaken ve duygusal olarak dengeli, üretken ve haklarının farkında olan bir birey olarak tanımlanmıştır (MEB, 2005: 11). Bu ifadeler, din derslerinin yalnızca inanç temelli bilgi aktarmakla sınırlı olmadığını bununla birlikte bireyin sosyal sorumluluklarını,

kültürel farkındalığını ve küresel duyarlılığını geliştirmeyi amaçlayan çok katmanlı bir yaklaşımla şekillendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bireyin hem kültürü etkileyen hem de ondan etkilenen bir varlık olarak ele alınması, dinin toplumsal yönüne vurgu yapılması, sosyal ilişkilerin önemsenmesi ve insanın dinamik, değişen bir varlık olarak kabul edilmesi de oldukça önemli bir tutumdur. Bu yaklaşım, bireyi hem toplumsal hem de küresel düzeyde sorumluluk sahibi aktif bir özne olarak konumlandırmakta ve din derslerinin sosyo-kültürel bir boyutunu güçlendirmektedir. Tüm bu unsurlar geçmiş programlarda gördüğümüz dönemlere bağlı olarak yoğunlukları değişen milli, toplumsal ve/ya kültürel öğelerin hepsinin bir arada yer alacağı bununla birlikte evrensel olanında dahil edileceğini göstermektedir. Sosyal bütünleşmenin birey, toplum ve dünya düzeyinde çok katmanlı biçimde gerçekleşmesini amaçlayan yeni bir öğretim anlayışının benimsendiğini ve önceki programlara kıyasla niteliksel bir dönüşümün yaşandığını göstermektedir.

Dönemin belirleyici eğilimlerinden biri olan küre-yerel[39] yaklaşım, programın genel yapısına ve içeriğine yansımıştır. Program hazırlanmadan önce incelenen farklı ülkelerdeki öğretim programları, ülkemizden ve yurtdışından akademisyen ve eğitimcilerle yapılan yoğun çalışmalar neticesinde ortaya çıkan 2005 programının genel çerçevesi "küre-yerel" yapıda olmuştur.

2005 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında, dinbilimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Bunun anlamı, İslâm'a ilişkin bilgilere yer verilirken, Kur'an merkezli, birleştirici ve mezhepler üstü bir tutumun benimsenmesidir. Bu bağlamda kök değerler kavramı programlara kazandırılmıştır. Bu yaklaşımda temel amaç, Kur'an ve Hz. Peygamber'in önderliğinde oluşan birlik anlayışını ve Müslümanların ortak paydalarını canlı tutmak ve bu sayede mezhebi ayrışmalardan uzaklaştırılmış, kapsayıcı bir İslâm tasavvuru sunmaktır. Toplumdaki farklı düşünce ve oluşumlar ise çatışma unsuru olarak değil, kültürel zenginlik olarak değerlendirilmiştir (MEB, 2005: 12-13). Programın sosyal bütünleşme hedeflerini

[39] Küreyerel: Küresel ve yereli harmanlamak adıma oluşturulan bir süreçtir (Oxford Yeni Kelimeler Sözlüğü, 1991: 134). Kavramın öncüsü Roland Robertson olarak kabul edilir. Detaylı bilgi için bkz. Habibul Haque Khondker, Çev. İrem Tükel "Küreselleşme Yerine Küreyerelleşme: Sosyolojik Bir Kavramın Değerlendirilmesi" Sosyoloji Dergisi, Vol: 28: 177-189, 2013.

açık biçimde ortaya koyan bu kök değerler, öğrencilere kazandırıldığında, örnek figür olarak Hz. Muhammed'in rehberliğinde, birlik ve bütünlük içinde yaşamaya hazır bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadır.

Programda bir diğer dikkat çekici unsur ise, "sağlıklı din" vurgusudur. Bu çerçevede, öğrencilere dinî bilgilerin doğru, dengeli ve hassasiyetle yaklaşılarak öğretilmesi hedeflenmiştir. Böylelikle bireylerin sağlıklı dinî gelişim göstermesi ve kültürel yabancılaşma riskinin azaltılması amaçlanmıştır (DKAB, 2005: 13). Bu hedef, aynı zamanda bireyin millî kimliği ile evrensel değerler arasında bütünlük kurmasını sağlayan küre-yerel yaklaşımın bir diğer göstergesidir.

Program genelinde, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, çoklu zekâ kuramı ve öğrenci merkezli öğretim ilkeleri esas alınmıştır (MEB, 2005: 12). Bu yönüyle program, yalnızca bilgi aktaran değil, öğrenciyi merkeze alan, etkin katılımı teşvik eden, etkileşimli bir öğretim anlayışını benimsemektedir (MEB, 2005: 6). Programda diğer dinlere ilişkin bilgilere de yer verilmiş, dinler açılımlı bir anlayış benimsenerek farklı inançlara hoşgörü geliştirmeyi amaçlayan evrensel bir din öğretimi yaklaşımı ortaya konmuştur (MEB, 2005: 12-13). Bu yaklaşım genel amaçlarda Allah-insan ilişkisini düzenleyen bir yapı olmasının yanı sıra insanın tüm dünya bireyleriyle kurduğu ilişki düzeyinde ele alınmıştır (MEB, 2005: 14-15) Eğitimde benimsenen bu tutum, Avrupa Birliği için yürütülen politik adımlarda uyum odaklı bir ilerleyişin yansımasıdır. Ayrıca bireyin hem öz kimliğini korumasını hem de evrensel düzeyde sorumluluk taşıyan bir özne olarak yetişmesini sağlayacak bütüncül bir eğitim anlayışına işaret etmektedir. Programda etkileşimli etkinliklere yer verilmesi, ders içeriğinin zenginleştirilmesi eğitimin sosyalleştirme işlevine ağırlık verildiğini göstermektedir. Ayrıca 2005 programı, bireysel ilişkilerde ve birey x toplum ilişkilerinde dengeli bir yaklaşım geliştirilmeye çalışılarak sosyal bütünleşme noktasında eşgüdümlülüğü yansıtmaktadır.

2005 dönemi programı, yedi öğrenme alanı üzerine inşa edilmiştir. Bu öğrenme alanlarında değerler, kültür ve medeniyet gibi sosyal bütünleşme için

kritik öneme sahip başlıklar bulunmaktadır (MEB, 2005: 17) [40.] Örneğin, değerler ve aile, İslâm ve barış, Türkler ve Müslümanlık gibi müstakil üniteler hazırlanmıştır. Din derslerinde dinî bilgi, ahlaki gelişim ve kültürel miras bir arada ele alınarak çok boyutlu bir din eğitimi hedeflenmiştir. Öğrenci aldığı din dersleri vasıtasıyla inanç sistemine bilgi edinmekle birlikte ahlaki, toplumsal ve kültürel değerler ve sorumluluk yönlerinin desteklendiği bir öğretimden geçmektedir.

Ortaöğretim 9. sınıf düzeyi için belirlenen ünitelerin her birinde sosyal bütünleşme sürecine olumlu katkı sağlayacak bir konu yer almaktadır. Bu sınıf düzeyinde sunulan içerik, dinin bireysel, toplumsal ve evrensel boyutlarını bütüncül bir yapı içerisinde ele alacak şekilde kurgulanmıştır. Örneğin, Değerler ve Aile, Türkler ve Müslümanlık (MEB, 2005: 74-80) üniteleri bağımsız üniteler olarak yer almakta ve konu başlıklarıyla detaylandırılmaktadır. Ders için benimsenen bu bütüncül yaklaşım, öğrencilerin sosyal uyum, kültürel aidiyet ve birlikte yaşama kültürü gibi değerleri içselleştirmelerine katkı sağlamakta ve bireyin yaşadığı ortamla sağlıklı bütünleşmesini kolaylaştırmaktadır.

9. sınıf programında dinin sosyal, kültürel ve evrensel boyutları daha yoğun biçimde ele alınırken; 10. sınıf programı, İslâm'ın soyut ve kavramsal düzlemine odaklanan bir içerikle hazırlanmıştır. Bu yönüyle, öğrencinin inanç sisteminin kavramsal temellerini anlama, teorik derinlik kazanma ve ahlaki tutarlılık geliştirme süreci desteklenmektedir (MEB, 2005: 74-80). Sosyal bütünleşme açısından bu sınıf düzeyinde yer verilen okuma metinleri dikkat çekmektedir. Özellikle Hacı Bektaş Veli'nin Makâlât adlı eserinden seçilen Tevhit ve İnanç Esasları, Hz. Ali'nin Örnek Şahsiyeti ve İbadetin Önemi, Taassubun Zararları gibi başlıkların programa dahil edilmesi, derslerde öğrenciler arasında birlikteliği sağlama aracı görmektedir. Bu metinlerle öğrencilere, zaman zaman mezhepsel ayrışmalara neden olan bazı tarihsel olayların İslâm'ın özünden değil, sosyal yorum farklılıklarından kaynaklandığı mesajı verilmektedir. Bu bağlamda, Alevilik konusunun işlendiği yerlerde, Hz. Ali ve Hacı Bektaş Veli gibi tarihsel

[40] 2005 DKAB programı öğrenme alanları: İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Vahiy ve Akıl, Ahlak ve Değerler, Din ve Laiklik ve Din, Kültür ve Medeniyet'tir (MEB, 2005: 17).

şahsiyetlerin, İslâm dini açısından ortak ve bütünleştirici değerler taşıdığı vurgulanmıştır.

11. sınıfta, önceki sınıfla uyum sürdürülerek dinin birleştirici işlevi belirgin biçimde öne çıkarılmıştır. Özellikle İslâm ve Barış ünitesi, dinin sosyal ve evrensel düzeyde barışçıl niteliğini görünür kılmaktadır. Bu kapsamda, bireyler arası ilişkilerde hoşgörü, anlayış ve birlikte yaşama kültürünü önceleyen bir yaklaşım sunulmaktadır (MEB, 2005: 63; 78). Barış temasının doğrudan bir ünite başlığı olarak yer alması, birliktelik anlayışında bir genişlemeye işaret etmektedir. Burada kastedilen şudur: Önceki programda (2000) barış kavramı yalnızca amaçlar bölümünde ve/ya örnek ders işlenişlerinde yer almaktaydı. Bu programla birlikte, toplumsal birlikteliğin sağlanmasında huzur, güven ve öteki ile ilişkiler boyutunu da kapsayan barış olgusu, dersin en belirgin unsurlarından biri hâline gelmiştir.

İslâm'ın barış dinî olduğunun bilinmesine rağmen, Türkiye'de dinî ve millî bütünlüğü zedeleyen olaylar yaşanmıştır. Bu nedenle, dinin barışa ilişkin mesajlarını daha görünür kılmak modern toplum açısından daha da önemli hâle gelmiştir. Sosyal barışın sağlanması, yalnızca farklı dinlere mensup bireyler arasında değil, aynı dine mensup kişiler arasında da barış ve diyalogun geliştirilmesini gerektirmektedir (Yılmaz, 2003: 12-13). Bu doğrultuda dönemin programına bakıldığında, barış konusunda gerekli olan diğer oluşumların da ders kapsamına dahil edildiği görülmektedir. 12. sınıf düzeyinde de tasavvufî yorumlar ve diğer dinler ele alınmıştır.

Programda barış perspektifi 12. Sınıf düzeyinde İslâm Düşüncesinde Tasavvufî Yorumlar ve Yaşayan Dinler üniteleriyle desteklenmiştir (MEB, 2005: 69; 77). İslâm Düşüncesinde Yorumlar ünitesinde, İslâm tarihinde ortaya çıkan farklı yorumların sebepleri ve içerikleri ele alınmıştır. Bu çeşitliliğe rağmen tevhit, nübüvvet, Kur'an ve ahiret gibi temel ilkelerin farklı yorumlar arasında birleştirici unsurlar olduğu vurgulanmıştır. Bu vurgu, öğrencilerin mezhebi ve düşünsel farklılıklar içinde ortak zemini fark etmelerini sağlamakta olup ötekiyle barış içinde yaşama ve inançlar arası saygı gibi evrensel değerlere açıklık kazandırmaktadır.

Ortaöğretimin son yılı, öğrencinin dinî, kültürel ve evrensel düzeyde çok boyutlu gelişimini tamamlamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Bu sınıf

düzeyinde özellikle birlikte yaşama ve hoşgörü kültürü, dinler arası ilişkiler ve küreselleşen dünyada dinî çoğulculuk gibi temaların açık biçimde ele alınması dikkat çekicidir. Ayrıca Dinlerde İbadetler ünitesinde, farklı dinlerdeki ibadet biçimlerinin karşılaştırmalı olarak ele alınması, öğrencilerin kültürel çeşitlilik içinde ortak insanî değerleri fark etmelerini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2005: 67; 75). Hz. Muhammed'i Anlama ve İslâm Düşüncesinde Tasavvufî Yorumlar ünitelerinde ise, dinin ahlaki ve manevî boyutuna vurgu yapılarak bireyin içsel gelişimi ile toplumsal sorumluluğu arasında bir denge kurması hedeflenmektedir (MEB, 2005: 68-69; 76-77). Genel olarak değerlendirildiğinde, 12. sınıf öğretim programı; öğrencilerin ortaöğretim süreci boyunca edindikleri dinî ve ahlaki kazanımlarla birlikte toplumsal farkındalıkları yüksek ve evrensel değerlere açık, çoğulculuğa saygılı bireyler olarak mezun olmalarını desteklemektedir. Bu tutum gelecek programlarda da süreklilik arz etmektedir.

2006 yılında yayımlanan din dersi programı, 2005 yılı programıyla büyük ölçüde benzer içerikte hazırlanmıştır. Söz konusu program, bireyin yalnızca kişisel gelişimini değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket eden bir yurttaş olarak yetiştirilmesi hedeflemektedir. Böylece program, birey merkezli bir yaklaşımın yanı sıra millî birlik ve bütünlük içerisinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı destekleyecek ve hızlandıracak bir eğitim anlayışını da benimsemektedir (DKAB, 2006: 1). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan bu program, öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Öğrenci merkezli bu yaklaşımda bireysel ve grup çalışmaları özellikle işbirlikli çalışmalara yer verilmiştir (Zengin, 2012: 121-122)

2006 programı içerisinde, 2005 programından kısmen farklılaşan bazı satır arası maddeler de yer almaktadır. Tekrarları önlemek adına önceki programla örtüşen hususlara ayrıntılı olarak değinilmeyecektir. Bunun yerine, sosyal bütünleşme açısından anlamlı ve dikkat çekici görülen ilave ifadelere odaklanılacaktır.

Programın din eğitiminin temellerine ilişkin bölümünde, eğitimin sosyalleştirme işlevine özel bir vurgu yapılmıştır. Sosyalleştirme, eğitimin temel ve vazgeçilmez görevlerinden biri olarak tanımlanmış ve bireylerin içinde yaşadıkları

toplumla uyum içinde olmaları şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2006: 6-7). 2005 programında aynı işlev, Toplumsal Temel başlığı altında değerlendirilmiş ve burada toplum ile toplumsal kavramları yer verilerek açıklanmıştır (MEB, 2005: 10). 2006 programında ise bu vurgu daha genişletilmiş ve sosyalleştirme kavramı doğrudan öne çıkarılmıştır (MEB, 2006: 6).

Programda kullanılan toplumsal kavramından sosyalleştirme kavramına geçiş, programın amaçlarına ve içeriğine uygun olarak yetiştirilen bireyin topluma entegrasyonuyla birlikte dünya ile iletişimini ve evrensel ile kurduğu ilişkiyi daha kapsamlı ve açık ifade etmektedir. Benzer yaklaşım 2006 yılında yapılan MEB Şûra toplantısında da görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın çalışmalarında AB standartlarını gözetmesi, eğitim ve toplum bilimleri perspektifinden süreci yönetmesi kararlaştırılmıştır.

Programın vizyon bölümünde, İslâm dininin kültür, dil, sanat, örf, âdet ve ahlak üzerindeki etkisinin dikkate alındığı hem kendi dinine mensup bireylere hem de diğer din mensuplarına anlayışlı yaklaşabilen, farklı dinleri tanıyan bireyler yetiştirilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir (MEB, 2006: 8). Dinbilimsel yaklaşım çerçevesinde, İslâm'ın kültürel formlara olan etkisine yer verilerek örf, âdet ve ahlakın tanıtılması ve öğretilmesi programın hedefleri arasında sayılmıştır (MEB, 2006: 10). Bu yaklaşımın iki olumlu katkısı olmaktadır. Birincisi, bireylerin kendi kültürel kimlikleriyle bağ kurmalarıdır. İkincisi ise farklı inanç ve kültürlere karşı hoşgörülü bir tutum geliştirmelerini sağlayarak sosyal bütünleşmenin kültürel ve evrensel boyutlarını güçlendirmektedir.

Programda sosyal gelişim vurgusu dikkat çekicidir. İbadet öğrenme alanı altında, ibadethanelerin toplumun birlik ve bütünlüğü açısından taşıdığı önem üzerinde durulmuştur (MEB, 2006: 10). Benzer şekilde, temel alınan ilkeler bölümünde öğrencilerin kendi dinî ve ahlaki örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel açılardan gelişmelerinin amaçlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2006: 10-11). Genel amaçlar incelendiğinde, bireyin yalnızca kendisine değil, fiziki ve toplumsal çevresine karşı da bilinçli yaklaşması, nesiller arası dinî anlayış farklılıklarına sağlıklı bir yaklaşımla temas edebilmesi, Türklerin İslâm'ı kabul sürecine ilişkin tarihsel bilinç kazandırılması, dinî-millî bayramların toplum

bütünlüğünü pekiştirici işlevine vurgu yapılması, ulusal aidiyetin dinî değerlerle ilişkili biçimde güçlendirilmesini amaçlamaktadır.

Bunlarla birlikte programda öğrencinin evrensel değerlere kendi dinî birikimiyle katkı sunması, diğer dinleri tanıması ve mensuplarına hoşgörüyle yaklaşması, İslâm'ın insani değerlerinin evrensel değerlerle örtüştüğünü fark etmesine yönelik içeriklere yer verilmesi, küresel düzeyde barışçıl ve çoğulcu bir anlayış benimsediğini göstermektedir.

Bu yönleriyle program, dinî farklılıkları bir çatışma unsuru olarak değil, birlikte yaşama zemini oluşturan bir toplumsal çeşitlilik unsuru olarak değerlendirmekte, öğrencileri toplumsal uyum, hoşgörü ve birlikte yaşama bilinciyle donatmayı amaçlamaktadır (DKAB, 2006: 11-12). Tüm bu ifadeler, sosyal bütünleşme kuramının temel bileşenlerinden olan değer aktarımı, toplumsal uyum ve kültürel süreklilik ilkelerini desteklemektedir.

Programın hazırlanmasında insan, biyolojik, sosyal, kültürel ve ahlaki yönleriyle bir bütün olarak ele alınarak bu çerçevede birey hem eğitimin öznesi hem de nesnesi olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006: 11-12).

2006 yılında hazırlanan bu programda, 2005 programında olduğu gibi din dersinin temelleri açıklanırken evrensel temel alt başlığına yer verilmiş; benzer ifadelerle yapılandırılmış açıklamalar sunulmuştur. Dinbilimsel yaklaşımın ele alındığı bölüm ile temel ilkeler ve genel amaçlar kısımlarının büyük ölçüde önceki programla örtüştüğü görülmektedir. Ancak 2006 programında yapısal olarak daha ayrıntılı ve sistematik bir düzenlemeye gidildiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, yeni programda İslâm'da birliği ifade eden tevhit inancına yapılan vurgu, sosyal bütünleşme açısından ders içeriğinde dikkat çekici bir boyut kazandırmaktadır. İnanç öğrenme alanı kapsamında, tevhit inancının hiçbir zorlama olmaksızın, gönülden benimsenmesi ve kesin bilgiye dayanması gerektiği açık biçimde ifade edilmiştir (MEB, 2006: 13). Din ve Kültür başlığı altındaki öğrenme alanında, öğrencilerin kültürümüzde, dilimizde, edebiyatımızda, örf ve âdetlerimizde yer alan dinî unsurları tanımaları, bağnazlığın zararlarını fark etmeleri, farklı dinler arasındaki ortak yönleri öğrenmeleri ve farklı inançlara saygı göstermeleri hedeflenmiştir. Bu kapsamda, musiki ve mimari gibi kültürel alanlarda bulunan dinî

motiflerin açıklanmasına da yer verilmektedir (MEB, 2006: 17). Genel yapısı itibarıyla 2006 programı, sosyal bütünleşmeyi desteklemeye yönelik değer temelli bir din öğretimi anlayışı sunmaktadır.

2006 programı ilkokul düzeyi ders içerikleri genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin içinde bulundukları toplulukla duygusal bağ kurmalarını, aidiyet duygusu geliştirmelerini ve temel sosyal rollerini tanımalarını desteklediği görülmektedir (MEB, 2006: 59-60; 75-76). Ayrıca, toplumsal bağlılık, ortak duygu paylaşımı ve millî bilinç gibi sosyal bütünleşme temalarının erken yaşta kazandırılmasına katkı sağlamaktadır.

2006 yılı din dersi programı ortaokul (6,7,8.sınıf) düzeyindeki öğrencileri de kapsamaktadır. Bu düzeyde ise dinî ve ahlaki bilgiler sistematik olarak daha derinleştirilmiştir. Bireysel sorumluluklar, gündelik yaşamdaki ahlaki tutumları, toplumsal aidiyet duygusu, Hz. Muhammed'in kişisel nitelikleri üzerinden karakter (güvenilirlik, hoşgörü, merhamet, sabır, hakkaniyet, doğa ve hayvan sevgisi) özellikleri yer almaktadır (MEB, 2006: 71-77). Bu bağlamda program değer ve sorumluluk duygusunu hem bireysel hem de toplumsal kapsamda ele alacak şekilde hazırlanmıştır.

2006 programı genel itibariyle ahlaki ve toplumsal değerlere yer verirken konu dağılımlarında sınıf düzeylerine dikkat edilmiştir. Özellikle ilkokul düzeyinde değerler bağlamda bilinç kazandırmak hedeflenmiştir. Daha sonraki eğitim kademelerinde ise kültürel unsurlar ve İslâm düşüncesindeki yorumlar ile evrensel öğütler arasında bağ kurulmuş öğrencinin yalnızca kendi dinî değerlerine değil, aynı zamanda farklı inançlara karşı da anlayış ve hoşgörü geliştirmesi hedeflenmiştir. Ders içerisinde Hz. Muhammed'in insani yönü, ahlaki örnekliği ve tarihsel şahsiyeti her sınıf düzeyinde sistematik olarak işlenerek, karakter eğitimi boyutu ön planda tutulmuştur (MEB, 2006: 71-77). Programda Hz. Muhammed'in gençliği, aile hayatı, ahlakı, erdemli ve örnek davranışlarının ders içinde yer alması onun bir hayat örneği olarak sunulması, daha kolay şekilde öğrencilerin rol model olarak alabilmelerini sağlayacaktır (Kesgin, 2010: 200-202) Böylece, öğrencinin bireysel karakterinin gelişimi ve toplumsal sorumlulukları olumlu yönde

geliştirilmiş bireyin ilişkide bulunduğu diğer tüm fertlerle sağlıklı ilişki kurabilmesi hedeflenmiştir. Bu tutum derslerin sosyal bütünleşme yönünden işlevselliğini desteklemektedir.

2006 programının yürürlükte olduğu süre zarfında ilan edilen 2010 programı hem ilköğretim hem de ortaöğretim kademelerine hitap etmektedir. Programın genel amaçları bir önceki programla benzer olup benimsenen yaklaşım, bireylerin devlete karşı sorumluluk bilinci kazanmasını, sağlıklı bir karakter gelişimi göstermesini ve geniş bir dünya görüşüne sahip olmasını hedefleyerek birey x toplum düzeyinde bütünleşmeyi desteklemektedir. Ayrıca, toplumun mutluluğuna katkı sağlayacak şekilde yapıcı ve verimli bireyler yetiştirme hedefi, bireylerin yalnızca kendilerini değil, toplumsal yapının bütününü gözetmelerini sağlayarak katılımcı ve dayanışmacı bir toplumsal düzenin güçlenmesine katkı sunmaktadır (DKAB, 2006: 1-2).

Programın giriş bölümü, din öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar, öğretimin temellendirme boyutları ve vizyon bölümü 2006 programı ile aynıdır[41]. Bu durum, programın felsefi altyapısında ve pedagojik kurgusunda süreklilik sağlandığını göstermektedir. İki program kıyaslandığında yapılan değişikliklerin program anlayışından ziyade ünitelerle alakalı olduğu görülmektedir (Yürük, 2016: 129).

Programlar arasında düzenleme ve ekleme yapılan konulardan biri Alevilik olmuştur. İlk kez 2005 programında yer alan Alevilik konusu, AİHM davalarının etkisiyle yeniden ele alınarak düzenlenmiştir. Bu süreçte gerçekleştirilen Alevi çalıştayları, çoğulculuk anlayışı çerçevesinde kapsamlı biçimde genişletilmiştir (Asil, 2018: 91).

Bu doğrultuda ders içeriğine yapılan ilavelerde, anlayış ve yorum farklılıklarının nedenleri açıklanmıştır. İslâm düşüncesinde itikadî, fıkhî ve tasavvufî yorum farklılıkları sınıflandırılarak bu yorumlara neden olan konulara yer

[41] Bununla birlikte, programın uygulanmasına yönelik ilke ve açıklamalar bölümü 2006 yılına göre daha sadeleştirilmiştir. Öte yandan, programın temel yaklaşımı, geliştirme sürecinde dikkate alınan ilkeler, genel amaçlar (bireysel, toplumsal, ahlaki, kültürel ve evrensel düzeyde), öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar ve öğrencilere kazandırılması planlanan temel beceriler bölümü her iki programda da aynıdır.

verilmiştir. Alevilik-Bektaşilik geleneğine özgü kavramlar açıklanarak söz konusu yorum farklılıklarının dinî bir zenginlik olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, dinde zorlama olmayacağı örneklerle desteklenerek aktarılmıştır (Can, 2013: 74).

2006 ve 2010 programları karşılaştırıldığında, İslâm'da farklı yorumlar ve pratiklere ilişkin kavramların çeşitlendirilip zenginleştirildiği görülmektedir. Örneğin, Hıdırellez, Nevruz, gülbenk, musahiplik, semah gibi ritüel içerikli ve kültürel çeşitliliği yansıtan, özellikle Alevi-Bektaşi geleneğine ait unsurlara programda daha geniş yer verilmiştir (DKAB, 2010: 22).

Bu değişiklikler, hem farklı inanç gruplarının görünürlüğünü artırmakta hem de kültürel zenginlik temelli bir din eğitimi anlayışını yansıtmaktadır. Hıdırellez, Nevruz ve Aşure gibi ortak toplumsal pratiklerin öne çıkarılması, öğrencilerde ortak aidiyet bilincinin güçlendirilmesine ve toplumsal hoşgörünün geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. İçeriğe yapılan bu ilaveler, AİHM'de yansıyan davaların da bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Özellikle Alevi vatandaşların taleplerine cevap verecek şekilde öğretim programı daha kapsayıcı ve kapsamlı hâle getirilmiştir.

Din derslerinde kültürel öğelerin artırılması, gelen taleplerin karşılanması ve toplumsal huzurun sürdürülebilirliğinin sağlanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, programların sosyal bütünleşme açısından daha kapsayıcı hâle gelmesini sağlamıştır. Ünite içeriklerinde ayrıntıların zenginleşmesiyle birlikte öğrenciler arasında ilişkilerin ve bağların güçlenmesine katkıda bulunmuştur.

Sınıf düzeylerine göre ders içeriğindeki farklılıklar incelendiğinde, bireysel öğrenmeyi önceleyen bir anlayışla güncellemeler yapıldığı görülmektedir (DKAB, 2010: 72). Bu kapsamda ünite başlıkları değiştirilmiş; ders açıklamalarına Peygamberimiz ve Hz. Ali hakkında ilaveler yapılmıştır (DKAB, 2010: 50). Ayrıca, bazı içeriklerin sınıf düzeyleri değiştirilmiş, Tevhit olgusu ise programdan çıkarılmıştır. İslâm'ın en temel bütünleşme yapısını açıklayan bu olgunun çıkarılması, oldukça dikkat çekici bir değişiklik olarak öne çıkmaktadır. Buna ek olarak, cemevi, rızalık, kul hakkı, on iki hizmet, semah, musahiplik, gülbenkler gibi Alevi-Bektaşi geleneğine ait unsurlar programa dâhil edilmiştir (DKAB, 2010: 57).

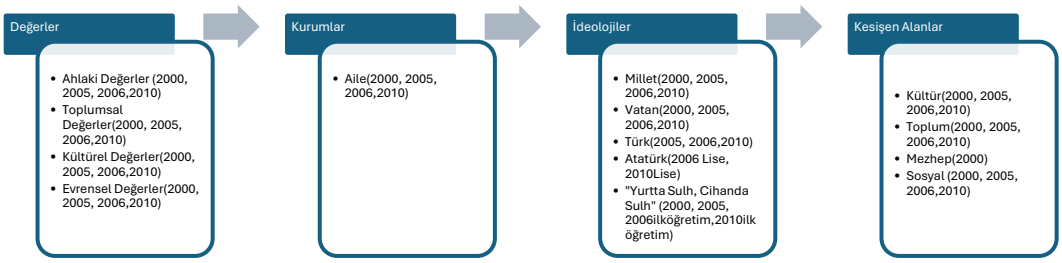
Programın Dinler ve Evrensel Öğütleri ünitesi her iki programda da aynı başlıkla yer almakla birlikte, içerikte anlamı değiştiren önemli bir ifade farklılığı dikkat çekmektedir. 2006 programında geçen misyonerlik faaliyetleri ifadesi, 2010 programında istismarcı misyonerlik faaliyetleri şeklinde güncellenmiştir (DKAB, 2010: 65). Bu değişiklik, sömürü temelli yapılan faaliyetlerin vurgulanmasını ve öğrencilerin bu noktada farkındalığının oluşmasını amaçlamaktadır.

2010 yılı Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı, aynı yılın ilköğretim programıyla temel prensipler bakımından büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Her iki programda da öğrencinin bireysel, toplumsal ve kültürel gelişimini destekleyen, değer temelli bir din öğretimi anlayışı benimsenmiştir. Bununla birlikte, ortaöğretim programının giriş bölümü, ilköğretim programına kıyasla daha kapsamlı biçimde hazırlanmıştır. Ünite içeriği açısından incelendiğinde ise 2010 ortaöğretim programının, 2005 lise programı ile büyük ölçüde benzer olduğu görülmektedir. İçerikteki temel farklılıklar ise ilerleyen bölümde sunulacak tematik tablolarda ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

Bu değişiklikler, sosyal bütünleşme açısından değerlendirildiğinde; farklı inanç gruplarının görünürlüğünü artıran, kültürel çeşitliliği öğretim sürecine dahil eden ve ortak değerler üzerinden toplumsal uyumu güçlendiren bir din eğitimi modeline geçişin göstergesi olarak yorumlanabilir.

2000-2011 Dönemi din dersi programlarında sosyal bütünleşme açısından ele alınan temaları kategorize edildiğinde ortaya çıkan çerçeve ana hatlarıyla aşağıdaki gibidir:

Tablo 29. 2000-2011 Dönemi Programlarda Tematik Analiz



2000 sonrası Türkiye'de yaşanan iç sosyo-politik değişimlerin yanı sıra başta AB olmak üzere uluslararası hedefler ve bu bağlamda izlenen politikalarda din

derslerinin içerik düzenlemelerine etki etmiştir. Sosyal bütünleşme bağlamında dönemde ele alınan temalar ve frekansları aşağıdaki gibidir.

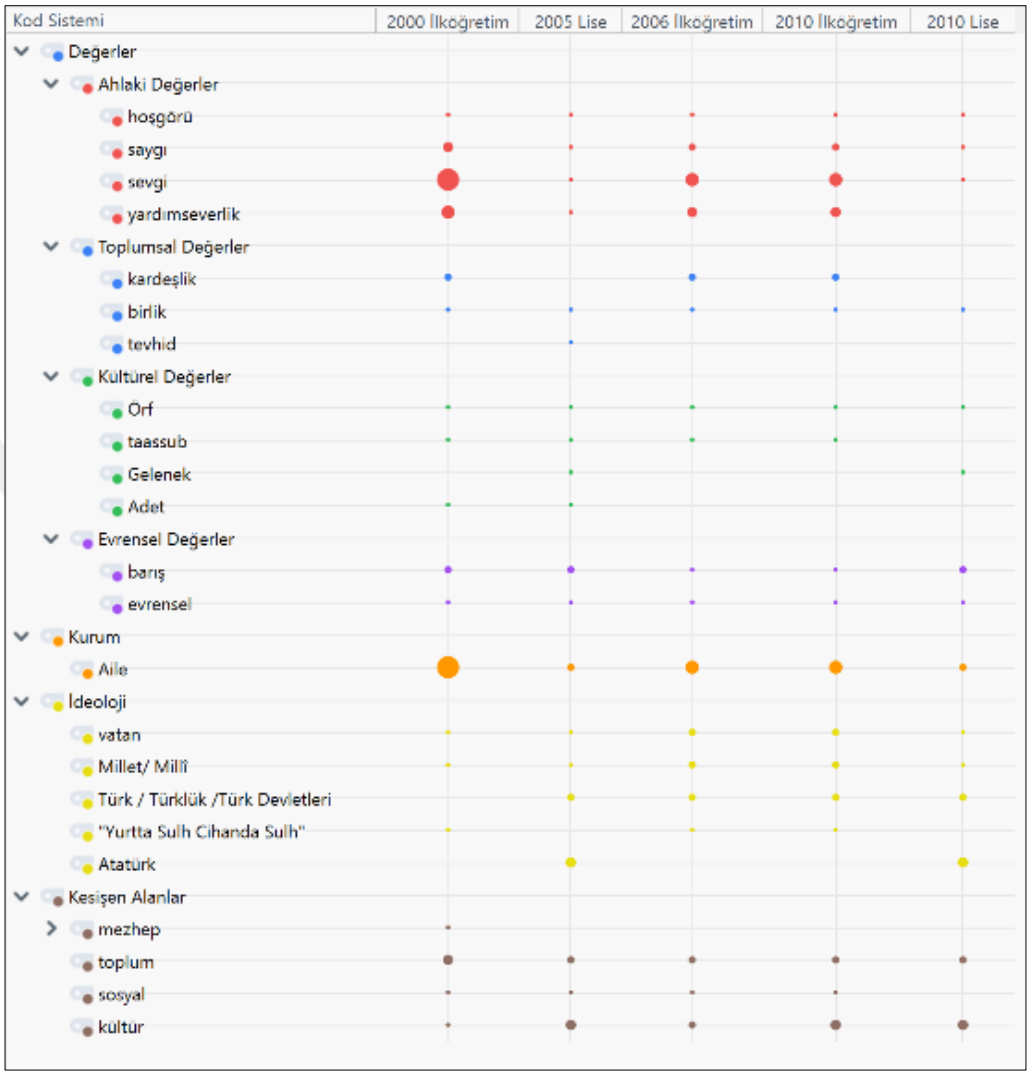
Tablo 30. 2000-2011 Dönemi Programlarda Sosyal Bütünleşmeyi Destekleyen Temalar

Kod Sistemi	2000 İlköğreti...	2006 İlköğreti...	2010 İlköğreti...	2005 Lise	2010 Lise	TOPL...
Değerler						0
Ahlaki Değerler						0
hoşgörü	1	3	3	3	3	13
saygı	13	7	6	1	1	28
sevgi	29	16	14	3	3	65
yardımseverlik	14	10	9	1		34
Toplumsal Değerler						0
kardeşlik	4	4	4			12
birlik	1	1	1	2	2	7
tevhid				1		1
Kültürel Değerler						0
Örf	1	1	1	1	1	5
taassub	1	1	1	1		4
Gelenek				1	1	2
Adet	1			1		2
Evrensel Değerler						0
barış	4	2	2	4	4	16
evrensel	2	3	3	2	2	12
Kurum						0
Aile	31	18	15	5	5	74
İdeoloji						0
vatan	2	5	5	1	1	14
Millet/ Millî	2	4	4	1	1	12
Türk / Türklük /Türk Devletleri		5	6	7	7	25
"Yurtta Sulh Cihanda Sulh"	1	1	1			3
Atatürk				10	11	21
Kesişen Alanlar						0
mezhep	2					2
toplum	9	7	5	5	5	31
sosyal	1	1	1	2		5
kültür	3	8	10	11	10	42
TOPLAM	122	97	91	63	57	430

2000-2011 yılları arasında uygulanan din dersi programlarının tamamında ahlaki, toplumsal, kültürel ve evrensel değerlere yönelik temalara yer verilmiştir. Bu bağlamda dönemin programları kendi içinde bir bütünlük ve süreklilik göstermektedir. Din dersinde yer verilen temaların yoğunluklarında ise sınıf düzeylerine göre farklılıklar bulunmaktadır. Bu noktada program içeriklerinin öğretim kademelerine göre uygun olacak dağılımın göz önünde bulundurularak planlandığını göstermektedir.

Dönemin programları sosyal bütünleşme açısından ele alındığında 23 farklı alt tema olduğu tespit edilmiştir. Bu alt temalar değerler, kurum, ideoloji ve kesişen alanlar başlıklarıyla kategorize edilmiştir. Bu kategorizasyonda programlarda ahlaki değerler açısından oldukça zengin bir program oluşturulduğu görülmektedir. Frekansı düşük de olsa programda kültürel değerler de yer almaktadır. Bu kategoriler içinde ise dönemlere bağlı olarak bazı alt temalar daha ön plana çıkmıştır.

Tablo 31. 2000-2011 Dönemi Programlarda Tematik Vurgular



Tablo 31'de görüldüğü üzere, 2000 programında en yoğun vurgu sevgi ve aile temalarına yapılmıştır. Bu durum, birey x birey ve birey x grup düzeyinde yakın ilişkileri güçlendirmeye, aidiyet ve bağlılık duygusunu pekiştirmeye yönelik bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

2006 ilköğretim programında sevgi, yardımseverlik ve aile temalarının öne çıkması, dayanışma ve empati gibi evrensel ahlaki değerlerin aile kurumu üzerinden toplumsal yapıya aktarılmasını hedefleyen bir çerçeve sunmaktadır. Bu vurgu, toplumsal bütünleşmede birey x birey ve birey x toplum düzeyinde değer aktarımını güçlendirmektedir.

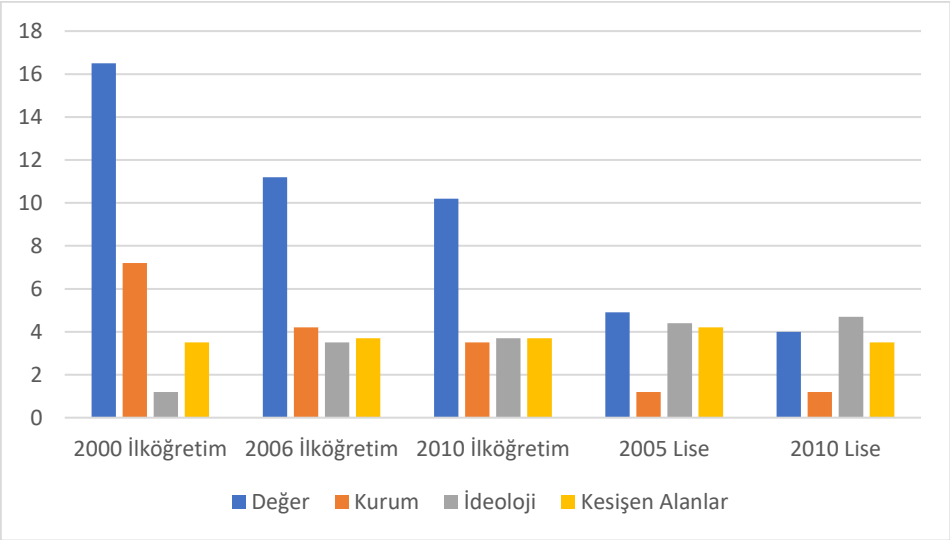
2010 ilköğretim programında aynı temaların korunması, programın süreklilik gösteren bir değer temelli yaklaşımı benimsediğini ortaya koymaktadır. Bu süreklilik, sosyal bütünleşmenin istikrarını sağlayan bir unsur olarak değerlendirilebilir.

2005 lise programında ise barış, toplum ve kültür temalarının öne çıkması, ergenlik dönemindeki öğrencilerin daha geniş bir sosyal perspektifle toplumsal uyum, kültürel bilinç ve çatışma çözümü konularında eğitilmesine imkân tanımaktadır. Bu vurgu, birey x toplum düzeyinde bütünleşmeyi destekleyen bir içerik sunmaktadır.

2010 lise programında kültür, toplum ve barış sıralaması, değerlerin aktarımında kültürel mirasın korunması ve toplumsal barışın tesisi konularına öncelik verildiğini göstermektedir. Bu durum, farklı kültürel unsurların tanınmasını sağlayarak hem çokkültürlü hem de ulusal düzeyde sosyal bütünleşmeyi pekiştirmektedir.

Küre-yerel dönemde (2000-2010) değer temalarının aile ve yakın ilişkilerde destekleyici olduğu görülmektedir. Ayrıca kültürel ve toplumsal bağlardan beslenen çift yönlü bir bütünleşme anlayışını yansıtmaktadır.

Grafik 9. 2000-2011 Dönemi Programların Yıllara ve Sınıf Düzeylerine Göre Tematik Dağılımındaki Değişim



Grafik, 2000-2010 dönemi din derslerinde ana temaların dağılımını göstermektedir. İlköğretim düzeyinde değerler ve aile teması özellikle 2000 programında oldukça yoğun şekilde yer almaktadır. İlkokul düzeyinde zaman geçtikçe, değer ve kurum temalarında azalma yaşanmıştır. Lise düzeyinde ise değer ve kurum temaları ilköğretime göre daha az yer almakla birlikte ideolojik ve kesişen alanlar temalarında yükseliş görülmektedir. Kesişen alanlarda yer alan mezhep, yorum, kültür, toplum temaları ağırlıklı olarak lise düzeyinde yer almıştır.

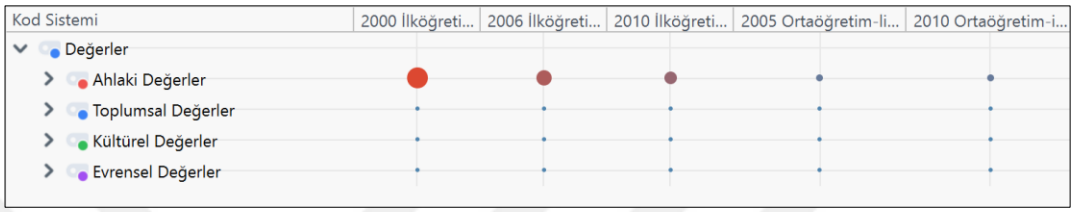
3.4.1. Değerler

2000-2011 dönemi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programları incelendiğinde, sosyal bütünleşmeyi destekleyen en belirgin temanın değerler olduğu görülmektedir. 2006 programıyla birlikte ilk defa din ders içeriğinde defa değerler eğitimine açıkça vurgu yapılmıştır (Kaymakcan, Meydan, 2011: 27).

Programların genel amaçlarından kazanımlarına, ünite başlıklarından etkinlik önerilerine kadar birçok bölümde bireyde ahlaki, toplumsal ve evrensel değerlerin içselleştirilmesine yönelik ifadelere yer verilmiştir. Hem geleneksel hem de evrensel değerlere vurgu yapılarak sosyal uyum, barış, hoşgörü ve sorumluluk

gibi bütünleştirici unsurlara yer verilmiştir. Bununla birlikte programlarda ahlaki değerler öne çıkarılmıştır. Bu bağlamda, söz konusu dönemdeki programlar, ilkokul ve lise düzeylerinde farklı tematik vurgular içerecek şekilde hazırlanmış olup bu bölümde detaylı analizlere yer verilecektir.

Tablo 32. 2000-2011 Dönemi Programlarında Değerler ve Alt Temalar



Tablo 32'de görüldüğü üzere özellikle 2000 ve 2006 yıllarına ait ilköğretim programlarında ahlaki değerler, diğer alt temalara kıyasla çok daha yoğun biçimde işlenmiştir. Dönemin genel eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşım eğitim anlayışına hâkim olmaya başlamıştır. Bunun yansımaları da 2005 ve sonrası programlarda açıkça görülmektedir (Kaymakcan, 2014: 82). Örneğin, ders içeriğinde, öğrenim yaşının dikkate alınarak pedagojik bir yaklaşım benimsenmiş ve ahlaki karakter gelişiminin küçük yaş düzeylerinde desteklenmesi planlanmıştır.

Dönemin din derslerinde yer verilen toplumsal ve evrensel değerlerin yoğunluğu ise tüm programlarda benzerlik göstermektedir. Evrensel değerler temasında da benzer bir durum söz konusudur. Bu, kültürel ve evrensel öğelerin birlikte ele alındığını ve program içeriğinde bu iki unsur arasında bir denge kurulmaya çalışıldığını düşündürmektedir.

2000 Öğretim din dersi programı, önceki dönemin programlarından farklı olarak başta değerler kapsamı olmak üzere birçok yenilikçi vurgu içermektedir. Genel amaçlar bölümünde ilk kez, dinin sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öğe olduğunu kavrayabilme ve sağlıksız dinî oluşumları ayırt edebilme gibi ifadelere yer verilmiştir (MEB, 2000: 918). Programın giriş bölümünde, yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi evrensel eğitim yaklaşımlarına atıfta bulunulmuş, dinin akılla bütünleştirilmesi ve farklı kültür ve dinlere saygı çerçevesinde yaklaşılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2000:

913). Program geliştirme süreci açıklanırken Atatürk'ün *Taassup cahilliğe dayanır* sözü referans alınarak bir yaklaşım benimsendiği vurgulanmıştır (MEB, 2000: 915). Ayrıca, İslâm dininin kültür, dil, sanat, örf ve âdetler üzerindeki etkisine dikkat çekilerek dinî emirlerle geleneksel davranış biçimlerinin birbirinden ayırt edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2000: 916). Programın geliştirilmesinde benimsenen ilkeler arasında, dinin evrensel barış kültürüne katkısı, yerel unsurların evrensel boyutların önüne geçmemesi ve dinin hükümlerinin çağlara göre yorumlanarak evrensel niteliklerinin fark edilmesi gibi önemli noktalar yer almaktadır (MEB, 2000: 918-919). Dersin uygulama bölümünde ise seçilecek örneklerin insan hakları, hoşgörü, laiklik, çağdaşlaşma ve uygarlık gibi evrensel değerlere uygun olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2000: 917). Ayrıca, genel amaçlar arasında öğrencilerin kendi dinî bilgileriyle evrensel değerlere katkı sağlamaları, diğer dinlere hoşgörüyle yaklaşmaları ve İslâm'ın evrensel insani değerlerle örtüştüğünü fark etmeleri hedeflenmiştir (MEB, 2000: 918-919). Dersin amaçları, vizyonu ve planlama süreci incelendiğinde programın sadece ünite ve konu başlıklarında değil tamamında değerler yoğun olarak ele alındığı görülmektedir.

Dönemin ilk programı niteliğinde olan 2000 programında ders içeriğinde ve sınıf düzeyleri için belirlenen özel amaçlar kapsamında değerler vurgusu yapıldığı yukarıda açıklanmıştır. 4. sınıf düzeyine ait özel amaçlar bölümünde dersin değerler teması etrafında yoğun biçimde yapılandırıldığını ve bu temanın yıl boyunca işlenen içeriklerde ön planda tutulduğunu göstermektedir. Örneğin, anne ve babaya iyi davranma, yaratılmışları sevme, zor durumda olanlara yardım etme ve çeşitli erdemli davranışlar özel amaçlar kapsamında yer almaktadır (MEB, 2000: 919-920). 5. sınıf özel amaçlarının dinî bilgileri daha çok uygulama boyutuyla ele aldığı ve bireyin toplumsal ilişkilerinde dinin yönlendirici rolünü öne çıkardığı görülmektedir. Bu düzeyde caminin birlik, beraberlik ve sosyal barış konusunda işlevselliğinin farkına vardırılması, ibadetlerin davranışları güzelleştiren bir unsur olarak ele alınması sosyal bütünleşme açısından olumlu bir adımdır (MEB, 2000: 933-934) 6. sınıfta toplu namaz kılma, zekât ibadetinin sosyal yardımlaşma ve dayanışmaya katkısı, sevgi ve barış arasındaki ilişkinin kavratılması ve kul hakkına

yönelik bilinç kazandırarak bireysel ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirilmek istenmiştir (MEB, 2000: 948-949). 7. sınıf düzeyinde bireysel, toplumsal amaçların yanı sıra evrensel hedeflerde yer almaya başlamıştır. İslâm dini ile ahlâk arasındaki ilişkinin kavranması, bireylerin birbirine karşı sorumluluklarının fark edilmesi, hac ve kurban ibadetlerinin sosyal dayanışma açısından işlevi ile dinin evrensel boyutunun anlaşılması amaçlanmıştır (MEB, 2000: 959-960). 8. sınıfta ise program, daha kavramsal bir içerikle yapılandırılmıştır. Kültür kavramı ve kültürü oluşturan unsurların tanımlanması ve değerlendirilmesi hedeflenmiş, ayrıca Kur'an'ın akıl ve bilimle uyumlu olduğu, dinin bağnazlıktan uzak bir yapıya sahip bulunduğu anlayışının kazandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2000: 969-970).

Bu bağlamda program, sosyal bütünleşme modeli açısından değerlendirildiğinde; 4. Sınıfta, birey x birey (aile içi ve yakınlarımızla olan ilişkiler); 5. sınıfta birey x grup ve birey x toplum (ibadetlerin davranışları güzelleştirmesi, ilişkide bulunduğumuz gruplarla güzel ilişkiler kurma); 6. sınıfta birey x birey ve birey x toplum (ibadetlerin toplumsal yönü, sorumluluklar);7. sınıfta birey x birey, birey x grup ve birey x toplum (dinin ahlaki yönü, toplumsal sorumluluk ve evrensel boyut); 8. sınıfta ise birey x birey ve birey x toplum (kültürel ve evrensel bağ) düzeyinde bütünleşmeyi destekleyen hedeflerin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Bu amaçlar kapsamında ünite içeriklerine yer verilen değerlere ahlaki, toplumsal, kültürel ve evrensel olarak incelendiğinde konuların yoğunluğunun sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

2000 yılı ilköğretim (4-8. sınıf) düzeyinde yer alan ünite içerikleri incelendiğinde, ahlaki temaların çeşitli başlıklar altında işlendiği görülmektedir. Örneğin sevgi ve saygı temaları; Allah temizlenenleri sever, Ben insanları sever ve saygı duyarım, Ailemizle birbirimize saygı gösterir, yardım ederiz, Zor durumda olanlara yardım ederiz gibi başlıklar aracılığıyla ders içeriğine yansıtılmıştır (MEB, 2000: 921-922). Ben ve Din ünitesinde, dinin insana öğütlediği ve öğrettiği güzel davranışlar, insanları sevme, doğru sözlü olma, çevreyi koruma, çalışkan olma gibi ideal karakterin sahip olduğu ahlaki özellikler açıkça yer almıştır (MEB, 2000: 921)

Erken yaştan itibaren ders içerisinde erdemli davranışlarda bulunma öne çıkarılmıştır.

Bu tematik çerçevede müstakil olarak yer alan Yaratanı ve Yarattıklarını Severim ünitesinde ise Allah sevgisi, yaratılmışlara duyulan sevgi, Allah'ın yarattıklarına olan sevgisi ve sevginin karşılıklı olduğu anlayışı gibi konular işlenmiştir (MEB, 2000: 922). Yaratılan her şeyin farklılıklar içinde olduğu, tüm canlıların tıpkı insanı yarattığı gibi Allah tarafından yaratıldığı bilinci kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu bilinç, bireyin diğer insanlarla ve çevresindeki her şeyle sağlıklı ilişkiler kurmasını desteklemektedir. Ayrıca sevgi, bireyin kendisinden başlayarak etrafındakilere, evrendeki her şeye yönelik işlenmiştir.

Hz. Muhammed, örnek karakter olarak programda yer almış, onun aile büyüklerine, doğaya ve hayvanlara olan sevgisine özel olarak vurgu yapılmıştır. Peygamberin aile hayatında sevgi, saygı, hoşgörü ve dayanışmaya verdiği önem örnek figür olarak öne çıkarılmıştır (MEB, 2000: 923; 937). Bunun yanı sıra derslerde dua ve ibadetler, sevgi ve yakınlık üretmenin yolları olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca dürüstlük, güvenilirlik ve yardımseverlik gibi erdemler ibadetlerle ilişkilendirilmiştir (MEB, 2000: 935-936). Zekât ve sadaka gibi ibadetler, bireysel ve toplumsal dayanışma bilinciyle ilişkilendirilmiştir. Programda, dostluk, kardeşlik ve barış değerleri ön plana çıkarılmıştır (MEB, 2000: 950). Din Güzel Ahlaktır ünitesi çerçevesinde güzel ahlak ile din arasındaki ilişki doğrudan vurgulanmıştır. Bununla birlikte sabır, hoşgörü ve sorumluluk gibi erdemler ele alınmıştır (MEB, 2000: 960-961). Bununla birlikte doğruluk, temizlik, yardımseverlik, saygı, sevgi, çevre bilinci ve zararlı alışkanlıklardan uzak durma gibi evrensel ahlaki değerler, Dinler ve İslâm'ın Evrensel Öğütleri ünitesinde pekiştirilmiştir (MEB, 2000: 972).

Ahlaki değerlerin sınıf düzeylerinde yoğun şekilde işlenmesi, birey x birey düzeyinde sevgi, saygı, güven ve dayanışma ilişkilerini güçlendirerek sosyal bütünleşmeye katkı sağlayan ana faktöre dönüşmüştür.

Programda toplumsal değerlerin çok sayıda ünitede işlendiği görülmektedir. Toplumsal bağların güçlendirilmeye çalışıldığını gösteren bu tutum, toplumsal mekanlar ve cami gibi konulara ders içerisinde yer verilerek desteklenmiştir (MEB, 2000: 936). Zekât ve sadaka ibadetleri yardımlaşma yönleriyle ele alınırken sosyal yardımlaşma kurumları gibi toplumsal dayanışmanın diğer araçları da ele alınmıştır. Ayrıca Vatan ve millet sevgisi temasıyla öğrencilerin millî aidiyet duygusunun desteklenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2000: 950). Hac ve kurban ibadetlerinin sosyal yardımlaşma ve kardeşlik bilincine katkısı ele alınmıştır (MEB, 2000: 961). Barış ve toplumsal barışa yönelik içerikler çok farklı ünitelerde ele alınmış son sınıf düzeyinde de peygamber döneminden örneklerle pekiştirilmiştir (MEB, 2000: 952) Bunun yanı sıra aile, komşuluk ilişkileri, toplumsal görevler ve yardımlaşma konuları, toplumsal düzeni korumaya yönelik içeriklerle işlenmiştir.

Erken Cumhuriyet dönemi programlarında görülen taassup kavramı bu dönemde yeniden programlarda yer almıştır. Bilgisiz Taklit Taassuba Götürür başlığı ilköğretimin son sınıfında okutulmuştur (MEB, 2000: 971). Bu durum dikkat çekicidir ve toplumsal düzeyde devletin tanıdığı dinî yapıların dışında farklı oluşumların ortaya çıktığını düşündürmektedir.

Toplumsal değerlerin programın genelinde yer alması, öğrencilerde birey x toplum düzeyinde aidiyet duygusunun ders içeriği ile desteklenmesini ve toplumsal düzenin sürdürülebilirliği noktasında din dersinin işlevsel yanının öngörülerek hazırlandığını göstermektedir

Kültürel değerler de programda kavramsal olarak ele alınmıştır. Kültürü oluşturan unsurlar ile din-kültür ilişkisi üzerinde durulmuş, örf ve âdetlerdeki dinî motifler tanıtılmış, dinî bağnazlığın zararları ve eleştirel düşünmenin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca dindeki anlayış farklılıkları konusu işlenirken ortam ve kültüre de yer verilmiştir (MEB, 2000: 971-972). Hz. Muhammed'in hayatı kültürel mirasın bir parçası olarak değerlendirilmiş; onun toplumla kurduğu ilişkiler, kültürel değerlerin yaşatılmasına örnek olarak sunulmuştur. Bu bağlamda kültürel değerlerin ders içeriğine dâhil edilmesi, ortak kültürel kimliğin korunmasına katkı sağlamış ve birey x toplum bağını kültürel aidiyet üzerinden güçlendirmiştir.

Evrensel temalar açısından 2000 programında dinin evrensel bir gerçeklik olduğu, neden pek çok dinin olduğu, farklı inançlara saygı konuları işlenmiştir (MEB, 2000: 962-963). Dinlerin ve İslâm'ın Evrensel Öğütleri ünitesinde ise doğruluk, sevgi, saygı, adalet, yardımlaşma, çevre bilinci ve zararlı alışkanlıklardan uzak durmak gibi değerler evrensel bağlamda ele alınmıştır (MEB, 2000: 972). Bu değerler yalnızca bireysel erdemler olarak değil, aynı zamanda küresel barış ve birlikte yaşama kültürünün temeli olarak sunulmuştur. Evrensel değerlerin açıkça tanımlanması ve farklı inançlara saygının öğretilmesi, birey x evrensel toplum düzeyinde hoşgörü ve barış kültürünü destekleyerek çok katmanlı bütünleşmeyi güçlendirmiştir.

2000 programıyla millî, ahlaki, insani ve kültürel değerlerin öğrencilere benimsetilmesi, bireylerin zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı olarak yetişmeleri, kültürel yabancılaşmanın önlenmesi amaçlanmıştır. Dersin dinlerin amacının iyi insan yetiştirmek olduğuna ve diğer dinler hakkında bilgilere yer vererek çokkültürlülük noktasında programlarda yeni bir dönemi başlatması açısından önemli bir noktada yer almaktadır (Altaş, 2002: 166). Ardından hazırlanan 2005 programının ise temel hedefi, bireyleri ve toplumu batıl ve hurafeye dayalı bilgilerden uzak tutarak, Kur'an merkezli, birleştirici ve mezhepler üstü bir yaklaşımla din dersinin yer almasıdır. Ders yapılandırmacı bir yaklaşımla hazırlanmıştır (Yürük, 2011a: 165-166). 2005 lise programı, 2000 programında başlatılan değerler ve çokkültürlülük vurgusuna Kur'an merkezli ve mezhepler üstü bir yaklaşım geliştirerek din dersine yeni bir boyut kazandırmıştır.

2005 lise programının giriş bölümünde, Kur'an'ın mesajının ve tüm peygamberlerin ortak çağrısının özünün tevhid inancı olduğu belirtilmiştir (MEB, 2005: 5). Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini tanımalarını ve toplumsal çeşitlilik karşısında hoşgörülü bir tavır geliştirmelerini desteklemektedir. Programın giriş kısmında, din eğitiminin temelleri açıklanırken evrensel temel kavramına da yer verilerek küreselleşme, teknolojik dönüşüm ve toplumsal etkileşim gibi olguların bireylerin diğer toplumlarla sağlıklı ilişkiler kurmasını kolaylaştıracağı vurgulanmıştır (MEB, 2005: 10). Programın amaçları arasında,

öğrencilerin kendi dinî ve ahlaki örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönden gelişmeleri, bununla birlikte farklı dinî anlayış ve yaşayış biçimlerinin sosyal bir olgu olarak farklılıklardan kaynaklandığı bilincini kazanmaları hedeflenmiştir. Dolayısıyla program millî kimliğin pekiştirilmesi ve aynı zamanda evrensel değerlerin benimsenmesini amaçlamaktadır (MEB, 2005: 14-15).

Ahlaki değerler, programda bireysel gelişimin ve toplumsal uyumun temel unsuru olarak işlenmiştir. Dürüstlük, yardımseverlik, sevgi, saygı ve sorumluluk bilinci pek çok ünite de işlenmiştir (MEB, 2005: 45-72). Öğrenme alanı Hz. Muhammed olan ünitelerde Peygamber'in günlük yaşantısında sergilediği adalet, merhamet, sabır ve doğruluk gibi nitelikler, ahlaki davranışların somut bir modelini oluşturmuştur (MEB, 2005: 47; 54; 61; 68). Sabır, diğerkâmlık, paylaşma ve bağışlama gibi erdemlerin, ibadetlerin bireysel etkileriyle ilişkilendirilmesi, dinî gerekliliklerin ahlaki değerlerle bütünleştirilmesini sağlamıştır MEB, 2000: 60). Tasavvuf geleneğinde öne çıkan ahlaki boyut, hoşgörü ve sabır gibi temalar bireysel olgunlaşmayı toplumsal uyumla (birlikte yaşamakla) ilişkilendiren önemli bir unsur olarak işlenmiştir (MEB, 2005: 69-77). Bu çerçevede programda ahlaki değerlerin işlenişi, birey x birey ilişkilerini güçlendirmiştir. Hz. Muhammed'in örnekliği, bu ilişkilerde somut bir kaynak olarak sunulmuştur.

Toplumsal değerler bağlamında 2005 programı incelendiğinde, toplumsal barış, birlik ve beraberlik temalarının ön planda tutulduğu görülmektedir. Vatan, bayrak, İstiklâl Marşı, insan hakları ve toplumsal barış derste işlenmiştir (MEB, 2005: 49). Haklar, Özgürlükler ve Din ünitesinde ibadet hakkı, düşünce ve ifade özgürlüğü gibi temel konulara yer verilmiş bu özgürlüklere saygının toplumsal barışın tesisinde de temel bir değer olduğu belirtilmiştir (MEB, 2005: 56, 78). Ayrıca "Hz. Muhammed'in toplumsal barışa yönelik etkileri" kazanımıyla Peygamber'in Medine döneminde farklı inanç ve gruplarla kurduğu barış temelli ilişkiler somutlaştırılmıştır. Atatürk'ün barış konusunda söylediği cümlelerle ders zenginleştirilmiştir (MEB, 2005: 63, 76). Toplumda yaşanan sorunlara hangi

ibadetlerle çözüm bulunacağı gibi dinin toplumsal tezahürüne temas eden kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2005: 60)

Bu yaklaşım, birey x toplum düzeyinde aidiyet duygusunu artırmış ve dinin sosyal işlevini açık bir şekilde desteklemiştir. Hz. Muhammed'in toplumsal barıştaki örnekliği, öğrenciler için tarihsel ve ahlaki bir model olarak sunulmuştur. Bu gibi içeriklerle ders bireyin topluma bağlılığını güçlendiren bir bütünleşme stratejisine dönüşmüştür.

Kültürel değerler, programda millî ve kültürel mirasın korunmasına verilen önemi göstermektedir. Değerler ve Aile ünitesinde örf ve adetlerin dinle ilişkisi öğretilmiştir (MEB, 2005: 78). Kültürümüzde Hz. Muhammed ve Ehl-i Beyt sevgisi konuları ders içinde yer almıştır (MEB, 2005: 76). Ayrıca Hoca Ahmed Yesevî, Yunus Emre, Mevlânâ ve Hacı Bektaş Veli gibi şahsiyetler aracılığıyla kültürel değerlerin örnekliklerine yer verilmiştir. Aynı zamanda tarihi şahsiyetlerin barış anlayışıyla ilgili yaşantılarından örnekler öğretilmiştir (MEB, 2005: 63). Bu içerikler kültürel değerlerin dinî referanslarla bütünleştirilmesini sağlamış, ortak kimliğin korunmasına hizmet etmiş ve kültür temelli sosyal bütünleşmeyi desteklemiştir.

Evrensel değerler, programda hem dinler hem de hak ve özgürlükler kapsamında işlenmiştir. Veda Hutbesi üzerinden insan hakları konu edilmiştir (MEB, 2005: 47). İnsan ve Din ünitesinde tek tanrıcılık (monoteizm), çok tanrıcılık (politeizm), gizemcilik (gnostisizm), bilinemezcilik (agnostisizm) ve tanrıtanımazlık (ateizm) gibi inanç biçimleri tanıtılarak öğrencilerin farklı düşünce sistemlerini anlayabilmeleri hedeflenmiştir (MEB, 2005: 45, 74). Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri bölümünde farklı dinlerin evrensel ahlaki ilkeleri konu edilmiştir (MEB, 2005: 72, 80) Programın genelinde çoğulcu bir bakış açısı hakimdir. Evrensel değerlerin programda yer alması birey x birey ilişkilerinde uluslararası ölçekte hoşgörü, barış ve çokkültürlü uyumun güçlenmesine zemin hazırlamıştır. Programda ahlak birey ve evrensel toplum arasında bütünleşmeyi sağlayan üst düzey bir bağ olarak inşa edildiği görülmektedir.

2000 yılında hazırlanan ilköğretim programının uygulanmakta olduğu bu dönemde, 2006 ilköğretim programı hazırlanmıştır. Program, 4-8. sınıf düzeylerinde uygulanmış olup bu kademelerde özellikle değerler temalarına özel bir vurgu yapılmıştır. Programda insan ilişkilerine, toplumla kurduğu ilişkilere, bireyin çevresindeki canlılarla kurduğu ilişkilere de dikkat çekilmiştir (MEB, 2006: 35-76). Ayrıca ders içerisinde işbirlikli öğrenme stratejilerine sıkça yer verilmiştir (Zengin, 2011a: 223) Bu durum yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olmakla beraber eğitimin sosyal bütünleşme yönündeki işlevini destekleyen bir yaklaşımdır.

Programın öğrenme alanları içerisinde de yer alan ahlak, ders içeriğinde ahlaki değerleri öne çıkmasını sağlamıştır. Sevgi, saygı, yardımlaşma, temizlik ve dostluk gibi değerler, bireysel ve toplumsal ilişkiler açısından işlenmiştir. Örneğin, Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik başlıklı müstakil ünitede, sevginin Allah'ın bir nimeti olduğu, dostluk ve kardeşliğin temelinin sevgiye dayandığı ve İslâm'ın dostça, kardeşçe yaşamayı öğütlediği aktarılmaktadır (MEB, 2006: 39, 75). Ayrıca Aile ve Din ünitesinde, aile içi ilişkiler aracılığıyla öğrencilerin ahlaki değerleri tanımaları ve içselleştirmeleri hedeflenmiştir (MEB, 2006: 40, 76). Böylece bireyin en küçük grup olan ailesiyle uyumlu ilişkiler geliştirmesi, mikro ve makro ölçekte toplumsal ilişkilerini düzenlemesine katkı sağlamaktadır.

Diğer taraftan Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım ünitesi yardımlaşma değerini öğretirken (MEB, 2006: 75), Yurtta Barış, Dünyada Barış gibi konuların yer alması da hoşgörü ve saygı gibi değerlerin pekiştirilmesine hizmet etmiştir (MEB, 2006: 76).

Derste ahlaki değerlerin çeşitli sınıf düzeylerinde ve çok farklı bağlamlarda işlendiği görülmektedir. Örneğin, kötü alışkanlıklardan uzak durma (MEB, 2006: 57), sosyal dayanışma (MEB, 2006: 60) hususlar ahlaki değerlerle ilişkilendirilmiştir. Din ve Güzel Ahlak ünitesinde doğruluk, kardeşlik, alçakgönüllülük, görgülü olmak gibi karakteristik ahlaki özellikler konu edilmiştir (MEB, 2006: 75). Dinin güzel ahlak noktasındaki rolünden ve bireysel ve toplumsal hayattaki önemi öğretilmiştir (MEB, 2006: 63).

2005 programıyla birlikte müfredata giren kazanımlar bölümü, 2006 programında da sürdürülmüştür. Kazanımlar incelendiğinde, ahlaki değerlerin öğrencilere geniş bir yelpazede kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Örneğin, "Hz. Muhammed'in erdemli davranışlarından örnekler verir" (MEB, 2006: 37) kazanımı örnek figür bağlamında bir öğretim yaparken "İslâm'da sevgi ve barışın önemini örneklerle açıklar" ve "dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir" (MEB, 2006: 39) ifadeleri programın sosyal bütünleşmeye yönelik amacını doğrudan yansıtmaktadır.

Dersin uygulama boyutunda da değerler ile ilgili içerikler düzenlenmiştir. Örneğin, öğrencilerden sevgi ve dostluk temalı atasözlerini araştırmaları istenmektedir (MEB, 2000: 39). Ahlaki değerler kültürel referanslarla desteklenmiş ve ders içeriği pratiğe dökülmüştür.

Toplumsal değerler programda çeşitli bağlamlarda ele alınmıştır. Örneğin, Aile ve Din ünitesi kapsamında "Ailenin birey ve toplum için önemini açıklar" kazanım olarak yer almaktadır (MEB, 2006: 40). Diğer taraftan caminin birleştirici işlevi (MEB, 2006: 42), dostluk ve kardeşlik ilişkileri (MEB, 2006: 39) bayrak ve İstiklâl Marşı gibi millî sembollere saygı (MEB, 2006: 46) gibi konular işlenirken, Zekât, hac ve kurban ibadetlerinin yardımlaşma ve dayanışmadaki rolü öğretilmiştir (MEB, 2006: 60).

Kültürel değerler açısından programda dil, örf, âdet, musiki ve mimarideki dinî motifler öğretilmiş; öğrencilerin geleneksel kültürel unsurlardaki dinî yansımaları fark etmeleri sağlanmıştır (MEB, 2006: 58). Taassubun zararlarına ilişkin kazanımlar eleştirel düşünmeyi teşvik etmiş (MEB, 2006: 56), batıl inançların (fal, sihir, büyü vd.) birey ve toplum üzerindeki olumsuz etkileri vurgulanmıştır (MEB, 2006: 53).

Evrensel değerler ise barış, hoşgörü, insan hakları ve dinî çoğulculuk ekseninde ele alınmıştır. Yurtta Barış, Dünyada Barış ünitesinde barışın bir yaşam tarzı olarak benimsenmesi hedeflenmiş (MEB, 2006: 46); Dinler ve Evrensel Öğütler ünitesinde doğruluk, adalet, yardımseverlik, çevre bilinci ve hayvan hakları

gibi ilkeler öğretilmiştir (MEB, 2006: 64). Mezheplerin farklı yorumlarının ayrışma değil düşünsel zenginlik olduğu vurgulanmıştır. Derste hoşgörü tüm sınıflarda işlenen bir değer olmakla birlikte 8. sınıfta doğrudan kazanım haline getirilmiştir (MEB, 2006: 74). Ayrıca farklı din ve inançlara karşı hoşgörü, doğrudan kazanım haline getirilerek öğrencilerin çokkültürlü bir yaşam tarzına hazırlanması amaçlanmıştır (MEB, 2006: 76). Kazanımlarda da dinler ve İslâm hakkında evrensel değerlere yer verilmiştir. Örneğin, "Kur'an'ın Allah tarafından insanlara gönderilen son ve evrensel bir kitap olduğunu bilir" (MEB, 2006: 38) kazanımı evrensel mesajı ön plana çıkarmaktadır.

Genel itibarıyla 2006 programı, değerler eğitimi bütüncül bir yapıda ele alınmıştır. Ünite içerikleri birey x birey, birey x grup ve birey x toplum düzeylerinde sosyal bütünleşmeyi destekleyen bir içeriğe sahiptir.

2010 ilköğretim programı, genel çerçevesi itibarıyla 2006 programıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. 2007 yılında sonuçlanan AİHM Zengin/Türkiye davasında din derslerinde çoğulculuk[42] ve nesnellik ilkelerine bağlı kalarak hazırlanacağı kararı çıkmıştır. Programda İslâm dini ve diğer dinler hakkında bilgilere yer verilirken bilimsel bilgilere başvurulduğu, hurafeye dayalı yanlış uzak durulduğu belirtilmiştir. İslâm'la ilgili bilgilerde, Kur'an merkezli, birleştirici ve mezhepler üstü yaklaşımla, İslâm kaynaklı ve bütün dinsel oluşumları kuşatacak nitelikteki kök değerler yer almıştır (Osmanoğlu, 2016: 237). Ayrıca 2010 programıyla birlikte ilk ve ortaöğretim düzeylerinde Alevilik konusu programlarda yer almaya başlamıştır (Kaymakcan, 2014: 99). Her iki programında din anlayışında pek bir farklılık bulunmamakta ve din dersleri aracılığıyla bireysel ve toplumsal konularda dinden yararlanma düşüncesi hakimdir (Yürük, 2011a: 185).

2006 ve 2010 programlarının her ikisinde de ders içeriği ve hedeflenen kazanımlar, sosyal bütünleşme açısından benzer amaçlar taşımaktadır. Sevgi, saygı, yardımlaşma, hoşgörü, toplumsal sorumluluk ve barış kültürü oluşturma gibi temalar 2010 programında da ön plana çıkmıştır. Program, öğrencilerin değer

[42] Çoğulculuk hakkında detaylı bilgi için bkz. Cemil Osmanoğlu, Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, 2016.

merkezli bir bakışla sosyal sorumluluk geliştirmelerini, farklılıkları anlayarak toplumsal uyumu güçlendirmelerini ve İslâm'ın evrensel mesajlarıyla barışçıl bir kimlik inşa etmelerini amaçlamaktadır.

2010 lise programı büyük ölçüde 2005 lise programı ile benzerlik taşımaktadır. Her iki programda da yer alan öğrenme alanlarından biri olan ahlak ve değerler kapsamında; din-değer ilişkisi, değerlerin kişisel ve toplumsal gelişim için önemi, hak ve özgürlükler, barış içinde yaşamak, affetme ve bağışlamayı öğretmek hedeflenmiştir (ODKAB, 2010: 17).

2010 programında ahlaki değerler, ilköğretimden lise düzeyine kadar benzerlik ve süreklilik göstermektedir. Örneğin, lisede Değerler ünitesi müstakil olarak işlenmiş, din ve ahlaki değerlerin dinle ilişkisi üzerinde durulmuştur. Toplumu birleştiren değerlere yer verilerek öğrencilerin bu değerleri korumaya yönelik kazanım geliştirmeleri amaçlanmıştır (ODKAB, 2010: 36). Program, değerlerin oluşumu, toplumsal barış, insan hakları ve Hz. Muhammed'in örnekliği temaları etrafında yapılandırılmış; öğrencilerin temel hak ve özgürlüklere dair bilinç kazanmaları hedeflenmiştir (ODKAB, 2010: 14-20).

Programda örnek figür olarak peygamber, ünitelere dâhil edilmiştir. Örneğin, Hz. Muhammed'in Hoşgörüsü, Hz. Muhammed'in Sabrı gibi konu başlıklarına yer verilmiştir (ODKAB, 2010: 63). Bu gibi konularla peygamberin bireyler arası ilişkilerdeki anlayışı, bağışlayıcılığı ve sosyal iletişim biçimi işlenmiştir. Ayrıca tasavvuf geleneğinden örnekler verilerek birlikte yaşama ve hoşgörü değerlerinin kazandırılmaya çalışılmıştır (ODKAB, 2010: 56). Böylece ahlaki değerler, toplumsal uyuma katkı sunan ilkeler olarak ele alınmıştır.

Programdaki genel ahlaki tutum, bireyler arası ilişkilerde empati, anlayış ve merhameti güçlendirerek sosyal bütünleşmenin en temel katmanını birey x birey düzeyini ahlaki değerlerle beslemiştir. Çünkü programın genelinde toplumun huzuru, bireylerin birbirleriyle kurduğu olumlu ilişkilere dayandırılmıştır.

Toplumsal değerler programın her sınıf düzeyinde işlenerek somut örneklere yer verilmiştir. Örneğin, Hz. Muhammed'in toplumsal barışa yönelik

faaliyetleri ders içerisinde yer almıştır (ODKAB, 2010: 34). Barış ve kardeşlikle ilgili okuma metni ders içerisine eklenmiştir (ODKAB, 2010: 65). Kur'an'ın öğütleri doğrultusunda akrabalık, komşuluk ve toplumsal ilişkilerde sorumluluk bilinci öne çıkarılmıştır (ODKAB, 2010: 65). Ayrıca İslâm'ın barış dinî olduğu ve sosyal çevresiyle uyumlu ve barışık şahsiyetler yetiştirmeyi hedeflediği ders içerisinde yer almaktadır (ODKAB, 2010: 57). Derste, öğrencilerin topluma karşı görev ve sorumluluk bilinci kazanmaları sağlanmış olup böylece toplumun bir arada kalmasını mümkün kılan ortak kurallar ve değerler hatırlatılmıştır. Öğrencilerin sosyal çevre ile sağlıklı bağlar kurması teşvik edilmiş, bu da sosyal bütünleşmenin birey x toplum düzeyinde gerçekleşmesini desteklemiştir.

2010 programı kültürel miras ile din ilişkisini açık biçimde ele almıştır. Kültürel değerler, programda tarihsel hafıza ve edebî miras üzerinden aktarılmıştır. Ahmed Yesevî, Yunus Emre, Mevlânâ, Hacı Bektaş Veli, Elmalılı Hamdi Yazır, Mehmet Akif Ersoy ve Hasan Basri Çantay gibi şahsiyetler ders içerisindeki konularda yer almıştır (ODKAB, 2010: 67). Hacı Bektaş Veli'nin eserleri üzerinden Allah ve tevhit inancı edebî bir bağlam içinde işlenmiştir (ODKAB, 2010: 61)., tarihsel ve kültürel süreklilik vurgulanmıştır (ODKAB, 2010: 55). Değerler ünitesinde öğrencilerin örf, adet ve ahlaki değer sistemine dinin etkilerini anlayabilmeleri amaçlanmıştır (ODKAB, 2010: 36).

Kültürel değerlerin tarihi ve etkin şahsiyetler üzerinden işlenmesi, genç nesillerin tarihsel hafıza ile bağ kurmasını sağlamıştır. Bu durum, kültürel mirasın kuşaktan kuşağa aktarılmasını kolaylaştırmış ve geçmişle bugün arasında ortak bir kimlik bağı inşa edilmiştir. Bu içeriklerle sosyal bütünleşmenin birey x grup ve birey x toplum ilişki boyutları desteklenmiştir.

Programda evrensel değerler, temel hak ve özgürlüklere dair bilinç kazanmaları açıkça belirtilmiştir (ODKAB, 2010: 43). Veda hutbesi, insan hakları bağlamında incelenmiştir (ODKAB, 2010: 34). Bireysel özgürlüklerin başkalarının haklarıyla dengelenmesi gerektiği öğretilmiştir. İslâm'da kul hakkına yer verilerek hak ve özgürlüklerin açıklamalarında dinî referanslarda kullanılmıştı (ODKAB,

2010: 43). Hz. Muhammed'in davranışlarının yerel ve evrensel boyutunun öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır (ODKAB, 2010: 55).

Diğer taraftan programda Ehl-i Beyt ve Hz. Ali ile ilgili örneklerin sıkça yer verilmesiyle bütün Müslümanların ortak değerlerine dikkat çekilmiştir. Bu mezhepler üstü yaklaşım, İslâm kaynaklı iki ana geleneğin birlikteliğine imkân tanıyarak uzlaşı inşa etmektedir (Osmanoğlu, 2016: 261-262).

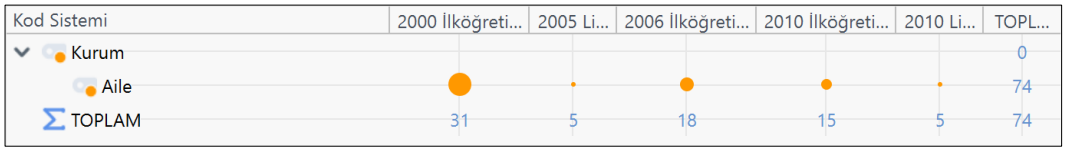
Özellikle AİHM kararlarının yansıtılması, öğrencilerin ulusal çerçevede olduğu kadar uluslararası değerlerle de bütünleşmelerine imkân tanımıştır. Farklı dinlerin ortak ahlaki ilkelerinin vurgulanması, dinî çeşitliliğe karşı duyarlılığın artırılması ve Hz. Muhammed'in evrensel yönlerinin öğretilmesi, toplum içindeki farklı grupların birbirini ötekileştirmeden bir arada yaşama kültürünü desteklemiştir.

2010 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programında ahlaki, toplumsal, kültürel ve evrensel değerlerin süreklilik içinde işlenmesi; birey x birey, birey x toplum ve birey x evrensel toplum düzeylerinde sosyal bütünleşmeyi destekleme noktasında zengin bir içeriğe sahiptir.

3.4.2. Kurumlar

2000-2011 dönemi din dersi programlarında, aile kurumu toplumun yapı taşı olarak ele alınmıştır. Bu döneme ait programlarda aile bireyin ahlaki gelişimini, sorumluluk bilincini ve toplumsal rollerini kazandığı kurum olarak görülmektedir. Özellikle saygı, sevgi, güven, dayanışma, görev bilinci ve sorumluluk gibi değerler bireye erken yaşta verilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşım, hem birey x birey ilişkilerini (ebeveyn-çocuk, kardeşlik, kuşaklar arası etkileşim) hem de birey x toplum ilişkilerini (aileden topluma açılan sorumluluk anlayışı) destekleyen bütüncül bir yaklaşımı göstermektedir. Bu bağlamda, söz konusu dönemde aile teması, sosyal bütünleşmenin kültürel ve toplumsal düzeylerini kapsayacak biçimde programlarda sistematik biçimde yer almaktadır.

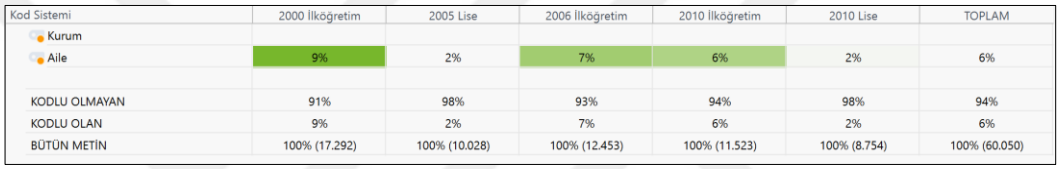
Tablo 33. 2000-2011 Dönemi Programlarda Aile Vurgusu



Kod Sistemi	2000 İlköğreti...	2005 Li...	2006 İlköğreti...	2010 İlköğreti...	2010 Li...	TOPL...
Kurum						0
Aile	31	5	18	15	5	74
TOPLAM	31	5	18	15	5	74

Tablo 33. incelendiğinde, aile temasına en fazla yer veren programın 2000 ilköğretim programı olduğu görülmektedir. Bu temanın özellikle ilköğretim kademelerinde daha yoğun biçimde işlendiği, buna karşılık lise düzeyinde ise daha sınırlı bir yer tuttuğu dikkat çekmektedir.

Tablo 34. 2000-2011 Dönemi Programlarda Aile Teması (%)



Kod Sistemi	2000 İlköğretim	2005 Lise	2006 İlköğretim	2010 İlköğretim	2010 Lise	TOPLAM
Kurum						
Aile	9%	2%	7%	6%	2%	6%
KODLU OLMAYAN	91%	98%	93%	94%	98%	94%
KODLU OLAN	9%	2%	7%	6%	2%	6%
BÜTÜN METİN	100% (17.292)	100% (10.028)	100% (12.453)	100% (11.523)	100% (8.754)	100% (60.050)

Aile temasına yer verilen metinlerin program içinde genel yoğunluğuna bakıldığında ise en yoğun içerik 2000 ilköğretim programında (%9) oranında yer alırken, diğer ilköğretim kademelerinde %7 ve %6'ya düşmüştür. Lise düzeyinde ise temanın yoğunluğu %2 olup bu oranı iki programda da korumuştur.

2000 yılı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı, aile temasına en yoğun şekilde yer veren program olması bakımından önceki müfredatlardan belirgin biçimde ayrılmaktadır. Özellikle 4. sınıf düzeyinde hem özel amaçlar bölümünde hem de Ailem ve Din başlıklı müstakil ünitede aile konusu ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Özel amaçlarda, öğrencinin ailenin önemini kavraması bununla birlikte anne ve babasının iyiliğini istediğine inanması, onlara iyi davranmanın dinî bir öğüt olduğunu fark etmesi hedeflenmiştir. Değerler bağlamında sevgi, güven, saygı ve anlayış temalarıyla aile bir arada ele alınmıştır (MEB, 2000:919). Bu amaçlarla uyumlu biçimde yapılandırılan Ailem ve Din ünitesinde yer alan benim bir ailem var, ailem bana güven verir, dinimiz anne babaya iyi davranmamızı öğütler, kardeşlerimle iyi geçinirim ve ailemizde birbirimize saygı gösterir ve yardım ederiz gibi konu başlıklarıyla, öğrencilere aidiyet duygusu, sorumluluk bilinci ve değer temelli bir bakış açısı kazandırılması

amaçlanmıştır (MEB, 2000: 922). Ayrıca başka bir ünitede Hz. Muhammed'in aile yaşamına yer verilmiştir. Onun aile içindeki sevgi, saygı ve merhamet temelli tutumları öğrencilere örnek model olarak sunulmuştur (MEB, 2000: 923).

5.sınıf düzeyinde ise aile teması doğrudan bir ünitenin başlığı olmamakla birlikte, iki ayrı ünitede değerler temasıyla yer almıştır. Sevgi ve saygı temalarıyla ele alınan aile kurumu aynı zamanda Hz. Muhammed'in aile bireylerine karşı sergilediği sevgi, saygı ve hoşgörüye dayalı ilişkileri örnek gösterilerek programda dahil edilmiştir (MEB, 2000: 935-937). 6.sınıf düzeyinde ise aile teması yalnızca bir ünitede, anne, baba ve büyüklere karşı saygısızlık davranışlarının olumsuz etkileri üzerinde durulmuştur. Bu tür tutumların birey ve toplum açısından sakıncalı olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2000: 948-952). 7.sınıf düzeyinde aile teması yeniden güçlendirilmiş ve özel amaçlar içerisinde ailenin toplumun temeli olduğunu kavrama, aile bireylerinin görev ve sorumluluklarını örneklendirme ile aile içi ilişkilerin sağlıklı olmasında dinî öğütlerin rolünü fark etme gibi hedeflere yer verilmiştir (MEB, 2000: 959). Bu düzeyde aile konusuna özel bir ünite ayrılmıştır. Programda söz konusu ünitede hem aile kurumunun toplumsal işlevi hem de bireyin aile içindeki ilişkileri, görev ve sorumlulukları ile yardımlaşma temaları ele alınmıştır (MEB, 2000: 962). Böylece öğrencilere, aile yapısının sosyal bütünlük içerisindeki yeri ve dinî değerlerle ilişkilendirilmiş biçimde önemi aktarılmak istenmiştir. İlköğretimin son senesi olan 8. Sınıf düzeyinde ise aileye özgü müstakil bir ünitenin bulunmadığı görülmektedir. Ancak, Büyüklere Saygı, Küçüklere Sevgi Göstermek başlığı altında aile içi ilişkilerle bağlantılı değerlere atıf yapılmıştır (MEB, 2000: 971). Bu yaklaşım, aile kurumunun toplumsal düzeyde düzenin sağlanmasına katkı sunan bir yapı olarak değerlendirildiğine işaret etmektedir.

2006 ve 2010 yılı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında aile teması, öğrenme alanları ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterecek içeriklerle hazırlanmıştır. Bu durum derste benimsenen yapılandırmacı yaklaşım ile ilişkilidir. Hz. Muhammed öğrenme alanı kapsamında, Peygamberimizin aile yaşamına ilişkin bilgilerin öğrencilerle paylaşılmıştır. Ahlak

öğrenme alanında ise, aile içi ve toplumsal düzeni sağlama, huzuru koruma süreçleri desteklenmiştir.

Bu bağlamda, 4. sınıf düzeyinde Aile ve Din başlıklı müstakil bir üniteye yer verilmiştir. Ünitenin temel amacı; öğrencilere ailenin toplumsal işlevini kavratmak, dinin aile yapısına verdiği önemi göstermek ve millî-manevî değerleri koruma bilinci kazandırmaktır. Ünite kazanımlarında ailenin birey ve toplum açısından taşıdığı önemi fark etme, anne babaların çocukların iyiliğini istemesi gerçeğini anlama, ailedeki sevgi, saygı ve yardımlaşmanın mutluluk üzerindeki etkisini kavrama, aile içindeki sorumlulukları yerine getirme isteği geliştirme, aile bireylerinin birbirini anlamasının ve sorunları birlikte çözmenin önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca, "İslâm dininin aile hayatına dair temel ilkelerinin fark edilmesi" de bu kazanımlar arasında yer almaktadır (MEB, 2006: 40; MEB, 2010: 41). 5. sınıf düzeyinde ise, Hz. Muhammed ve Aile Hayatı başlıklı ünite kapsamında, Peygamberimizin çocuklara gösterdiği değer ile aile bireylerine yönelik örnek davranışları öğrencilere model olarak sunulmaktadır (MEB, 2006: 43; MEB 2010: 44). Bu içerikler aracılığıyla hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sağlıklı aile ilişkilerinin önemi pekiştirilmektedir. 6. sınıf derslerinde ahlak temasıyla birlikte anne, baba ve büyüklere saygısızlık (MEB, 2006: 75; MEB, 2010: 76) 8. Sınıf düzeyinde anne-baba-aile kavramları çıkarılmış olmakla birlikte büyüklere saygı, küçüklere sevgi teması yer almaktadır (MEB, 2006: 76; MEB, 2010: 77).

2005 ve 2010 lise programı içerikleri birbirine oldukça benzerdir. Aile teması açısından iki programda incelendiğinde 2005 programında Değerler ve Aile başlıklı üniteyle yer verilen aile teması ağırlıklı olarak değerler ve sorumluklar kapsamında işlenmiştir (MEB, 2005: 78). 2010 programında ise aile teması 11. Sınıf düzeyine aktarılmıştır. Aile ve Din başlığını taşıyan ünitede, değerler teması azaltılmış onun yerine toplumsal rol ve sorumluluklar vurgulanmıştır (MEB, 2010: 65). Ayrıca her iki ünite de de Hz. Fatıma ve Onun Aile Fertleriyle İlişkileri okuma metnine yönlendirme yapılmıştır. Ortaöğretim düzeyinde değerlerin ötesinde rol ve sorumluluklara yer verilmiş, dinî referanslar aracılığıyla aile kurumuna yönelik tutum ve davranışlarını içselleştirmeleri hedeflenmiştir.

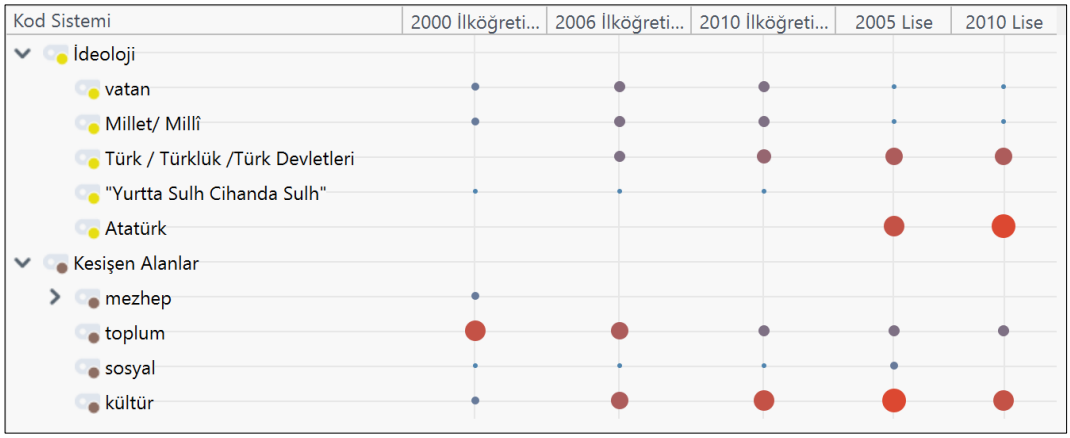
2000-2011 Dönemi programlar genel olarak değerlendirildiğinde aile temasının, en yoğun biçimde 2000 programında yer aldığı görülmektedir. Programlarda aile ilkokul kademelerinde süreklilik arz ederek yer alırken yıllara bağlı olarak yoğunlukları değişmektedir. Bununla birlikte lise kademesinde tema daha sınırlı bir biçimde ele alınmaktadır. Öğrenim düzeyleri arasında aile temasının yer alışı kıyaslandığında; İlköğretim kademesinde ağırlıklı olarak değerlerle birlikte ele alınırken; lise düzeyinde toplumsal roller ve sorumluluklar bağlamında derse dahil edilmiştir.

3.4.3. İdeolojik Temalar

Türkiye'nin geçirdiği 1980 Darbesi, 28 Şubat süreci gibi yoğun sosyopolitik süreçlerin izleri bu dönemde aşılmaya çalışılırken diğer taraftan Avrupa Birliğine giriş süreci gündeme gelmiştir. Bu durum eğitim politikalarına ve ders içeriklerine de yansımıştır.

2000-2011 dönemi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programları öğrencilerin sağlıklı bireyler olarak yetişmelerini desteklemektedir. Bireylerin vatandaşlık bilincini güçlendirmeye ve kendi kimliklerini tanımalarına yönelik ideolojik temalar bu dönemde derste yer almıştır.

Tablo 35. 2000-2011 Dönemi Programlarda İdeolojik Vurgular



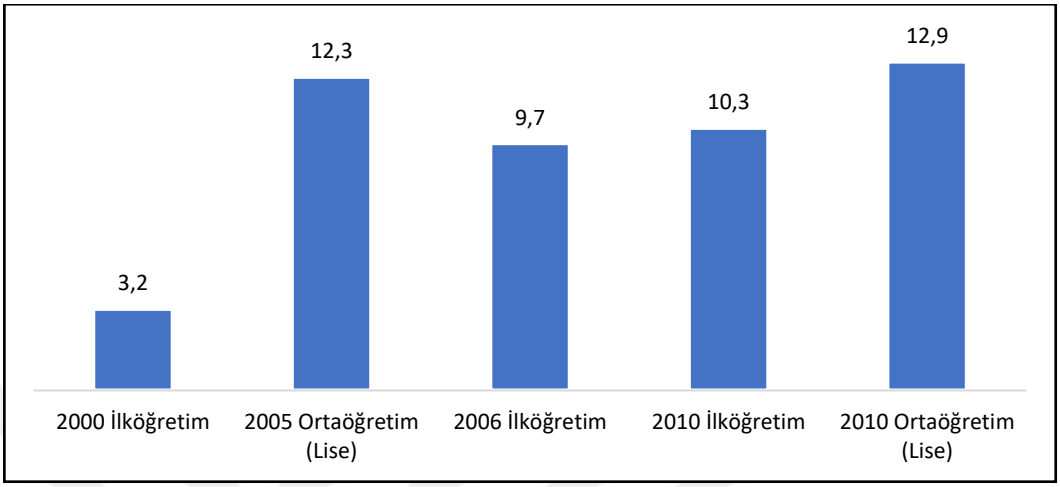
Tablo 35'te görüldüğü üzere dönemin programlarında ideoloji teması özellikle vatan, millet/millî, Türklük/Türk devletleri, Atatürk ve Yurtta Sulh Cihanda Sulh gibi kavramlar üzerinden sistematik biçimde işlenmiştir. En yoğun

ideolojik vurgu, 25 kez kodlanan Türk/Türklük/Türk Devletleri temasında görülmüştür. Bu durum ders içeriklerinde tarih bilinci ve kimlik aidiyetinin belirgin şekilde öne çıkarıldığını göstermektedir. Millet/millî (12) ve vatan (14) gibi kavramlar da toplumsal bütünlüğü ve ulus-devlet anlayışını destekleyen içerikler olarak dikkat çekmektedir. Özellikle lise programlarında bu temaların yoğunluk kazandığı, Atatürk ilkesine ve Yurtta Sulh, Cihanda Sulh ilkesine açıkça yer verildiği görülmektedir.

Tabloda tamamen ideolojik temalar olarak kabul edemeyeceğimiz olgular kesişen alanlar kategorisiyle yer verilmiştir. Bu kategoriye bakıldığında ise mezhep, toplum, sosyal ve kültür gibi temaların da geniş bir kodlamayla ders içeriğinde yer aldığını ortaya koymaktadır.

Bu başlıklar, ideolojik temaların yalnızca politik veya millî düzeyde değil, aynı zamanda sosyo-kültürel bağlamda da işlendiğini göstermektedir. Toplamda en fazla tematik yoğunluk lise programlarında gözlemlenmiş olup, bu durum programın farklı katmanlarda (birey x birey, birey x toplum) bütünleşmeyi desteklediğini göstermektedir. Dönemin programlar içerisinde ideolojik temaların ele alınan bağlam ve yoğunluk oranları oldukça çeşitlilik göstermektedir.

Grafik 10. 2000-2011 Dönemi Din Derslerinde İdeolojik Temaların Programlara Göre Dağılımı



Grafik 10'da dönemin programlarında ideolojik temaların dağılımı gösterilmektedir. Lise düzeyinde yer alan programlar 2010 ve 2005 programları en fazla ideolojik temaya sahip programlardır. En az ideolojik tema ise 2000 ilköğretim programında yer almıştır. 2006 ve 2010 programları birbirine yakın olmakla tema kapsamı yaklaşık %10'dur.

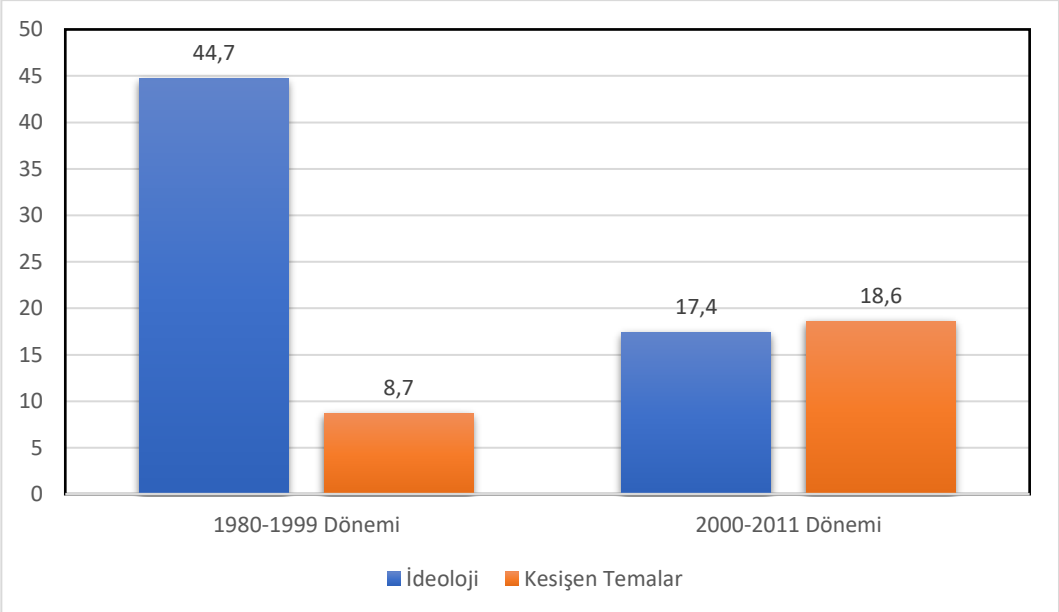
Tablo 36. 2000-2011 Dönemi Programlarda İdeolojik Tema Yoğunluğu

Kod Sistemi	2000 İlköğretim	2006 İlköğretim	2010 İlköğretim	2005 Ortaöğretim (Lise)	2010 Ortaöğretim (Lise)	TOPLAM
İdeoloji						
vatan	2%	1%	2%	0%	0%	1%
Millet/ Millî	1%	1%	1%	0%	0%	1%
Türk / Türklük /Türk Devletleri		2%	2%	2%	3%	1%
"Yurtta Sulh Cihanda Sulh"	0%	0%	0%			0%
Atatürk				4%	4%	1%
Kesişen Alanlar						
mezhep	2%					1%
tarikat	2%					1%
toplum	4%	2%	2%	2%	2%	3%
sosyal	0%	0%	0%	1%		0%
kültür	3%	16%	2%	3%	3%	5%
KODLU OLMAYAN	89%	79%	93%	88%	88%	87%
KODLU OLAN	11%	21%	7%	12%	12%	13%
BÜTÜN METİN	100% (17.292)	100% (12.453)	100% (11.523)	100% (10.028)	100% (8.754)	100% (60.050)

Tablo 36'e göre, 2000-2011 dönemi din derslerinde ideolojik içerikler, önceki dönemlerdeki yoğunluklarına göre azalmıştır. Bu durum ders içinde ideolojik temaların işlevsel ve birleştirici yanından artık daha az istifade edileceğini göstermektedir. Ancak hala ideolojik temaların devam etmesi, derslerin birey ile

toplum arasındaki ilişkileri güçlendirme amacı taşıyan bütünleştirici yapısını da yansıtmaktadır. Tablo 36, ideolojik temaların en yoğun yer aldığı programın 2010 ve 2005 Ortaöğretim olduğunu gösterirken, Tablo 36'nın verileri, ideolojik vurguların en belirgin biçimde lise düzeyinde Atatürk, ilköğretim düzeyinde ise Türklük ve vatan kavramları çevresinde şekillendiğini göstermektedir. Sınıf düzeylerine bağlı olarak görülen tema ve yoğunluk farklılıkları, konuların ele alınışında öğrencilerin yaş düzeylerinin dikkate alınarak bir dağılım yapıldığını göstermektedir. Dönemde yer alan ideolojik vurgular, toplumsal düzeyde bütünleşmeyi ve yurttaşlık bilincini güçlendirmeyi hedefleyen bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Öte yandan kültür ve toplum gibi kesişen temaların 2006 ilköğretim programında %16'ya varan yoğunlukta yer alması, kültürel bütünleşmeyi merkeze alan bir içerik yapısına işaret etmektedir. Programların çok az bir kısmının doğrudan ideolojik kodlar içermesi (kodlu metin oranlarının %7-21 arasında değişmesi), ideolojik temaların kısmi ve/ya sınırlı olarak ders konuları arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Oysaki, önceki dönem programlarında (1980-2000) döneminde ideolojik temalar daha açık ve yoğun olarak yer almaktadır. Bu farklılık aşağıda Grafik 11'de gösterilmektedir;

Grafik 11. 1980-1999 ve 2000-2011 Dönemi Programlarda İdeoloji ve Kesişen Alanlar Tema Yoğunluklarının Karşılaştırılması



Grafik 11'de görüldüğü gibi, 1980-1999 döneminde programda yer alan temaların yaklaşık yarısını ideolojik temalar oluştururken, 2000 döneminde bu oran %17,4'e düşmüştür. Yani ideolojik temalar önceki dönem programlarına göre %61,1 oranında azalmıştır. Yaklaşımdaki bu değişim, bireyin uyum sağlamasını hedeflemekle birlikte kimlik temelli ama katmanlı bir bütünleşme modeli sunmaktadır.

2000 yılı ilköğretim programı giriş bölümünde mezheplerin ayrımcılığa neden olan unsurlar değil, dinin çağlara ve toplumsal ortamlara göre farklı şekillerde anlaşılmasını yansıtan birer zenginlik olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2000: 914). Bu yaklaşım, din eğitiminde çoğulculuk ve farklılıklara saygı anlayışının benimsendiğini göstermektedir. Aynı bölümde kültürler arası etkileşimin hızlandığı günümüzde, barış kültürünün gelişmesi ve hoşgörü ortamının oluşturulabilmesi için diğer dinler hakkında da bilgi sahibi olunması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2000: 915). Bu yönüyle program, din eğitimini kültürler arası anlayışın gelişmesine katkı sunacak bir araç olarak konumlandırmaktadır.

Bununla birlikte, İslâm dininin Türk kültürü, dili, sanatı, örf ve âdetleri üzerindeki etkisine yer verilerek bu etkileşimden doğan ahlak anlayışının ve geleneksel değerlerin tanıtımına programda özel önem verildiği belirtilmiştir. Programın ilkeler bölümünde ise müfredatın işlevsel bir yapıya sahip olması, toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilmesi ve birey bilincinden toplumsal duyarlılığa geçişi desteklemesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2000: 914).

2000 yılı programı evrensel temalara vurgu yapan yenilikçi bir perspektife sahip olsa da millî temaları tamamen dışlamamıştır. Aksine bu unsurları evrensel ilkelerle bütünleştirmeyi amaçlamıştır. Burada dikkat çeken önemli bir husus bulunmaktadır. Önceki programlarda (örn. 1980-1999 dönemi) yoğun biçimde yer verilen Türklük ve millet kavramlarının bu programda kullanımı azaltılırken bunun yerine daha kapsayıcı bir çerçeve sunan kültür kavramı tercih edilmektedir. Örneğin; 2000 programında, kültürümüz ve din başlıklı müstakil bir üniteye ders içinde yer verilerek dinin kültürümüz üzerindeki etkileri konu edilmiştir (MEB,

2000: 971). Önceki dönemin programı olan 1982'de ise Türkler ve Müslümanlık ünitesi yer almakta ve Türklerin Müslümanlığa katkıları gibi konular işlenmektedir (MEB, 1982: 159). Kültür kavramının bilinçli olarak tercih edilmesi ve daha kapsayıcı bir paradigmanın benimsenmesi programlar açısından önemli bir adımdır.

Çoğulculuk bağlamında 2000 sonrası programları inceleyen Osmanoğlu (2016: 287) kültür kavramının kullanımındaki farklılaşmaların bu dönemlerde ders kitaplarında da olduğunu tespit etmiştir. Program ve ders kitaplarında millî karakteri güçlü olan kültür temasının medeniyet telakkisine ve İslâm kültürüne doğru genişleyen bir anlam yapısında kullanıldığını ifade etmektedir. Bu durumu ders içerisinde birleştirici ve uzlaştırıcı bir dilin geliştirme çalışması ve sosyokültürel eksenli ortak bilincin inşa edilmesi olarak yorumlamaktadır.

Programlarda ders içeriklerine bakıldığında değerler ve ideolojik temaların birleştirildiği görülmektedir. Örneğin, Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım ünitesinde Millî Bayramlarımız başlığına yer verilmiştir (MEB, 2000: 922). Diğer taraftan 6. Sınıf düzeyi için giriş bölümünde Yurtta Barış, Dünyada Barış ilkesinin bütün insanlığın iyiliğine yönelik olduğu bilincinin kazandırılması ve Türk'üm derken, Türkiye'mizin insanlarının bütünlüğünün vurgulandığının farkında olur özel amaçlarına yer verilmiştir (MEB, 2000: 948).

Ünitelerde ideolojik temalarda bazen de öğrencilerde bağ kurma isteğini doğrudan göstermektedir. Örneğin, Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz başlıklı ünitede millet kavramı etrafında milletimizi çok severiz, bu vatanda hepimiz bir milletiz konusuna yer verilmiştir (MEB, 2000: 950). Ayrıca aynı ünite içerisinde "Yurtta barış, dünyada barış temel ilkemizdir" gibi konu başlığına yer verilerek hem millî kimlik hem de evrensel barış ilkesi birlikte vurgulanmıştır (MEB, 2000: 950). Bu gibi örnekler dersin millî ve evrensel arasında kurmak istediği dengeyi göstermektedir.

2000 programıyla birlikte Kültürümüz ve Din başlıklı müstakil bir ünitenin ilk kez programa dâhil edilmesi, oldukça önemli bir adımdır. Bu ünitede, önceki programlarda yer alan Türklük ve millet kavramlarının yerini, daha kapsayıcı ve

açıklayıcı bir çerçeve sunan kültür kavramı almıştır (MEB, 2000: 971). Ünite içerisinde kültürün öğeleri, dinin kültürümüz üzerindeki etkisi, musikideki ve mimarideki dinî motifler, bağnazlığın zararları ve dinin kültürü anlama sürecindeki rolü gibi başlıklar üzerinden değer aktarımı yapılmaktadır.

Önceki dönemin programlarında Türklük ve mimari ilişkisi, Türklerin İslâm'a katkıları gibi konuların işlenmesi görülmekteydi. Ancak 2000 programı daha kapsayıcı bir yapıya geçmekle birlikte kavram kullanımlarında hassas bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu durum Avrupa Birliğine giriş hedefleri, küreselleşme, etkileşim ve iletişimin artması gibi pek çok siyasi ve/ya olgusal sebeplerden kaynaklanıyor olabilir.

Kültür teması Türk yerine kullanıldığı gibi toplumda geçmişten gelen birikimleri açıklamak amacıyla da derste kullanılmıştır. Örneğin, Dindeki Anlayış Farklılıkları ünitesi içerisinde "Ortam ve Kültür" başlığı işlenmiştir. Bu bağlamda mezhepler, tarikatlar ve cemaatler gibi farklı dinî yapılara yer verilmiş, bu çeşitlilik zenginlik olarak ele alınmıştır (MEB, 2000:972). Bu yaklaşım ilgili sınıf düzeyinde yer verilen "mezheplerin, dinin anlaşılma biçimleri olduğunu fark etmesi" hedefiyle paralel bir içeriği göstermektedir.

Bu istikamette hazırlanan bir sonraki öğretim programı 2006 programında da toplumun yapısal ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlayan bir yaklaşım benimsenmiş ve öğretim içeriklerini sınıf düzeylerine göre yapılandırılmıştır. Programın giriş bölümünde, eğitimin toplumsal şartlarla uyumlu olması gerektiği vurgulanmakta ve geçmişin birikiminin değerlendirilmesi, toplumsal farklılıkların anlaşılması ve barışçıl bir toplumsal yapının inşa edilmesi gerekliliği açıkça ifade edilmektedir (DKAB, 2006: 8). Ders içerikleri incelendiğinde; 2000 programıyla benzer şekilde, vatan sevgisi, millî birlik ve beraberlik bilinci, Türk Bayrağı ve İstiklâl Marşı'na saygı, millet sevgisi, askerlik ve Türk büyüklerine karşı saygı gibi değerler ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Ayrıca Atatürk'ün askerlik hakkındaki düşünceleri ve "Yurtta Barış Dünyada Barış" cümlesi ders kazanımlarına yerleştirilmiştir (DKAB, 2006: 46). Bu programla birlikte kazanımlar bölümü, değerler ve kavram listeleri açıklanmıştır. Programın bu bölümleri incelendiğinde

de vatan ve vatanseverlik gibi temaların yer aldığı görülmektedir (DKAB, 2006: 21-23).

2000 programında doğrudan Türk başlığını taşıyan bir üniteye yer verilmemiştir. Ancak 2006 programıyla birlikte İslâmiyet ve Türkler ünitesi tekrar programlara dahil edilmiştir. Bu derste öğrencilerin Türklerin İslâm dinini kabulü ve yayılmasına katkıları hakkında bilgi sahibi olmaları hedeflenmektedir (DKAB, 2006: 52). Programın, millî kimlik ve din arasındaki ilişkiye daha görünür bir biçimde atıf yapmaya başladığı görülmektedir.

Kültür teması kapsamında ise 2000 programıyla benzer şekilde Kültürümüz ve Din ünitesiyle birlikte öğrencilere din-kültür ilişkisini fark ettirmeye yönelik içeriklerle hazırlanmıştır. Ders kapsamında laiklik ilkesinin bireyin inanç özgürlüğü açısından bir güvence mekanizması olduğu da vurgulanmaktadır (MEB, 2006: 58).

Kültür teması, 2000 programında geçmişten gelen birikimleri aktarmak için başvurulan bir olgu olarak yer almaktaydı. 2006'da ise bu durumu ifade etmek için yeni bir kavram kullanılmıştır. İslâm Düşüncesinde Yorumlar ünitesinde, din anlayışındaki yorum farklılıklarının bir zenginlik olduğu öğrencilere kazanım olarak sunulmuştur (MEB, 2006: 62). Bu vurgu, farklılıkların eğitim sürecine dâhil edildiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Dersteki yaklaşım biçimi, bireyin içinde bulunduğu grubun toplumda yaygın olandan farklı olması durumunda dahi ders kapsamında dikkate alınması anlamına gelmektedir. Böylece yalnızca birey x birey ilişkileri olumlu biçimde desteklenmekle kalmamış, aynı zamanda birey x grup ve birey x toplum ilişkileri arasında etkileşime de zemin hazırlanmıştır. 2006 İlköğretim programın ideolojik temalar açısından bir diğer önemli yönü, Atatürkçülük ile ilgili kazanımların alan ve öğrenme düzeyine uygun şekilde özel olarak düzenlenerek sunulmasıdır. Konunun işlendiği bölümlerde millî birlik ve bütünlük, vatanın bütünlüğü, dünya barışı, laiklik ilkesinin toplumsal katkısı gibi temalar her sınıf düzeyinde ele alınarak ulusal değerlerin içselleştirilmesi hedeflenmiştir (DKAB, 2006: 65-68).

İdeolojik temaların ders içinde yer alması durumu öğrencilerde millî ve manevî duyguları beslemektedir. Bu bağlamda 2006 programının uygulandığı

yıllarda, 2007-2008 eğitim-öğretim dönemi ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle yapılan bir saha yürütülmüştür. Dinin millî birlik ve beraberlik duygularının oluşmasına katkı sağlaması yönünde sorular yöneltilmiştir. Alınan cevaplardan yola çıkarak araştırmacı, DKAB dersinin millî birlik ve beraberlik duygularının gelişiminde önemli bir katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır (Yarımbaş, 2009: 91). Bu da programın sosyal bütünleşmeye olan etkisini somut bir şekilde ortaya koymaktadır.

Dönemin programlarında ilköğretim bazında temaların bağlamlarının açıklanmasının ardından artık lise düzeyinde ideolojik temaların nasıl ele alındığı aktarılacaktır. Bu ayrım, lise düzeyinde ideolojik temaların daha fazla yer almasından kaynaklı olarak hazırlanmıştır.

2000-2011 döneminde hazırlanan ortaöğretim (lise) programı 2005 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programıdır. Program, içerik ve yaklaşım bakımından önceki programlardan önemli ölçüde farklılaşmıştır. Programda benimsenen dinbilimsel yaklaşım çerçevesinde, İslâm'la ilgili bilgilerin Kur'an merkezli, birleştirici ve mezhepler üstü bir perspektif sunulmuştur (MEB, 2005: 12). Program, bireylerin dinî olguları doğru anlamalarını ve yorumlamalarını, İslâm'ın kültür, dil, sanat, örf ve âdetler üzerindeki etkisini fark etmelerini, farklı inançlara karşı anlayış geliştirmelerini amaçlayan bir vizyonla yapılandırılmıştır (MEB, 2005: 11). Program bu yönüyle dinî çoğulculuk, hoşgörü ve kültürel bilinç kapsamında önemli bir yaklaşımı göstermektedir. Genel amaçlar arasında, Türklerin İslâm uygarlığına katkılarının öğrencilere fark ettirilmesi, laikliğin din ve vicdan özgürlüğü olduğu, İslâm'ın barış dini olduğu, birlikte yaşama ve hoşgörü kültü, küreselleşen dünyada dinin birleştirici yanını kavrama gibi maddelere açıkça yer verilmiştir (ODKAB, 2005: 15-17). Bu çerçevede program, tarihsel bilinç ile dinî-kültürel aidiyet, barış ve evrensellik duygularını bir arada geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenme alanları içinde yer alan Din ve Laiklik başlığı altında Atatürk'ün Kur'an meali ve tefsirlerinin Türkçeye kazandırılması, hutbelerin Türkçeleştirilmesi gibi uygulamalar üzerinden öğrencilere tarihsel farkındalık kazandırılması hedeflenmiştir. Aynı bölümde yer alan Din, Kültür ve Medeniyet başlığı kapsamında ise Türklerin Müslüman oluş süreci, İslâm medeniyetine

yaptıkları katkılar ve din- bilim ilişkisi üzerine öğretim yapılmasının amaçlandığı ifade edilmiştir (ODKAB, 2005: 22-23).

Programın giriş bölümünde mezhepler konusuyla ilgili önemli bir açıklamaya yer verilmiştir. Bu açıklamada, din anlayışındaki farklılıkların kurumlaşmasıyla ortaya çıkan mezheplerin bütünüyle insanî oluşumlar olduğu ifade edilmekte ve mezheplerin dinle özdeşleştirilemeyeceği özellikle vurgulanmaktadır. Ayrıca Kur'an'da tüm peygamberlerin çağrılarının özünde tevhid inancının yer aldığı belirtilerek, dinin birleştirici boyutuna dikkat çekilmiştir. "Bir insan hangi mezhepten, meşrepten ya da ırktan olursa olsun eğer Kur'an ve Sünnet'te belirtilen temel iman esaslarına inanıyorsa, o kimse Müslümandır" (MEB, 2005: 5) ifadesiyle, programın çoğulculuğu ve kapsayıcılığı temel alan yaklaşımı açık bir biçimde ortaya konmuştur.

2005 lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında, Kültürümüzde Ehl-i Beyt Sevgisi başlığı bir önceki dönem hazırlanan lise programında (1992) Türklerde Ehl-i Beyt Sevgisi başlığıyla yer almaktadır (MEB, 2005: 76). Ders başlığında yapılan bu düzenleme milliyetçi bir terminolojinin azaltılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu durum önceki dönem Türk-İslâm sentezi yaklaşımın daha İslâm-Evrensel sentezine doğru değiştiğini göstermektedir.

Ancak dönemdeki değişim süreci önceki dönemlerde yaşananlar gibi çok keskin hatlarla gerçekleşmeyecektir. Geçmişe referans verme, millî olan değerlerden beslenme programlarda önceki döneme göre az olmakla beraber yer almaya devam etmektedir. Örneğin, Türkler ve Müslümanlık ünitesiyle Türklerin Müslüman oluş sürecini, İslâm'ın oluşumunda etkili şahsiyetleri ve medeniyete yapılan katkıları ele alınmıştır. Bu bağlamda ünitede Hoca Ahmet Yesevî, Yunus Emre, Mevlânâ ve Hacı Bektaş Veli gibi isimler de konu edilmiştir (MEB, 2005: 80). Diğer sınıf düzeylerinde ise etnik referanslı başlıklar yerine "medeniyet" kavramı tercih edilmiştir. Bu bağlamda mimari ve estetik gibi temalar öne çıkarılarak daha evrensel bir içerik oluşturulmuştur. Çeşitli ünitelerde toplumu birleştiren değerler işlenirken bu bağlamda vatan ve ülkü birliği, bayrak ve istiklal marşı, insan hakları gibi konulara yer verilmiştir (MEB, 2005: 78). Programda Laiklik ve Din ünitesi hazırlanmış bu ünite içerisinde dinin bireyi esas aldığı, laik

devlet yapısı, Atatürk'ün laiklik anlayışı gibi konulara yer verilmiştir (MEB, 2005: 79).

Atatürk ve Din başlığını taşıyan ünitede Atatürk için dinin önemi konu edilmiştir. Bununla birlikte Atatürk'ün dinin yozlaştırılmasına karşı olduğu başlığına yer verilmiş (MEB, 2005: 79).

İslâm düşüncesinde oluşan yorumlar için özel bir ünite hazırlanmıştır. Bu ünitede bu farklılıkların sosyal-kültürel-coğrafi-siyasi sebepleri çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmiştir. Öne çıkan yorumlar Haricilik ve Şiilik gibi müstakil konu başlıkları olarak derste yer almıştır. Bununla birlikte son olarak İslâm Düşüncesindeki Yorumları Birleştiren Unsurlar konu başlığına yer verilerek Tevhit, Nübüvvet, Kur'an ve Ahiret konuları ele alınmıştır (MEB, 2005: 77). İslâm Düşüncesinde Yorumlar ünitesinin birliktelik konusuyla tamamlanması, öğretimdeki genel amacın doğrudan bir yansımasıdır. Hemen ardından gelen ünite İslâm ve Barış'tır. Bu ünite içerisinde ise barış içinde yaşamanın bir ihtiyaç olduğu ifade edilmiş ve diğer bireylerin barışın tesisi konusundaki rolü vurgulanarak, Peygamber ve Atatürk'ün bu konudaki yaklaşımları örnek gösterilmiştir. Bu üniteyle öğrencilerin sosyal barışın korunmasında aktif bir özne olarak yaklaşılmıştır (MEB, 2005: 78). Böylece insan merkezli, bütüncül bir bakış açısı kazandırılması hedeflenmiştir. Öğrencilere ulusal ve evrensel düzeyde barış temelli bir dünya görüşü kazandırılmaya çalışılmıştır (MEB, 2005: 63; 78). Atatürk ve Cumhuriyet Dönemi Din Hizmetleri ünitesinde ise Türkçe meal ve tefsir çalışmaları, Türkçe hadis kitapları ve hutbelerin Türkçe okunması gibi düzenlemelere yer verilmiştir (MEB, 2005: 79).

2005 programının son sınıf düzeyinin tüm ünitelerinde sosyal bütünleşmeye temas eden bir içerik yer almaktadır. İdeolojik temalardan ise örneğin, Atatürk'ün din öğretimine verdiği önem işlenmiş (MEB, 2005: 71) ve son ünite Yaşayan Dinler ve Özellikleri derste yer almıştır. Örgün din öğretiminin son ders konusu olan bu ünitede İslâm harici diğer dinler konu edilerek, dünyanın küreselleşmesi sürecinde dünyada dinler arası ilişkiler üzerine bir öğretim yapılmıştır (MEB, 72; 74-80). Program genel yapısı itibariyle, kültürel, toplumsal ve sosyal düzeylerini dengeli biçimde içeren çok katmanlı bir yapı sunmaktadır.

Kültürel düzeyde, Türkler ve Müslümanlık, Kültürümüzde Kur'an'ın Yeri, Kültürümüzde ve Ehl-i Beyt Sevgisi gibi içeriklerle, İslâm'ın tarihsel süreçte Türk kültürüyle kurduğu bağ öne çıkarılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin dinî kimliği kültürel aidiyet üzerinden kavramaları amaçlanmıştır. Toplumsal düzeyde, ibadetlerin sosyal işlevleri (zekât, kurban), toplumsal barış, kul hakkı, vatanseverlik ve laiklik gibi temalar aracılığıyla birey-toplum ilişkisi güçlendirilmiştir. Bu doğrultuda toplumsal değerlerin bireyde içselleştirilmesi hedeflenmiştir. Sosyal düzeyde ise dinin daha çok evrensel boyutu İslâm ve Bilim, İslâm ve Estetik, İslâm ve Barış, Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri gibi temalar üzerinden ön plana çıkarılmıştır. Bununla birlikte ders içerisinde hoşgörü temasına sıkça yer verilerek öğrencilerin farklı inanç ve düşünce sistemlerine olumlu bir bilinç geliştirmeleri desteklenmiştir. Mezhepler, tasavvufi gelenekler gibi çeşitlilik içeren yapılara yer verilerek ise toplum içinde çoğulcu ve kapsayıcı bir yaklaşım sergilenmiştir. Bu bağlamda program bireyin yalnızca dinî bilgiyle değil, sosyal, kültürel ve evrensel değerlerle donanmasına katkı sağlamaktadır.

2000-2011 Dönemi programları içerisinde son program olarak yayınlanan 2010 programıdır. Bu programın ilköğretim düzeyini kapsayan bölümü 2006 ilköğretim programı ile oldukça benzerdir. 2010 programında ortaöğretim-lise düzeyini kapsayan 2006 programı ise içerik ve ideolojik temalar bağlamında değerlendirildiğinde 2005 ortaöğretim programına oldukça benzerdir.

Dönemin programları (2000-2011) ünite ve konu başlıkları, tematik olarak sosyal bütünleşme bağlamında değerlendiğinde önceki dönemlere göre çeşitliliğin arttığı görülmektedir. Örneğin, önceki dönemlerde yer almayan barış temasının bu dönemde dahil edilmesi oldukça önemli bir adımdır. Bununla birlikte derslerde yerel ve evrensel temaların birlikte kullanılması, İslâmi yorumlar ile diğer dinlerin birlikte yer alması, hoşgörü temelli ve çoğulcu bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Dönemin programları öğrenim düzeylerine göre kategorize edildiğinde genel yapı ve içerik yönüyle benzerlikleri dikkat çekmektedir. İlköğretim programları kendi içinde tematik bir bütünlük oluştururken aynı durum lise programları içinde geçerlidir.

2000-2011 dönemi programları tüm tematik yapısı ve programlar ele alındığında özetle şöyle bir çerçeve karşımıza çıkmaktadır: İlköğretim düzeyinde sıklıkla yer alan yardımseverlik, sevgi, saygı ve hoşgörü gibi temalar, bireyin öncelikle ahlaki davranışlarını desteklemektedir. Bu bağlamda, birey x birey ve birey x grup ilişkisinin sağlıklı bir şekilde kurulması amaçlandığı görülmektedir. Bu değerler, çocuğun aile, arkadaş ve okul çevresinde sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasını ve aralarında güçlü bir bağ oluşmasını sağlar. İkinci katmanda yer alan aileye ilişkin vurgular, bireyin aidiyet duygusunu pekiştirerek sosyal rollerini tanımasına ve sorumluluk bilinci kazanmasına katkı sunar. Üçüncü düzeyde yer alan vatan, millet, Atatürk gibi ideolojik temalar ise bireyin ulus-devletin kurucu değerleriyle özdeşleşmesini sağlayarak kimlik inşasını desteklemektedir. Bu bağlamda birey, hem mikro düzeyde bireysel ve aile içi ilişkilerini sağlıklı biçimde kurmakta hem de makro düzeyde toplumsal ve evrensel yapılarla olan temasını bilinçli bir şekilde gerçekleştirebilmektedir.

3.5. KÜLTÜREL VE KÜRESEL AÇILIM DÖNEMİ (2018)

2010 yılında yayınlanan DKAB programının ardından 2014 yılında 19. Millî Eğitim Şûrası gerçekleştirilmiştir. Şûra toplantısının ana gündemi, dönemin eğitim şartlarının nitelik ve nicelik açısından iyileştirilmesidir. Konumuz açısından önemli bir husus, eğitimin her kademesinde değerler eğitimine özel önem verilmesine yönelik karar maddesinin şûra kararları arasına eklenmiş olmasıdır. Ayrıca, ilk kez eğitimde geçmişimizin dinî referanslarına ve kültürel birikimine (sanat, musiki, tezhip vb.) yer verilmesi gerektiği gündeme gelmiştir (MEB Şûra, 2014). Değerlerin ve geçmişe dair kültürel birikimin eğitim politikalarına dahil edilmesi anlamına gelen bu tutum, eğitimde 2000 sonrası dönemle artan toplumsal işlev vurgusuyla birlikte düşünüldüğünde nesillerin değerleriyle, geçmişiyle bir bütünlük içinde kimlik gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Toplumsal ve kültürel değişimler ile bilim ve teknolojideki gelişmeler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından değerlendirilerek daha işlevsel bir programa geçilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan 2018 programı, tüm dersler

için bir düzenleme getirmektedir. Programda değerler eğitimine vurgu yapılmış; öğrencilerin değerleri pratiğe dökmelerine imkân tanınacak bir sistem oluşturulmak istenmiştir. Öğretim programlarına tüm dersler için on kök değer eklenmiştir: adalet, dostluk, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Derslerde sade, anlaşılır ve kalıcı bilgi hedeflenmiştir (Karaduman, 2020: 9-10). Programın genel yapısında yapılan bu değişiklikle birlikte eğitim sisteminin değerleri kapsaması, hayata dahil edilmesi ve sade içerikle öğretim yapılması din dersleri içinde en belirgin farklılıklardır.

2018 din dersi programı, bir önceki 2010 programından içerik ve yapı bakımından farklılaşmıştır. 2010 programında ünite konuları öğrenme alanları üzerinden planlanırken, 2018 programının giriş bölümünde değerlerimiz başlığı altında, programın bir bütün olarak ele alındığı ve her ünitede değerler eğitiminin işleneceği belirtilmiştir (DKAB, 2018: 3). Önceki programda inanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla bağlantılı olarak ifade edilen kök değerler (DKAB, 2010: 10), 2018 programında açık bir şekilde tanımlanmıştır. Bunlar adalet, dostluk, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Bununla birlikte eğitim sisteminin değerleri kazandırma işlevi açıkça ifade edilmiştir (DKAB, 2018: 1-2). Bu bağlamda ders geçilen yeni eğitim sistemiyle uyumluluk göstermektedir.

2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programının perspektifinde, değerlerin bir öz miras olarak kabul edildiği, geçmişten gelen millî ve manevî değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasının hedeflendiği ifade edilmektedir (DKAB, 2018: 2). Bu aktarım süreciyle bireylerin hem hayata katılım sağlamaları hem de insanlık ailesinin aktif birer üyesi olmaları için gerekli yetkinlikleri kazanmaları amaçlanmaktadır. Programda din eğitimi açısından mezhepler üstü bir yaklaşım benimsenmiş olup derste konu edilen diğer dinlere ise olgusal ve kapsayıcı bir perspektifle yer verilmiştir (DKAB, 2018: 8).

Programın vizyon bölümünde, bireylerin millî ve manevî değerleri benimsemiş olmalarının yanı sıra, farklılıklarla bir arada yaşama becerisine sahip

olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (DKAB, 2018: 9). Bu vurgu hem bireysel hem toplumsal düzeyde sosyal bütünleşmeye yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

2010 sonrası dönemde küresel etkilerin yanı sıra Türkiye'ye yönelik yoğun göç dalgalarının yaşanmış olması, farklı etnik ve kültürel grupların örgün eğitim kurumlarında ortak bir eğitim sürecine dâhil olmaları ders içeriğinde etkili olmuştu Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmenlerin yaklaşık yarısı okul çağındaki çocuklardan oluşmaktadır. İlk geldikleri dönemde, Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) kendi eğitim sistemlerine uygun bir eğitim sunulmaya çalışılmıştır. 2014-2015 öğretim yılından itibaren ise bu öğrenciler Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda eğitim almaya başlamış, bu kararla birlikte Suriyelilerin eğitime erişimi artmıştır (Bezci vd., 2020: 11-18). Bu düzenlemenin toplumsal uyum ve huzurun sağlanması noktasında olumlu gelişmelere kapı aralayacağı değerlendirilmektedir (Duman, 2019: 360). Bu bağlamda, 2018 programında farklılıklarla bir arada yaşama becerisi iki yönlü biçimde değerlendirilebilir: İlki, ülke içinde farklı dil, din ve etnik grupların ortak yaşam alanlarını paylaşmalarıyla ortaya çıkan çokkültürlü toplumsal yapıdır. İkincisi ise, bireylerin kendi ülkeleri dışındaki toplumlarla göç, seyahat veya dijital iletişim yoluyla kurdukları etkileşimdir. Bu yapı, katmanlı bütünleşme modeli çerçevesinde değerlendirildiğinde birey x birey ilişkisinde karşılıklı saygı ve hoşgörünün, birey x grup düzeyinde ise etnik ve kültürel gruplar arasında ortak yaşam alanlarının desteklendiği görülmektedir.

2010 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan beceriler, 2018 programında hem kapsam hem de yönelim bakımından genişletilmiştir. 2018 programı hem bireyin kişisel gelişimine katkı sunmakta hem de farklı kültürlerle etkili ve yapıcı iletişim kurmasına imkân sağlayan yeni becerilerle desteklenmektedir. Örneğin, 2010 programında Türkçeyi doğru ve güzel kullanma becerisine vurgu yapılırken (DKAB, 2010: 13), 2018 programında bu ifade genişletilerek "anadilde ve yabancı dillerde iletişim" becerisi olarak yeniden yapılandırılmıştır (DKAB, 2018: 3). Bu değişim, bireyin yalnızca kendi toplumu içinde değil, küresel ölçekte de etkili bir iletişim kurabilmesini önceleyen bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Ayrıca kültürel farkındalık ve ifade becerisi de yeni

programın öne çıkan unsurlarından biridir (DKAB, 2018: 4). Bireyin yalnızca kendi kültürel çevresiyle değil, farklı toplumsal ve kültürel gruplarla da sağlıklı etkileşim kurmasını hedefleyen bir anlayışın benimsendiği görülmektedir.

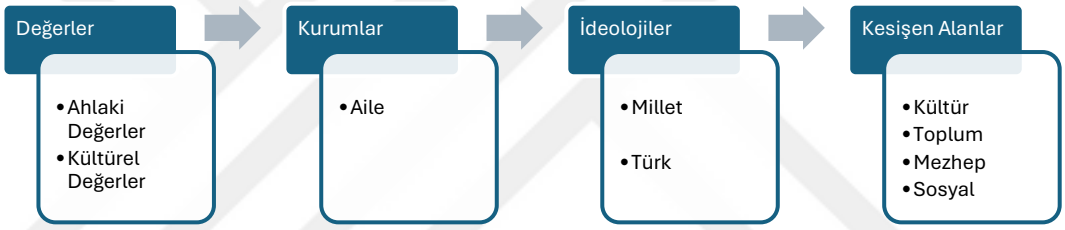
Programda her sınıf düzeyine uygun olarak beş üniteden oluşan bir içerikle hazırlanmıştır (DKAB, 2018: 13-15). Bu ünite ve sınıf düzeyine yönelik içerikler incelendiğinde, ilköğretim düzeyinde bireyin birey x birey ilişkilerini şekillendiren ahlaki davranış biçimlerine (örneğin nezaket, adap, yardımlaşma), birey x grup ilişkilerini besleyen ortak ibadet ve bayram pratiklerine (örneğin Ramazan, Kurban), birey x toplum düzeyinde ise sosyal sorumluluk ve değer aktarımı içeren içeriklere (örneğin çevrede dinin izleri, zararlı alışkanlıklardan uzak durma) ağırlık verildiği görülmektedir. Bu yönüyle, programın içeriği sosyal bütünleşmeyi mikrodan makroya uzanan bir bütünlük içinde desteklemektedir. Ayrıca her sınıf düzeyinde yer alan ünitelerde konunun sınıfın düzeyine göre ele alınacağına dair not düşülmüştür.

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programı, giriş bölümü açısından ilkokul programı ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Programda her sınıf düzeyi için beş üniteden oluşan bir ders planı oluşturulmuştur (ODKAB, 2018: 13-14). Ünitelere bakıldığında öğrencilerin farklı katmanlardaki ilişkilerini geliştirmeyi önceleyen tematik bir çeşitliliğe sahip olduğu görülmektedir. Örneğin; birey x birey ilişkisinde ahlaki tutum ve davranışlar ile gençlik dönemi değer arayışları ele alınırken, birey x grup düzeyinde farklı inanç topluluklarının tanıtılması ve tarihî bağlamda ortak dinî mirasın (örneğin Gönül Coğrafyamız ve Anadolu'da İslâm gibi) vurgulanması dikkat çekmektedir. Öte yandan, birey x toplum ilişkisi açısından bilim, din, güncel meseleler ve tasavvufi gelenek gibi temalar aracılığıyla bireyin entelektüel ve kültürel aidiyet alanlarının genişletildiği söylenebilir. Bu durum, programın bireyi hem yerel hem de küresel ölçekte çok katmanlı sosyal ilişkiler içinde zengin bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir.

2018 yılı ilköğretim ve ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programları karşılaştırıldığında, her iki düzeyde de sosyal bütünleşmeyi

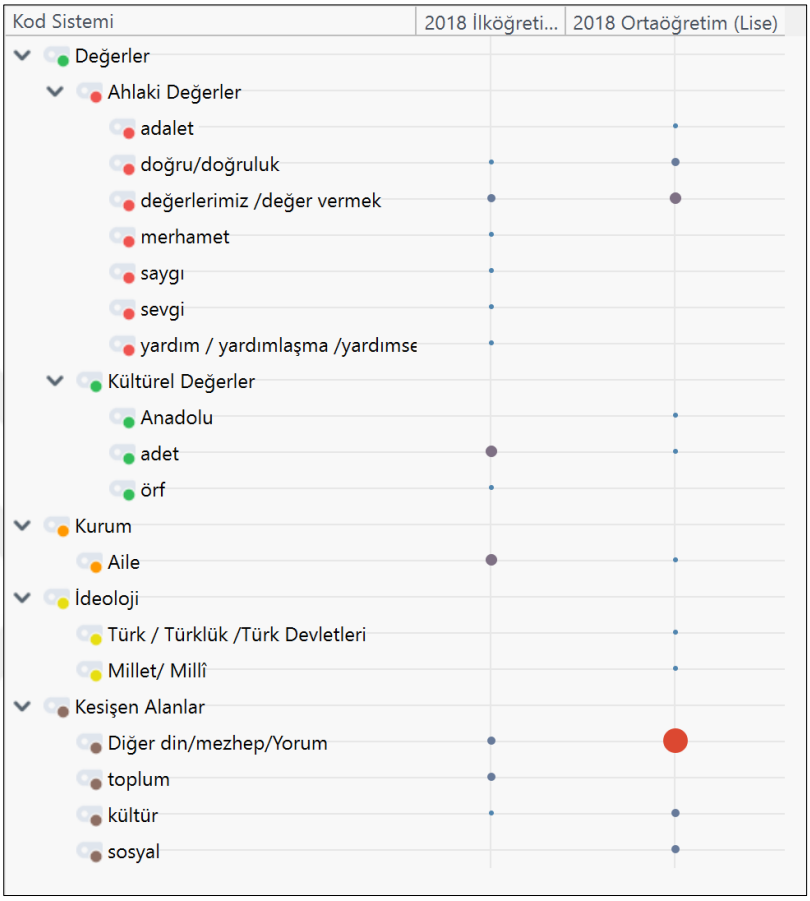
destekleyen ortak temalara yer verildiği, ancak bu temaların ele alınış biçiminin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olarak farklılaştığı görülmektedir. İlköğretim programı, temel dinî kavramlar, ahlaki değerler, temizlik, nezaket ve Hz. Muhammed'in örnekliği gibi başlıklarla öğrencilerin erken yaşta ortak kültürel birikimi tanımalarını ve toplumsal değerlere yönelmelerini hedeflemektedir. Buna karşılık, ortaöğretim programı ise bireyin kimlik gelişimini, inanç dünyasını, ahlaki muhakeme becerilerini ve çokkültürlü toplumsal yapılarla etkileşimini merkeze alarak daha çeşitli sosyal yapıları tanımasına imkân tanımaktadır.

Tablo 37. 2018 Dönemi Programlarda Sosyal Bütünleşmeyi Destekleyen Tematik Yapı



2018 programı dört ana tema çerçevesinde yapılandırılmıştır. Önceki dönemlere göre tematik içeriğin sadeleştiği bu programda; değerler kapsamında ahlaki ve kültürel değerler, yegâne kurum olarak aile, ideolojiler kapsamında millet ve Türk temaları, kesişen temalar altında ise kültür, toplum, mezhep ve sosyal temalar yer almaktadır.

Tablo 38. 2018 Dönemi Programlarda Sosyal Bütünleşmeyi Destekleyen Temalar



Tablo 38'de yer alan 2018 ilköğretim ve lise düzeyinde kodlanan temalar incelendiğinde, her iki programın da öncelikli olarak ahlaki değerler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. İlköğretim programında adalet, doğruluk, saygı, sevgi ve yardımseverlik gibi temel bireysel erdemler öne çıkarken, lise programında bu temalar çeşitlenmiştir. Bu düzeyde özellikle adalet, doğruluk ve değer vermek gibi kavramlara daha güçlü vurgu yapılmıştır. Kültürel değerler kapsamında her iki programda Anadolu, adet ve örf temaları yer almakta, ancak lise programında bu temaların daha belirgin olduğu anlaşılmaktadır. Programların bireysel ahlaki gelişime ağırlık verdiğini göstermektedir. Kurumlar bağlamında bakıldığında aile teması sınırlı şekilde kodlanmıştır. İdeolojik temalarda ise lise programı daha yoğun bir vurguya sahiptir. Bu doğrultuda öne çıkan temalar Türklük/Türk Devletleri ve millet/millîdir. Kesişen alanlarda diğer din/mezhep/yorum

kategorisinin lise düzeyinde belirginleşmesi, çoğulculuk ve dinler arası anlayışın lisede daha fazla ele alındığını ortaya koymaktadır. Toplum, kültür ve sosyal gibi kesişen temalar her iki programda da yer alsa da lise programında daha güçlü bir şekilde yansıtılmıştır.

2010-2011 Dönemi programlarında tematik vurgular geniş bir yelpazeye sahipken, 2018 programında sadeleştirme yönünde adımlar atılmıştır. Bu doğrultuda derste yer alan temaların önceki dönemlerle kıyaslandığında azaldığı görülmektedir. Bu tematik azalma aynı zamanda programlarda benimsenen yaklaşımdaki farklılaşmanın göstergesidir.

3.5.1. Değerler

2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının giriş bölümü incelendiğinde, programın toplumun değişen ihtiyaçları doğrultusunda yeniden şekillendirildiği ve millî-manevî kaynaklardan beslenerek bu değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasının amaçlandığı görülmektedir (DKAB, 2018: 1-5). Programın uygulamasına ve ders kitaplarının yazımına ilişkin ilke ve açıklamalar kısmında sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendiren, vatan, millet, bayrak, şehitlik ve gazilik gibi millî birlik ve beraberliği pekiştiren değerlerin öğrencilerin zihninde güçlü biçimde yer etmesine özen gösterildiği ifade edilmektedir (DKAB, 2018: 7-10). Program metninde sosyal yaşama ilişkin pek çok kavrama açıkça yer verilmiş; sosyal beceri, sosyal kalkınma, sosyal hayat, sosyal ve kültürel bağlam, sosyal geçmiş, sosyal ortam, sosyal etkileşim ve sosyal ihtiyaç gibi ifadeler öne çıkarılmıştır. Ayrıca programda ilk kez sosyal medya olgusuna da yer verilmiş olması, çağın gerçekliklerine duyarlılığı göstermesi açısından önemlidir (MEB, 2018: 1-6).

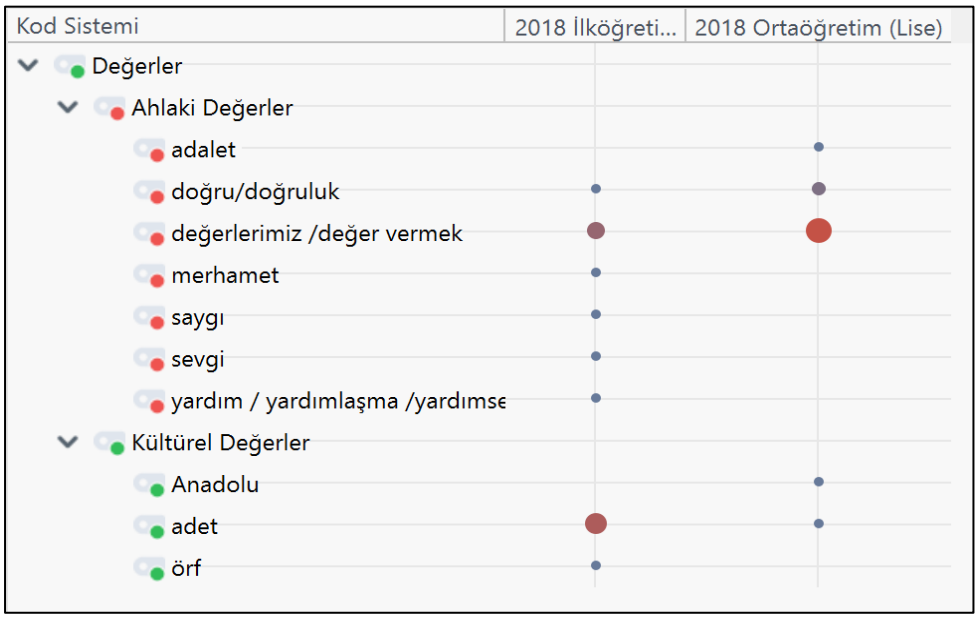
Değerlerimiz başlığı altında yer alan açıklamada, değerlerin öğretim programının temel perspektifini oluşturduğu vurgulanmakta ve bu değerlerin köklerinin gelenek ve tarihsel mirasta bulunduğu, ancak bugüne ve geleceğe uzanan bir yapı sergilediği belirtilmektedir. Bu bağlamda, programda ilk kez kök değerler başlığı altında yer alan on temel değere- adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik- açıkça yer verilmiştir (MEB, 2018: 2). Bu değerler yalnızca bireysel erdemler değil, aynı

zamanda toplumsal birlikteliği ve ortak yaşama kültürünü destekleyecek kapsamda seçilmiştir.

Ortaöğretim (lise) programının giriş bölümü ise ilkokul programıyla büyük ölçüde benzerlik taşımaktadır. Ancak lise düzeyinde programın amaçları açıklanırken İslâm dininin kültür, dil, sanat, örf ve âdetler üzerindeki etkisini fark etmeye yönelik özel bir vurgu yapılmıştır (ODKAB, 2018: 7). Bu vurgu, öğrencilerin yalnızca bireysel değerler değil, aynı zamanda tarihsel ve kültürel bağlam içerisinde kimlik inşası süreciyle de ilişki kurmalarına da işaret etmektedir.

2018 programı değerler içeriği açısından genel bir çerçeve içinde ele alındığında ortaya çok katmanlı bir katmanlı sosyal bütünleşme modeli çıkmaktadır. Giriş bölümlerinde yer verilen değerlerin birey x birey ilişkisinde etik davranış kalıplarını güçlendirdiği, birey x grup düzeyinde sosyal aidiyet ve ortak değer sistemine yönlendirdiği, birey x toplum bağlamında ise millî birlik ve kültürel süreklilik duygusunu pekiştirdiği söylenebilir. Aynı zamanda sosyal medya gibi güncel referanslara yer verilmesi, bireylerin dijital araçlar vasıtasıyla diğer birey ve toplumlarla kurduğu ilişkilerde öğrencinin aktif ve bilinçli bir özne olarak yer almasını desteklemektedir.

Tablo 39. 2018 DKAB Programlarında Değerler Kapsamında Tematik Vurgular



Tablo 39, 2018 DKAB derslerinde değerler kapsamında on tane alt tema yer aldığını göstermektedir. Bu bağlamda, ahlaki değerler ve kültürel değerler olmak üzere iki kategoriye ayrılan temaların, ahlaki değerlerde daha yoğun biçimde ele alındığı görülmektedir. İlköğretim programlarında değerler temasına daha fazla yer verilmiş, özellikle kültürel değerler (adet, örf) bu düzeyde daha belirgin şekilde öne çıkmıştır. Örneğin, Çevremizde Dinin İzleri başlıklı ünite içerisinde, mimarimizde, musikimizde, örf ve adetlerimizde dinin izleri konular olarak yer almaktadır (DKAB, 2018: 25). Lise düzeyinde ise en fazla vurgulanan tema değerlerimiz/değer vermek olmuştur. Bu durum, ilköğretimde kültürel aidiyet ve geleneklerin pekiştirilmesine, lise düzeyinde ise bireysel ahlaki gelişim ve toplumsal değer bilincinin güçlendirilmesine yönelik farklılaştırılmış bir yaklaşımı ortaya koymaktadır.

Tablo 40. 2018 DKAB Programlarında Tematik Yoğunluk

Kod Sistemi	2018 İlköğretim	2018 Ortaöğretim (Lise)	TOPLAM
Değerler			
Ahlaki Değerler			
adalet		3%	1%
doğru/doğruluk	13%	21%	17%
değerlerimiz /değer vermek	6%	13%	9%
merhamet	12%		7%
saygı	6%		3%
sevgi	6%		3%
yardım / yardımlaşma /yardımseverlik	18%		10%
Kültürel Değerler			
Anadolu		8%	3%
adet	32%	58%	43%
örf	13%		7%
KODLU OLMAYAN	4.922	3.777	8.699
KODLU OLAN	100% (260)	100% (199)	100% (459)
BÜTÜN METİN	5.182	3.976	9.158

Tablo 40, 2018 DKAB programlarında toplam 459 kodlanmış tema üzerinden değerlerin dağılımını göstermektedir (İlköğretim: 260-Lise: 199) ve kültürel değerlerin, özellikle adet temasının (%43) en baskın unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Lise düzeyinde adet %58 gibi yüksek bir oranla öne çıkarken ilköğretimde %32'lik bir yoğunluk göstermektedir. Bu durum yerel olan kültürel referanslara program içerisinde önem verildiğini göstermektedir.

Ahlaki değerlerde ise doğru/doğruluk %17 ile en yüksek orana sahip olup, bunun %21'i lise, %13'ü ilköğretim düzeyinde yer almaktadır. Bunu takip eden ikinci tema ise %9 ile "değerlerimiz/değer vermek"tir. Merhamet (%7), saygı (%3), sevgi (%3) ve yardım/yardımlaşma/yardımseverlik (%9) daha sınırlı oranlarda yer bulmuş ve bu temalar daha çok ilköğretimde yoğunlaşmıştır. Kültürel değerlerden "örf" ilköğretimde %13oranında yer almaktadır. "Anadolu" kodu ise yalnızca lisede %8 oranında yer almaktadır. İncelenen öğretim programları içerisinde ilk defa Anadolu temasına yer verilmiştir. Programlarda Anadolu coğrafi anlamıyla kullanılmıştır. Örneğin; Anadolu'da İslâm ünite başlığındaki gibi geçmektedir. Bu ünitede ise kültürümüz, milletimiz gibi ifadelere yer verilmiştir (ODKAB, 2018: 31). Ayrıca Gönül Coğrafyamız ünitesinde Anadolu geçmektedir (ODKAB, 2018: 19). Anadolu'nun geçtiği ünitelerde geçmişe dair bir bağa atıfla kullanıldığı için programda kültürel değerler kapsamında değerlendirilmiştir. Anadolu içeriği birey x toplum ilişkisini olumlu yönde destekleyecek mahiyette işlenmiştir.

2018 programı genel olarak değerler temalarıyla değerlendirildiğinde ilköğretim düzeyinde kültürel ve ahlaki değerlerin dengeli ve çeşitli bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Lise düzeyi için hazırlanan derslerde kültürel bir tema olarak adet, ahlaki değerler kapsamında doğruluk ve değer vermek temalarının etrafında ders içeriği hazırlanmıştır. Bu tablo, ilköğretimde kültürel aidiyet ve erdemlerle birlikte gündelik pratikler üzerinden sosyalleştirmeyi bununla birlikte lise aşamasında ise kavramsal çerçeve ve ahlaki ilkelerin (özellikle doğruluk) güçlendirilmesini hedefleyen bir değer eğitimi yaklaşımını ortaya koymaktadır. Bu veriler, 2018 DKAB programlarının değerler bağlamındaki genel eğilimini ve vurgu noktalarını ortaya koyarken, şimdi bu değerlerin ünite ve ders içeriklerine nasıl yansıtıldığını incelemek gerekmektedir.

2018 Din Kültürü ve Ahlak bilgisi derslerindeki 4-8. sınıf bulguları sosyal bütünleşme açısından değerlendirildiğinde, öğretim programının her sınıf düzeyinde bireysel ahlaki gelişimi, toplumsal değerlerle ilişkilendiren bütüncül bir yapıda olduğu görülmektedir.

Programda ahlaki değerler, güzel ahlak, sevgi ve saygı gibi temalar ile Hz. Muhammed'in örnek hayatı üzerinden desteklenmektedir. Örneğin; Hz.

Muhammed'i Tanıyalım ünitesinde Peygamberimizin hayatı aktarılırken, doğduğu çevrenin sosyal ve dinî özelliklerine değinilmiştir. Ayrıca "Hz. Muhammed'in cahiliye adetlerinden uzak durması" kazanımıyla peygamberin örnekliğine yer verilmiştir. Bununla birlikte, Medine'de İslâm toplumunun oluşum süreci ve bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmalar da ünitenin içeriğinde yer almaktadır (DKAB, 2018: 18-19). Peygamberin örnek olarak işlendiği başka bir ünite de onun doğruluğu, güvenilirliği, merhameti ve cesareti gibi kişilik özellikleri ile toplumsal yaşama katkı sunan örnek davranışlarına yer verilmiştir (MEB, 2018: 39). Kur'an-ı Kerim'e dair ünitede ise Kur'an'ın ana konuları arasında ahlak ve sosyal hayatın yer aldığı belirtilmiştir. Kur'an'ın bireyi iyiye, doğruya ve güzele yönlendiren bir yol gösterici olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2018: 40).

Programda müstakil olarak Güzel Ahlak ünitesi vardır. Bu ünitede özellikle sevgi ve saygı temaları ön plana çıkarılmıştır. Kazanımlar arasında, insanî ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının rolünün fark edilmesine özel bir vurgu yapılmaktadır (DKAB, 2018: 17-18). Aynı zamanda, dinin ahlakla ilişkisi ve güzel ahlaklı olmanın birey ve toplum yaşamındaki önemi kazanımlar kapsamında ele alınmaktadır (DKAB, 2018: 18). Öğrencilerin din dersleriyle saygı ve sevgi gibi insani ilişkiler temelinde sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeleri desteklenmektedir.

Ahlaki Davranışlar ünitesinde ise saygı, sevgi, sorumluluk, adalet, dürüstlük, öz denetim ve yardımseverlik gibi temel değerler; bu değerlere uygun tutum ve davranış örnekleriyle birlikte ele alınmaktadır. Bu çerçevede hem bireysel düzeyde ahlaki gelişim hem de toplumsal yaşamda güven, iş birliği ve sorumluluk bilinci kazandırılmaya çalışılmaktadır. Kazanımlar bölümünde, bu davranışların birey ve toplumların ahlaki gelişimine olan katkısı açıkça ifade edilmiştir (DKAB, 2018: 33).

Toplumsal değerler açısından aile yaşamı, toplumsal nezaket kuralları ve Ramazan gelenekleri gibi kültürel unsurlar aracılığıyla dayanışma ve toplumsal birlik bilinci geliştirilmiştir. Örneğin; Ramazan ve Oruç ünitesinde kültürümüzde Ramazan ayı ve oruç ibadetiyle ilgili geleneklerin tanıtılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda Ramazan, Muharrem, oruç ve aşure gibi temalar etrafında şekillenen

atasözü, beyit ve nefes gibi edebî metinlere yer verileceği belirtilmektedir. Kazanımların açıklamalarında mukabele okuma, mahya geleneği, hırka-i şerif ziyareti, diş kirası ve tekne orucu gibi uygulamalara vurgu yapılmakta ve Ramazan'a dair çocuk diline yerleşmiş ifadelere de yer verilmektedir (DKAB, 2018: 22). Ayrıca bu sınıf düzeyinde yer alan müstakil Âdap ve Nezaket ünitesinde, toplumsal yaşamda nezaket kurallarına uygun davranışlar sergilemenin önemi vurgulanmaktadır. Ünitede hem bireyler arası iletişim adabı hem de internet ve sosyal medya ortamlarında dijital nezaket kurallarına özel olarak değinilmiştir. Bu bağlamda insanın iletişim ve etkileşim alanının kapsamlı bir şekilde ele alındığı görülmektedir (DKAB, 2018: 23).

Program, toplumsal ve kültürel değerler açısından önemli doneleri kapsamaktadır. Örneğin, Çevremizde Dinin İzleri ünitesinde, örf ve âdetlerimizde yer alan dinî unsurlar ele alınmaktadır. Bu kapsamda düğün, sünnet, isim koyma, mevlit merasimleri, kandiller ve bayramlaşma gibi özel günler üzerinden öğrencilerin kültürel yapılarıyla bağ kurmaları hedeflenmektedir. Ayrıca musiki, mimari ve edebiyat gibi sanat alanlarında dinin etkilerine de yer verilmektedir (DKAB, 2018: 25).

Dinî değerlerin ve ibadetlerin toplumun bütünlüğünü desteklemedeki rolü programda açıkça ortaya konmuştur. Örneğin, Namaz ünitesi kapsamında, namaz ibadetinin bireyin ahlaki gelişimine katkısına yer verilmektedir. Bununla birlikte camilerin toplumsal işlevi ve cemaatle namazın birliktelik duygusunu destekleyen yönü vurgulanmaktadır (DKAB, 2018: 27). Aynı sınıf düzeyinde yer alan Zararlı Alışkanlıklar ünitesinde ise, zararlı alışkanlıkların birey ve toplumsal yaşam üzerindeki olumsuz etkileri ele alınarak öğrencilerin bilinçlenmesine yönelik kazanımlar sunulmaktadır (DKAB, 2018: 28). Hz. Muhammed'in Hayatının anlatıldığı ünitede sosyal bütünleşmeye dair vurgular ve örnekliği yer almaktadır. Peygamberimizin sosyal barışı sağlama yönündeki tutumu ile eğitim-öğretim faaliyetlerine katkısı işlenmiştir. Ayrıca Mescid-i Nebi'nin toplumsal işlevine de özel olarak yer verilmektedir (DKAB, 2018: 28-29). Temel Değerlerimiz ünitesinde ise millî birlik ve beraberliği pekiştiren, sevgi, saygı ve dostluk gibi temel değerlerin öğrenci tarafından içselleştirilmesi amaçlanmaktadır.

Kazanımlarda, dinin ve dinî değerlerin toplumsal bütünleşmeye olan katkısı açıkça belirtilmiş olup özellikle Peygamber ve Ehl-i Beyt sevgisinin toplumun ortak değer noktasında birleştirici rolüne dikkat çekilmiştir (DKAB, 2018: 30).

İbadetler aracılığıyla paylaşma ve yardımlaşmanın hem bireysel sorumluluk hem de sosyal adalet anlayışı açısından önemi vurgulanarak güçlü bir toplumsal bütünleşme zemini oluşturulmuştur. Örneğin, Zekât ve Sadaka ünitesinde, İslâm'ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önem ele alınırken ayet ve hadislerle konuyu zenginleştirmektedir. Bu kapsamda, Zekât ve Sadakanın Bireysel ve Toplumsal Faydaları ve Din, Birey ve Toplum başlıklı konulara yer verilmiştir. "Sünnetullah" kavramı çerçevesinde toplumsal yasalar, zekât, infak ve sadakanın bireysel ve toplumsal düzeydeki önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda din, birey ve toplum arasındaki ilişkiyle ilgili kazanımlar öne çıkarılmaktadır. Program açıklamalarında, zekâtın yoksulluk ve sosyal adaletsizlikle mücadelede önemli bir çözüm yolu olduğuna özellikle dikkat çekilmektedir (DKAB, 2018: 37).

Din, birey ve toplum ilişkisinin doğrudan konu edildiği ünitelerden Din ve Hayat ünitesinde İslâm dininin temel inanç, ibadet ve ahlaki esaslarının bireysel, toplumsal ve iktisadi hayatla nasıl ilişkilendirileceği açıklanmaktadır (DKAB, 2018: 38).

Programda ahlaki, toplumsal ve kültürel değerlerin birlikte yer aldığı üniteler de bulunmaktadır. Örneğin, Hac ve Kurban ünitesinde ise, bu ibadetlerin sosyal, kültürel ve ahlaki yönlerine dair etkinliklere yer verilmesi öngörülmüştür. Kurbanın toplumumuzdaki farklı yansımalarına yer verilmiştir.

Kültürel ve ahlaki değerlerin birlikte işlendiği bir ünitede, Alevî-Bektaşî geleneğinde yer alan Kurban Tığlaması duası derste geçmektedir. Ayrıca "kurban ibadetini İslâm'ın yardımlaşma ve dayanışmaya verdiği önem açısından değerlendirme" kazanımı ile ibadetin sosyal yönü vurgulanmaktadır (DKAB, 2018: 32).

2018 programında her ders için belirlenen anahtar kavramlar bulunmaktadır. Sosyal bütünleşme kapsamında bu kavramları filtrelediğimizde; birey, toplum, üsve-i hasene, sıdk, emanet, istişare, ahlak, değer, kul hakkı, tevhid, adap, nezaket, erdem, örf, adet ve tutumdur. Bu kavramlar öğrencilerin bireysel davranışları ve de

toplumsal ilişkileri açısından yönlendirici bir işlevi vardır. Din derslerinin iskeletini oluşturan anahtar kavramların bu açıdan zenginliği öğrenciler arasında bilinçli birliktelikler kurulmasını ve sağlıklı bireyler olarak yetişerek topluma katılmalarını destekleyecektir.

2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı (9-12. Sınıf) programı içerikleriyle gençlere toplumsal duyarlılık, kültürel çoğulluk ve ahlaki tutarlılıkla ilgili belirli farkındalıklar kazandırmaktadır. Ders içeriklerinde ise sosyal bütünleşmeyi destekleyen anahtar kavram ve temalar her zaman doğrudan yer almamaktadır. Bu da programın sosyal bütünleşme perspektifinin daha çok değerlerin içselleştirilmesi, sosyal adalet ilkelerinin tartışılması ve farklı dinî/mezhebî pratiklerin tanıtılması yoluyla geliştirdiğini göstermektedir.

Din derslerine daha önceki programlarda yer almayan bir yenilik olarak bilgi ahlakı teması yer almaktadır. Bu kapsamda, yalnızca bilgiyi edinme değil, bilgiye yönelik tutumun da ahlaki çerçevede ele alınması hedeflenerek "bilgiyi sevme, bilgiyi sorumlulukla kullanma" gibi kazanımlara yer verilmiştir (ODKAB, 2018: 15).

Programların öğrenciyle temâsını doğrudan gösteren yenilikler yapılmıştır. Bu kapsamda oldukça önemli olan bir diğer yenilik ise müstakil olarak hazırlanan Gençlik ve Değerler ünitesidir. Bu ünitede, gençlerin kişilik gelişiminde değerlerin rolü ele alınmaktadır. Temel değerler tanıtılmakta ve günlük yaşamla ilişkilendirilerek somut örneklerle açıklanmaktadır. "Değerlerin oluşumuna etki eden unsurları analiz eder" kazanımı kapsamında, değer kavramının analizi yapılmakta ve dinin, örf ve âdetlerin değer oluşumundaki etkisine yer verilmektedir. Bireyin kimlik ve kişilik gelişiminde kültürel ve inanç temelli değerlerin nasıl belirleyici olduğu öğretilmektedir (ODKAB, 2018: 18). Ayrıca, Hz. Muhammed ve Gençlik ünitesinde Peygamberimizin gençlik yıllarında sergilediği erdemli davranışlara ve gençlerle kurduğu ilişkilere yer verilmiştir. Bu kapsamda, Hz. Muhammed'in genç bireylerle kurduğu iletişim örnekleri üzerinden ahlaki rehberlik boyutu ön plana çıkarılmıştır. Ayrıca derste özellikle Hz. Ali ile olan ilişkisi örnek olarak yer almıştır (ODKAB, 2018: 21).

Programda İslâm ahlakının temel ilkeleri, davranış ve irade yönetimi gibi konularda işlenmektedir. Örneğin, Ahlaki Tutum ve Davranışlar ünitesinde ahlak ve terbiye ilişkisi (ODKAB, 2018: 23) ele alınırken başka bir ünitede İslâm'da ibadet ve ahlak ilişkisi, ayrı bir konu başlığı altında ele alınarak bireyin inanç ve davranış bütünlüğü içinde gelişimi hedeflenmiştir (ODKAB, 2018: 17).

Kur'an'ın bireyin değer sistemine yön veren yapısı öne çıkarılmaktadır. Örneğin, Kur'an'da Bazı Kavramlar başlıklı ünitede sırat-ı müstakîm, salih amel ve iyi, doğru, güzel davranış gibi temel ahlaki ve inançla bilgiler ders içeriğinde yer almıştır, (ODKAB, 2018: 27)..

Ayrıca değerler kapsamında, değerlerin istismarı konusuna yer verilmiştir. Bu bağlamda istismarın yalnızca bireysel bir sorun değil, aynı zamanda sosyal sebepleri olan bir olgu olduğuna dikkat çekilmektedir. Öğrencilerin dinî duyguların suistimali karşısında eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri, bununla birlikte dinin sosyal hayattaki işlevini karşı bilinç kazanmaları sağlanmaktadır (ODKAB, 2018: 25).

Derste, İslâm'ın toplumsal değişime katkısı ve sosyal adalet ilkeleri üzerine açıklamalara değinilerek öğrencilerin, dinin toplumsal yapıyı nasıl etkilediği konusunda düşünmeleri teşvik edilmektedir. Örneğin, Din ve Hayat ünitesinde din ile sosyal değişim ve sosyal adalet gibi konulara yer verilmiştir (ODKAB, 2018: 22). Bir başka ünitede ise dinin insan hayatındaki yeri ve önemi, İslâm'ın hür iradeyi esas alan yapısı ve tevhid inancının merkezi rolü işlenmektedir. Ayrıca, tevhid inancının yerleşmesinde Allah'ın isim ve sıfatlarını doğru anlamanın önemi, ayetlerle desteklenerek açıklanmaktadır (ODKAB, 2018: 16).

Dinin hayatın içindeki pratikleri de derste konu edilmiştir. Örneğin, Dünya ve Ahiret ünitesinde, cenaze konusu işlenmektedir. İslâm geleneğinde cenaze merasimleri tanıtılmakta ve kültürümüzdeki cenaze uğurlamadaki farklı uygulamalara yer verilmektedir. Özellikle Alevî-Bektaşî inanç sistemine ait Hakk'a Uğurlama Erkânı gibi farklı pratiklere yer verilerek, öğrencilerin İslâm içerisindeki mezhebi çeşitliliği ve kültürel yansımaları tanımaları amaçlanmaktadır. Hadis ve Sünnet ünitesinde, bu iki temel kavramın anlamı ve İslâm'ın anlaşılmasındaki rolü

açıklanmakta ve kültürümüzdeki Peygamber ve Ehl-i Beyt sevgisine özel vurgu yapılmaktadır (ODKAB, 2018: 26).

İnsanlar arasındaki düşünce ve yorum farklılıklarına yer verilmiş ve bu farklılıklarının sosyal ve kültürel arka planla da ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin, İslâm Düşüncesinde İtikadî, Siyasî ve Fıkhî Yorumlar ünitesinde toplumsal farklılıkların yorumlara olan etkisi üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin farklı kültürel ve düşünsel altyapılara karşı saygılı bir bakış açısı geliştirmeleri hedeflenmektedir (ODKAB, 2018: 24).

Öğrencilerin dinî ve kültürel çoğulculuğa karşı hoşgörü geliştirmelerini hedeflemektedir. Bunun bir diğer örneği ise İslâm Düşüncesinde Tasavvufî Yorumlar ünitesi olup bu ünitede, saygı temasına yer verilmiştir. Ünite açıklamasında, "farklı düşünce ve yorumlara saygı duyulması gerektiği" açıkça belirtilmektedir (ODKAB, 2018: 32). Derste verilen kazanımlar yalnızca bireysel erdemi değil, birlikte yaşama kültürünün temel koşulu olan karşılıklı anlayışın gelişmesine alt yapı hazırlamaktadır.

Ortaöğretim programı için belirlenen anahtar kavramlardan toplumsal uyumu destekleyecek nitelikte kavramlar yer almaktadır. Örneğin, üsve-i hasene, salih amel, tevhid, değer, ahlak, örf ve âdet, el-Emin, istişare, din, sosyal değişim, şahsiyet, karakter ve terbiye yer almaktadır. Programlarda dinin sosyal değişime yön veren ve adaleti önceleyen bir unsur olarak ele alınması dikkat çekmektedir. Böylece program, öğrencilerin kendi kimliklerini inşa etmelerine ve sosyal çeşitlilik ve zenginliğin içinde sorumluluk sahibi bireyler olarak yer almalarına zemin hazırlayan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır.

2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı değerler kapsamında genel olarak değerlendirildiğinde programın bu tematik zenginliğine rağmen, sosyal bütünleşme ile doğrudan ilişkili olan bazı temaların (örn. hoşgörü, barış, yardım gibi) yer almaması dikkat çekicidir. Nitekim hoşgörü kavramına programda hiç yer verilmemiştir. Barış kavramı ise yalnızca ilköğretim kademesinde, 6. sınıfta Hz. Muhammed'in sosyal barışı sağlama çabalarına yapılan bir atıfla geçmektedir. Ortaöğretim düzeyinde ise bu kavramlar ne ünite başlıklarında ne de içerik açıklamalarında açıkça kullanılmaktadır. Ayrıca, toplum kavramı ünite

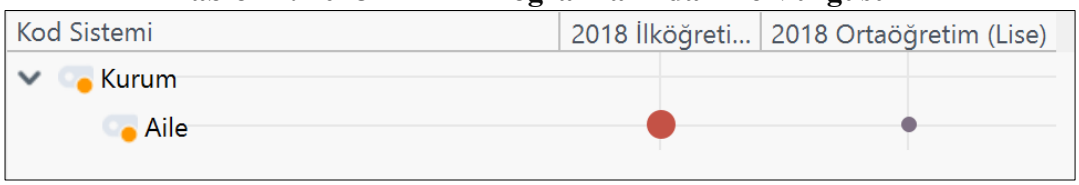
başlıklarında yer almamakta yalnızca bazı kazanımlarda dolaylı olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, 9. sınıfta ibadetlerin toplumsal yönüne, 10. sınıfta ise İslâm ahlakında yerilen davranışların bireysel ve toplumsal zararlarına yönelik kazanımlardır. Bununla birlikte, 11. sınıfta Alevî-Bektaşî geleneğinde yer alan Hakk'a uğurlama erkânı gibi dinî/mezhebî pratiklerin tanıtılması, öğrencilerin kültürel ve mezhepsel çeşitlilik hakkında farkındalık kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Bu durum, programın sosyal bütünleşmeyi açık ve kavramsallaştırılmış bir söylemle değil, daha çok örtük değer aktarımı, ahlaki tutumlar, sosyal sorumluluk ve çoğulculuğa dair duyarlılık üzerinden inşa ettiğini göstermektedir. Program kendine özgü, önceki dönem programlarından ayrışan, bireyin yapısıyla değer temelli sosyal bağlar kurmasını sağlayarak çok katmanlı bütünleşmeye katkı sunmaktadır

Katmanlı sosyal bütünleşme modeli açısından ders içeriği değerlendirildiğinde; bu yapı birey x birey düzeyinde erdemli davranışlara, birey x grup düzeyinde kültürel farkındalık ve aidiyete, birey x toplum düzeyinde ise sosyal adalet ve sorumluluğa yer vermektedir.

3.5.2. Kurumlar

2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı, içerik açısından sadeleştirilmiş bir yapıya sahip olmasıyla öne çıkmaktadır. Bu sadeleştirme süreci, bazı temaların kapsam ve görünürlük açısından sınırlanmasına da yol açmıştır. Özellikle 2000-2011 dönemi programlarında belirgin biçimde yer alan Aile teması, 2018 programında daha sınırlı bir biçimde ele alınmıştır. Bu durum, programın sosyal bütünleşmeye katkı sağlayan içeriklerinde birey x grup ilişkilerine yönelik vurgunun önceki dönemlere kıyasla azaldığını göstermektedir.

Tablo 41. 2018 DKAB Programlarında Aile Vurgusu



Tablo 41'de görüldüğü üzere aile teması ilköğretim ve lise düzeylerinde yer alma durumu kıyaslandığında ilköğretim düzeyinde tema daha fazla yer aldığı görülerek öne çıkmaktadır. Ünite ve konu başlıklarında temanın yansıması bu

şekildeyken ünite içeriklerine detaylı bakmak ve hangi bağlamlarda yer aldığını açıklamak önemlidir.

2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında, önceki bazı programlardan farklı olarak doğrudan aile başlığını taşıyan müstakil bir ünitenin bulunmadığı görülmektedir. Aile teması, programın farklı sınıf düzeylerinde çeşitli ünite içeriklerinde dolaylı olarak yer almaktadır.

İlköğretim kademesinde, Güzel Ahlak ünitesinde yer alan "İnsanî ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının önemini ve gerekliliğini savunur" kazanımı çerçevesinde, aile teması değerler ile yer almaktadır. Bu içerik "anne, baba, kardeşler, akrabalar, komşular, arkadaşlar ve öğretmenlerle ilişkiler ayet ve hadislerle açıklanır" kazanımı ile desteklenmektedir (DKAB, 2018: 18).

Aile kurumunun öğretiminde peygamberin örnekliğinden destek alınmıştır. Örneğin; Hz. Muhammed'i Tanıyalım ünitesinde ise, Peygamberimizin aile büyükleriyle olan ilişkileri, çocukluk ve gençlik yıllarındaki örnek davranışlarıyla birlikte somut örnekler üzerinden yer almaktadır (DKAB, 2018: 18-19). Bir başka ünitede Hz. Peygamber'in Hz. Hatice ile evlilik süreci, aile içi iletişimi ve aile fertlerine karşı sergilediği örnek davranışlara yer verilmektedir. Ayrıca, Peygamber neslinin Hz. Fâtıma üzerinden devam ettiğine yönelik içerik yer almaktadır. Hz. Ali ile Hz. Fâtıma'nın evliliği üzerinden Hz. Peygamber'in soyunun sürmesi bağlamında verilen bu bilgi, Hz. Ali ve Peygamberi ayrı kabul etme eğilimlerine karşı bütünlükçü bir mesaj içermektedir (DKAB, 2018: 24).

İlköğretim düzeyinde belirlenen ders programında aile son olarak Din, Birey ve Toplum ünitesi kapsamında, İslâm'ın beş temel emniyet ilkesi arasında yer alan neslin korunması başlığı altında aile kurumunun önemi öz biçimde vurgulanmaktadır (DKAB, 2018: 38).

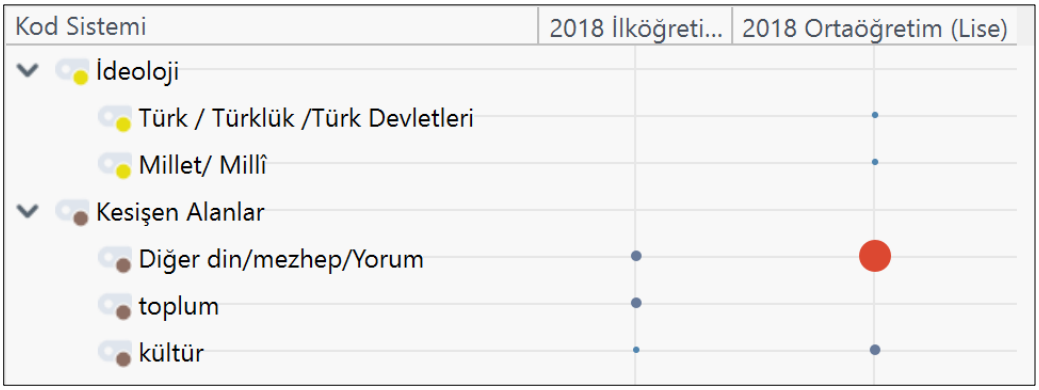
Ortaöğretim kademesinde ise aile teması oldukça sınırlı şekilde yer almaktadır. Tek bir sınıf düzeyinde Din ve Hayat ünitesinde, "İslâm'ın aile kurumuna verdiği önemin fark edilmesi" kazanımı çerçevesinde, din ve aile ilişkisine değinilmiştir (ODKAB, 2018: 22). Bunun dışında diğer ünite içeriklerinde aileye doğrudan atıf yapan herhangi bir tema bulunmamaktadır.

Bu yapı, 2018 programında aile temasının açık, sistematik ve sürekli bir biçimde değil, sınırlı ve bağlama göre değişen bir görünürlükle yer aldığını göstermektedir. Özellikle katmanlı sosyal bütünleşme modeli açısından değerlendirildiğinde, aile bağlamında birey x grup ilişkilerinin önceki dönemlere kıyasla zayıflatıldığı, bu nedenle aile aracılığıyla sosyal değer aktarımı ve toplumsal aidiyet geliştirme süreçlerinin düşük oranda desteklendiği görülmektedir.

3.5.3. İdeolojik Temalar

2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı, Türkiye'nin yakın dönem siyasal ve toplumsal gelişmelerinin etkisiyle şekillenen bir eğitim programı olması açısından önemlidir. Özellikle 2011 yılından itibaren Suriye iç savaşı nedeniyle yaşanan göç dalgası, 15 Temmuz 2016 darbe girişimi ve sonrasında gerçekleştirilen anayasal değişiklikler; toplumsal bütünleşme, ulusal güvenlik, dinî kimlik ve vatandaşlık kavramlarının eğitim politikaları çerçevesinde yeniden tanımlanmasına zemin hazırlamıştır. Bu gelişmelere ek olarak Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne taşınan davalar ile çokkültürlü toplumsal yapının daha görünür hale gelmesi, öğretim programlarında ideolojik temaların daha hassas ve dikkatli biçimde ele alınmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, aşağıda 2018 DKAB programının öncelikle ünite ve konu başlıklarındaki ideolojik yönelimi incelenecek, ardından program içeriğinde yer verilen temalar ayrıntılı olarak değerlendirilecektir.

Tablo 42. 2018 DKAB Programlarında İdeolojik ve Ortak Temalar Vurgusu



2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarına ilişkin yapılan tematik kodlama analizine göre, ideolojik yönelimler ve kesişen temalar ilköğretim ve lise düzeylerinde farklı yoğunluklarda ele alınmaktadır. İlköğretim programlarında Türk/Türklük/Türk Devletleri ve Millet/Millî gibi ideolojik temalara doğrudan yer verilmezken, lise düzeyinde bu kavramların açık şekilde işlendiği görülmektedir. Bu durum, ulusal kimlik inşası, tarihsel aidiyet ve millî bilinç gibi temaların özellikle lise düzeyinde vurgulandığını göstermektedir. Öte yandan, her iki düzeyde de diğer din, mezhep ve yorumlar başlığı altında toplanan içeriklere yer verilmekle birlikte, lise programında bu temanın çok daha yoğun işlendiği dikkat çekmektedir. Bu yapı, çoğulculuk, mezhepler arası yaklaşım ve inanç çeşitliliğine saygı gibi ilkelerin özellikle lise düzeyinde öğrencilerle buluşturulmak istendiğini göstermektedir.

Benzer biçimde kesişen alanlar kapsamında kodlanan toplum, kültür ve sosyal kodları da her iki düzeyde yer almakla birlikte, lise düzeyinde bu temalar daha belirgin ve sistematik bir şekilde program içeriğine yansıtılmıştır. Bu dağılım, 2018 DKAB öğretim programlarının ideolojik yöneliminin özellikle lise düzeyinde daha açık bir biçimde yapılandırıldığını ve ortak temaların ise her iki düzeyde farklı ağırlıklarda ele alındığını ortaya koymaktadır.

Tablo 43. 2018 DKAB Programlarında İdeolojik ve Kesişen Temalar Yoğunluğu

Kod Sistemi	2018 İlköğretim	2018 Ortaöğretim (Lise)	TOPLAM
İdeoloji			
Türk / Türklük /Türk Devletleri		6%	4%
Millet/ Millî		14%	9%
Kesişen Alanlar			
Diğer din/mezhep/Yorum	47%	51%	50%
toplum	42%		14%
kültür	11%	29%	23%
sosyal		8%	6%
KODLU OLMAYAN	4.914	3.470	8.384
KODLU OLAN	100% (268)	100% (506)	100% (774)
BÜTÜN METİN	5.182	3.976	9.158

2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarına ilişkin yapılan tematik kodlama, ilköğretim ve lise düzeyleri arasında farklar olduğunu ortaya koymaktadır. Genel toplamda "ideoloji" başlığı altındaki tüm kodlar metnin %13'ünü oluşturmaktadır. Bunlardan Türk/Türklük/Türk Devletleri teması %4, Millet/Millî teması ise %9 oranında yer bulmuştur. Bu oranlar, doğrudan ideolojik yapıların metin içerisindeki görünürlüğünün sınırlı ancak bilinçli bir şekilde yapılandırıldığını düşündürmektedir.

Buna karşılık, "kesişen alanlar" başlığı altında toplanan temalar çok daha geniş bir yer kaplamaktadır. Özellikle diğer din/mezhep/yorum teması, ilköğretim düzeyinde %47, lise düzeyinde ise %51 oranında kodlanarak metnin toplam %50'sini oluşturmuştur. Bu durum, programların çoğulculuk, mezhepler üstü yaklaşım ve farklı inançlara açıklık gibi yönelimlere güçlü biçimde odaklandığını göstermektedir. Toplum teması da ilköğretimde %42 gibi yüksek bir oranda yer almakta, ancak lise düzeyinde görünürlük kazanmamaktadır. Bu fark, toplumsal değerlere ilişkin içeriklerin daha çok temel eğitim düzeyinde yapılandırıldığını göstermekle beraber bu temanın lise düzeyinde yerini kültürel ve yorum farklılıklarıyla ilgili temalara bıraktığını göstermektedir. Kültür teması ise ilköğretimde %11, lisede %29 oranında yer almaktadır.

Sonuç olarak, 2018 DKAB programları ideolojik temaları sınırlı ancak belirgin şekilde kapsarken, mezhepsel farklılıklar ve kültürel çeşitliliği merkeze alan çoğulcu bir yaklaşımı özellikle lise düzeyinde daha yoğun biçimde yansıtmaktadır. Aşağıda bu içeriklerin ünite kapsamlarındaki tematik yönelimleri ayrıntılı olarak değerlendirilecektir.

2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeylerine ait giriş bölümleri incelendiğinde, içerik ve yaklaşım bakımından büyük ölçüde benzerlik gösterdiği görülmektedir. Her iki programda da ortak olarak "millî ve manevî değerler" ifadesine yer verilmiş (DKAB, 2018: 1; ODKAB, 2018: 1). Ancak bunun dışında doğrudan bir milliyet vurgusu program içinde yapılmamıştır. Bu durum, programın milliyetçilikten çok, evrensel değerlere açık ama yerel köklere dayalı bir yaklaşımla yapılandırıldığını göstermektedir.

Program için bir diğer önemli unsur ise kültür kavramına ilişkin yaklaşımda yenilikçi bir açıklama getirmiştir. Özellikle programın giriş bölümüne eklenen yetkinlikler başlığı altında sekiz yetkinlik tanımlanmıştır. Bunlardan konumuzla ilişkili olanlar; Anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, sosyal vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, kültürel farkındalık ve ifadedir (DKAB, 2018: 3-4; ODKAB, 2018: 3-4). Bu yetkinlikler bağlamında "kültür" kavramı, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sosyal bağlamı tanıma, yorumlama ve ifade edebilme kapasiteleriyle ilişkilendirilmiştir. Kültür kavramının kullanıldığı bağlamlar şunlardır:

- Her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı dilsel etkileşim kurabilme,
- Sosyal ve kültürel bağlamı anlama, ifade etme ve yorumlayabilme,
- Kültürlerarası anlayış ve kişilerarası yetkinlik geliştirme,
- Bireyin kendi sosyal ve kültürel geçmişindeki değişkenlikleri fark etme.

Bunlara ek olarak, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar gibi çeşitli alanlarda öğrencilerin duygu, düşünce ve deneyimlerini yaratıcı biçimde ifade etmelerinin önemi olarak açıklanmaktadır (DKAB, 2018: 3-4)

Program içeriğindeki ünite başlıkları incelendiğinde ise kültür kavramının doğrudan yer aldığı bir başlığa rastlanmamaktadır. Benzer şekilde, kazanımlar düzeyinde de kültür kavramının açık biçimde işlendiği örnekler oldukça sınırlıdır. Bu durum, kültür temalı yaklaşımın daha çok giriş düzeyinde teorik bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. Ders içinde kültür teması, kavramsal boyutundan ziyade somut örneklerle ele alınmıştır.

Program, önceki dönem öğretim programlarındaki mezhepler üstü yaklaşım benimsemeye devam etmektedir. Bununla birlikte bazı ünitelerde mezheplere dair farklı uygulamalara ve kavramlara daha fazla yer verilmiştir. Örneğin; Namaz ünitesinde, öğretim sürecinde ihtiyaç duyulması hâlinde mezheplerin farklı anlayış ve uygulamalarının öğretmenler tarafından açıklanabileceği belirtilmiştir.

İlköğretim programında, din-birey-toplum ilişkisini yorumlama becerisinin kazandırılmasına yönelik kazanımlara yer verilerek öğrencilerin dinin bireysel

tutumlar kadar toplumsal yapılar üzerindeki etkisini analiz edebilmeleri hedeflenmiştir (DKAB, 2018: 38).

İslâm Düşüncesinde Yorumlar ünitesinde ise kültürümüzde etkili olan tasavvufî yorumlar öğrenci düzeyine uygun biçimde tanıtılmaktadır. Özellikle Alevîlik-Bektaşîlik geleneği çerçevesinde ocak kültürü ve el ele, el Hakk'a ikrar gibi inanç pratiklerine yer verilmektedir. Bu ünitede, İslâm düşüncesindeki farklı yorum biçimlerine dikkat çekilmektedir. Öğrencilerin bu yorumları sınıflandırması ve kültürümüzde etkin olan tasavvufî yorumların ayırt edebilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca öğrencilerin cem, musahiplik, gülbank gibi Alevî-Bektaşî erkânlarıyla ilgili temel kavramları tanımaları amaçlanmaktadır (DKAB, 2018: 34-35).

4-8. sınıf ders içerikleri, ideolojik temalar açısından az verilmiş gibi görülse de katmanlı sosyal bütünleşme modeli çerçevesinde değerlendirildiğinde, programın öğrencilerde birey x birey, birey x grup ve birey x toplum düzeyinde sosyal ilişkileri destekleyecek şekilde hazırlandığı görülmektedir. Bu yönüyle program, katmanlı modelin öngördüğü bireyden topluma uzanan işlevsel bir içeriğe yer vermektedir.

Ortaöğretim düzeyinde İslâm medeniyetinin farklı coğrafyalardaki yansımaları konu edilmiştir. Örneğin; Gönül Coğrafyamız ünitesinde "Hicaz Bölgesi, Kudüs ve çevresi, Şam ve Bağdat Bölgesi; İran, Horasan, Türkistan ve Mâverâünnehir Bölgesi, Hint Alt Kıtası; Anadolu ve Balkanlar; Kuzey Afrika (Mısır ve Mağrip Bölgesi) ile Endülüs" gibi, İslâm medeniyetinin tarihî süreçte şekillendiği ilim ve kültür merkezleri ele alınmaktadır. Ünite kazanımları doğrultusunda, kültür ve medeniyet kavramları öğrenci seviyesine uygun şekilde ana hatlarıyla tanıtılmakta, İslâm medeniyeti kavramı analiz edilmekte ve öğrencilerin bu medeniyet havzaları ile Türkiye arasındaki tarihî ve kültürel bağların farkına varmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca, Türkiye ile gönül coğrafyası arasındaki tarihî ve kültürel bağların güçlendirilmesine yönelik sözlü ve yazılı önerilerde bulunabilecekleri etkinlikler de üniteye dâhil edilmiştir (ODKAB, 2018: 19). Kültürel kimliğin ve aidiyet duygularının geliştirilmesi açısından zengin bir içerik sunan programda bir diğer örnek ise İslâm medeniyetinde bilim ve

düşüncenin gelişim süreci, Türkler özelinde değil, genel İslâm medeniyeti perspektifi çerçevesinde ele alınmasıdır (ODKAB, 2018: 30).

Programda özel bir ünite olan Anadolu'da İslâm ünitesinde ise, Türklerin Müslüman olma süreci ile Horasan, Anadolu ve Balkanlar'da İslâmiyet'in yayılmasında ribatlar, fütüvvet ve ahilik teşkilatlarının rolü üzerinde durulmaktadır. Ebu Hanife, Cafer es-Sâdık, Mâtürîdî, Ahmed Yesevî, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, Ahi Evran, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre, Sarı Saltuk ve Hacı Bayram-ı Veli gibi, dinî anlayış ve kültürümüzün oluşumunda etkili şahsiyetler, öğrenci düzeyine uygun şekilde tanıtılmaktadır. Kazanımlar arasında, bu şahsiyetlerin ortak değerlerimiz olduğuna vurgu yapılmaktadır (ODKAB, 2018: 31). Geçmişe ve diğer toplumlara olan bağlarının anlatıldığı coğrafi ve kültürel öğretimlerin yapıldığı bu programda birey x toplum ilişkisinde ve sosyal bütünleşmenin kültürel boyutu noktasında bilinçli ve kapsamlı bir öğretim yapılmıştır. Bu bağlamda din dersi programlarında ilk defa Anadolu temasına yer verilmiştir.

Dinin sanatla ve çevresiyle olan ilişkilerine yer verilen konu başlıklarına yer verilmiştir. Örneğin; Din, Kültür ve Sanat, Din ve Çevre, Din ve Sosyal Değişim ile Din ve Sosyal Adalet konularına yer verilerek "İslâm dininin kültür, sanat ve düşünce üzerindeki etkilerini analiz edebilme" kazanımı programa dâhil edilmiştir (ODKAB, 2018: 22).

Kültürel zenginlikler ve çeşitliliklerin verilmesinin yanı sıra İslâm çatısı altında ancak farklı gruplar halinde yaşayış biçimi geliştiren topluluklar konu edilmiştir. Bu bağlamda İslâm düşüncesindeki yorum farklılıklarının sosyal, siyasî, kültürel ve coğrafi sebeplerden kaynaklandığı açıklanmaktadır. Örneğin, İslâm Düşüncesinde İtikadî, Siyasî ve Fıkhî Yorumlar ünitesinde mezhep teması açısından program incelendiğinde, bu sınıf düzeyinde itikad, fıkıh, mezhep ve fırka gibi temel kavramlara yer verilmektedir. İslâm düşüncesindeki amelî-fıkhî yorumlar bağlamında Hanefîlik, Malikîlik, Şafiîlik, Hanbelîlik ve Caferîlik hakkında öğrencilere bilgi sunulmaktadır (ODKAB, 2018: 24). İslâm Düşüncesinde Tasavvufî Yorumlar ünitesinde ise, tasavvufî düşüncenin oluşum süreci, ahlakî boyutun önemi ve kültürümüzde etkin olan Yesevîlik, Kadirîlik,

Rifâîlik, Mevlevîlik, Nakşibendîlik ve Alevîlik-Bektaşîlik gibi yorumlar ele alınmaktadır (ODKAB, 2018: 32).

İslâm'ın dışında kalan dinlerde programa dahil edilmiştir. Örneğin, Hint ve Çin dinlerinin doğuş ve gelişim süreçleri aktarılarak bu inanç sistemleri hakkında temel bilgiler sunulmuştur (ODKAB, 2018: 35). Yahudilik ve Hristiyanlık ünitesinde de Yahudilik konusu ele alınırken, bu dininde mezheplerine ilişkin bilgilere de yer verileceği belirtilmiştir (ODKAB, 2018: 29).

İnanca dair felsefî yaklaşımlar ve yeni dinî hareketler gibi güncel konulara yer verilmiştir. Bu kapsamda, dinî değerlerin istismarı konusunda öğrencilere bilinç kazandırılması amaçlanmıştır. FETÖ gibi illegal yapılar hakkında farkındalık oluşturulmuştur. Ayrıca, programda ilk kez İslâmofobi teması işlenmiş olup DAEŞ gibi terör örgütlerine dikkat çekilmiştir (ODKAB, 2018: 28).

Hayatın içindeki dinî pratikleri kapsayan programda, bu pratiklerin farklı uygulama şekilleri hakkında da öğretim yapılmıştır. Örneğin, kültürümüzdeki cenaze uğurlama geleneklerine yer verilmektedir. Alevî-Bektaşilikte yer alan Hakk'a Uğurlama Erkânı gibi uygulamalara da değinilmektedir (ODKAB, 2018: 25).

Din dersi programı kapsamında güncel dinî meseleleri ele alan müstakil bir üniteye de yer verilmiştir. Bu ünitede, İslâm'ın genel yaklaşım ve prensipleri, somut konular üzerinden değerlendirilmiştir (ODKAB, 2018: 33-34). Kur'an'a Göre Hz. Muhammed ünitesinde ise, sünnetin önemi ile kültürümüzde Peygamber ve Ehl-i Beyt sevgisinin yeri ele alınmaktadır (ODKAB, 2018: 26).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programlarında ilk kez "cihat" kavramı öne çıkmaktadır. Bu kavram, anlam genişliği dikkate alınarak yalnızca savaşla sınırlandırılmaksızın tüm boyutlarıyla ve Mekkî-Medenî ayetlerin bağlamında ele alınmaktadır. Açıklamalarda, cihadın bir ibadet olarak farz-ı ayın ve farz-ı kifâye olduğu durumlara yer verildiği, ayrıca cehd, mücâhede, davet, tebliğ, irşat, emr-i bi'l-ma'rûf ve nehy-i ani'l-münker, kıtâl/mukâtele ve şehâdet gibi kavramların da işlendiği belirtilmiştir (ODKAB, 2018: 27).

2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı (9-12. sınıflar), katmanlı sosyal bütünleşme modeli çerçevesinde değerlendirildiğinde, programın

özellikle kültürel aidiyet ve medeniyet bilincini pekiştirmeye yönelik bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Modelin ilk düzeyini oluşturan birey x birey ilişkileri açısından değerlendirildiğinde, programda ahlaki tutum ve davranışlara, kişisel sorumluluklara ve bireyin içsel gelişimine yönelik kazanımlar yer alsa da bu düzey ilköğretime kıyasla lisede daha geri planda kalmaktadır. Birey x grup düzeyinde, bireyin grup içi rolünü ve sosyal etkileşim biçimlerini ele almaktadır. Bununla birlikte önceki dönem programlarında yer alan toplum ve vatan kavramlarının müstakil ünite ya da doğrudan kazanımlar olarak yer almaması bu temaların daha örtük biçimde işlendiğini ve/ya yer almadığını göstermektedir. Modelin üçüncü düzeyi olan birey x toplum bağlamında değerlendirildiğinde, Gönül Coğrafyamız ünitesi, İslâm medeniyetinin farklı coğrafyalardaki etkisini tanıtarak öğrencilerin Türkiye ile bu bölgeler arasındaki tarihî ve kültürel bağları fark etmelerini amaçlamaktadır. Ayrıca, Anadolu'da İslâm ve Tasavvufî Yorumlar üniteleri, Ahmed Yesevî, Mevlânâ, Yunus Emre gibi tarihî şahsiyetler aracılığıyla ortak kültürel miras bilincini güçlendirmektedir. Bu doğrultuda kültürel çeşitliliği anlamaya yönelik bir anlayış geliştirmektedir. Bununla birlikte, önceki dönem programlarında yer alan birey x toplum düzeyinde toplumsal birlik ve barış kavramlarının doğrudan işlendiği temalar bu dönemde yer almamaktadır. Barış kavramı yalnızca Hz. Muhammed'in Medine dönemindeki örnekliği üzerinden dolaylı olarak ele alınmıştır. Aynı durum hoşgörü kavramı ve Yurtta Sulh, Cihanda Sulh ilkesi içinde geçerlidir. Önceki programlarda yer alan bu temalar bu programda dahil edilmemiştir.

2018 ilköğretim ve ortaöğretim programları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, katmanlı sosyal bütünleşme modelinin ilköğretim düzeyinde değerler, ortaöğretim düzeyinde ise kültürel aktarıma dayalı boyutunun öne çıktığı görülmektedir. Program, bireylerin farklı inanç yorumlarını tanıması, ortak tarihî şahsiyetler etrafında kültürel aidiyet geliştirmesi ve İslâm medeniyetinin değerlerini kavraması yoluyla sosyal bütünleşmeye katkı sunmaktadır. Ancak bu katkının, daha çok tarihsel-kültürel bağlam ve kimlik inşası ekseninde şekillendiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, programın sosyal bütünleşmeye yönelik içeriğinin oldukça kapsayıcı olduğu görülmektedir.

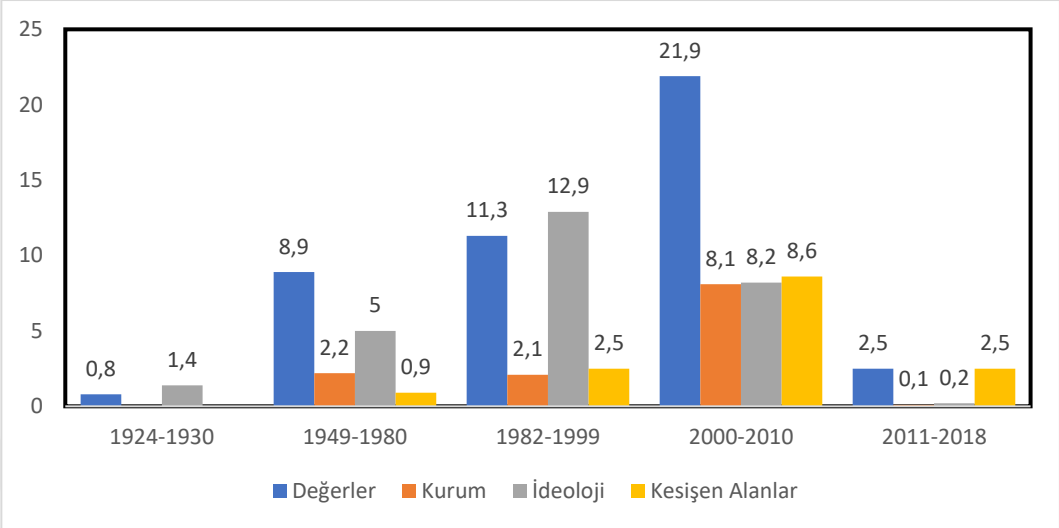
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

DİN DERSİ PROGRAMLARINDA SOSYAL BÜTÜNLEŞME EKSENİ

Cumhuriyet'in modernleşme, laikleşme ve sekülerleşme doğrultusunda belirlediği rotada din eğitimine de belirli işlevler yüklenmiştir. Bu çerçevede din eğitimi, yalnızca toplumun ihtiyaç duyduğu ve karşılanması gereken bir hizmet olarak değil, aynı zamanda devletin arzuladığı din anlayışını inşa etmeye yönelik bir araç olarak görülmüştür. Bu işleviyle din eğitimi, devletin meşruiyet aracı olarak başvurduğu ve toplumu bir arada tutan bütünleştirici bir mekanizma işlevi üstlenmiştir (Zengin, 2017b: 135). Dolayısıyla, din eğitimi programlarının dönemsel içerikleri, devletin o dönemdeki tutumuna ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Türkiye'de uygulanan örgün din derslerinin program içeriklerindeki tematik yapının bütüncül biçimde incelenmesi sürecin kapsamlı bir şekilde resmedilmesine imkân tanımaktadır

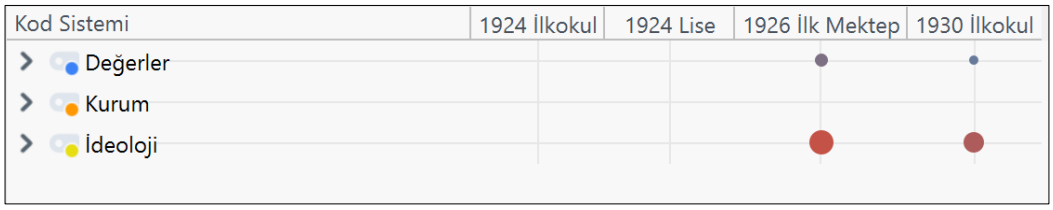
Çalışmanın bu bölümünde, Cumhuriyet'in ilanından bugüne kadar örgün eğitim sistemi içinde uygulanan din dersi programlarının sosyal bütünleşme boyutları değerler, kurumlar ve ideoloji ekseninde yapılan tematik çözümlemelerle ele alınmakta ve ilgili tarihsel süreçteki dönüşümü değerlendirilmektedir. Önceki bölümlerde ayrıntılı tablolar halinde sunulan bulgular, burada bütüncül bir yaklaşımla bir araya getirilmiştir. Böylelikle, 1924-2018 Dönemi programlarında ortak yönler, dönemsel kırılmalar ve temalardaki farklılaşmalar belirgin bir şekilde takip edilebilmektedir.

Grafik 12. Tüm Ana Temaların Program Dönemlerine Göre Dağılımı



Din dersi programlarının sosyal bütünleşmeye katkısını yansıtan değerler, kurumlar, ideolojik unsurlar ve kesişen alanlar incelendiğinde dönemler arasında farklılaşan bir tematik dağılım ortaya çıkmaktadır. Erken Cumhuriyet döneminde (1924-1930) oldukça sınırlı düzeyde ele alınan bu temalar, çok partili hayata geçiş ve seçmeli din dersi uygulamaları (1949-1980) döneminde belirgin bir artış göstermiş ve özellikle değerler (%8,9) ve ideoloji (%5) öne çıkmıştır. Sosyopolitik süreçlerde dalgalanmaların yaşandığı zorunlu din derslerine geçildiği (1982-1999) döneminde ise değerler (%11,3) ve ideoloji (%12,9) daha yüksek oranlarda temsil edilmiştir. Özellikle bu dönemde ideolojik temalar ders içerisinde yaygınlaşmıştır. Avrupa Birliğine giriş süreci ve ülkedeki düzen ve denge arayışlarının olduğu dönem olan 2000-2010 döneminde, sosyal bütünleşme temalarının en yoğun işlendiği dönem olmuştur. Bu süreçte değerler (%21,9), kurumlar (%8,1), ideoloji (%8,2) ve kesişen alanlar (%8,6) oranında yer almıştır. Dönemde programlarda sosyal uyum hedefi öne çıkmıştır. 2011-2018 döneminde ise eğitim programlarında genel bir yaklaşımla sadeleşmeye gidilmiştir. Bu durum din derslerine de yansımıştır. Aynı zamanda din dersi programı içinde değerler teması önemini korumaya devam etmektedir.

Tablo 44. 1924-1930 Programlarında Değerler, Kurumlar ve İdeoloji Yoğunluğu

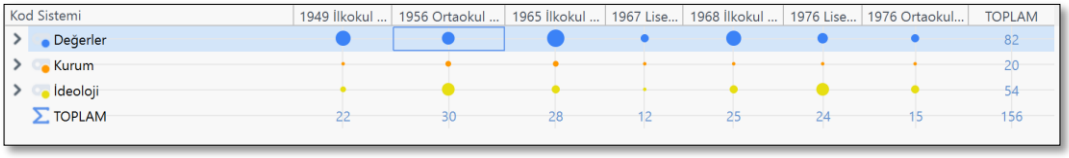


1924-1930 yılları arasındaki din dersi programlarına ilişkin tabloda, 1924 yılı programlarında tematik içerik yer almamaktadır. Bu noktada önemli bir geçiş görülmektedir. 1926 ve 1930 programlarında tematik kodların belirginleşmesi dönemde din dersi programlarının ideolojik ve işlevsel bir yapı kazanmaya başladığını ortaya koymaktadır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında din dersi programları ve ders kitapları, devletin yeniden şekillendirilmesi sürecine uygun biçimde hazırlanmıştır. Bu çerçevede, hurafe ve batıl inanışları ortadan kaldırmayı hedefleyen, ahlak merkezli ve bireysel dinî yaşantıya ağırlık veren bir müfredat ve buna paralel kaynaklar oluşturulmuştur (Altaş, 2002: 229). Böylece erken Cumhuriyet yıllarında din dersleri, devletin ideolojik inşasının bir aracı hâline gelirken sonraki dönemde derslerin tamamen uygulama dışı bırakıldığı bir dönem yaşanmıştır. Ancak bu tecrübenin olumsuz sonuçlarıyla ve siyasal yapının değişimiyle birlikte daha esnek bir anlayışa doğru evrilmeye başlamıştır.

1946-1950 dönemi çok partili hayata geçiş sürecini temsil etmektedir (Ateş, 2018: 237). Din dersleri programda seçmeli olarak yer almakla birlikte ders içeriği açısından programlar önceki programlardan oldukça farklılaşmış ve zenginleşmiştir.

Tablo 45. 1949-1980 Programlarda Değerler, Kurumlar ve İdeoloji Yoğunluğu



Kod Sistemi	1949 İlkokul ...	1956 Ortaokul ...	1965 İlkokul ...	1967 Lise...	1968 İlkokul ...	1976 Lise...	1976 Ortaokul...	TOPLAM
Değerler								82
Kurum								20
İdeoloji								54
TOPLAM	22	30	28	12	25	24	15	156

Değerler teması, Tablo 45'te görüldüğü üzere en yoğun biçimde 1956 ortaokul Din Dersi programında ele alınmış, ancak sonraki programlarda bu yoğunluk giderek azalmıştır. Tablo verileri ekseninde yapılan değerlendirmede, katmanlı sosyal bütünleşme modeli çerçevesinde programların öncelikle kültürel düzeyde bütünleşmeyi hedeflediği, bunu sosyal düzeyin, en son olarak da toplumsal düzeyin izlediği anlaşılmaktadır.

Dönemde yaşanan siyasi dalgalanmalar ve toplumdaki gruplaşmalardan kaynaklanan çatışmaların çözülmeye çalışıldığı bu süreçte, önce bireylerde kimlik oluşumu desteklenmiş, ardından bu kimliğin doğrudan toplumla bütünleşerek şekillenmesi hedeflenmiştir. Bu durum, dönemin hassas yapısının bir diğer göstergesidir. Benzer bir durum, dönemin ders kitaplarında da görülmektedir. Dönemin din bilgisi kitapları üzerinde inceleme yapan Kesgin (2010: 137-138), bu kitaplarda toplum içinde tam bir birlik meydana getirme amacıyla değerlere ve imajlara yer verildiğini, bu doğrultuda fert ile toplum arasındaki ilişkilerin düzenlenmek istendiğini belirtmektedir. Ders kitaplarında sevgi, şefkat, yardımlaşma gibi değerler aracılığıyla toplum bilinci ve millî vicdanın gelişimi desteklenmiştir. Diğer taraftan, dönemin programlarına yöneltilen eleştirilerden biri, grup çalışmalarına yönelik uygulamalara yer verilmemesidir (Yürük, 2011a: 110). Bu durum iki şekilde okunabilir. Birincisi, o günleri günümüz eğitim sistemi perspektifiyle değerlendirmemek gerektiğidir. İkincisi ise, dönemde zaten kamplaşmaların ve çatışmaların yaygın olduğu bir süreç yaşandığı gerçeğidir. Dolayısıyla, öğrenciler arasında eğitim amaçlı dahi olsa yeniden bir grup oluşturma fikrine sıcak bakılmamış olabilir.

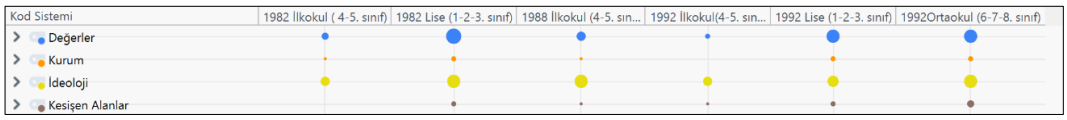
Bu yaklaşım, katmanlı sosyal bütünleşme modeli açısından değerlendirildiğinde, birey x birey (mikro) düzeyinde değer aktarımına ağırlık

verilirken birey x grup (mezo) düzeyinde etkileşimsel bağların sınırlı tutulduğunu, böylece toplumsal gerilimlerin eğitim ortamına yansımaması hedeflendiğini göstermektedir. Birey x grup düzeyinde destek alınan dönemin yegâne teması ise ailedir.

1949-1980 dönemi programlarında bireyler arası ilişkilerin birey x birey (mikro) önceliklendirildiğini, bunu birey x toplum (makro) ilişkilerinin ve son olarak birey x grup (mezo) ilişkilerinin izlediğini göstermektedir. Böylece din dersi programlarında değer aktarımının merkezinde öncelikle bireyin ahlaki gelişimi ve toplumsal yapıyla kurulan ilişkilerin desteklenmiştir.

1980 sonrası dönemde ise örgün din eğitimi açısından cumhuriyet döneminin en önemli adımlarından biri atılmıştır. Din eğitimi noktasında daha önceki dönemlerdeki talepler ve o günün talepleri dikkate alınmıştır (Altıntaş, 2020: 29).

Tablo 46. 1980-1999 Dönemi Programlarda Değerler, Kurumlar ve İdeolojik Temaların Genel Görünümü



Tablo 46'da de görüldüğü üzere, 1980-1999 döneminde uygulanan din dersi programlarında değer, kurum ve ideoloji temaları farklı yoğunluklarla ele alınmıştır. Özellikle değer ve ideoloji temalarının neredeyse tüm kademelerde yoğun biçimde yer alması, dönemin eğitim anlayışında ahlaki ve ideolojik içeriklerin bilinçli bir bütünlük içinde yapılandırıldığını göstermektedir. Üçüncü bölümde detaylandırılan ders içerikleri de bu değerlendirmeyi desteklemektedir.

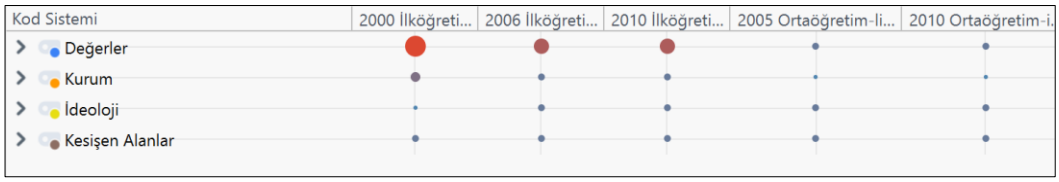
Genel din eğitimi literatüründe, 1982, 1988 ve 1992 programlarının büyük ölçüde benzer olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu tespit doğru olmakla birlikte, yapılan küçük ölçekli ekleme ve çıkarmaların her ne kadar niceliksel olarak sınırlı görünse de niteliksel olarak doğrudan sosyal bütünleşme temalarıyla ilişkili olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Dönemin programlarında, ders içeriklerine toplum ve kültür temaları dahil edilmiştir. Bu temalar kesişen alanlar kategorisi içinde değerlendirilmiştir. Toplum kavramının bir kurum olarak değerlendirilmesi mümkün olmakla birlikte, ders içerisinde bazen bireysel rollerin din ile, bazen de millet ile kurulan ilişkiler bağlamında ele alınması nedeniyle bu tema kesişen alanlar kategorisine yerleştirilmiştir. Kültür kavramı ise dinî kültür, millî kültür ve Türk kültürü bağlamlarında kullanılmıştır. Ancak ilerleyen programlarda kültür kavramının kapsam ve anlamında değişimler yapılmıştır. Örneğin, bazı programlarda mezhep kavramının yerini almıştır. Bu nedenle kültür kavramı ayrıca ele alınmış ve programlar arası anlam farklılıkları takip edilmeye çalışılmıştır. Bu tematik yapıların kapsadığı temalar ise aşağıda detaylı şekilde anlatılmaktadır.

Ülkenin siyasal ve toplumsal açıdan çalkantılı bir dönemden geçtiği bu yıllarda, din dersinin zorunlu hale getirilmesi kararının sebepleri, program içerikleri incelendiğinde daha açık biçimde anlaşılmaktadır. Bu dönemde, dinî referanslarla harmanlanmış millî değerlerin aktarımını esas alan bir yapı oluşturulmuş; böylece din dersi, bütünleşme işlevini yerine getiren bir araç haline gelmiştir.

Katmanlı sosyal bütünleşme modeli perspektifinden değerlendirildiğinde, dönemde ders içeriğinde yurttaş vurgusu hakimdir. Ayrıca bireyin başta kendisiyle, sonra yakınlarıyla, dahil olduğu gruplarla, ardından içinde yaşadığı toplumla ve diğer toplumlarla, diğer toplumlarda yaşayan bireylerle ilişkilerini olumlu anlamda desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu yönüyle dönemin programları çok katmanlı bütünleşme modelinde tüm düzeyleri desteklemektedir.

Tablo 47. 2000-2010 Dönemi Programlarda Değerler, Kurumlar ve İdeolojik Temaların Genel Görünümü



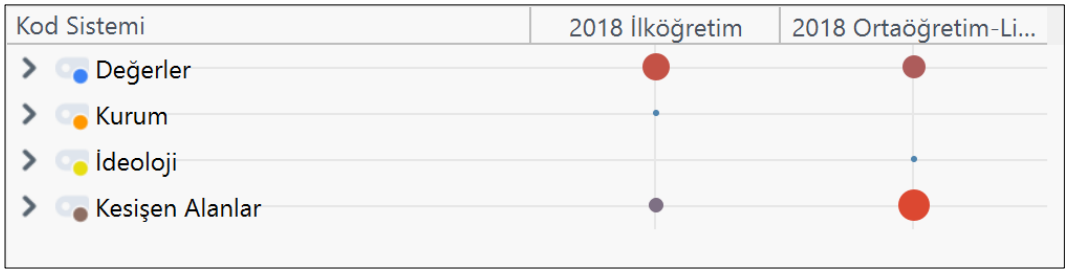
2000 sonrası programlarda kod dağılımını gösteren tabloda, değer ve ideoloji temalarının öne çıktığı görülmektedir. Özellikle 2000 ilköğretim programında değerler teması oldukça yoğundur. Sonraki programlarda ise tema sürekliliğini korumaktadır. Kurumlar (aile) teması da en yoğun şekilde 2000 programında yer almıştır. Bu dönemle birlikte programlara kesişen alanlar kategorisi ilave edilmiştir. Bu tablo, 2000 sonrası programların değer ve ideolojik bütünleşmeyi merkeze aldığı, kurumları ise destekleyici bir unsur olarak değerlendirdiği; göstermektedir. Dönemin programlarında çok katmanlı sosyal bütünleşme modelinin bireyden topluma uzanan tüm düzeyleri desteklenmiştir.

Dönemin karakteristik yaklaşımı ise küreyerel tutum olmuştur. Bu dönemde bir taraftan küresellşem ve avrupa birliğine uyum süreci desteklenirken diğer taraftan kendi kimliğimizi tanıma ve korumaya yönelik içerikler derslere dahil edilmiştir. 2005 programıyla derse sağlıklı din kavramının dahil edilmesi oldukça önemli bir gelişmedir (MEB, 2005: 13). Bu kavram, öğrencilere doğru bilgi vermenin amaçlanmasının yanı sıra kültürel yabancılaşmaya karşı bir adımdır.

2000 öncesi dönemde Türkiye'de millî ve dinî bütünlüğü zedeleyen tecrübelerin yaşandığı açıklanmıştır. Bu noktada barış ortamının sağlanması için ortak dini paylaşan insanlar arasındaki çeşitliliğe dair bilgi ve farklı dinler hakkında bilgi verilmesi önemlidir (Yılmaz, 2003: 12-13). Bu noktada dönemin programlarında belirgin bir adım atılarak barışa dair mesajlar açık bir şekilde yer almaya başlamıştır.

Küresele yönelik ders içeriğinde atılan adımlarla birlikte yerelliğin dahil edildiği bu dönemin program anlayışı 2018'e kadar etkin biçimde derslerde yer almıştır. 2018 yılından itibaren ise ders programlarında kültürel ve küresel açılım dönemine geçilmiştir.

Tablo 48. 2018 Programlarında Değerler, Kurumlar ve İdeolojik Temaların Genel Görünümü



Tablo 48'de görüldüğü üzere 2018 programı dönemin genel eğitim anlayışında geçilen sade yapıyı yansıtmaktadır. İlköğretimde değerler teması ile ortaöğretimde kesişen alanlara yönelik temalar en yoğun içeriği sunmaktadır. Program tema olarak az görünmekte ancak sosyal bütünleşmeyi oldukça destekleyici içeriğe sahiptir. Bu da programın sosyal bütünleşme perspektifini daha çok değerlerin içselleştirilmesi ve farklı dinî/mezhebî pratiklerin tanıtılması yoluyla geliştirdiğini göstermektedir.

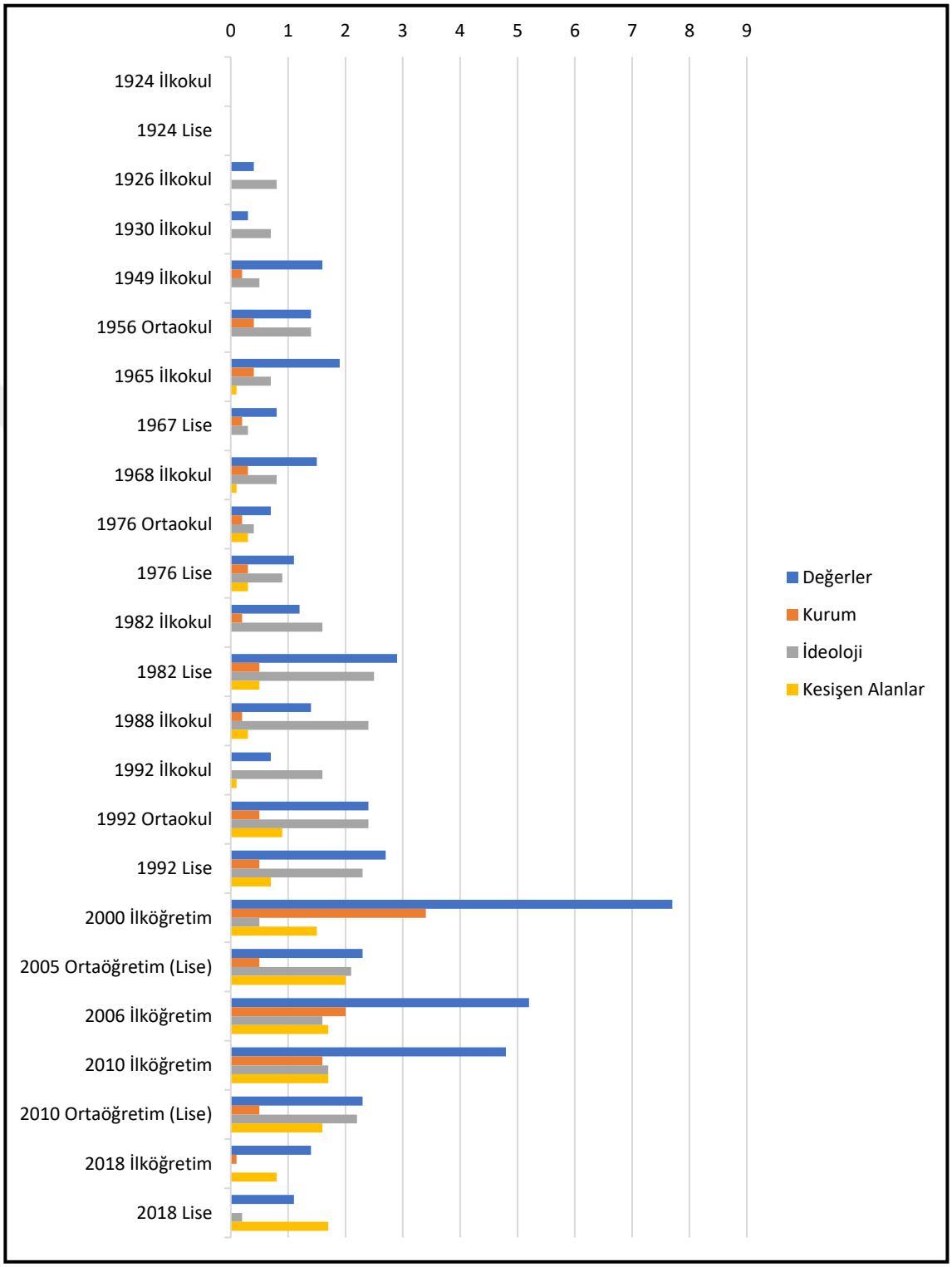
2018 programı değerler içeriği açısından genel bir çerçeve içinde ele alındığında ortaya çok katmanlı bir katmanlı sosyal bütünleşme modeli çıkmaktadır. Giriş bölümlerinde yer verilen değerlerin birey x birey ilişkisinde etik davranış kalıplarını güçlendirdiği, birey x grup düzeyinde sosyal aidiyet ve ortak değer sistemine yönlendirdiği, birey x toplum bağlamında ise millî birlik ve kültürel süreklilik duygusunu pekiştirdiği söylenebilir. Aynı zamanda sosyal medya gibi güncel referanslara yer verilmesi, bireyin temas alanında olan dijital alanda da öğrencinin aktif bir özne olarak konumlanmasını desteklemektedir.

2018 programları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, katmanlı sosyal bütünleşme modeli'nin ilköğretim düzeyinde değerler, ortaöğretim düzeyinde ise kültürel aktarıma dayalı boyutunun öne çıktığı görülmektedir. Program, bireylerin farklı inanç yorumlarını tanıması, ortak tarihî şahsiyetler etrafında kültürel aidiyet geliştirmesi ve İslâm medeniyetinin değerlerini kavraması yoluyla sosyal bütünleşmeye katkı sunmaktadır. Ancak bu katkının, daha çok tarihsel-kültürel

bağlam ve kimlik inşası ekseninde şekillendiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, programın sosyal bütünleşmeye yönelik etkisi kapsayıcı olduğu görülmektedir.

Cumhuriyet'in ilanından 2018'e kadar din dersi programlarını ilköğretim ve ortaöğretim olarak bölümlendirdiğimizde 24 program yayınlandığı görülmektedir. Aşağıdaki grafikte bu tematik süreçlerin her program özelinde nasıl değişim geçirdiği gösterilmektedir.

Grafik 13. Din Dersi Programlarında Yıllara Göre Tematik Dağılımı

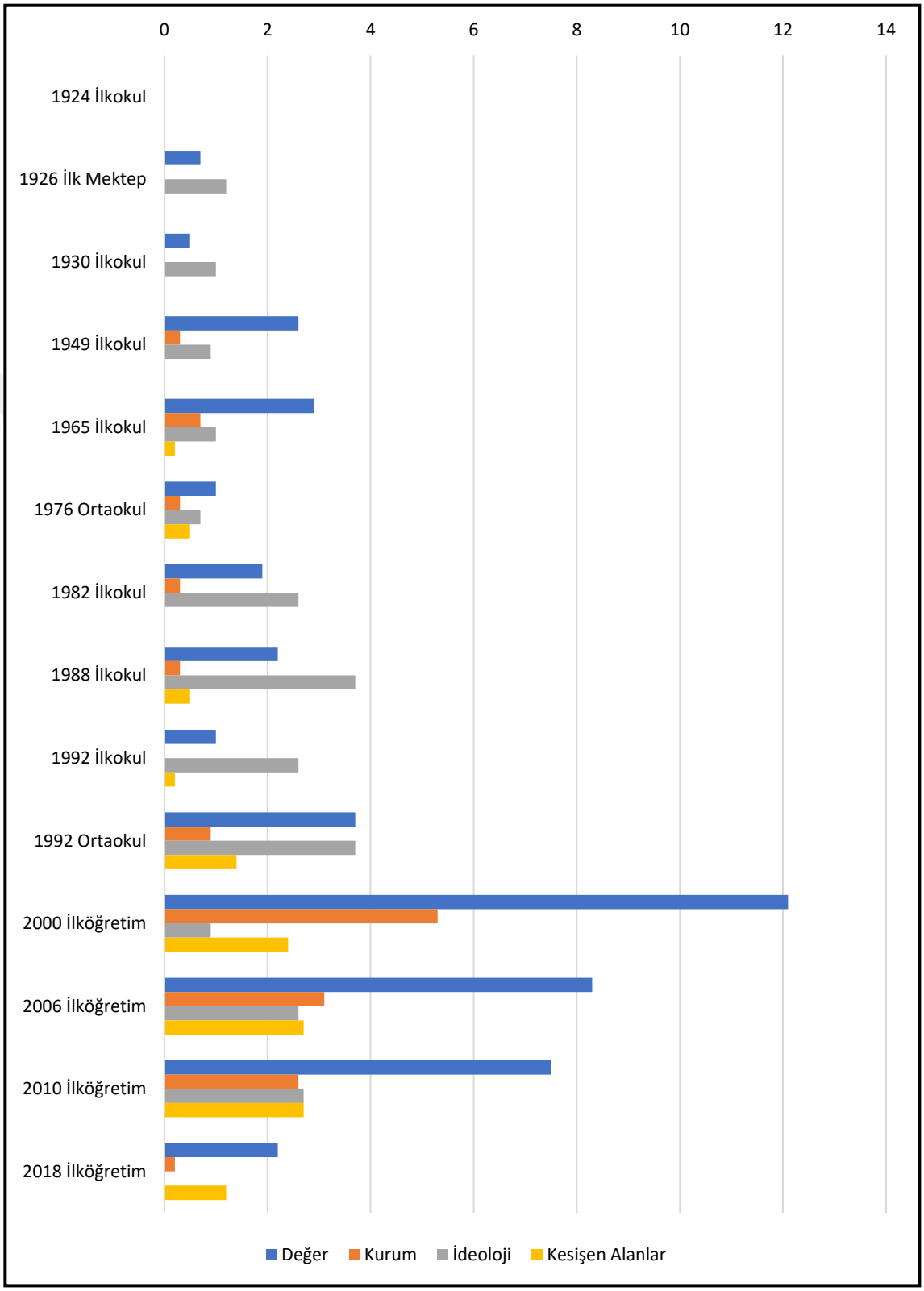


Grafik 13.'te Cumhuriyetin ilk programın olan 1924 ilkokul programında tematik içeriklerin yer almadığı görülmektedir. Bununla birlikte ders içeriğindeki

zenginleşmeler 1926 programıyla başlamıştır. 1949 ve 1965 ilkokul programlarında değerler öne çıkarken, kurum ve ideoloji sınırlı kalmıştır. 1956 ve 1976 ortaokul programlarında ise temalar arasında dengeli bir dağılım görülmektedir. 1982 ve 1988'de değerler ve ideoloji artış göstermiştir. Özellikle ideolojik temalar oldukça belirgin hale gelmiştir. 2000 ilköğretim programında ise değerler teması en yoğun içeriği temsil ederek zirveye ulaşmıştır. 2005, 2006 ve 2010 programlarında değerler en yüksek oranda temsil edilmeye devam ederken, programlarda kesişen alanlar da görünür olmaya başlamıştır. 2018'de tüm boyutlar daha düşük ve dengeli bir seviyeye inmiştir.

Değerler temasının dağılımı, programlarda ahlaki, toplumsal, kültürel ve evrensel boyutların farklı dönemlerde öne çıktığını göstermektedir. Katmanlı sosyal bütünleşme modeli açısından değerlendirildiğinde, ahlaki değerler birey x birey düzeyinde sevgi, saygı, merhamet, yardımlaşma gibi erdemleri besleyerek toplumsal yaşamın temel ahlaki zemininin güçlenmesine katkı sunmaktadır. Toplumsal değerler birey x grup düzeyinde aidiyet, sorumluluk ve dayanışma bilincini desteklemektedir. Bireylerin yakın çevreleriyle olan ilişkilerini kuvvetlendirmektedir. Kültürel ve evrensel değerler ise birey x birey ve birey x toplum düzeyinde millî kimlik, kültürel miras ve evrensel insanlık değerleri arasında köprü kurarak bireyin ulusal ve küresel ölçekte bütünleşmesini kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle değerler, din derslerinin programlarında katmanlı sosyal bütünleşmenin tüm düzeylerine temas eden işlev görmektedir.

Grafik 14. Din Dersi Programlarında 4-8. Sınıf Düzeyi Tematik Dağılımı

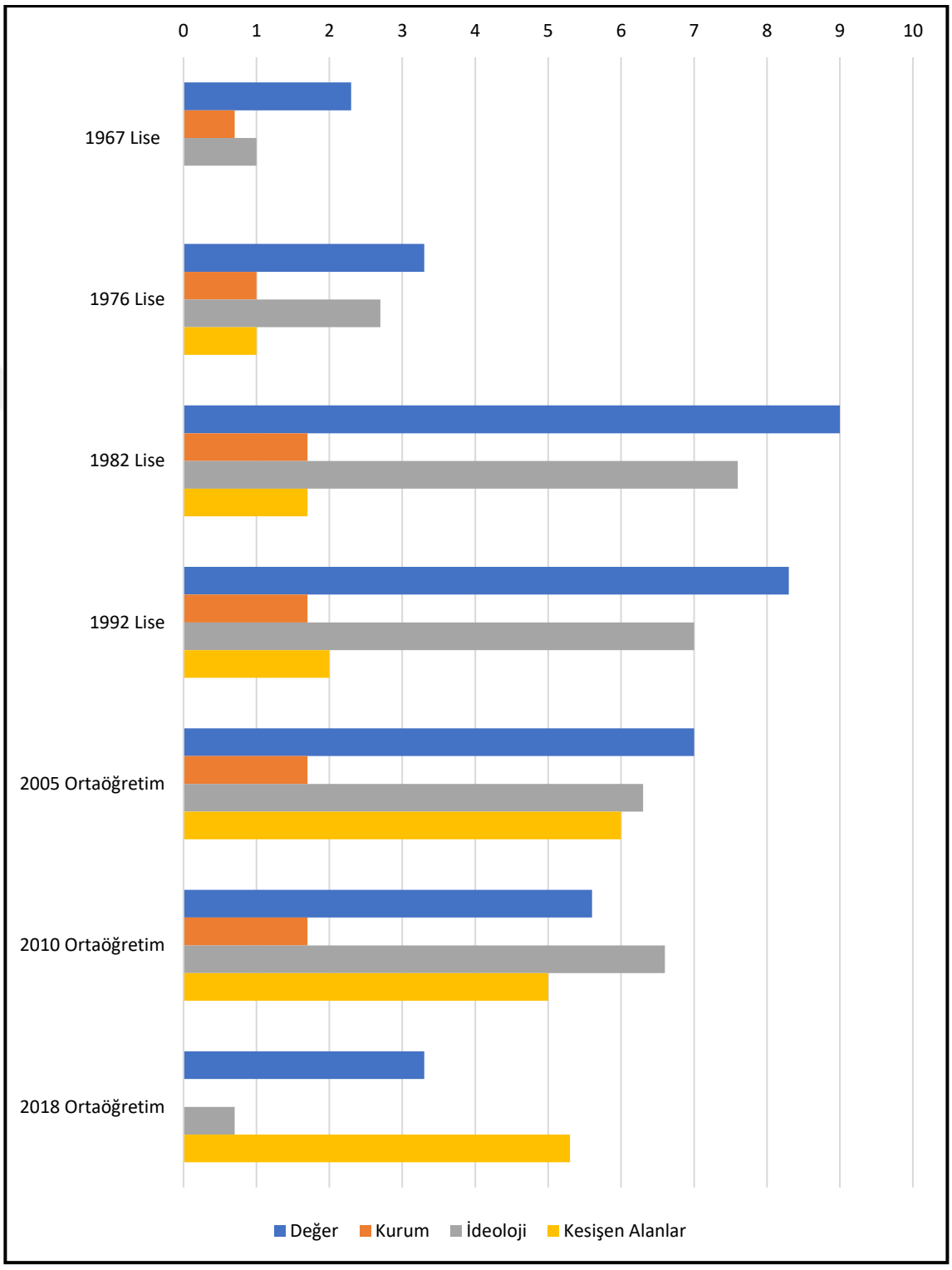


Grafik 14, din derslerinin eğitim sistemine ilk dahil edilmeye başladığı dönemi (4-8. Sınıf düzeyleri) temsil etmektedir. Grafikte görüldüğü üzere, 1924-1930 arası programlarda tüm boyutlar düşük seviyede olup, neredeyse tüm programlarda ilköğretim düzeyinde değerler temasına yoğunlaşılmıştır. Bazı dönemlerde ise değerler temasında sıçrama yaşanmıştır. 1949 ve 1965 ilkokul programlarında değerler önceki dönemlere göre oldukça fazla bir yükseliş göstermiştir. Din dersi yasaklarının ardından gelen bu seçmeli dönemde böyle bir yükselişin görülmesi din derslerinin dönemin toplumsal ihtiyaçlarıyla ilgili olduğunu gösteren işaretlerden biridir. Bu içerik düzenlemesi birey x birey ilişkilerinin olumlu şekilde desteklenmeye çalışıldığını göstermektedir.

1976 ortaokul programında değer, kurum ve ideoloji biraz daha düşmüş ancak temalar arasında bir denge oluşmuştur. Zorunlu din dersi uygulamalarına başlandıktan sonraki dönemin programlarında, 1982 ve 1988 ilkokul programlarında değerler ile ideoloji daha belirgin hâle gelmiştir. Birey x birey ilişkilerinin yanı sıra daha makro düzeyde birliktelik arayışlarının olduğu bu dönemde birey x toplum düzeyine ağırlık verilmiştir.

2000 ilköğretim programı değerler boyutunun zirveye ulaştığı dönemdir. Bununla birlikte kurum(aile) teması da en yüksek seviyeyi görmüştür. 2006 ve 2010'da değerler ve aile güçlü seyrini korumaya devam ederken bir taraftan kesişen alanlar da öne çıkmıştır. Birey x birey, birey x toplum ilişkilerine gösterilen önem bu dönemde birey x grup arasındaki ilişkilere de gösterilmeye başlanmıştır.

Grafik 15. Din Dersi Programlarında 9-12. Sınıf Düzeyi Tematik Dağılımı



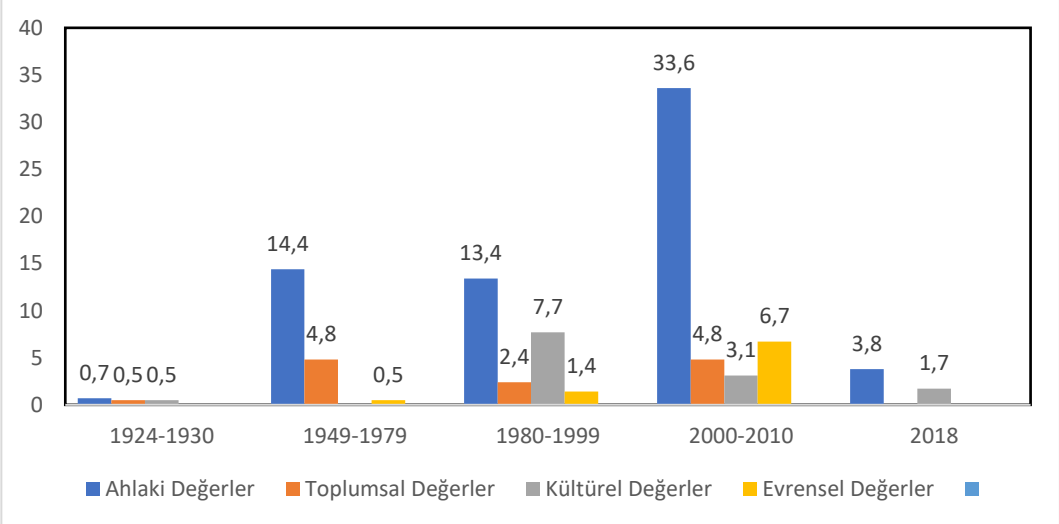
Grafik 15, lise düzeyin özelindeki tematik değişimleri göstermektedir. Bu düzeyde ders içeriklerinde ilk bakışta göze çarpan tema, ideolojidir. 1967 lise

programında değerler ve ideoloji en az düzeyde yer almaktadır. 1976'da değer ve ideoloji birbirine yakın bir dağılım göstermektedir. 1982 ve 1992 lise programlarında değerler ile ideoloji yüksek oranda yer almıştır. Özellikle ideoloji önceki dönem lise programlarının iki katına çıkmıştır. 2005 ve 2010 ortaöğretim programlarında tüm temalar yüksek seviyededir. 2018'de ise bir önceki programa göre değerler teması azalırken, kesişen alanlar en belirgin unsur hâline gelmiştir. Lise düzeyi programlarda birey x toplum ilişkileri üzerinde derse işlevsel bir tutumla yaklaşıldığı görülmektedir.

4.1. Değerler

Din dersi programlarının sosyal bütünleşmeye katkısını ortaya koyan en önemli boyutlardan biri, değerler temasıdır. Programlarda yer verilen ahlaki, toplumsal, kültürel ve evrensel değerler, birey x birey, birey x grup ve birey x toplum ilişkilerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle değerlerin zaman içindeki dağılımı, Cumhuriyet'in farklı dönemlerinde din eğitiminin hangi düzeyde birliktelikleri önceledeğini göstermektedir.

Grafik 16. 1924-2018 Değerler Teması Genel Yapısı



Grafik 16, Cumhuriyet dönemi süresince uygulanan din derslerinde değerler temasının dönemlere göre nasıl dağılım gösterdiğini yansıtmaktadır. Değerler

temasını kapsayan içeriklerin büyük bir çoğunluğunun ahlaki değerler olduğu ve bu temanın her dönemin programlarında yer aldığı görülmektedir.

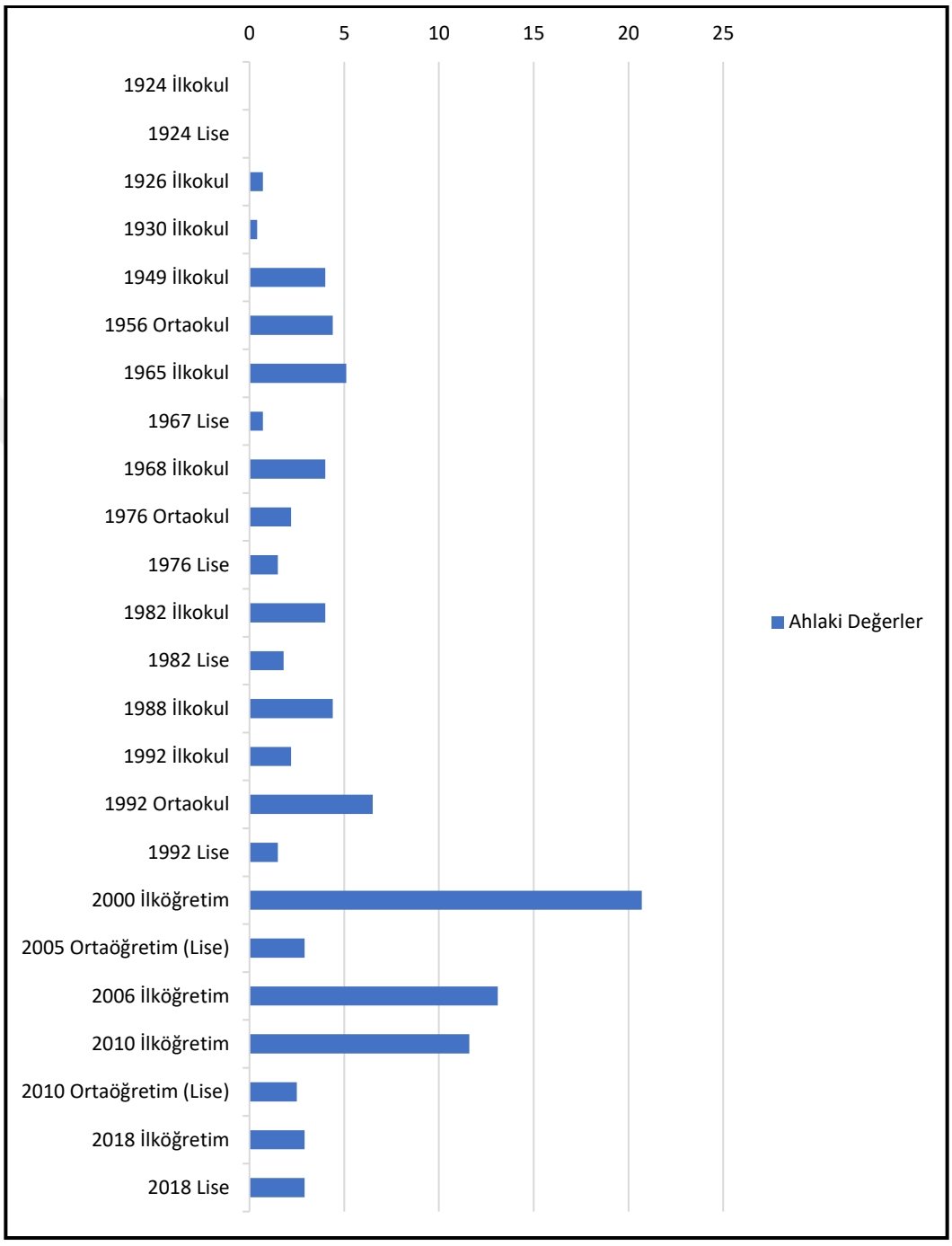
1924-1930 dönemi programlarında en düşük oranda ahlaki, toplumsal ve kültürel değerler düşük oranlarda yer almaktadır.

1948-1949 dönemi programlarına dönemin kendi bütünlüğü içinde bakıldığında en fazla ahlaki değerleri kapsamakta olduğu ardından da toplumsal değerler görülmektedir. Bu süreç dersin yapılmadığı dönemin ardından gelen seçmeli ders uygulamasındaki tercihleri göstermektedir.

1980-1999 Döneminde ise programlarda ahlaki ve toplumsal değerlerin yanı sıra kültürel değerlerde belirginleşmeye başlamıştır. Ayrıca bu dönem, kültürel değerlerin tematik olarak en fazla yer aldığı dönemdir. Bu dönem Türkiye tarihinde sosyopolitik süreçlerin dalgalandığı, yeni bütünlük ve kimlik arayışlarının olduğu bir döneme işaret etmektedir.

1980-2000 Programın geneline bakıldığında, bireyin kişisel ve toplumsal düzlemde sorumlu, erdemli ve uyumlu bir kimlik geliştirmesi hedeflenmiştir. Toplumla uyum sağlama, dine olan ihtiyacı kavrama, yüce kavramların anlamını idrak etme gibi amaçlar sosyal bütünleşmeye yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Bu yönüyle 1992 lise programı, öğrencinin evrensel insanlık değerlerini de içselleştirmesini hedefleyen bütüncül bir din eğitimi anlayışı sunmaktadır. Katmanlı sosyal bütünleşme modelinde 1980-1999 dönemi kültürel, toplumsal ve sosyal katmanların üçünü de desteklemektedir. Birey x birey (mikro), birey x grup (mezo), birey x toplum (makro) ilişkisine yönelik değer ve roller oldukça yoğun olarak derste işlenmiştir. Dönemin sosyopolitik olaylarının karşısında din dersine yönelik tutum oldukça işlevsel bir boyut kazanmıştır2000-2010 yılları, değerler temasının en yoğun işlendiği dönemdir. Ahlaki değerler, bu dönemde en yoğun olarak ders içeriğinde yer aldığı yılları yaşamıştır. Ardından toplumsal değer gelmekte ve evrensellik vurguları bu dönemle birlikte görünür bir yapıya geçmiştir. 2018 programı ise, kendi içinde sadeleştirilmiş bir yapıda hazırlanmıştır Programda öne çıkan ana değerler ahlaki değerler ve kültürel değerlerdir.

Grafik 17. 1924-2018 Din Dersi Programlarında Ahlaki Değerler



Grafik 17'de, ahlaki değerlerin her program özelindeki değişimi gösterilmektedir.

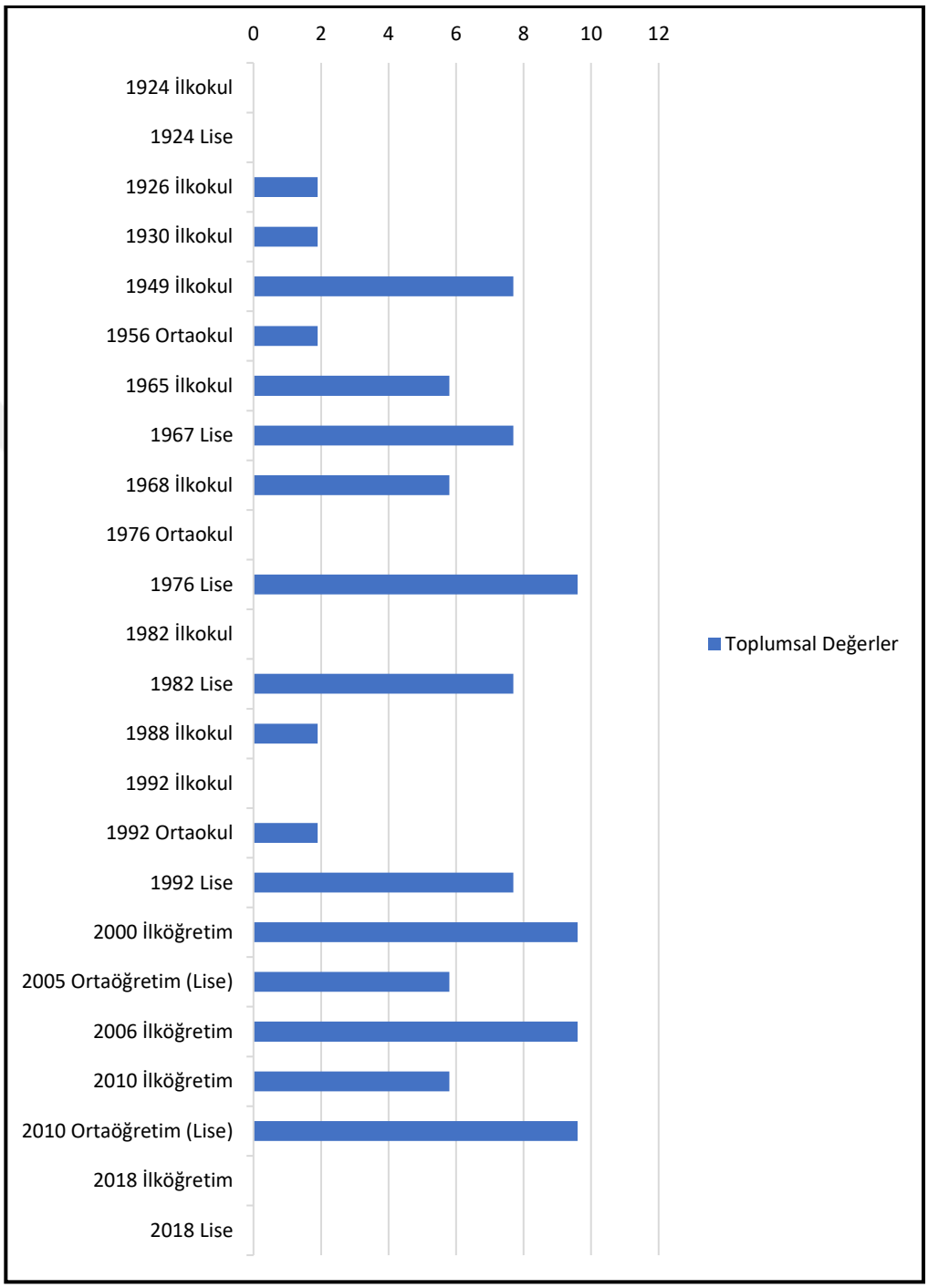
1924-1930 yılları arasında diğer temalarda da olduğu gibi oldukça sınırlı düzeyde yer alan ahlaki değerler, 1949 ilkokul programıyla birlikte artış

göstermiştir. 1956 ortaokul ve 1965 ilkokul programlarında bu değerler daha güçlü bir biçimde işlenmiş, sosyal bütünleşme açısından önemli bir adım atılmıştır.

2000 ilköğretim programı, ahlaki değerlerin en yoğun işlendiği dönem olmuş ve diğer yıllara kıyasla en yüksek seviyeye ulaşmıştır. 2005 ortaöğretim, 2006 ve 2010 ilköğretim programlarında bu vurgu güçlü şekilde devam etmiştir. 2018 ilköğretim ve lise programlarında ise ahlaki değerler hâlâ yer almakla birlikte önceki dönemlere göre daha düşük oranda kalmıştır.

Ahlaki değerlerin genellikle ilköğretim düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Bu durum erken yaş döneminde karakter gelişiminde din derslerinin üstlenmiş olduğu sorumluluk ile ilgilidir. Sağlıklı bir topluma giden süreçte sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi en temel gerekliliktir.

Grafik 18. 1924-2018 Din Dersi Programlarında Toplumsal Değerler



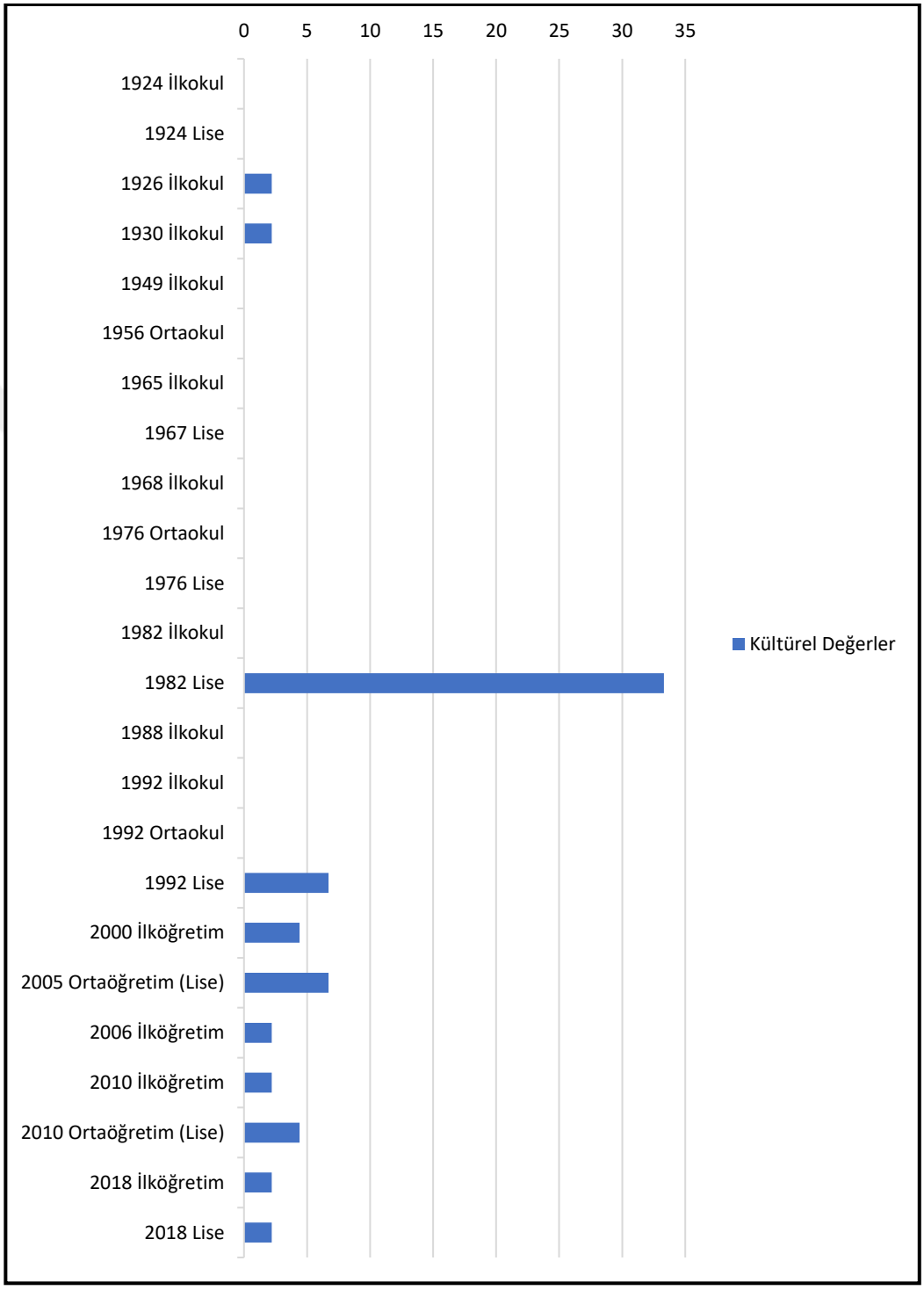
Grafikte 18, toplumsal değerlerin programlardaki yerinin dönemler boyunca dalgalı bir seyir izlediğini göstermektedir. 1924-1930 yıllarında sınırlı düzeyde bulunan toplumsal değerler, 1949 ilkokul programında dikkat çekici biçimde artış

göstermiştir. 1956 ortaokulda yeniden düşüş görülmüş, 1965 ilkokul ve 1967 lise programlarında ise belirgin bir yükseliş yaşanmıştır.

1976 lise programı toplumsal değerlerin en yoğun işlendiği dönemlerden biri olmuştur. 1982 lise programında bu temalar yakın seviyede korunmuş, 1988 ilkokulda ise düşük seviyeye gerilemiştir. 1992 lise programında yeniden yükseliş yaşanırken, aynı yılın ilkokul ve ortaokul programlarında daha sınırlı kalmıştır.

2000 ilköğretim, 2006 ilköğretim ve 2010 ortaöğretim programları toplumsal değerlerin öne çıktığı dönemlerdir. 2018 ilköğretim ve lise programlarında ise toplumsal değerlerin önceki yıllara kıyasla oldukça düşük seviyede yer aldığı görülmektedir.

Grafik 19. 1924-2018 Din Dersi Programlarında Kültürel Değerler



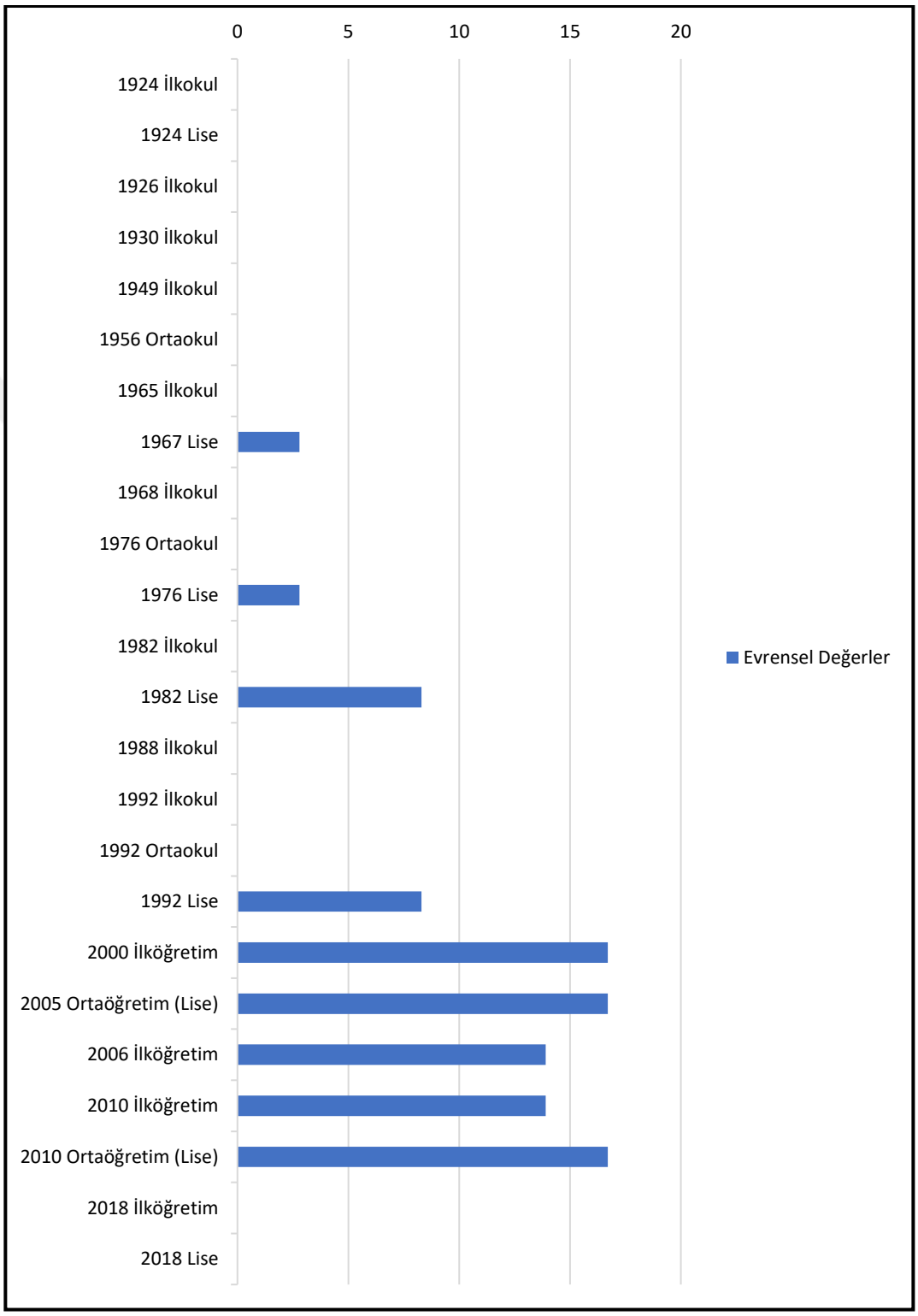
Grafik 19'da, kültürel değerlerin erken Cumhuriyet döneminde sınırlı bir biçimde yer aldığını, bazı programlarda ise hiç yer almadığını göstermektedir..

1926 ve 1930 ilkokul programlarında küçük bir artış görülmüş, sonraki yıllarda ise uzun süre düşük seviyede kalmıştır.

1949-1982 döneminde programlarda kültürel temalar görülmemektedir. 1982 lise programında ise kültürel değerler en yüksek seviyesine ulaşarak diğer tüm dönemlerden belirgin biçimde ayrılmıştır. 1988 ilkokul programında bu değerler yeniden düşük bir seviyeye inmiş, 1992 lise programında ise tekrar öne çıkmıştır. Erken cumhuriyet döneminde yeni kimlik inşa sürecinde kültürel kodlardan uzak durulurken yaşanan tecrübelerin tekrar kültürel referanslara geri dönüşe sebep olduğu görülmektedir.

2000 sonrası programlarda ise kültürel değerler noktasında bir görülmektedir. 2018 ilköğretim ve lise programlarında ise düşük ancak istikrarlı bir görünüm kazanmıştır. Genel olarak kültürel değerlerin programlarda dalgalı bir seyir izlediği, özellikle darbe sonrası hazırlanan 1982 programının belirleyici bir kırılma noktası olduğu dikkat çekmektedir.

Grafik 20. 1924-2018 Din Dersi Programlarında Evrensel Değerler



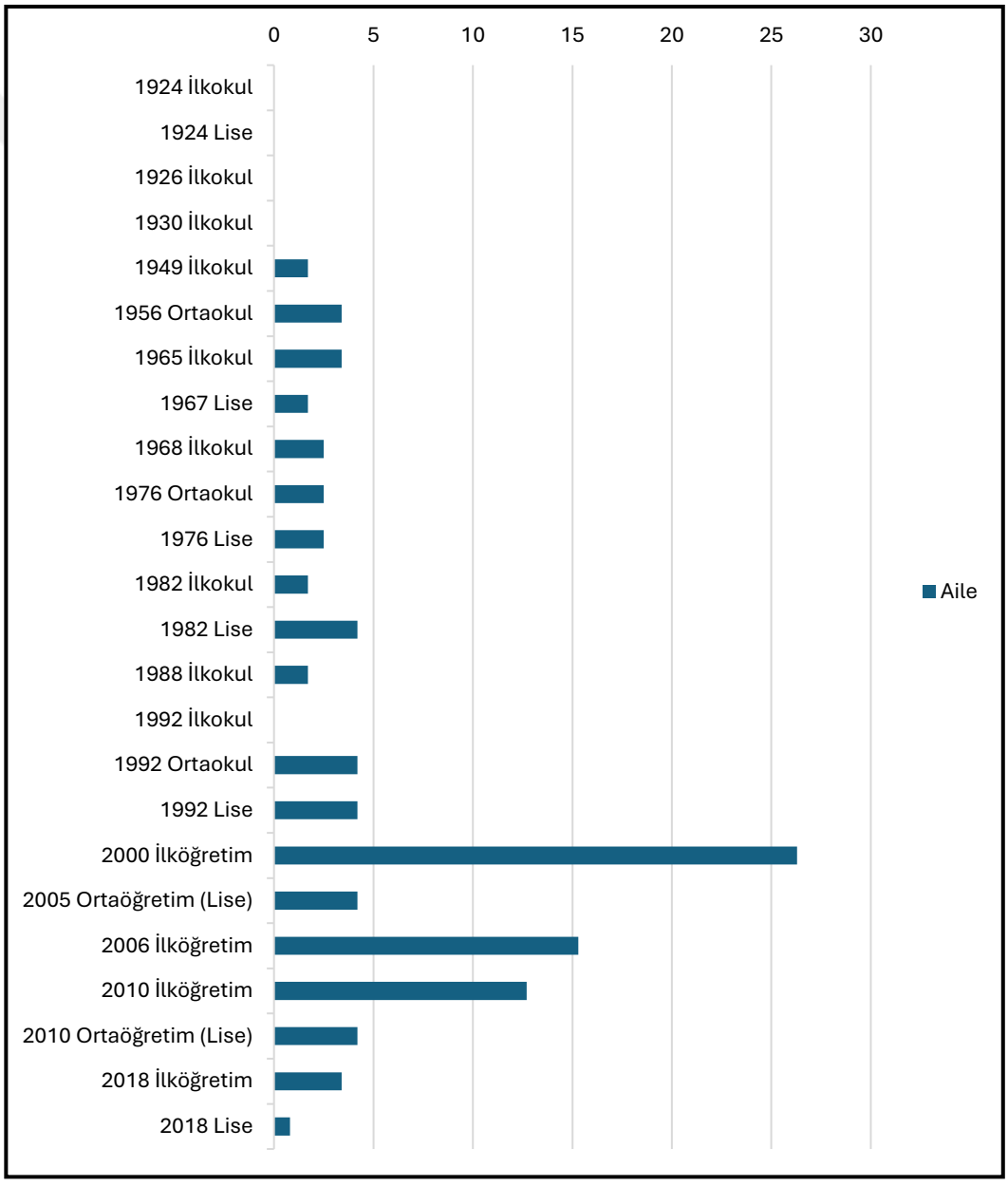
Grafikte 20'de görüldüğü üzere, evrensel değerler erken dönem programlarında yok denecek kadar azdır. 1967 ve 1976 lise programlarında sınırlı biçimde yer almış, 1982 ve 1992 lise programlarında ise belirgin bir artış göstermiştir.

2000, 2005 ve 2010 programlarında evrensel değerler hepsinde yer almış ve en yüksek düzeylere ulaşmıştır. Evrensel temaların 2000 sonrası dönemde yoğunlaştığı ve süreklilik gösterdiği görülmektedir. Kültürel değerlerinde yoğun olarak görüldüğü bu dönemde evrensel değerlerinde yoğun şekilde yer alması küre-yerel süreci yansıtmaktadır. Bireyin hem kendi kurduğu toplumla hem de diğer toplum ve bireylerle ilişkilerini olumlu yönde desteklemek istendiği fark edilmektedir.

4.2. Kurumlar

Din dersi programlarında kurumlar kapsamında ele alınan temalar arasında, yoğunluğu dönemlere göre farklılık gösterse de süreklilik arz eden ana unsurun aile olduğu dikkat çekmektedir. Sosyal bütünleşmenin biçimi dönemsel olarak değişiklik göstermiş olsa da Türkiye açısından aile, her zaman temel bir tema olarak programlarda yerini korumuştur.

Grafik 21. 1924-2018 Din Dersi Programlarında Aile



Grafikte de görüldüğü üzere, aile teması 1949 ilkokul programıyla birlikte sınırlı bir biçimde de olsa müfredata girmiştir. 1956 ortaokul, 1965 ilkokul, 1967 lise ve 1968 ilkokul programlarında aile düşük ama sürekli olarak programlarda yer almıştır. 1976 ortaokul ve lise programlarında da benzer şekilde aile teması görülmekle birlikte, düşük seviyede seyretmiştir. 1982 programında her düzeyde yer alırken aile teması 1992 ilkokuldan çıkarılmıştır.

En dikkat çekici yükseliş ise 2000 ilköğretim programında yaşanmıştır. Aile teması bu dönemde zirveye ulaşarak programın en güçlü boyutlarından biri hâline gelmiştir. 1950, 1960, 1970, 1980 ve 1997'de kısa aralıklarla ve artarda yaşanan toplumsal ve siyasi sarsıntılarda din derslerinde aile teması toplumsal yapı için bir yara bandı niteliğinde yer almıştır.

2000 sonrası dönemde özellikle ilköğretim seviyesinde aile kurumu ders içeriğinde varlığını korumuştur. Ancak, 2010 ortaöğretim ve 2018 ilköğretim-lise programlarında ise aile teması önceki yıllara kıyasla daha sınırlı bir düzeye inmiştir. Ancak bu düşüş, yeni toplumsal sorunları getirebilme potansiyeline sahiptir.

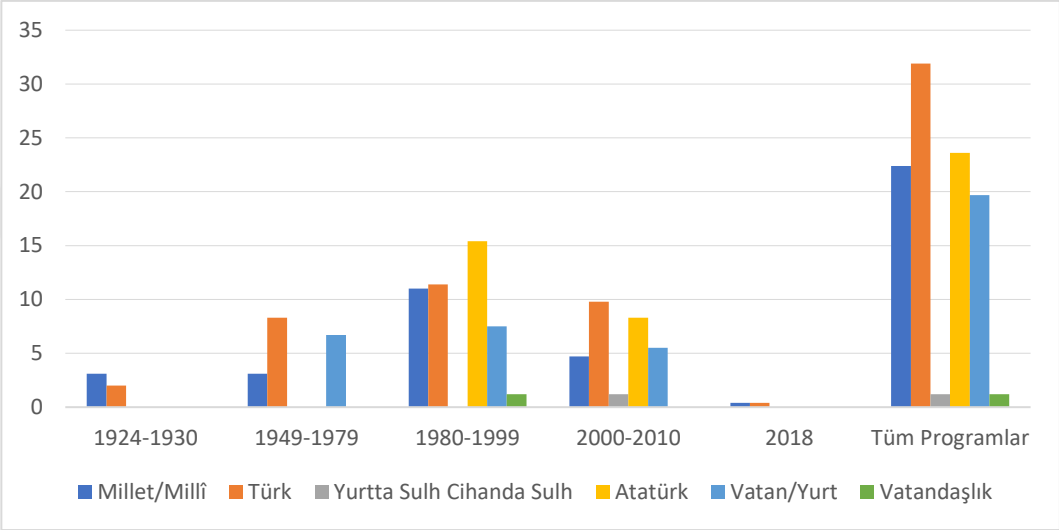
Temadaki bu dalgalı seyir, aile kurumunun sosyal bütünleşmede farklı dönemsel ihtiyaçlara göre yeniden konumlandırıldığını göstermektedir. Özellikle darbe sonrası dönemler gibi siyasi kırılmaların yaşanmasının ardından genellikle aile temasına ders içinde ayrılan yoğunluğunun arttığı görüşmüştür.

Katmanlı sosyal bütünleşme modeli açısından bakıldığında aile, birey x birey ilişkilerinde (sevgi, saygı, sorumluluk), birey x grup, birey x toplum ilişkilerinde (toplumsal düzenin ve kültürel sürekliliğin korunması) merkezi bir rol oynamaktadır. Aile teması en fazla birey x grup (mezo) ilişkileri düzenleyici bir roldedir. Ancak bu rolün etkileri topluma doğru genişlemektedir. Bu nedenle, programlarda aile temasının vurgusu sosyal bütünleşmenin en temel katmanlarını güçlendiren yapısal bir unsur olarak okunmalıdır.

4.3. İdeolojik Temalar

Din eğitiminin araçsal yönünü en açık şekilde yansıtan tematik yapılardan birisi ideolojik temalardır. Ülkemizde belirli dönemlerde hâkim anlayışların din ders içeriğine etkisi dalgalı ancak açık bir şekilde aşağıdaki grafikte görülmektedir.

Grafik 22. Tüm Programlarda İdeolojik Temalar



Grafikte görüldüğü üzere, 1924-1930 yıllarında millet ve Türk kavramları diğer programlara nazaran düşük oranlarda yer almıştır. Ancak bu dönem aralığında dikkat çeken husus bu programlarda, değer ve aile temaları yer almazken ideoloji temalarının bu dönemde görünür olmasıdır.

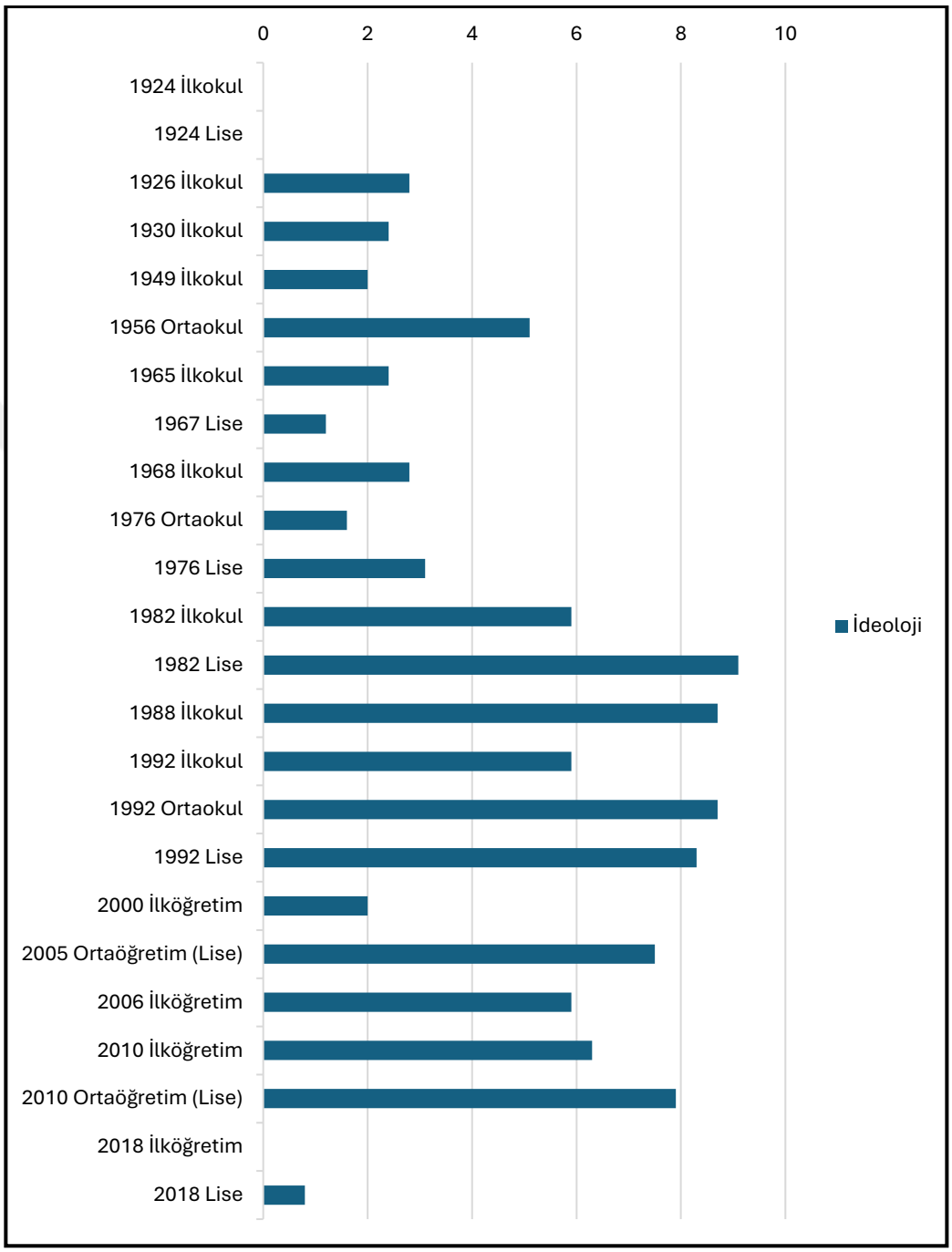
1949-1979 döneminde özellikle Türk vurgusu artarken, Atatürk ve vatan/yurt kavramları da belirginleşmeye başlamıştır. 1980-1999 dönemi ise ideolojik temaların en baskın şekilde ders içerisinde yer aldığı dönemdir. Bu dönemde millet, Türk ve Atatürk temaları belirgin biçimde öne çıkmış, buna ek olarak vatan/yurt ve Yurtta Sulh Cihanda Sulh temaları da programa katılmıştır.

2000-2010 döneminde ideolojik temalar varlığını sürdürmüş, ancak önceki döneme kıyasla daha az yoğunlukta işlenmiştir. 2018 programında ise ideolojik temaların oldukça azaldığı, yalnızca millet ve Türk vurgusunun sınırlı düzeyde korunduğu görülmektedir. Genel tabloya bakıldığında, tüm programlar birlikte ele

alındığında Türk, Atatürk ve millet temalarının ideolojik boyutta en güçlü unsurlar olduğu anlaşılmaktadır.

İdeolojik temaların yoğunlukları kimlik inşa süreci ve aynı zamanda ülkenin makro düzeyde birliktelik ihtiyacı hissettiği dönemlerle ilişkilidir. Bu akışın seyri aşağıdaki grafikte tüm programlar özelinde gösterilmektedir.

Grafik 23. 1924-2018 Din Dersi Programlarında İdeolojik Temalar



Grafikte görüldüğü üzere, tematik olarak yoğunluğu az bir dönem olsa da 1924-1930 döneminde ideolojik temalar programlarda yer almıştır. 1956 ortaokul programında ilk dikkat çekici artış görülmüş, bu eğilim 1982 ilkokul ve lise programlarında zirveye ulaşmıştır. 1988 ilkokul, 1992 ortaokul ve lise

programlarında ideolojik süreklilik göstermiş, 2000 ilköğretim programında ise belirgin bir düşüş yaşanmıştır. 2005 ortaöğretim, 2006 ilköğretim ve 2010 ilköğretim programlarında ideolojik temalar yeniden yükselişe geçmiş olup özellikle 2010 ortaöğretim programında yüksek bir yoğunluk kazanmıştır.

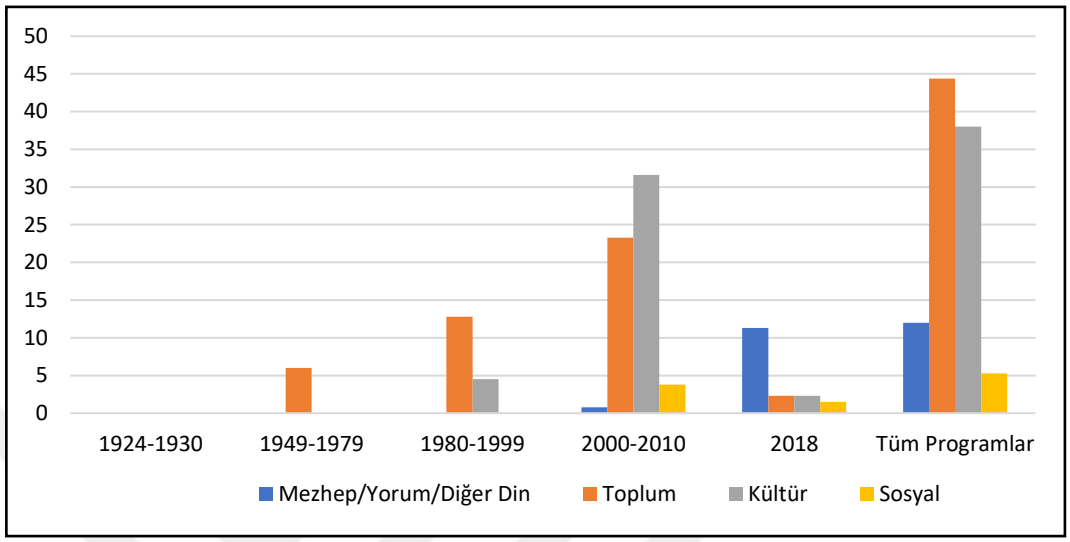
2018 ilköğretim ve lise programlarında ise ideolojik temaların oldukça sınırlı bir seviyeye indiği görülmektedir. Genel olarak ideolojik vurgu, özellikle 1980'ler ve 1990'larda yoğunlaşmış, 2000 sonrası programlarda dalgalı bir seyir izleyerek son dönemde azalmıştır.

Katmanlı sosyal bütünleşme modeli bağlamında değerlendirildiğinde, ideolojik temalar birey x toplum düzeyinde en belirgin bütünleşme alanını oluşturmaktadır. Millet, Türk, Atatürk, vatan gibi temalar bireyin toplumsal aidiyetini güçlendirmekle birlikte aynı zamanda ortak kimlik bilincinin gelişmesini desteklemektedir.

Din derslerinde yakın dönemi temsil eden 2018 programında ideolojik temaların azalması ise artık kimlik inşasında ulus-devlet sisteminin yeni bir yönelime geçtiğini gösteren bir işarettir.

Ayrıca ortak alanlara nüfuz eden temaların, kullanım oranlarında yıllara bağlı olarak farklılıklar görülmüştür.

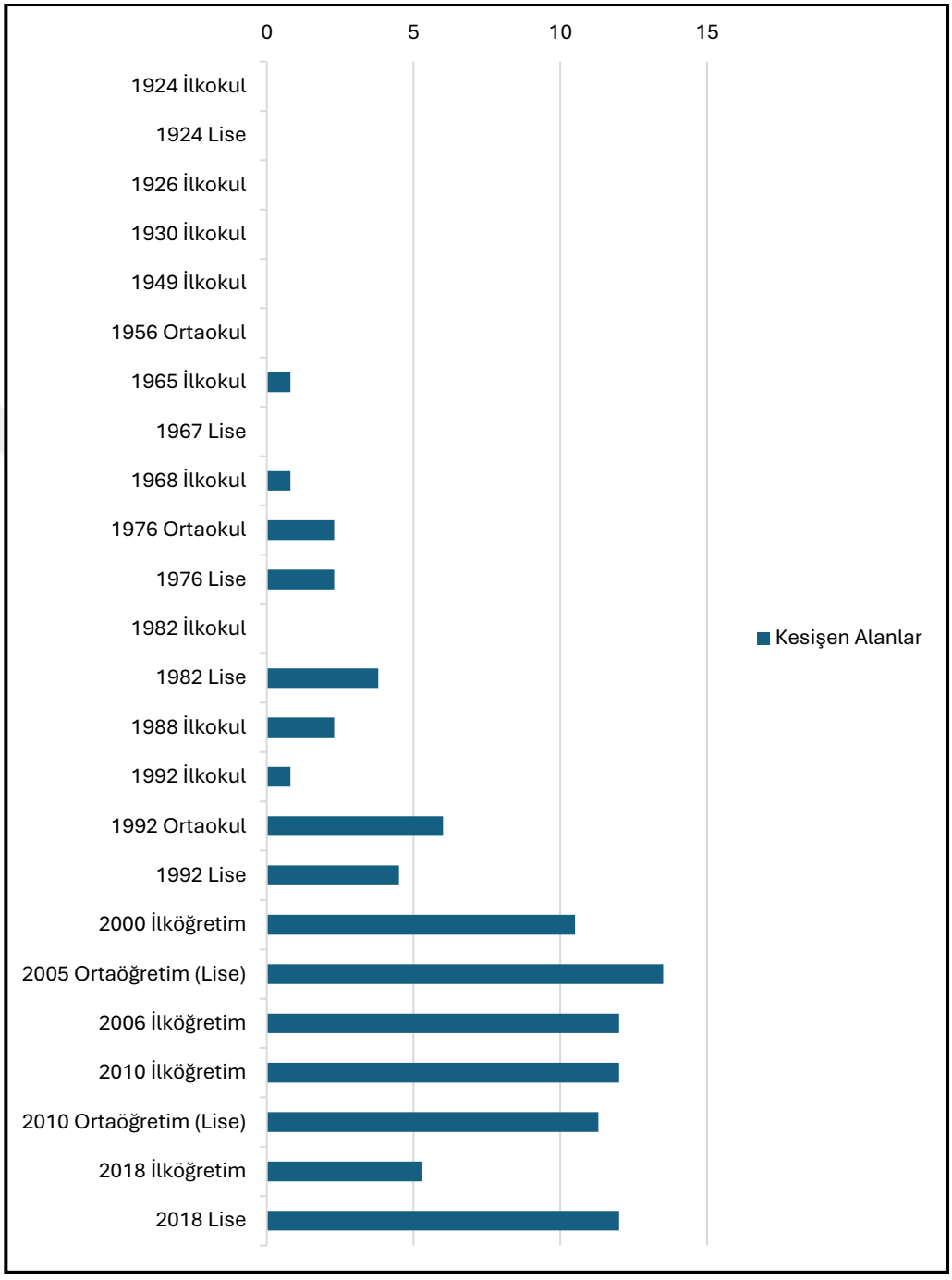
Grafik 24. 1924-2018 Din Dersi Programlarında Dönemlere Göre Kesişen Alanlar



Grafikte 24'te görüldüğü üzere, kesişen alanlar erken Cumhuriyet döneminde (1924-1930) programlarda yer almamıştır. 1949-1979 döneminde toplumsal içerikler kapsamında sınırlı düzeyde işlenmiş, 1980-1999'da ise toplum ve kültür vurgusu belirginleşmiştir. 2000-2010 dönemi kesişen alanların en güçlü biçimde işlendiği dönem olmuştur. Özellikle toplum (%23) ve kültür (%31) temaları öne çıkarken, sosyal ve mezhep/yorum/diğer din temaları da programa dâhil edilmiştir. 2018 programında ise düşük düzeylerde de olsa tematik çeşitlilik korunmuştur. Genel toplamda toplum ve kültürün kesişen alanlarda en yoğun işlenen temalar olduğu görülmektedir.

Kesişen alanlar birey x grup ve birey x toplum düzeyinde çok katmanlı ilişkileri destekleyen bir işleve sahiptir. Toplum ve kültür vurgusu bireylerin ortak kimlik ve aidiyetlerini güçlendirirken, mezhep ve diğer dinlere yönelik içerikler farklılıkların tanınmasına katkı sağlamaktadır. Sosyal temalar ise bireyler arasında toplumsal uyumu desteklemektedir. Böylelikle kesişen alanlar, tek boyutlu bütünleşmenin ötesine geçerek mezo ve makro kapsamda, grup ve toplum düzeylerini aynı anda kapsayan çok yönlü bir bütünleşme zemini oluşturmaktadır.

Grafik 25. 1924-2018 Din Dersi Programlarında Kesişen Alanlar Temalar



Grafikte 25, kesişen alanların günümüze yaklaştıkça genel olarak artış gösterdiğini özellikle 2000 sonrası hem yüksek hem de süreklilikle seyrettiğini yansıtmaktadır.

Kesişen alanlar ilk kez 1965 ve 1968 ilkokul programlarında dahil olmuş ve ardından gelen programlarda (1976 ortaokul ve lise) ise artış göstermiştir. Bu durum 1961 anayasa düzenlemesiyle ilişkili olarak değerlendirilmesi mümkündür. 1960 sonrası sosyal yaklaşım ve farklı grupların görünümü ülke düzeyinde belirginleşmiştir[43]. Bu dönem genel olarak din öğretiminde de geçmişe nazaran olumlu adımlara geçiş yapıldığı zaman dilimini temsil etmektedir (Çelik, 2008: 84).

1982 yılında tema ilkokuldan çıkarılmış olsa da lise programında ve 1988 programlarında kesişen alanlara yapılan vurgu korunmuştur. 1992 ortaokul programında ise bir yükseliş yaşanmıştır.

2005 ortaöğretim programında kesişen alanlar yüksek seviyede yer almıştır. 2005'ten 2018'e kadar bu yoğunluk süreklilik göstermiştir. 2018 ilköğretim programında ise daha düşük bir seviyeye inmiştir. 2018 lise programında ise kesişen alanların yeniden yükseldiği görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, kesişen alanların 2000 sonrası dönemde programlara güçlü biçimde yerleştiği, 2018 programlarında ise farklı öğrenim düzeylerine dağıtılarak devam ettiği görülmektedir. Kesişen alanlar aynı zamanda farklı dinlerin ve yorumların derste temsiliyeti ile ilgili sürecin takibini de sağlamaktadır.

Birey x birey (mikro) düzeyinde karşılıklı hoşgörü, saygı ve sosyal adalet ve sorumluluk gibi iletişim şeklini etkilerken; birey x grup (mezo) düzeyinde kendi kimliğini ve grubunu daha iyi tanıma imkânı tanımaktadır. Birey x toplum (makro) düzeyinde ise ortak kültürel birikim ve toplumsal aidiyet aracılığıyla geniş ölçekli bir bütünleşmeyi sağlamaktadır. Bu yönüyle kesişen alanlar, ulus-devlet yapısının ilk zamanlarda ideolojik temalarla kimlik inşa sürecini yeni dünya düzenine uygun biçimde çok katmanlı bir bütünleşme anlayışıyla desteklediğini göstermektedir.

[43] Bu konu detaylı bir şekilde ikinci bölümde ve üçüncü bölümde 1949-1980 aralığındaki sosyo-politik olaylar ve ders programlarının açıklandığı kısımlarda ele alınmıştır.

SONUÇ

Toplum doğası gereği canlı bir yapıya sahip olup zamana ve karşılaştığı olgulara göre şekillenir. Bu süreçte, iç ve dış etkenlere karşı bir duruş sergilemesi ve onlarla bütünleşmesi eş zamanlı bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal bütünleşme, bu canlı yapının devamlılığını sağlayan en temel unsurlardan biridir. Değerlerin kuşaklar arası aktarımı ve aynı toplumda yaşayan bireylerin ortak aidiyet duygusu kazanması, sosyal bütünleşmenin gerçekleşmesiyle mümkün olmaktadır.

Bu çalışma, Cumhuriyet döneminde zorunlu örgün eğitim kapsamında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programlarının sosyal bütünleşmeye katkısını tarihsel ve tematik bir perspektiften incelemiştir. 1924'ten 2018'e uzanan süreçte din eğitimi, toplumsal uyumu sağlama, değer aktarımı, millî kimlik inşası ve kültürel sürekliliğin teminatı olma işlevleriyle şekil değiştirmiştir. Din dersleri her dönemin siyasal, toplumsal ve ideolojik dinamiklerine bağlı olarak yeniden düzenlenmiştir. Özellikle darbe, göç, demokratikleşme ve küreselleşme gibi kırılma dönemlerinde din derslerinin içeriği, toplumu bütünleştirici araçlarından biri olarak işlevsel hâle getirilmiştir.

Bu çalışmada örgün eğitim sistemi içerisindeki din dersi programlarını incelemek için geliştirilen katmanlı sosyal bütünleşme modeli, sosyal bütünleşmeyi farklı düzeylerde gerçekleşen çok katmanlı bir süreç olarak ele almaktadır. Model, birey x birey, birey x grup ve birey x toplum düzeylerindeki ilişkileri ayrı katmanlar halinde inceleyerek her bir düzeyin bütünleşmeye sağladığı katkıyı ortaya koymaktadır. Böylelikle sosyal bütünleşme programlarda yer alan tematik içerikler çok yönlü, etkileşimsel ve dinamik bir süreç olarak anlamlandırılmaktadır.

Katmanlı sosyal bütünleşme modeli çerçevesinde Cumhuriyet dönemi din dersi programları bir bütün olarak değerlendirildiğinde derslerde yer verilen temaların birey x birey düzeyinde ahlaki gelişim ve kimlik inşasını desteklediği görülmektedir. Birey x grup düzeyinde aile, çevre ve yakın topluluklarla kurulan ilişkiler aracılığıyla sosyal aidiyeti güçlendirmeye yönelik temalar derste yer almıştır. Birey x toplum düzeyinde ise toplumsal sorumluluk ve vatan sevgisi gibi

temalarla desteklenmiştir. Yaklaşık çeyrek asırdır derslerdeki tematik kapsama evrensel temalar da eklenmiş, birey x birey düzeyinde dersi alan kişilerin evrensel değerlerle donatılmış, kültürel çoğullukla uyumlu, hoşgörülü bir dünya insanı olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Programdaki tematik zenginlikler ile Türkiye tarihinde yaşanan sosyopolitik kırılmalar, din derslerine ilişkin analizin altı dönem üzerinden yapılmasının daha anlaşılır sonuçlar ortaya koyduğunu göstermiştir.

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde (1924-1930), Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sisteminde birliğin sağlanması hedeflenmiştir. Devletin ilk yıllarında din dersleri de modernleşme ve toplumsal dönüşüm politikalarına uygun biçimde biçimlenmiştir. 1924 programı, bireylerin İslâm dinine dair temel bilgileri edinmesini amaçlarken aynı zamanda onların yeni rejime uyumlu yurttaşlar olarak yetişmesini hedeflemiştir. 1925 yılında meydana gelen Şeyh Sait İsyanı, dinî ve etnik nitelikli bir ayaklanma olarak sadece siyasal güvenliği değil, toplumsal bütünlüğü de tehdit etmiştir. Bu olayın ardından hazırlanan programlarda, benzer kalkışmaların önüne geçmeyi hedefleyen içeriklere yer verilmeye başlanmıştır.

Erken cumhuriyet döneminde yürürlükte olan 1924, 1926 ve 1930 tarihli programlar incelendiğinde, 1926 programıyla değerler temasının dahil edilmeye başlandığı görülmektedir. Ayrıca taassup kavramının ders içeriklerinde yer almaya başladığı görülmektedir. Bu durum, hem birey x birey düzeyinde kişisel gelişim alanlarının inşasını desteklemek hem de birey x toplum düzeyinde modernleşme sürecine uygun bir din anlayışı geliştirmek amacına yöneliktir. Aynı yıllarda programlara millî temalar da dâhil edilmeye başlanmış ve vatandaş kimliğiyle dinî kimlik arasında kontrollü bir bütünleşme zemini oluşturulmaya çalışılmıştır.

1930'lu yılında yaşanan Menemen Olayı dinî referanslı bir kalkışma olarak devletin din politikalarında yeni kırılmalar oluşturmuştur. Bu gibi olayların yaşanmasının yanı sıra devletin dine karşı algısında yaşanan dönüşümler sonucunda *din derslerinin program dışı bırakıldığı yeni bir döneme* geçilmiştir. Genel eğitim sistemi içerisinde ise milliyetçilik eksenli ideolojik yapı varlığını sürdürmüştür.

Ulusal kimlik inşasının merkezîleştiği bu dönemde, dil politikaları üzerinden yürütülen uygulamalar (Güneş Dil Teorisi, sözlük düzenlemeleri, okullarda Andımız'ın okutulması vb.), birey x toplum düzeyinde ulusal aidiyetin pekiştirilmesine yönelik çabaların örnekleridir. Bu dönemde din, sosyal bütünleşmenin temel unsurlarından biri olmaktan çıkarılmıştır. Dönemde milliyet temelli bir üst kimlik inşası getirilmiştir. Millî bütünleşme süreci olarak nitelendirilebilecek kapsamlı adımlar atılmıştır. Ancak bu adımlar yetersiz kalmış ve toplumdaki çatışmalar devam etmiştir.

1937'deki Dersim Olayı, etnik ve dinî kimliklerin arka planda tutulmasının örnek bir sonucudur. Olaylar millî bütünleşme noktasında atılan adımların sorgulanmasına ve yeni çözüm arayışlarına sebep olmuştur. Aynı zamanda devlet-toplum ilişkilerinde yaşanan kırılmalarda sosyal bütünleşmenin yalnızca ideolojik perspektiften sağlanamayacağını göstermiştir. Bu dönemde, bir yandan çok partili yaşama geçişe dair arayışlar sürerken diğer yandan İkinci Dünya Savaşı'nın gölgesinde iç düzenin korunmasına öncelik verilmiştir. Dönemde devletin izlediği politikalar ve meydana gelen toplumsal çatışmalar birey x grup düzeyinde farklı kimliklerin görünürlüğünün sınırlandığını, birey x toplum düzeyinde ise daha homojen bir ulusal kimlik inşasına odaklanıldığını göstermektedir.

1946 yılında Demokrat Parti'nin kurulmasıyla birlikte, farklı toplumsal gruplar ve siyasal görüşler daha görünür hâle gelmiştir. Bu durum, sosyal bütünleşme anlayışında dönüşüme yol açmıştır. Toplumda çatışmaların artmasıyla birlikteliği sağlamak üzere manevî değerlere duyulan ihtiyaç, din eğitiminin yeniden gündeme alınmasına neden olmuştur. Dönemin siyasi aktörleri, din eğitimini toplumsal uyumu sağlayacak bir araç olarak değerlendirmeye başlamıştır. Bu gelişme, toplumsal birlikteliğin inşası için yeni bir tip sosyal bütünleşme arayışının habercisi olmuştur.

1948 yılında hazırlanan ilkokul programı, ilkokulu "millî kültürü aktaran temel kurum" olarak tanımlamıştır. Programda, ulusal birliğin korunması gerektiği vurgulanırken toplumsal farklılıklara karşı hoşgörülü yaklaşımın önemi de özellikle belirtilmiştir. Aynı yıl içinde din dersleri, öğrenci velisinin talebine bağlı olarak

seçmeli ders statüsünde yeniden programa dâhil edilmiştir. Bu gelişme, yaklaşık yirmi yıllık bir aranın ardından din öğretiminin resmî müfredatta tekrar yer bulmasını sağlamıştır. Böylece bireyin dinî değerlerle toplumsal sisteme uyum sağlamasına olanak tanıyan bir bütünleşme süreci yeniden başlatılmıştır.

Siyasi dalgalanmalar ve ideoloji temelli sentez arayışının yaşandığı dönem (1950-1980), Türkiye'nin sosyopolitik yapısında köklü değişimlerin yaşandığı bir evredir. Bu dönemde nüfus hareketliliği artmış, yurt dışındaki Türk vatandaşlarının geri dönüşü teşvik edilmiştir. 1954 yılında Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin imzalanmasıyla birlikte, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü anayasal güvence altına alınmıştır. Bu gelişme, birey x birey düzeyinde inanç sistemine uygun bireysel gelişimin ve özgürlüklerin desteklenmesini beraberinde getirmiştir.

1950'li yılların sonunda sağ-sol ideolojik kutuplaşmaların artması ve toplumsal çözülmelerin hız kazanması, toplumsal bütünlüğü tehdit etmiştir. 27 Mayıs 1960'ta siyasi darbe yaşanmıştır. Bu darbe toplumdaki farklı kesimlerin görünürlüğünü arttırmış, bireyler ve gruplar arasında alevlenen özgürlük ve haklar gibi tartışmalara devletin çözüm bulmasını gerekli kılmıştır. Darbenin ardından hazırlanan 1961 Anayasası ile sosyal adalet gibi kavramlar ön plana çıkmış ve devletin sosyal bir yapı olarak tanımlandığı yeni bir dönem başlamıştır. Ayrıca bireyin sosyal rollerini tanımasına ve sorumluluk üstlenmesine katkı sağlayan eğitim politikaları geliştirilmiştir. Aynı zamanda, eğitimde değer ve bütünlük temelli içeriklerin ağırlığı artmıştır. Örneğin, 1965 din dersi programında Yurtta Sulh, Cihanda Sulh ilkesi müfredata dâhil edilmiştir. 1967 programında ise tevhid akidesi ve İslâm'ın evrensel yönü vurgulanmaya başlanmıştır. Bu gelişmeler, birey x birey düzeyinde ahlaki gelişim ve ilişkilerin onarılması, birey x toplum düzeyinde ise bütünlük arayışlarının sonucu olmuştur. Ancak henüz siyasi olarak sistemin yerleşmemiş olmasından kaynaklı dönemde bütünlük arayışındaki yönelimler yön değiştirmeye devam etmektedir.

1971 Askerî Muhtırası sonrasında milliyetçi söylem yeniden güç kazanmıştır. Bu durum, din eğitimi içeriklerine de yansımıştır. Ekonomik krizler, sokak olayları ve cinayetler toplumsal yapıyı sarsarken devletin bütünleştirici

araçlara duyduğu ihtiyaç da artmıştır. Bu bağlamda, 1973 yılında kabul edilen Millî Eğitim Temel Kanunu ile eğitimin kapsamı yeniden tanımlanmıştır. Eğitimin ulusal bir karakter taşıması ve evrensel ilkelere dayalı bireyler yetiştirmesi hedeflenmiştir. 1976 yılında hazırlanan din dersi programında ise amaç bölümüne doğrudan millî vurgular eklenmiştir. Bu durum, toplum düzeyinde bütünlük için yeniden millî vurgulara meyledildiğini bununla birlikte evrensel olana da yer verilmeye başlandığını göstermektedir.

1970'li yıllarda, eğitim genç kuşakların millî ve manevî değerler temelinde toplumsallaşmasını sağlayacak bir araç olarak da işlev görmüştür. Bu dönemde din eğitimi, bireyin toplumsal yaşamla uyum içinde olması, ahlaki sorumluluklar geliştirmesi ve küresel dünya ile etkileşim kurabilmesi gibi amaçlar çerçevesinde şekillenmiştir. Eğitim politikaları, aile ve toplum bağlarını güçlendiren, bu bağlamda birey x grup ilişkilerini pekiştiren ve devletin yönlendirici ideolojik çerçevesiyle birey x toplum bütünleşmesini destekleyen bir yapıya kavuşmuştur. 1971 sonrasında artan milliyetçi yönelimle birlikte, din derslerinde Türk-İslâm kimliği vurgusu belirginleşmiş, eğitim ideolojik ve bütünleştirici bir işlev üstlenmiştir.

Dönemin programlarında ahlaki değerler ağırlıklı olarak ilkokul düzeyinde din derslerinde düzenli olarak yer almıştır. Evrensel değerler ise daha çok lise düzeyinde işlenmiş ve konular genellikle İslâm'ın evrensel mesajları üzerinden aktarılmıştır. Aile teması, dönemin tüm programlarında kurumsal bir yapı olarak önemini koruyarak bireylerin sosyal bağlarını güçlendiren bir noktada yer almıştır.

İdeolojik temalar açısından değerlendirildiğinde ise, millet, Türklük, vatan ve toplum kavramlarına düzenli olarak yer verilmiş olmakla birlikte bu temaların vurgusu, dönemin sosyo-politik koşullarına göre farklılık göstermiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, programlarla birlikte bireysel, grup ve toplumsal düzeyde sosyal bütünleşmenin çok boyutlu bir şekilde desteklenmeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak bu çabalar önemli adımlar olsa da toplumsal ve siyasal düzende istikrar sağlanamamıştır.

1980 sonrasında ise *din derslerinin araçsallaştırıldığı döneme (1980-1999)* geçilmiştir. Bu duruma giden süreçte sosyopolitik istikrarsızlıklar ve siyasi darbenin yaşanması etkili olmuştur. Dönemde dersler, çatışmaların ve çözülmelerin önüne geçecek bir çözüm aracı olarak yeniden tanımlanmıştır. Devlet, dinin sosyal bütünleşme işlevi üzerine yoğunlaşmıştır. Özellikle aile ve çocuk eğitiminde manevî değerlerin önemi vurgulanarak din eğitimi için yeni bir döneme geçilmiştir.

1982 Anayasası ile din dersleri anayasal güvence altına alınarak zorunlu ders olarak hazırlanan ilk programda öğrencilerin güzel ahlaka sahip, çevresine duyarlı, aile ve toplumla güçlü bağlar kuran bireyler olarak yetiştirilmesi temel hedef olarak belirlenmiştir. Derse ayrıca millî birlik, vatan sevgisi, sorumluluk ve toplumsal dayanışma gibi değerlerin kazandırılması misyonu da yüklenmiştir. Bu gelişmeler, birey x birey düzeyinde ahlaki gelişimi, birey x grup düzeyinde ailevi ve topluluk ilişkilerini, birey x toplum düzeyinde ise ulusal kimlikle bütünleşmeyi destekleyen bir din eğitimi anlayışına geçildiğini göstermektedir.

Zorunlu din derslerinin tematik akışına bakıldığında 1982 programı, ahlaki değerler, aile kurumu ve millî kimlik inşası açısından sosyal bütünleşmeyi sağlamaya yönelik güçlü bir çerçeve sunmuştur. Din dersleri, bu dönemde işlevsel bir hüviyete bürünmüş ve bireylerin sosyalleşmesinde merkezi bir rol oynamaya başlamıştır. 1988 programında aynı amaçlar sürdürülmekle birlikte, vurgu düzeyi ve yoğunluk açısından belirgin bir azalma gözlenmiştir. Bu durum siyasal atmosferin ve de eğitime olan yaklaşımın değişmekte olduğunun bir göstergesidir. Dönemin programları, tematik olarak kendi içinde süreklilik gösterse de sosyal bütünleşmeye katkı düzeyinde aşamalı bir azalma dikkat çekmektedir. Özellikle 1990 sonrası dönemde eğitimin bütünleştirici niteliği ekonomik, kültürel ve siyasal dönüşümler karşısında daha zayıf bir hal almaya başlamıştır. Bu dönemde toplumsal kurumlar (özellikle eğitim ve aile), normatif bütünleşme yerine ekonomik verimlilik ekseninde yeniden tanımlanmıştır. Ancak bu süreçte yeni bir sosyopolitik kırılma daha yaşanmıştır. 28 Şubat 1997 askerî müdahalesi, devleti "irticaya karşı koruma" gerekçesiyle eğitim sistemini yeniden düzenlemesi yönünde müdahaleler gündeme gelmiştir. Bu sosyopolitik sürecin ardından

toplumun bütünlüğü için yeni araçlar aranmaya başlanmıştır. Bu çerçevede din derslerine yansıyan en önemli vurgu aile kurumuna yönelik tematik vurguların artmasıdır.

Küre-yerel dönem'in başlangıcı yaklaşık olarak 2000'li yılların başı, Avrupa Birliği (AB) hedeflerinin eğitim de dâhil olmak üzere tüm politika alanlarında belirleyici olduğu bir döneme işaret etmektedir. Bu süreç incelendiğinde eğitim politikalarında ekonomik gelişmeler, küreselleşmenin etkileri ve demografik değişimler de Türkiye'nin genel ve eğitim politikalarında oldukça etkili olduğu görülmüştür. Genel eğitim sisteminde sosyo-ekonomik yapının güçlendirilmesi ve toplumda düzen ve istikrarın sağlanmasına meyledilmiştir.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne (AİHM) taşınan Alevilerin din derslerinden muaf tutulması yönündeki taleplerine ilişkin davalar din dersi içeriklerinin sorgulanmasına ve yeniden düzenlenmesine yol açmıştır. Programlar, bu bağlamda, sosyal bütünleşmeyi sağlamak adına daha kapsayıcı hale getirilmeye çalışılmıştır. Farklı inanç ve kültürel kimlikleri dışlamayan, farklılıklarla temas kurulmasına imkân tanıyan bir öğretim anlayışı benimsemiştir. Böylece, din dersleri birlikteliği pekiştiren ve toplumsal çeşitliliğe duyarlı bir yapıda hazırlanmıştır. Bu dönemde birey; inancıyla barışık, kendiyle ve çevresiyle uyumlu, hoşgörülü, saygılı ve ahlaki değerlere sahip bir profil olarak tanımlanmıştır. Bu yaklaşım, bireyin kendisiyle, ailesiyle, toplum ve dünyayla da sağlıklı ilişkiler kurmasını amaçlayan çok katmanlı bir sosyal bütünleşme modelini desteklemektedir. Bu dönem ilk defa din derslerinde tematik olarak sürekliliğin sağlanmasına yönelik bir yol kat edildiğini göstermektedir.

2011 yılında başlayan ve Türkiye'yi önemli ölçüde etkileyen Suriye iç savaşı, Türkiye'ye yönelik kitlesel göç dalgalarını beraberinde getirmiştir. Savaşın uzun süre devam etmesi, göçmen toplulukların yalnızca geçici değil, kalıcı hale gelmesine neden olmuştur. Türkiye, bu nüfusun yaşamsal koşullarının sağlanmasında doğrudan sorumluluk üstlenmek durumunda kalmıştır. 2016 yılında göçmen Suriyelilere vatandaşlık verilmesiyle birlikte, eğitim kurumlarında yer alan öğrenci profili resmî olarak çokkültürlü bir yapıya bürünmüştür. Bu gelişme,

eğitimin sosyal bütünleşme işlevi açısından yeni bir sürece adım atmasına ve politika geliştirmesine vesile olmuştur.

Ayrıca bu dönemde farklı dinî ve mezhebi kimliklerin görünürlüğünün artması, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne (AİHM) yansıyan davalarla birlikte din öğretimi politikalarında yeni çözüm arayışları geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Devlet, farklı inanç gruplarının taleplerini göz önünde bulundurarak daha kapsayıcı ve çoğulcu bir öğretim yaklaşımına geçmiştir.

2012-2013 öğretim yılı itibarıyla eğitim sisteminde 4+4+4 modeline geçilmiştir. Bu dönem seçmeli derslerin arttırılmasıyla birlikte aileler, çocuklarının eğitimi konusunda daha fazla söz sahibi olmuştur. Bu gelişme, özellikle birey x grup düzeyinde inanç sistemine uygun bireysel gelişim alanlarının tanınması açısından önemli bir dönüm noktasıdır. Bu sistemin ardından sosyal bütünleşme için din dersleri bazında çok daha kapsayıcı çalışmalar yapılmıştır.

Kültürel ve küresel açılım dönemiyle, 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programıyla birlikte değer temelli eğitim anlayışı hayata geçmiştir. Programda yer verilen kök değerler; adalet, dostluk, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olarak açıklanmıştır. Tüm dersler kapsamında yapılan düzenleme kültürel açıdan zengin içerikler sunmakla birlikte küreselleşmenin getirdiği farklılıklarla birlikte yaşama sürecini desteklemektedir.

Din derslerinde, değerlerle içsel bütünlüğünü geliştirmeyi amaçlamıştır. Birey x grup düzeyinde farklı kültürel kimliklerle etkileşim kurma, kendi içinde bulunduğun grup ve topluma aidiyet hissetme ve toplumsal rolleri benimseme yönünde içerikler yer almıştır. Bununla birlikte programda kültürel farkındalığı güçlendirmeye yönelik temalar öne çıkarılmıştır. Birey x toplum düzeyinde ise sosyal adalet, toplumsal duyarlılık ve vatandaşlık bilinci gibi temalarla kültürel içerikler, değerlerin farklı dinî geleneklerin tanıtılması ve empati kurabilen bireyler olarak yetişmesi küresel uyum yönlerini desteklemiştir.

Sonuç olarak, 1924'ten 2018'e kadar uygulanan din eğitimi programları, sosyal bütünleşmeye katkı sağlama biçiminde dönemsel farklılıklar göstermiştir. Erken Cumhuriyet döneminde sınırlı olmakla birlikte değer ve ideoloji temaları üzerinden bütünleşme hedeflenmiş, 1950 sonrasında ise bu temalar korunarak toplumsal aidiyet ve kurumlar boyutunda genişletilmiştir. 1980 sonrası programlarda ideolojik vurgular öne çıkmış ve makro düzeyde bütünlük arayışı belirginleşmiştir. 2000'li yıllarda ise zengin bir tematik içerik kullanılmış, değerlerin yoğun biçimde işlendiği programda bununla birlikte aile temasının da yoğunlaştığı görülmüştür. Toplumsal sarsıntıların ardından birlikteliği desteklemek amacıyla aile kurumuna verilen önem artmıştır. 2006'dan itibaren ise evrensel değerler ve çokkültürlü yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Katmanlı sosyal bütünleşme modeli çerçevesinde yapılan analiz, özellikle birey x toplum düzeyinde sürekliliğin güçlü olduğunu, birey x grup düzeyinde ise ders içeriğinde daha fazla müdahalenin görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle tez, Türkiye'de din eğitimi programlarının sosyopolitik sahanın etkisinde içerik düzenlemeleri yapıldığı ve yaşanan sorunlar karşısında dinamik bir sosyal bütünleşme aracı olarak yaklaşıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışma sonucunda, artan kültürel etkileşimler dikkate alındığında, din eğitimi uygulamalarında sosyal bütünleşmenin öncelikli alanlardan biri olması gerektiği görülmüştür. Bu doğrultuda politika yapıcılar, program uygulayıcıları ve alanla ilgilenen akademik araştırmacılara yönelik somut öneriler geliştirilebilir:

Din eğitimi politikaları geliştirilirken, ülke nüfusunun yaklaşık %22'sine aktif olarak katıldığı bir ders olduğu göz önünde bulundurulmalı ve bu çerçevede sosyal bütünleşme üzerinde özellikle durulmalıdır. Ayrıca dijitalleşme ve yeni iletişim kanallarının artan etkisi dikkate alınarak evrensel boyutta planlamalar yapılmalıdır.

Bu doğrultuda geliştirilecek politikalar ve DKAB programları, birey x birey, birey x grup ve birey x toplum düzeylerinde bütünleşmeyi destekleyecek çok katmanlı bir yapıda tasarlanmalıdır. Aile teması da toplumsal huzurun mikrodan makroya uzanan temel dayanağı olarak her sınıf düzeyinde yaşa uygun içeriklerle

yer almalı ve aile içinde değerlerin kazanımı desteklenerek toplumsal bağlamda işlevsel hâle gelmesi sağlanmalıdır.

Uygulama kapsamında Millî Eğitim ile akademi arasında sürekli irtibat halinde işleyen bir platform kurulmalıdır. Dersleri sahada yürüten öğretmenler ile analiz ve değerlendirmeleri yapan akademisyenler arasında etkileşim tesis edilmelidir. Böylelikle nesillere dair güncel verilere ulaşılarak eğitim ve din eğitimi araştırmalarının odak noktaları daha net belirlenecektir.

Okul-aile iş birliği güçlendirilerek öğrencilerin değerleri sosyal sorumluluk projeleri ve toplumsal katılım etkinlikleri aracılığıyla deneyimlemeleri sağlanmalıdır. Bu tür uygulamalar, DKAB dersinin sınıf ortamındaki kazanımlarını toplumun farklı katmanlarına taşıyarak daha kalıcı ve işlevsel hâle getirecektir.

Akademik zeminde öncelikli gereklilik, sosyal bütünleşmenin eğitim politikalarıyla ilişkisini disiplinler arası bir bakış açısıyla derinleştirmektir. Başta eğitim ve ilahiyat fakülteleri olmak üzere sosyal bilimler alanında eğitim veren bölümlerde Türkiye'nin sosyopolitik tarihi, kültürel çeşitlilik ve eğitim ilişkisini işleyen dersler müfredata dâhil edilmelidir. Böylece sosyal bütünleşme sürecini tarihsel bağlam ve güncel ihtiyaçlarla birlikte kavrayabilecek bir donanıma sahip olacaktır.

Türkiye geniş coğrafi alanı ve geçmiş kültürel birikimi bölgesel farklılıkları olan bir ülkedir. Dolayısıyla bu durum göz önünde bulundurularak ülkenin farklı bölgeleri ve dinî yaşantı çeşitliliği üzerine yapılacak akademik çalışmaların artırılması, bu çalışmaların sonuçlarının doğrudan eğitim politikalarına yansıtılması programların sosyokültürel gerçekliğe daha duyarlı bir yapı kazanmasını sağlayacaktır.

Sosyal bütünleşme teması, din eğitimi programlarının yansıra tarih, Türkçe, vatandaşlık, sanat ve fen gibi derslerde de ortak değerler, kimlik ve aidiyet temalarıyla desteklenmelidir. Eğitim politikalarında bu temanın disiplinler arası biçimde işlenmesi, öğrencilerin farklılıkları bir zenginlik olarak algılamasını sağlayacak ve toplumsal uyumu güçlendirecektir.

Postmodern dönemde yaşanan kimlik sorunları, çatışmalar ve parçalanmalar karşısında eğitimin bütünleştirici bir işlev üstlenmesi, bireylerin çokkültürlü bir toplum yapısı içinde barışçıl, dengeli ve sorumlu kimlikler geliştirmeleri açısından önemli bir çözüm aracı olacaktır.

KAYNAKÇA

Abuzar, Celil: *"Dinin Toplumsal Yaşam Üzerindeki Etkisi"*, Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 26, 143-53, 2011.

Adak, Mustafa: *"1923-1933 Yılları Arasında İlkokullarda Okutulan Din Dersi Kitaplarında Eğitim-Siyaset İlişkisi (Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri 3-4-5 Örneği)"*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2019.

Ahmad, Feroz: **Bir Kimlik Peşinde Türkiye**, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2009.

Akgün, Vahdettin: *"Sosyolojik Açıdan Din Eğitiminin Önemi ve Mecburi Din Öğretiminin Sebep ve Sonuçları Üzerine Bir Araştırma"*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 1990.

Akın, Abdullah: **Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920-1950)**, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2011.

Akman, Ünal Görkem *"Avrupa Birliği-Türkiye İlişkilerinin Sosyokültürel Boyutları"*, Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi 4, 36-56, 2020.

Akseki, Ahmet Hamdi: **Rapor,** Örnek Matbaası, Işık Han Ankara, Diyanet işleri Başkanlığı Sayı: 16923, 18,12,1950, Erişim: İZÜ İsmail Kara Türkiye'de Dini Hayat Arşivi..

Aksu, Özlem vd. : *"2004ten 2024e meb öğretim programları: eğitim felsefesi ve program geliştirme süreçleri"* **, Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm 2002-2024",** ed. Yusuf Alpaydın, Kürşad Kültür, 2024 SETA Kitapları, İstanbul, 2024. ss. 171-198

Akşab, Şahabettin: *"Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Bütünleşme Algılarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama"*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2018.

Akyüz, Hüseyin: **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma,** Millî Eğitim Basımevi, Ankara, 1992.

Akyüz, Necati: *"Dinin Mesajının Sosyo-kültürel Muhtevası ve İslâm"*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 38/1, 1998.

Akyüz, Ünal: *"Türkiye'de Eğitim Politikalarında Uluslararası Kuruluşların/Raporların ve Yabancı Uzmanların Yeri"*, ed. Arife Gümüş, **Türkiye'de Eğitim Politikaları**, ss. 109-166, Nobel Yayınları, Ankara, 2015.

Alaca, Eray: *"Cumhuriyet Döneminde Laik-Ulusçuluk Düşüncesinin Oluşumunda Şeyh Sait ve Menemen Ayaklanmaları"*, OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 9/16, 1191-1211, 2018.

Alakel, Murat ve Nevra Esentürk: *"AB Entegrasyon Sürecinde Egemenlik ve Sosyal Politikalar Hakkında Teorik Tartışmalar"*. Avrasya İncelemeleri Dergisi 3, sy.2, 2016, ss: 295-338.

Alal, Mecit: *"Fonksiyonalist Teoriler Bağlamında Sosyal Bütünleşme Din İlişkisi",* Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kars, 2024.

Alanka, Deniz: *"Nitel Bir Araştırma Yöntemi Olarak İçerik Analizi: Teorik Bir Çerçeve."*, Kronotop İletişim Dergisi, 1(1), 2024, ss. 64-84.

Alpaydın, Yusuf ve Kürşat Kültür: *"2000'lerde Eğitim Politikalarını Etkileyen Ekonomik ve Sosyal Değişimler",* **Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm 2002-2024***,* ed. Yusuf Alpaydın, Kürşat Kültür, SETA Yayınları, İstanbul, 2024, ss.13-36.

Alp, Hayrünisa: **Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Türkiye'de İlköğretim ve Müfredat Programları (1913-1936)**, 1, Basım, Nobel Bilimsel Eserler, İstanbul, 2017.

Altaş, Nurullah: *"Küreselleşmenin Dinî Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi (Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz)"*, Dinî Araştırmalar, 6/17, 2003.

Altaş, Nurullah: *"Türkiye'de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980-2001)"*, Dinî Araştırmalar, 4/12, 145-68, 2002.

Altaş, Nurullah ve İsmail Arıcı: *"Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci"*, **Din Eğitimi**, ed. Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş, 48-80, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2016.

Altıkardeş, İsmet: *"Din Eğitiminin Sosyal Yapı ve Sosyal Bütünleşme ile İlişkiler Üzerine Bir İnceleme"*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 1991.

Altıkardeş, İsmet: **Din ve Sosyal Bütünleşme.** Rağbet Yayınları, İstanbul, 2004.

Altıntaş, Emre: *"Türkiye'de 2002 Sonrası Din Eğitimi Tartışmaları",* Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2020.

Arıcı, Aylin: *"Suriyeli Göçmen Çocuklarda Psikolojik Sağlamlığın Öz Anlayış ve Sosyal Bütünleşme ile İlişkisi",* İstanbul

Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Sosyal Hizmet Programı Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2022

Aron, Raymond: **Sosyolojik Düşüncenin Evreleri**, Çev. Korkmaz Alemdar, 8, Basım, Kırmızı, İstanbul, 2010.

Asil, Neslihan: *"Ulus-devletten Günümüze Değişen Vatandaşlık Anlayışı ve Din Eğitimi: Türkiye'de DKAB Ortaöğretim Programı (1982-2010)"*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2018.

Aslan, Kadir: *"Eğitimin Toplumsal Temelleri"*, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 5, Mayıs 2001.

Asri, Safinaz: *"Türkiye'de Eğitim Politikalarının Aktörleri"*, **Türkiye'de Eğitim Politikaları**, ed. Arife Gümüş, ss. 77-108, Nobel Yayıncılık, 2015.

Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi: **Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III,** Divan Yayıncılık, Ankara, 2006.

Ateş, Sinan: *"Cumhuriyet Döneminde Din Politikası ve Din-Siyaset İlişkisi (1946-1960)"*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2018.

Avcı, Üztemur: **Vatandaşlık Bilgisi ve Eğitimi İçin Yeni Bir Yaklaşım,** ed. Erkan Dinç vd. Pegem Akademi Yay., Ankara, 2022.

Ayanoğlu, Nurettin:	**Danışma Meclisi Zabıtları (01 Eylül 1982)**.
Aydın, Mustafa, vd. :	**Eğitim Sosyolojisi,** Gazi Büro Kitabevi, Ankara, 1991.
Aydın, Mehmet:	**İnsan Yetiştirme Modelimiz: Din ve Değer Eğitimi, İslâm'ın Evrenselliği**, Ufuk Yayınları, İstanbul, 2000.
Aydın, Mehmet Zeki:	*"Okulda Din Dersi Tartışmaları (Türkiye'de Din Dersinin Tarihi, Teorik Yapısı, Bazı Ülkelerle Karşılaştırılması)"*, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 11/2, 7-51, 2007.
Aydın, Mehmet Zeki:	*"Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Öğretimi ve Türkiye ile Karşılaştırılması",* Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu, 26-27 Mayıs 2001, Değişim Yayınları, Sakarya, *2001. ss. 80-93*
Aydın, Muhammet Şevki ve Cemil Osmanoğlu:	*"Kültürlerarası Din Eğitimi"*, **Din Eğitimi El Kitabı**, 4, Basım, ed. Recai Doğan ve Remziye Ege, 241-80, Grafiker Yayınları, Ankara, 2016.
Aydın, Şevki:	*"Barış/Uzlaşma Kültürü ve Din Eğitimi",*Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu, Değişim Yayınları, İstanbul, 2002, ss.114-124.
Ayhan, Halis:	**Eğitime Giriş ve İslâmiyetin Eğitime Getirdiği Değerler**, Damla Yayınevi, İstanbul, 1986.

Ayhan, Halis:	**Din Eğitimi ve Öğretimi,** M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 1997.
Ayhan, Halis:	**Türkiye'de Din Eğitimi**, 3, Basım, Dem Yayınları, İstanbul, 2014.
Ayhan, Halis:	*"Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bir Bakış: Atatürk'ün İslâm dini ve Din Eğitimi Hakkındaki Görüşleri"*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 18, 5-27, 2000.
Bağcı, Erhan:	*"Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları",* **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 2011, 30(2), 139-173
Bahçekapılı, Mehmet:	**Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)**, İlke Yayınları, İstanbul, 2012.
Bahçekapılı, Mehmet:	*"Türkiye'de Din Eğitiminin Politik Tarihi",* **Türkiye'de Eğitim Politikaları***,* ed. Arife Gümüş, ss.371-402, İstanbul: Nobel Yayınları, 2015.
Bala, Sabahattin:	**Cumhuriyet Türkiye'sinin Değişen Din Politikaları ve Seçmeli Din Dersleri***.* ed. Bilal Toprak, Hiper Yayın, İstanbul, 2022.
Banguoğlu, Tahsin:	**Kendimize Geleceğiz,** Derya Dağıtım Yayınları, İstanbul, 1984.
Başkurt, İrfan:	*"Din ve Ahlak Eğitiminde Yeni Arayışlar ve Bakış Açıları"*, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 6, 2002.

Batar, Yusuf: *"Örgün Din Eğitiminde "Öteki" Problemi",* **Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, s. 16,, 2023, ss.45-78.

Bauman, Zygmunt: **Bireyselleşmiş Toplum**, 2, Basım, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2011.

Bayraktaroğlu, Sinan: **Dünden Bugüne Türk Toplumunda Kültür Çalışması Dil ve Eğitim**, Akılçelen Kitaplar, Ankara, 2023.

Bayyiğit, Mehmet: **İslam Dünyasında ve Türkiye'de Din Sosyolojisi,** Palet Yayınları, Konya, 2013.

Berkes, Niyazi: **Türkiye'de Çağdaşlaşma**, Hazırlayan Ahmet Kuyaş, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2003.

Bezci, Bünyamin vd. : **Türkiye'de Suriyeli Mültecilerin Eğitimlerinin Entegrasyon Sürecine Etkisi.** Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Sonuç Raporu, Karınca Yayınevi, Sakarya, 2020.

Bilgin, Beyza: **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi,** Gün Yayınları, Ankara, 1988.

Bilgin, Beyza: **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Ankara, 1990.

Bilgin, Beyza: **1980 Sonrası Türkiye'de Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Zorunlu Oluşu Ve Program Anlayışları,** MEB Yayınları, Ankara, 2004.

Bilgin, Beyza: *"Küreselleşme, Din ve Eğitim"*, Dini Araştırmalar 6/17, 2003. ss 203-214.

Bilgin, Beyza:	*"Küreselleşme, Din ve Eğitim"*, Dinî Araştırmalar, 6/17, 2003.
Bilgin, Beyza:	*"Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İş birliği"*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 39, 1-25, 1999.
Bilgin, Beyza:	*"Türkiye'de Din ve Laiklik"*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 42, 2001.
Bilgin, Vejdi:	**Bizi Kuşatan Toplum Sosyolojiye Giriş,** Emin Yayınları, Bursa, 2010.
Bilgiseven, Amiran Kurtkan:	**Din Sosyolojisi,** Filiz Kitabevi, İstanbul, 1985.
Bilgiseven, Amiran Kurtkan:	**Genel Sosyoloji,** Filiz Kitabevi, 5. Baskı, İstanbul, 1995.
Bilgiseven, Amiran Kurtkan:	*"Kalkınma ve Kültür İlişkisi"*, Istanbul Journal of Sociological Studies, İstanbul, 1991, ss. 1-20.
Binbaşıoğlu, Cavit:	*"Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları"*, **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, 145-70, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1999.
Bozarslan, Hamit:	**Türkiye'nin Modern Tarihi,** Avesta Yayınları, İstanbul, 2004,
Buhârî, Ebû Abdullah Muhammed b. İsmail:	***el-Câmiu's-Sahihi'l-Muhtasar**. thk. Mustafa Dîb el-Buğâ, Dâru İbn Kesir, Beyrut, 1987, I-VI.*

Bulut, Ramazan:	*"Okulda Din Öğretiminin Toplumsal Temeli ve İşlevleri"*, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4/1, 20-37, 2011.
Bulut, Ramazan:	*"Din Eğitiminin Toplumsal Temeli ve Fonksiyonları"*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta, 2010.
Büyüköztürk, Şener, vd.:	**Bilimsel Araştırma Yöntemleri,** Pegem Akademi, İstanbul, 2013.
Celkam, Hikmet Yıldırım:	**Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi,** Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1990.
Coulon, Alain	**Etnometodoloji,** çev. Ümit Tatlıcan, Küre Yayınları, İstanbul, 2015.
Cicioğlu, Hasan:	**Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim**, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1983.
Cicioğlu, Hasan:	**Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1985.
Cinsoy, Hacer:	*"Kur'an'da Sosyal Bütünleşme"*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2016.
Coşkun, Ali:	**Din Toplum ve Kültür: Din Sosyolojisi ve Antropolojisine Giriş**, Çev. Ali Coşkun, İz Yayıncılık, İstanbul, 2005.
Çakı, Fahri:	*"Türkiye'de 15 Temmuz'un Toplumsal Etkileri ve Ona Yol Açan Faktörler Üzerine Düşünceler",* Akademik İncelemeler Dergisi, Cilt: 13, Sayı: 1, 2018. ss. 91-124.

Çekin, Abdülkadir: *Din ve Eğitiminin Toplumsal Yönü Üzerine Değerlendirmeler,* **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,** 2, 2013, ss.36-48.

Çelik, Abbas: "1960 Sonrası Türkiye'de Din Eğitimi", Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 29, Erzurum, 2008. ss.71-84

Çınar, Ömer: *"Siyasal Yaşamamızda Serbest Cumhuriyet Fırkası Tek Partiden Çok Partili Siyasi Hayata Geçiş Denemesi"*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 10, 212-27, 2015.

Çoştu, Kamil: *"1924-1949 Yılları Arasında Din Eğitimine Yönelik Yayınlanan Eserlerin Değerlendirilmesi"*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2015.

Demir, Fatih: *"Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları Kapsamında Yetiştirilmek İstenen İnsan Modeli",* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2018."

Demirhan, Fahri Erdem: *"Türkiye'de 1945-1950 Dönemi Çok Partili Siyasal Hayata"*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2001.

Demirtaş, Sümeyye: *"Çoğulculuk Bağlamında Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin Din ve Eğitim ile İlgili Kararları", İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2024.*

Dewey, John: **Türkiye Maarifi Hakkında Rapor,** Devlet Basım Evi, İstanbul, 1939.

Dewey, John: **Okul ve Toplum,** çev. H. Avni Başman, Pegem Yayınları, Ankara, 2008.

Dikeçligil, Beylü: *"Sosyal Yapı Analizi"*, Yeni Türkiye, S. 15, 647-66, 1997.

Dilek, Hızır: *"1927 Köy Muallim Mektepleri ile Köy Okulları Müfredat Programının Analizi ve Yurttaşlık Bilgisi"*, Sosyal Bilimler Dergisi, 6/11, 92-110, 2016.

Doğan, İsmail: **Eğitim Sosyolojisi,** Nobel Yayınları, Ankara, 2021.

Doğan, İsmail: **Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerinde Felsefi ve Sosyolojik Tahliller,** Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004**.**

Doğan, Recai: **1980'e Kadar Türkiye'de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)**, MEB Yayınları, Ankara, 2004.

Doğan, Recai: *"1980'e Kadar Türkiye'de Din Ögretimi Program Anlayısları (1924-1980)",* Din Ögretiminde Yeni Yöntem Arayısları Sempozyumu, MEB Yayınları, Ankara 2003, s.611-646.

Doğru, Çetin: *"Çok Kültürlü Ortamda Sosyal Bütünleşmeyi Sağlamada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Rolü (Iğdır İli Örneği)",* Uludağ Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bursa, 2022.

Dokuyan, Sabit: *"1945-1950 Yılları Arasında Türkiye (Siyasi Yapı, Ekonomi,Dış Politika, Eğitim ve Sosyo-Kültürel yapı, Din, Askeri Yapı ve Basın",* Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kayseri, 2013

Dönmez, Erhan: *"Teknoloji üreten bir nesil yetiştirmeye doğru: Türkiyede eğitimde dijital ve kültürel değişim (2000-2024)"* **Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm 2002-2024",** ed. Yusuf Alpaydın, Kürşad Kültür, 2024 SETA Kitapları, İstanbul, 2024. ss. 487-510.

Duman, Tuba: *"Toplumsal Uyum İçin Eğitimin Önemi: Türkiye'deki Suriyeliler Örneği"*, Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 19/41, 343-68, 2019.

Durkheim, Émile: **İntihar: Bir Toplumbilim İncelemesi**, Çev. Z, Zühre İlkgelen, Pozitif Yayınları, İstanbul, 2013.

Durmuş, Zülfikar: *"Sosyal Dayanışmanın Sağlanmasında Kur'an'nın Öngördüğü İdeal Model: Îsâr"*, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 3/4, 17-27, 2003.

Emgili, Fahriye: *"Halkevlerinin köy ve köycülük faaliyetleri",* Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Dergisi, Sayı:8 (2021/Kış) ss.195-226

Eren, Selim: *"Cemaatsel Oluşum ve Dinin Rolü"*, Dinî Araştırmalar, 3/7, 93-112, 2000.

Erbaş, Ahmet Akif: *"Geçmişten günümüze ilkokul programları (1924-2018*" ed.. Gülşah Batdal Duman, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi programlarının Gelişimi, Pegem Akademi, Ankara, 2020, ss. 105-120

Erkal, Mustafa: **Sosyoloji (Toplum Bilimi)**, Der Yayınları, İstanbul, 1999.

Erkal, Mustafa E. : **Sosyoloji: Toplumbilimi**, 3, Basım, Filiz Kitabevi, İstanbul, 1987.

Erkal, Mustafa E. : **Sosyoloji (Toplumbilimi),** 13. Baskı, Der Yayınları, İstanbul, 2006.

Ertem, Adnan: *"Osmanlı ve Cumhuriyet Döneminde Sosyal Bütünleşme Açısından Vakıflar"*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 1997.

Ertunç, Ahmet Cemil: **Cumhuriyetin Tarihi**, Pınar Yayınları, İstanbul, 2011.

Eskicumalı, Ahmet: *"Eğitim ve Sosyal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü"*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1, 2001.

Fichter, Joseph: **Sosyoloji Nedir?**, Çev. Nilgün Çelebi, 5, Basım, Atilla Kitap Evi, Ankara, 2001.

Freyer, Hans: **Din Sosyolojisi**, Çev. Turgut Kalpsüz, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara, 1964.

Furat, Ayşe Zişan: **İslâm Toplumunda Kimlik Oluşumu ve Din Eğitimi**, Yediveren Kitap, Konya, 2013.

Furat, Ayşe Zişan *"Teaching Religion at Turkish Public Schools: A Theme Oscillating between Faith, Culture, and Politics"***,** Ilahiyat Studies, C. XI, No: 2, 2020

Furat, Ayşe Zişan: *"Toplumsal Kalkınma Amaçlı Yüksek Din Öğretimi: İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Yazılarından Hareketle Türk Düşüncesi Dergisinde Toplum, Din ve Dil İlişkisi"*, Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 2021, cilt: XXI, sayı: 1, s. 9-37

Göçeri, Nebahat: **Din Eğitim Bilimine Giriş**, Çukurova Üniversitesi Yayınları, Adana, 2002.

Gökalp, Ziya: **Türkçülüğün Esasları,** Ötüken Yayınevi, İstanbul, 2014.

Gökalp, Ziya: **Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muasırlaşmak,** Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1976.

Gökçe, Orhan, vd. : "*3 Kasım Seçimlerinin Anatomisi: Türk Siyasetinde Süreklilik Ve Değişim*", Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2(4), 2002, ss. 1-44.

Güler, Ali: **Türk Eğitim Politikasının Tarihsel Süreci,** Yeryüzü Yayınevi, Ankara, 2004.

Gümüş, Arife: ***"****Küreselleşme bağlamında değişen eğitim politikaları",* **Türkiye'de Eğitim Politikaları,** Nobel Yayınları, Ankara, 2015. ss-167-187.

Günay, Ünver: **Din Sosyolojisi**, 14, Basım, İnsan Yayınları, İstanbul, 2017.

Günay, Ünver: *"Din ve Sosyal Bütünleşme"*, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 6, 1-14, 1989.

Gündüz, Mustafa: *"Türk eğitim sisteminde aşırı militarist uygulamanın başlaması (1926-1947*", Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, sayı 71-72, 2017, ss. 69-90.

Gündüz, Mustafa: *"Türkiye'de Eğitimin Kısa Tarihi",* **Türkiye'de Eğitim Politikaları,** Nobel Yayınları, Ankara, 2015. ss-17-56.

Gündüz, Şinasi: *"Kültürlerarası Barış ve Bir Arada Yaşamanın Teolojik Temelleri"*, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 14, 17-28, 2006.

Gürer, Banu: *"Bireysel ve Sosyal Farklılıkları Sosyal Bütünleşmeye Dönüştürmede Din Eğitimi Açısından Kur'an'ın Rolü"*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2007.

Gürol, Mehmet ve Bünyamin Bavlı: *"Eğitim Politikaları Bağlamında Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi"*, **Türkiye'de Eğitim Politikaları**, ed. Arife Gümüş, ss. 351-370, Nobel Yayıncılık, 2015.

Hendek, Abdurrahman: *"Çoğulluk, Çoğulculuk, Çoğullaşma ve Din Eğitimi"*, **Dinde Çoğulculuk ve Din Eğitimi: Türkiye Tecrübesi**, ed. Ahmet Çakmak, 15-42, Dem Yayınları, İstanbul, 2021.

İder, Saadet: *"Millî Kimlik İnşasında Din Eğitiminin Gerekliliği Üzerine Değerlendirme"*, The Journal of Turkish Social Research, 23/2, 617-34, 2023.

İnal, Kemal: **Eğitim ve İdeoloji**, Kalkedon Yayınevi, İstanbul, 2008.

İnal, Kemal: *"Paternalist Politikanın İdeal Türk Çocuğu."* Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 32(1), 1999, ss. 195-212.

İnceler, Halime: *"İslâmiyetteki Şekilselleşmenin Sosyal Bütünleşmeye Etkisi"*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1990.

Jackson, Robert: *"Avrupa'da Kurumlar ve Din Öğretimi-Öğreniminin Kamusal Alandaki Genel Eğitime Katkısı"*, **Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi**, ed. İlyas Çelebi, 119-58, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2007.

Kaan, Oğuz:	*"2017 Anayasa Değişikliğinde Yeni Hükümet Sistemi",* Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8(1), 2019. ss.14-28.
Kakışım, Cemal ve Seven Erdoğan:	*"Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri ve 15 Temmuz Darbe Girişimin Ardından Yaşanan Gelişmeler",* KSBD, İlkbahar 2018, Y. 10, C. 10, S. 18, 2018. ss. 399-420
Kamer, S. Tuncay:	**Eğitimin Sosyal ve Kültürel Temelleri,** Pegem Akademi, Ankara, 2020.
Kaplan, İsmail:	**Türkiye'de Millî Eğitim İdeolojisi**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2019.
Kara, İsmail:	**Cumhuriyet Türkiyesi'nde Bir Mesele Olarak İslâm**, 4, Basım, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2010.
Karaağaç, Zeliha:	*"1980 Sonrası Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarındaki Değişimler",* Marmara Üniversitesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2013.
Karaduman, Gülşah Batdal:	**Geçmişten Günümüze İlkokul Programları (1924-2018),** Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2020.
Karakaya, Handan:	*"Türkiye'de Göç Süreci Ve Suriye Göçünün Etkileri" ,* Fırat Üniversitesi. İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi Cilt:4,Sayı:2, Elazığ, 2020. ss,93-130.
Karpat Kemal H:	**Kısa Türkiye Tarihi 1800-2012**, Timaş Yayınları, İstanbul, 2021a.
Karpat, Kemal H. :	**Osmanlı'dan Günümüze Kimlik ve İdeoloji**, Timaş Yayınları, İstanbul, 2014.

Karpat, Kemal H. : **Türk Siyasî Tarihi Siyasal Sistemin Evrimi,** Timaş Yayınları, İstanbul, 2021b.

Karpat, Kemal H. : **Osmanlı'dan Günümüze Etnik Yapılanma ve Göçler,** Timaş Yayınları, İstanbul, 2013.

Karpat, Kemal H. : **Türk Demokrasi Tarihi: Sosyal, Kültürel, Ekonomik Temeller**, Timaş Yayınları, İstanbul, 2010.

Karpat, Kemal, H. : **Türk Demokrasi Tarihi,** İstanbul, 1996

Kaya, Kamil: *"Amiran Kurtkan'ın Düşünce Sisteminde Din ve Sosyal Bütünleşme"*, Türk Dünyası Araştırmaları, 2008.

Kaymakcan, Recep: *"Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları Üzerinde Düşünceler"*, EKEV Akademi Dergisi, 10/27, 21-36, 2006.

Kaymakcan, Recep: *"Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği"* **Din Eğitiminde Çağdaş Konular,** ed. Mustafa Köylü, Dem Yayınları, İstanbul, 2014. ss. 81-102.

Kaymakcan, Recep ve Hasan Meydan: *"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi"*, Değerler Eğitimi Dergisi 9, 29-55, 2011.

Kesgin, Safiye: *"Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi"*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2010.

Kesgin, Safiye: *"Cumhuriyet Dönemi Ahlak Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme ve Öneriler"*, Eğitim ve Ahlak Şûrası, 49, 2015. ss.164-201

Kıray, Mübeccel B: **Toplumsal Yapı ve Toplumsal Değişme**, Bağlam Yayıncılık, İstanbul, 2006.

Kızılabdullah, Yıldız: *"İlahiyat Fakültelerinin Kuruluşundan Bugüne Din Eğitimi Bilimi Alanında Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme"*, Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi, 2/1, 305-31, 2009.

Kızılabdullah, Yıldız ve Tuğrul Yürük: *"Din Eğitimi ve Öğretiminin Temelleri"*, **Din Eğitimi**, 6, Basım, ed. Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş, 81-108, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2016.

Kızmaz, Nuran: *"Sosyal Bütünleşme Bağlamında Güneydoğu Anadolu'da Seyyid ve Şeriflerin Değişen Statü ve Rolleri: Turabdin Örneği"*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2019.

Kirman, Mehmet Ali: **Din Sosyolojisi Terimleri Sözlüğü**, Rağbet Yayınları, İstanbul, 2004.

Koca, Mehmet ve Selim Çapar: *"Darbeler, Bürokrasi ve Siyasi Elitler"*, International Journal of Economics, Politics, Humanities & Social Sciences, 7/3, 193-212, 2024.

Kocabaş, Süleyman: **1923'ten 2023'e Türkiye Cumhuriyeti Devleti Tarihi V: İnönü Dönemi Millî Şef Yönetimi ve Demokrasiye Giriş**, Bayrak Matbaacılık, İstanbul, 2009.

Kongar, Emre: **Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği**, 23, Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2022.

Köylü, Mustafa: *"Din Eğitiminde Çağdaş Konular"*, **Din Eğitiminde Çağdaş Konular**, 2, Basım, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2014.

Köktaş, M. Emin:	**Türkiye'de Dini Hayat**, İşaret Yayınları. İstanbul, 1993.
Kurtoğlu, Zerrin:	*"Türkiye'de İslamcılık Düşüncesi ve Siyaset (Pozitivist Yönetim İdeolojisinin İslâm'ın Siyasallaşmasına Katkısı)",* **Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce 6 (İslamcılık),** ed. Yasin Aktay, c. 6, 2.bsk., ss. 201–216, İletişim Yayınları, İstanbul, 2005.
Lewis, Bernard:	**Modern Türkiye'nin Doğuşu**, çev. Boğaç Babür Turna, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1993.
Mardin, Şerif:	**Türkiye'de Din ve Siyaset**, ed. Mümtazer Türköne ve Tuncay Önder, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991.
Mardin, Şerif:	**Türk Modernleşmesi**, ed. Mümtaz'er Türköne ve Tuncay Önder, İletişim, İstanbul, 2014.
McGuire, Meredith B. :	**Religion: The Social Context, Fifth Edition,** Waveland Pr Inc, Illinois, 2008.
Mert, Nuray:	**Merkez Sağın Kısa Tarihi,** Selis Kitaplar, İstanbul, 2007.
Nazıroğlu, Bayramali:	*"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programlarında Vatandaşlık Eğitimi"*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Samsun, 2011.
Neuman, W. Lawrance:	**Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar (Cilt: 1-2),** çev. Özlem Akkaya, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2020.
Okumuş, Ejder	*"Toplum Bağlamında Din-Kültür Etkileşimi",* **Turkish Studies International Periodical For The Languages**

Literature and History of Turkish or Turkic, *Volume 11/7, Spring 2016*

Oran, Baskın: *"1937/38'de Ne Oldu*", I. Uluslararası Tunceli Dersim Sempozyumu, 4-6 Ekim 2010, Bildiriler Kitabı, Tunceli Üniversitesi Yayınları, Tunceli, 2011, ss. 13-17.

Osmanoğlu, Cemil: **Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi***,* Nobel yayıncılık, Ankara, 2016.

Öcal, Mustafa: **Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi**, Dergah Yayınları, 2. Baskı., İstanbul, 2017.

Önder, Mustafa: *"DKAB öğretiminin temelleri", C.1 S.1,* Abant İzzet Baysal Ünv. İlahiyat Fak. Dergisi, *2013, ss.24-40.-*

Ören, Saliha Can: *"Program Geliştirme Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi"*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2013.

Özcan, Elif: *"Sosyal Bütünleşme ve Dua"*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2019.

Özcan, Mehmet: "Bir Yaşam Alanı Olarak Okul – Okul Kültürleri ve Etnografileri", **Eğitim Antropolojisi,** ed. Mustafa Güçlü, Pegem Akademi, Ankara, 2020.

Özcan, Zeynep: *Cumhuriyet Dönemi Dini Hayat (1938-1950),* Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum, 2014

Özdemir, Soner Mehmet: *"Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir*

Çözümleme", Journal of Kırşehir Education Faculty, 12/1, 85-110, 2011.

Özdil, Muhammed: *"Kolektif ve Bireysel Kimlikler Bağlamında Sosyal Bütünleşme"*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3/28, 383-400, 2017.

Özer, Ahmet Hamdi: *"Talim ve Terbiye Kurulu İşleri*"**, Cumhuriyet Döneminde Eğitim,** MEB Devlet Kitapları, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983.

Öztan, Güven Gürkan: *"1961-1965 Arasında Türkiye Solunda Eğitim Tartışmaları",* Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, Cilt 76, No.1, 2021, ss. 279 – 318

Öztürk, Kazım: **Türkiye Cumhuriyeti Hükümetleri Programları,** Baha Matbaası, İstanbul, 1968.

Parladır, Selahiddin: *"Toplum Yapısında Bütünlük Sağlanması Bakımından Kültürel ve Dini Değerlerin Önemi"***, Din Öğretimi Dergisi,** S. 12-13, Ankara 1987, ss. 24-30.

Parsons, Talcott: **Societies: Evolutionary and comparative perspectives,** Prentice-Hall, Englewood Cliffs (N.J.), *1966.*

Parsons, Talcott: **The System of Modern Societies,** Prentice-Hall Inc., New Jersey, 1971.

Richter, Rudolf: **Sosyolojik Paradigmalar: Klasik ve Modern Sosyoloji Anlayışlarına Giriş,** çev. Necmettin Doğan, Küre Yayınları, İstanbul, 2013.

Sayarı, Binnaz: *"Türkiye'de Dinin Denetim İşlevi"*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 33/3, 173-85, 1978.

Sezen, Yümni: **İslâm'ın Sosyolojik Yorumu**, İz Yayıncılık, İstanbul, 2004.

Sezen, Yümni: **Kültür ve Din: Türk-İslâm Örneği**, İz Yayıncılık, İstanbul, 2015.

Sezen, Yümni: **Sosyoloji Açısından Din**, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 1988.

Subaşı, Necdet: **Ara Dönem Din Politikaları**, Küre Yayınları, İstanbul, 2005.

Şimşek, Doğuş: *"Mülteci Entegrasyonu, Göç Politikaları Ve Sosyal Sınıf: Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Örneği",* Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Sayı: 40/2 Tarih: Kasım 2018. ss: 367-392.

Şimşek, Eyup: *"Çok Partili Dönemde Yeniden Din Eğitimi ve Öğretimine Dönüş Süreci (1946-1960)"*, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED) 49, 391-414, 2013.

Şimşek, Ufuk vd. : *"Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri"*, Electronic Turkish Studies, 7/4, 2012.

Tan, Mine: *"Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevselci Paradigmave Çatışmacı Paradigma",* Ankara Üniv. Eğit. Bil. Fak. Dergisi, 2, 1990. ss.557-571.

Tangülü, Zafer: *"Demokrat Parti Dönemi Eğitim Politikaları"*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10/2, 389-410, 2012.

Taş, Kemaleddin: **Sosyolojik Din Tanımları,** Grafiker Yayınları, Ankara, 2016.

Tatlıdil, Ercan; Günder, Esma Esgin:	*"Küreselleşen Değerlerin Eğitim Kurumları Üzerine Etkisi"*, Değerler Eğitimi Dergisi, 11/26, 259-77, 2013.
Tekinalp, Munis:	**Kemalizm,** çev. Çetin Yetkin, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul 1998.
Tezcan, Mahmut:	***Eğitim Sosyolojisi**, 3, Basım, Çağ Matbaası, Ankara, 1984.*
Tezci, Erdoğan:	*"Türkiye'de İlköğretim Politikaları"* **Türkiye'de Eğitim Politikaları,** Nobel Yayınları, Ankara, 2015. ss-237-272.
Tunca, Hakan Ömer ve Ahmet Karadağ:	*"Suriye'den Türkiye'ye Göç: Tehditler Ve Fırsatlar"*, Kara Harp Okulu Bilim Dergisi Science Journal of Turkish Military Academy Aralık /December 2018, Cilt/Volume 28, Sayı/Issue 2, 47-68. ISSN (Basılı) : 1302-2741 ISSN (Online): 2148-4945
Turan, İbrahim:	*"Cumhuriyet Türkiyesi'nde Din Eğitimi Politikaları"*, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 19/2, 269-92, 2019.
Turan, İbrahim:	*"Din Eğitiminin Politik ve Hukuki Temelleri"*, **Din Eğitimi**, 5, Basım, ed. İbrahim Turan ve Bayramali Nazıroğlu, Bilay Yayınları, Ankara, 2023.
Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü (TİTE) :	**Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri,** IV, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü yayınları, Ankara, 1964.
Türkdoğan, Orhan:	**Değişme-Kültür ve Sosyal Çözülme**, Türk Dünyası Araştırma Vakfı Yayınları, İstanbul, 1988.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası: 1961 Anayasası, https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1961-anayasasi/ , Erişim Tarihi:10.05.2025

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası: 1982 Anayasası, https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa/ Erişim tarihi: 10.05.2025

Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı: **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)**, DPT Yayınları, Ankara, 1985.

Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı: **Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)**, DPT Yayınları, Ankara, 1963.

Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı: **Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)**, DPT Yayınları, Ankara, 1979.

Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı: **İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)**, DPT Yayınları, Ankara, 1968.

Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı: **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)**, DPT Yayınları, Ankara, 2001.

Türkiye Cumhuriyeti **Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)**, DPT Yayınları, Ankara, 1973.

Devlet Planlama Teşkilatı:

Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı: **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)**, DPT Yayınları, Ankara, 1996.

Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı: **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)**, DPT Yayınları, Ankara, 1990.

Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı: **Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)**, KB Yayınları, Ankara, 2007.

Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı: **Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)**, KB Yayınları, Ankara, 2014.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **Altıncı Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 1957.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **Beşinci Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 1953.

Türkiye Cumhuriyeti **Birinci Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 1939.

Millî Eğitim Bakanlığı:

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4, ve Ortaokul 5,6,7,8, sınıflar)**, Ankara, 2018.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11, 12, sınıflar)**, Ankara, 2018.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 1974.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **Dördüncü Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 1949.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **İkinci Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 1943.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **İlkokul Programı**, Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, 1988.

Türkiye Cumhuriyeti **İlköğretim Okulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2006.

Millî Eğitim Bakanlığı:

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **İlköğretim Okulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2010.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: *"İlköğretim Okulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi"*, Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 2000.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: *"İlköğretim ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı"*, Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1992.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **On birinci Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 1982.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **On ikinci Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 1988.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **On üçüncü Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 1990.

Türkiye Cumhuriyeti **Onaltıncı Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 1999.

Millî Eğitim Bakanlığı:

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **Onbeşinci Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 1996.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **Ondokuzuncu Millî Eğitim Şûrası**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2014.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **Ondördüncü Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 1993.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **Onsekizinci Millî Eğitim Şûrası**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2010.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **Onuncu Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 1981.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **Onyedinci Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 2006.

Türkiye Cumhuriyeti **Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9,10,11,12, Sınıflar) Öğretim Programı**, Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2005.

Millî Eğitim Bakanlığı:

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2010.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: *"Temel Eğitim ve Ortaöğretim Din ve Ahlak Bilgisi Programı"*, Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1982.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **Üçüncü Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 1946.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **Yedinci Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 1962.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı: **Sekizinci Millî Eğitim Şûrası**, MEB Yayınları, Ankara, 1970.

Türkoğlu, Adil: *"Cumhuriyet Döneminde İlköğretimin Gelişimi"*, **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu**, ed. M,A, Parlak, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 2010.

Uçar, Recep; Sayın, Gülşen: *"Türkiye'de Laiklik Tartışmaları Çerçevesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Zorunlu Hale Gelişi ve Din Eğitimi Uygulamalarına Yansıması"*,

İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 8/2, 269-98, 2017.

Ünal, Vehbi: *"İslâm'da İbadetlerin Sosyal Fonksiyonu"*, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 14/1, 355-70, 2010.

Üstel, Füsun: **Makbul Vatandaş'ın Peşinde: II, Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2021.

Vahapoğlu, Vahap ve Adem Güneş: *"1924'ten 1950'ye Din Eğitimini Etkileyen Unsurlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme"*, Journal of International Social Research, 11/60, 2018.

Wofford, Kate Vixon: **Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor**, Çev. Fatma Varış, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1952.

Wössner, Jacobass: **Soziologie - Einführung und Grundlegung,** Böhlau Wien, Wien, 1979.

Meng, X: *"Social Adaptation of the Female Graduate Students Chinese Female Students in D University"***,**China Academic Journal Electronic Publishing House, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 5-34, 2010.

Yalçın, Hacer: *"Bir Araştırma Deseni Olarak Fenomenoloji"*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22/Özel Sayı 2, 213-32, 2022.

Yamaç, Muhammed: *"Darbeler ve Din(Cumhuriyet Dönemi Örneği)"*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2019.

Yarımbaş, Vildan: *"İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde din ve kültür öğrenme alanının öğrenciler üzerinde etkisi" Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2009.*

Yavuz, Kerim: **Günümüzde Din Eğitimi,** Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Adana, 1998.

Yetim, Nalan: *"Küresel Üretim Yapılanmasına Kültürel Yanıtlar: Ulusal-Yerel?",* Doğu-Batı Dergisi, Ankara, 2004. ss. 129-140.

Yıldırım, Ali, ve Hasan Şimşek: **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,** 2011, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2011.

Yılmaz, Hüseyin: *"Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinde Sosyal Dayanışma Konusunun Öğretimi"*. **Dini Araştırmalar** 7/19, 2004, 253-268.

Yılmaz, Hüseyin: **Din Eğitimi ve Sosyal Barış,** İnsan Yayınları, İstanbul, 2003.

Yılmaz, Hüseyin: *"Örgün ve Yaygın Eğitim Kurumlarında Barış Eğitimi"*. **Din Eğitiminde Çağdaş Konular**. ed. Mustafa Köylü, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 2014.

Yücel, Hasan Âli: **Türkiye'de orta öğretim,** T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1994.

Yürük, Tuğrul: *"Cumhuriyet dönemi din öğretimi program anlayışları"*. **Dini Araştırmalar**, 13/36 (2010), 69-86.

Yürük, Tuğrul: "Cumhuriyet Dönemi Öğretim Programı Anlayışları". **Dini Araştırmalar,** 13/34 (2010), 69-86.

Yürük, Tuğrul: "Cumhuriyet döneminde din derslerinin statüsü ile ilgili tartışma ve öneriler". Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 52/1 (2011b), 239-254.

Yürük, Tuğrul: "Farklı Din Anlayışlarına Ayrılan Yer Açısından Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Programları". Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi *(UKSAD)* 2/Special Issue 1 (2016), 305-320.

Yürük, Tuğrul: "İlk ve Ortaöğretimde Din Öğretimi: Din Dersleri". **Din Eğitimi El Kitabı,** Grafiker Yayınları Ankara, 2016.

Yürük, Tuğrul: "*Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları",* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2011a.

Yürük, Tuğrul: "*Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Laiklik Çerçevesinde Din Eğitimi"* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2005.

Zengin, Mahmut: **Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım**

İstanbul: Dem Yayınları, 2011.

Zengin, Mahmut: "Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Öğretimi". **Din Eğitiminde Çağdaş Konular.** ed. Mahmut Zengin. 103-134. İstanbul: Dem Yayınları, 2012.

Zengin, Mahmut: **Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar,** İstanbul: Dem Yayınları, 2017a.

Zengin, Mahmut: "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programları Etkileri". 2017 19/36 (2017b), 113-137.

Zhang, Yulan: Türkiye'ye Eğitim Amaçlı Gelen Uluslararası Çinli Öğrencilerin Sosyal Bütünleşmeleri, Hacettepe Üniversitesi Sossyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2020.

Zorlu, Fikret: "Türkiye"de 2000 Yılı Sonrası Makro-Demografik ve Sosyal Değişimi Okumak", 4. Kentsel ve Bölgesel Araştırmalar Sempozyumu 28-30 Kasım 2013, **Neo-Liberalizm Sonrası Mekânsal Müdahale Biçimleri ve Yansımaları** Bildiri Kitabı, Mersin, 2013, ss. 369- 382.

ÖZGEÇMİŞ

Betül GÜNAYDIN, Lise eğitimini Bakırköy Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde aldı. Lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Antropoloji Bölümünde tamamladı. Sosyal Antropoloji alanında saha araştırmasına katıldı ve "Sümer Mahallesi'ne Göç ve Kentsel Dönüşüm" başlıklı bitirme tezini yazdı. Lisans hayatı süresince çeşitli STK'lar bünyesinde gerçekleştirilen çok sayıda seminer, eğitim, okuma grupları, atölyeler ve projelere katıldı. Araştırmacı çeşitli dergilerde gezi ve değerlendirme yazıları yazdı. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Görsel Kültür alanında "Türkiye'de Modernleşme ve Kadın: Şehbal Mecmuası Örneği" başlıklı yüksek lisans tezini tamamladı. Ardından İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında doktora eğitimine başladı. Eğitim hayatı boyunca disiplinler arası çalışmalardan keyif alan araştırmacının özel ilgi alanı yazarlıktır.