

PAPER DETAILS

TITLE: Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Dersinin Problemleri: Sirnak İli Örneği

AUTHORS: Süleyman KARACELİL

PAGES: 143-163

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/257629>

Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Dersinin Problemleri: Şırnak İli Örneği

Süleyman KARACELİL

Özet

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşanan sosyal-siyasal sorunlar ülke gündemini işgal etmektedir. Yaşanan problemlerin merkezinde çoğu zaman gençler bulunmaktadır. Gençlerin yanlış yollara yönelişinin, ayrılıkçı ve suç teşkil eden eylemler içerisine girmelerinin önlenmesinde din eğitimi asıl unsurdur. Gençlere hitap açısından ortaöğretim (lise) Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi bu anlamda önem arz etmektedir. İşte bu makalede Şırnak ili özelinde ortaöğretim düzeyinde Dkab dersinin problemleri ders öğretmenlerinin gözüyle ortaya konulmaya çalışılacaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden “yarı yapılandırılmış görüşme” metodunun uygulandığı bu araştırmada özellikle bölgesel anlamda yaşanan sıkıntıları çözüme ulaştırma açısından Dkab müfredatının yeterliliği meselesi ele alınacaktır. Ayrıca Dkab öğretim programını değerlendirme, uygulamada karşılaşılan zorlukları tespit etme, elde edilen sonuçlardan hareketle program yenileme ve geliştirme çalışmalarına katkı sağlama bu araştırmanın amaçları arasındadır.

Anahtar kelimeler: Din, Ders, Müfredat, Eğitim, Şırnak, Problem.

Abstract

The Problems of Religious Culture And Moral Knowledge Courses at High School Level: The Example Of Şırnak Province

The social and political problems in East and South Eastern region come into question nationally. Youth is usually in the center of these problems. Religious education is very important and virtual element to prevent from tendency to wrong directions, separatism and illegal activities. So, Religious Culture and Moral Knowledge courses are the best way to reach the solution of these issues. In this article, I will focus on the troubles of

Religious Culture and Moral Knowledge courses at high schools in Şırnak with the experience and approaches of its own teachers. This article, which is performed “semi structured” interview method in, one of the qualitative research methodologies will argue if Religious Culture and Moral Knowledge courses’ curriculum is enough or not to solve the regional problems. Assessment of this syllabus, finding out difficulties in practice, contribution to effort for renovation and development with the results taken are the main goals of this article.

Key words: Religion, Course, Syllabus, Education, Şırnak, Problem

Giriş

Ülkemiz, din eğitimi ve öğretimi açısından Cumhuriyet döneminde (1924–2011) birbirinden farklı tecrübeler yaşamış neticede 1982 yılında anayasanın 24. maddesiyle Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi¹ dersi ilk ve ortaöğretimde zorunlu dersler statüsünü koyulmuştur. Buna göre “Din ve ahlâk öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine küçüklerin de kanuni temsilcilerinin talebine bağlıdır.” Dkab derslerinin zorunlu ders haline geldiği dönemden itibaren bu alanda yapılan ve yapılması gereken, Dkab dersinin daha etkin biçimde nasıl verileceğini tartışmaktır.

Din eğitimi bilimi günümüz şartlarında modern, dindar, Allah’a içtenlikle bağlı iyi bir kul, iyi bir vatandaş, üretken, donanımlı ve kendine yeterli aynı zamanda sorgulayıcı ve araştırmacı bir birey yetiştirmek zorundadır.² Nitekim “okullarda Dkab dersinin okutulmasının amacı çocuklara kendi dinlerine ait temel bilgileri aktararak kendi kültürlerine özgü dini gelenekleri doğru bir şekilde öğretmektir. Okul dışında ailenin imkânları veya özel imkânlarla bu bilgileri vermek mümkün olmayacaktır; verildiği kabul edilse bile birçok yanlış beraberinde taşıma potansiyelini barındıracaktır”.³

¹ Makalede bundan sonra Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi yerine kısaltılmış hali olarak “Dkab” kullanılacaktır.

² Halis Ayhan vd., *Din ve Ahlâk Eğitim Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, Dem Yayınları, İstanbul 2004, s. 20.

³ Ayhan vd., *Din ve Ahlâk Eğitim Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, s. 51.

Öğretmenler “resmi veya özel bir eğitim kurumunda çocukların ve gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek veya yön vermekle görevlendirilmiş ve bu amaçla yetiştirilmiş kimseler”¹ olarak tanımlanır. 12 Mart 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre öğretmenlik; “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına, temel ilkelerine uygun olarak ifâ etmekle yükümlüdürler.”

Öğretmenler, öğrenci ile sürekli olarak etkileşimde bulunan, dersin amaçları doğrultusunda öğrencide davranış geliştirmekle sorumlu olan kişilerdir. Öğretmenlerin öğrenci üzerinde öğrenmeyi gerçekleştirmeleri daha doğrusu istendik davranışları geliştirmeleri sürecinde öncelikli şart, öğrencileri tanımaları ve onların davranışlarını incelemiş olmalarıdır.²

Öğretmenlerin; öğrencilerin yeni ve değişik yollarla öğrenmesini sağlamakla sorumlu, eğitim programının amaçlarını gerçekleştirmek için eğitilmiş kimseler olması³ aynı zamanda “belirlenen hedefe ulaşma iddiasını da taşımaları”⁴ münasebetiyle onların bakış açılarıyla orta öğretim Dkab dersinin problem ve sorunlarını tespit etmek önem arz etmektedir. “Öğretim etkinliğinin gerçekleştirilmesinde iki taraf vardır. Karşısındakine bilgi, beceri ve davranış kazandırmayı amaçlayan, öğreten taraf, diğer yanda ise bu bilgi beceri ve davranışları öğrenmek için çaba harcayan taraf.”⁵ Bilindiği gibi “öğretmenin temel görevi etkili bir öğretim ortamı düzenleyerek öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmen bu görevi yerine getirirken öğretim planını hazırlar, öğrencilere etkili öğrenme yaşantıları düzenler ve öğrenme süreci sonunda da hedeflere ulaşma derecesini belirlemek amacıyla değerlendirme yapar.”⁶ Değerlendirme işlevi öğretmenlerin görevlerindendir. “Değerlendirme seçilen hedeflerin, öğretim stratejilerine dair amaçlara ulaşıp ulaşılmadığına karar vermektir ve bu kararı vermekle sorumlu olan öğretmenler değerlendirme unsurlarını da belirlemek durumundadır.”⁷ Burada biz de öğretmenlerden yalnızca öğrenciyi değil de

¹ Tayip Duman, *Türkiye’de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme*, MEB Basımevi, İstanbul 1991, s. 6.

² Fatma Varış, *Eğitimde Program Geliştirme*, Alkım Yayınları, Ankara 1996, s. 86.

³ J. M. Cooper , “The Teacher as a Reflective Decision Maker” *Classroom Teaching Skills*, Houghton Mifflin Company, Boston 2003, s. 2.

⁴ Kerim Yavuz, *Eğitim Psikolojisi*, Erciyes Üniv. Yayınları, Kayseri 1991, s. 33.

⁵ Hakkı Kızılloluk, “Eğitimle İlgili Temel Kavramlar” *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Mikro Yayınları, Ankara 2002, s. 9.

⁶ Münire Erden-Yasemin Akman, *Gelişim ve Öğrenme*, Arkadaş Yayınevi, Ankara 2001, s. 16-17.

⁷ Cooper, “The Teacher as a Reflective Decision Maker”, s. 12

bir bütün olarak dersin problemlerini değerlendirmelerini beklemiş olmaktadır. Biz bu makalede öğretmen başarısını ölçmeyeceğiz; bilakis öğretmenlerin gözüyle Dkab dersinin sorunlarını ve eksiklerini Şırnak ili örneği üzerinde tespiti çalışacağız. Bu sorunların tespitinde “din öğretiminde, öğrenmenin gerçekleştirilmesinde pek çok farklı unsur rol oynamaktadır. Bunların başında, dersin içeriği, öğretmenin başarısı ve alan bilgisi yeterliliği ile öğrenci ilgisi yer alır”¹ gerçeğinden hareket edeceğiz.

Bu araştırmanın amacı; Dkab öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde ortaöğretim Dkab öğretim programını; amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci açısından değerlendirmek, uygulamada karşılaşılan zorlukları tespit etmek, elde edilen sonuçlardan hareketle program yenileme ve geliştirme çalışmalarına katkı sağlamaktır. Ayrıca yapılacak değerlendirmelerle programın temel felsefesi ve uygulama ilkelerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmak da amaçlanmaktadır. Ancak bahsi geçen hususların her birini ayrıntılı biçimde ele alarak değerlendirmek bir makale çerçevesinde mümkün olmayacağı için daha çok karşılaşılan zorlukları ve problemleri tespiti yönelik hususlar sorgulanmıştır.

Çalışmamızda tespitleri ortaya koyabilmek için şahsi gözlemlerimizden değil bizatihi din öğretimi faaliyetlerinin içerisinde bulunan Dkab öğretmenlerinin gözlemlerinden istifade etmeyi tercih etmiş bulunuyoruz. Dolayısıyla elde edilen veriler, incelenen alan araştırmalarının bulguları ile sınırlıdır. Burada yapılan çalışma yeni bir alan araştırması olup, Dkab dersi öğretmenleri ile bire bir görüşmek suretiyle bölgesel anlamda kendine has özellikleri ve şartları olan Şırnak ili çerçevesinde Dkab dersinin problemleri tespit edilmeye çalışılacak, bu doğrultuda bir takım öneriler dile getirilecektir. Özetle bu makalenin problemi şudur: “Ders öğretmenlerinin gözüyle Şırnak ili özelinde ortaöğretimde yürütülmekte olan Dkab dersinin problemleri nelerdir?”

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, örnekleme, verilerin derlenmesi ve çözümlenmesi konuları ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmamızda “nitel araştırma yöntemi” esas alınmıştır. Nitel araştırma

¹ Mualla Selçuk, “İlköğretimde Din Dili ve Sembolik Anlatım”, *Din Öğretimi Dergisi*, Eylül-Ekim 1991, Sayı 30, s. 82.

“gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır.”¹ Araştırma için tarama türünde nitel bir araştırma deseni yapılarak görüşme yoluyla veri toplanmıştır. “Görüşme tekniği, nitel araştırmaların yanında nicel araştırmalarda da kullanılmaktadır. Ancak nitel araştırmalarda görüşme kişilerin bakış açısını ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu nedenle görüşülen kimselerin anlam dünyasını, duygu ve düşüncelerini anlamak, nicel görüşmelerdeki gibi yüzeysel değil daha derin bilgi edinmek asıl amaçtır.”² Bu nedenle nitel görüşmeler; eğitimciler, siyaset bilimciler ile sosyologlar ve diğer sosyal bilimciler için temel araştırma alanları olarak dikkat çekmektedir.

Nitel araştırma yöntemlerinden olan “görüşmeler” ile ilgili alanyazında farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. M. Smith tarafından görüşmeler “yapılandırılmış (structured)”, “yarı yapılandırılmış (semi-structured)” ve “yapılandırılmamış (unstructured) görüşmeler” olarak sınıflandırılmıştır.³

“Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı görüşülene yönelteceği belli başlı soruları hazırlar. Ancak görüşme esnasında soru sırasına uymak zorunda değildir. Yeni sorular sorma gereğini hissederse onları da görüşülene sorar.”⁴ Önceden belirlenmiş soru başlıkları altında açık uçlu soruların olması, derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilebilmesi için yanıtlayıcının soruları serbestçe yanıtladığı bir görüşme türü olması münasebetiyle “yarı yapılandırılmış görüşme” yönteminin, bu araştırmada amacı gerçekleştirme açısından daha işlevsel olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda araştırmamızda, Şırnak ili özelinde Dkab dersinin problemlerini tespiti yönelik derinlemesine bilgi toplayabilmek amacıyla tarafımızca görüşme türlerinden “yarı yapılandırılmış” görüşmeler tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma, 2010–2011 öğretim yılı içerisinde Şırnak’da ortaöğretim kurumlarında Dkab öğretmenleri olarak görev yapan toplam 11 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 3’ü bayan 8’i erkektir.

¹ Ali Yıldırım-Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2008, s. 39.

² Elif Kuş, *Nitel-Nicel Araştırma Teknikleri*, Anı Yayıncılık, Ankara 2003, s. 87.

³ Malcolm Smith, *Research Methods in Accounting*, SAGE Publications, London -Thousand Oaks, New Delhi 2003, s. 128.

⁴ Smith, *Research Methods in Accounting*, s. 128; Burak Mil, “Nitel Araştırma Tekniği Olarak Görüşme”, *Nitel Araştırma*, Detay Yayıncılık, Ankara 2007, s. 8.

Çalışmada gönüllülük esasına dayalı olarak ilgili öğretmenlerle görüşülmüştür. İl düzeyinde kadrolu ya da sözleşmeli çalışan öğretmenler araştırmaya dahil edilmiş, fakülte mezunu olmayan ücretli öğretmenler ise yeterli pedagojik formasyona sahip olmadıkları düşüncesiyle çalışmaya dahil edilmemiştir. İl düzeyinde ortaöğretim kurumlarında mevcut toplam 20900 öğrenciye mukabil oldukça az sayıda (18) Dkab öğretmeni görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin haricinde il genelinde öğretmen ihtiyacı ücretli öğretmenler, diğer branş öğretmenleri veya din görevlileri ile karşılanmaktadır. 11'i kadrolu 7'si sözleşmeli olarak görev yapan öğretmenlerden 1'i kadrosu lisede olduğu halde ilköğretim okulunda görevlendirme çalışmaktadır. Bunun yanında 1 öğretmenin doğum izninde, 1 öğretmenin de izinli olması sebebiyle görev yaptıkları ilçede kendileriyle görüşülememiştir. Ayrıca 1 öğretmen de İmam Hatip Lisesi'nde görev yapmakta olduğu için araştırmaya dahil edilmemiştir. Dolayısıyla evrenimiz kalan 14 öğretmenden ibarettir. Bu öğretmenlerden ancak 11'ine ulaşılabilmiş diğer 3'üne ulaşım güçlüğü ve farklı bazı nedenler çerçevesinde ulaşılammıştır.

Çizelge 1. Katılımcıların dağılımı

	Cinsiyet	Kadrolu	Sözleşmeli	Hizmeti 0-2 yıl	Hizmeti 2-4 yıl	Hizmeti 5 yıl ve üstü
Bayan	3	3	-	2	-	1
Erkek	8	3	5	5	2	1
Toplam	11	6	5	7	2	2

Çizelge 1'de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerden 3'ü bayan 8'i erkektir. Öğretmenlerin 6'sı kadrolu 5'i ise sözleşmeli olarak görev yapmaktadır. Hizmet süresi açısından ele alınınca 0-2 yıl hizmeti bulunan 7, 2-4 yıl hizmeti olan 2 ve 4 yıl üstü hizmeti bulunan 2 öğretmenin bulunduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri aktarılırken görüşme sırasına uygun olarak K1, K2, K3... şeklinde kodlama sistemi kullanılacaktır.

Verilerin Toplanması

Yarı yapılandırılmış olarak gerçekleştirdiğimiz görüşmeler için alanyazına bağlı olarak görüşme konularına dair temel sorular ve konuyu açıcı sorular önceden hazırlanmıştır. Görüşmeler sırasında gerektiğinde önceden hazırlanmış sorulara ilişkin yanıtları daha da belirginleştirmek ve ayrıntılı hale getirmek amacıyla tarafımızca katılımcılara açıklayıcı sorular da yöneltilmiştir. Görüşmeler ortalama 30-60 dakika arası sürmüş ve anlatılanlar olduğu gibi bilgisayara not edilmiştir. Görüşmelerde,

katılımcılara temelde Dkab dersinin sorun ve problemlerini gün yüzüne çıkarmaya yönelik sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Görüşmeler sonrasında betimsel analiz aşağıdaki işlemler gerçekleştirilerek yapılmıştır.¹

1. Gerçekleştirdiğimiz tüm görüşmelerin, üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan dökümleri yapılmıştır.

2. Elde edilen veriler sistematik ve açık biçimde işlenmiş, veriler okunmuş ve düzenlenmiş, anlamlı, mantıklı biçimde bir araya getirilerek doğrudan alıntılar seçilmiştir.

3. Betimlenen malumat daha sonra açıklanmış, yorumlanmış, neden-sonuç ilişkileri incelenmiştir. Bu çerçevede ortaya çıkan temalar ilişkilendirilerek, ileriye yönelik tahminlerde bulunulmuştur. Böylece bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Ayrıca oluşturulan tematik çerçevenin ve verilerin güvenilirliğini sağlamak için nitel araştırma ve alan bilgisine sahip iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Bulgular Ve Yorumlar

Araştırma verilerinin analizleri, Dkab dersi çerçevesinde birçok sorunun yaşandığını göstermiştir. Analizler bu sorunlar çerçevesinde derinleştirilerek temel sorun alanları saptanmıştır. Bu alanlar daha çok müfredatın muhtevasıyla ilgili sorunlar, dersin süresi ile ilgili sorunlar, mezhebi farklılıklar ile ilgili sorunlar, öğretmenlerin bölge dışından olması ve kültürü tanımamasından kaynaklanan sorunlar olarak dikkat çekmektedir.

Şırnak İlinde Dkab Öğretmenliğinin Diğer Bölge ve Şehirlere Göre Zor ya da Kolay Yönleri

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde bölgesel olarak Şırnak ili içerisinde görev yapmanın getirdiği sıkıntıların mevcut olmasının yanında avantajlı hususların bulunduğu da katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin 8'i muhatap öğrenci kitlesi açısından Şırnak ili içerisinde görev yapmanın diğer illerde öğretmenlik yapmaya kıyasla zor olmadığını bilakis kolaylıklarının bulunduğunu özellikle öğrencilerin dine ve Dkab dersi

¹ Yıldırım-Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s. 224.

öğretmenlerine saygılı olmalarının bir takım kolaylıklar sağladığını belirtmişlerdir. Buna mukabil 11 katılımcıdan 8'i her şeye rağmen bu şehirde çalışmanın diğer illerden farklı bazı sorunları ve sıkıntıları da içerisinde barındırdığını dile getirmişlerdir. Bu çerçevede pahalılık, sosyal kültürel eksiklikler, dil sorunları ve şiddet olaylarına öğretmenler tarafından dikkat çekilmiştir.

Aşağıda öncelikle öğrencilerin dine olan ilgisine ve aileden gelen dine saygı unsuruna dolayısıyla Şırnak'ta çalışmanın bu açıdan daha kolay olduğuna dair 5 katılımcının görüşüne yer verilmiştir:

K5: Öğrenciler inanç açısından çok iyiler ve saygılılar. Batı'da bu kadar saygı göreceğimi zannetmiyorum. Öğrencilerle burada eğitimin daha kolay olduğunu düşünüyorum.

K6: Duyduğum kadarıyla buradaki öğrenci ile dışarıdaki öğrencinin öğretmene tavrı çok farklı. Burada gelenek hâkim olduğu için öğrenciler Batı'daki öğrencilere göre daha saygılılar. Özellikle Dkab öğretmeni deyince saygıları daha başka oluyor.

K7: Öğrenci saygısı ön plana çıkıyor. Diğer bölgede çalışan arkadaşlardan duyduğumuz sıkıntılar burada yok. Özellikle Dkab öğretmenine saygı daha fazla. Ancak öğrenciler dini yönden çok zayıflar. Mesela hâlâ namaz surelerinin hiç birisini bilmeyen pek çok öğrenci var.

K8: Daha önce Manavgat'ta kolejde çalıştım. Öğrenciler saygılı. Aileden dine yatkınlar. Ancak çok hurafe var. Duyduğumuz sorular Manavgat'ta duymadığımız kadar fazla hurafe barındırıyor.

Öğrenci kitlesi açısından sorun olmadığı öğretmenlerin çoğu tarafından dile getirilmiş olsa da Şırnak ilinde öğretmenlik yapma açısından farklı sorunların mevcudiyeti 8 katılımcı öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

Şırnak'ta görev yapmanın zorluğuna dair 2 öğretmenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

K9: Şırnak'ın memleketimize uzak olması, ulaşım sorunu, Cizre'nin pahalı yer olması, kiraların yüksek olması ve diğer unsurlar burada görev yapmanın zor yönleri. Sosyal imkânların kısıtlı olması, ailevî açıdan bizi sıkıntıya sokuyor. Burada çalışmanın kolay yönü branşım ile ilgili. Öğrencilerin dini alt yapısı var. Denizli ve Muğla'ya kıyaslayınca burada öğrenmişlik düzeyi var Bize hiç dini eğitim almamış, sıfır gelen öğrenci kitlesi vardı. Burada ise yanlış da olsa öğrenciler birkaç sûre ezberlemiş, öğrenmiş. Diğer şehirlerde bunu görmedim.

K11: Buradaki öğrenciler şiddete çok meyilli. Geçen gün nöbetçiyim. Biz

kız öğrenci bayılmış, biraz sonra kendine gelince sordum. Ne oldu? Arkadaşları kravatla vurarak bayıltmışlar. Güya şakalaşıyorlarmış. Ben burada görev yapmanın kolay tarafını göremedim. Aşırı laubaliler ve seviyeyi koruyamıyorlar.

Öğretmenin Bu Bölge veya Şehirli Olmasının Ya Da Olmamasının Öğrencilerin Tavrılarına Etkisi

Katılımcı 7 öğretmen bölge dışından olmanın bir takım sıkıntılar doğurduğunu, 2 öğretmen ise bölge dışından olmanın sorun doğurmadığını ifade etmektedir. Mevcut 11 öğretmenden 2 öğretmen ise kendilerini Şırnaklı olarak tanımlamıştır.

Şırnak ili ya da bölgesinden olmamanın sorun teşkil ettiğini belirten 4 katılımcının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K2: Beni dinsizlikle bile itham ediyorlar sırf “mele’lerin” (molla) söylediğini söylemediğim için. Şırnak’lı olmak bir tarafa Kürtçe bilmemem bile sorun oluyor onlar için ve söylediklerimi kabul etmiyorlar. Sorun öğrenci ve toplumun ön yargısı. Daha önce görev yaptığım köy Türkmen-alevi köyüydü. Buna rağmen hem ders hem bilgi açısından onlar daha isteklilerdi. Öğrenciler kendi bildiklerinin kesin doğru olduğunu düşünüyor. Mele’ler ne söylerse doğrudur anlayışı var.

K5: Bölge dışından geliyor olmak, Batı’lı-Doğu’lu olmak onlar açısından aşırı derecede önemli. Neredeyse bütün öğrencide tek tip ırkçı-siyasi görüş hâkim. Burayı görmeyen dışarıdan bakıp da biz burayı kazanacağız, değiştireceğiz diyorsa yanılıyor, bu mümkün değil.

K6: Ben Adıyaman’lıyım deyince saygı daha bir artıyor. Irk ön planda ve aşırı derecede etkili. Bölgeden olduğum için tabî ki bana daha fazla ilgi gösteriyorlar bu bir gerçek. Veli ziyaretlerine gidiyorum, öğrenciler benimle geliyor “bir problem olursa yanınızda olalım”, diye. Bence bu bölgenin insanı din dersi öğretmeni olarak buralarda görevlendirilmelidir.

Buna mukabil bu şehirli olmanın dezavantaj olduğunu ifade eden öğretmenler de olmuştur:

K3: Ben buralıyım. Aslında yerli olmak her zaman avantajlı olmuyor. Çoğu zaman dezavantaj oluyor. Mesela bugüne kadar benim gördüğüm öğrenciler yabancı öğretmenlere karşı daha saygılı ve nezaketli durmaktalar. Yerli olduğumuz, kimin oğlu olduğumuz bilinince kendilerinden biri olduğumuz için bize karşı saygıları yok oluyor... Ancak idareci olunca yerli

olmamız avantaj oluyor. İstedığınız anda velisiyle görüşebileceğiniz için sizden korkuyor ve çekiniyor.

Diğer yandan 3 öğretmen ilk başta yabancı olmalarından kaynaklanan bir takım önyargılarla karşılaştıklarını ama süreç içerisinde sorunu yendiklerini dile getirmektedirler. Bunlardan 2 öğretmenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

K1: Genel olarak Şırnak'ta malumunuz üzere Şırnak'ın yerlisi ile yabancıları arasında fark var. Ama ciddi olarak ben okulda bu sorunu yaşamadım. Çocuklar ilk geldiğinde en çok bana Türk müsün Kürt müsün? sorusunu sordular. Onlara Türk-Kürt bir yana İslam kardeşliğini anlatınca doğruyu bulup bizimle aynı paydaya geldiklerini görüyoruz. Onlara göre İslam'ı en iyi yaşayanlar Kürtlerdir. Ama bizi tanıyınca durumun farkına varıyorlar.

K9: Türk olmamız yüzünden ilk başlarda onlar beni tanıyıp anlayana kadar sıkıntı yaşadım. Kürtçe bilmeme vb. nedenlerle ilk başta bana soğuktular. Sonra beni kendilerinden biri olarak tanıyınca tavırları değişti. Bu sıkıntı ilk bir ay sürdü. Ben onlardan gibi davrandım. Düşüne gittim, halay çektim, evime davet ettim, evlerine gittim, ders dışı etkinlikleri fazlasıyla yaptım. Bazen Kürtçe de hitap ediyorum. Bu çok hoşlarına gidiyor.

Öğretmenlerin Öğrencilere Yaklaşım Temeli

Öğretmenlere “sınıf içinde veya dışında sizi mutlu ya da mutsuz eden yaşadığınız bir örnek olay anlatır mısınız?” sorusuna öğretmenlerin tamamı öğrencilerin iyi ve güzele yönelişleri ile mutlu olduklarını, kötüye gidişin ya da çözüm olunamayışının ise kendilerini mutsuz ettiğini dile getirdiklerini tespit etmiş bulunuyoruz.

Aşağıda öğretmenleri mutlu eden örneklerden bazıları verilmiştir:

K1: Geçenlerde bir öğrenci geldi: “Namaza başladım. Bunun sebebi sizsiniz, anlattığınız dersler ve eğitim” dedi. Çok mutlu oldum.

K4: Özgürlük ve Pkk konusunda çocuklar yanlış bilgilere sahipler. Önce çocuklara “hayır öyle değil” demeden görüşlerini alıp “Bana güveniyor musunuz? Size doğruyu söyleyeceğim” dedim. Gerçekten onları aydınlatınca ders çıkışı “hocam vallahi biz bunu bilmiyorduk, ikna olduk, teşekkür ederiz” dediler bu beni çok duygulandırdı. Birçok sorunun altında önyargı ve problemlerin olduğunu gördüm. Din öğretmeni olarak “bana güveniyor musunuz?” sözüne itibar edip “evet” diyenler tamamına yakındı. Sadece azınlığı güvenmedi ve inanmadı.

K5: Öğrencilerin dini duygularının yüksek olması ve saygıları beni mutlu

eden husus.

K9: Öğrencilerden zeki olmasa da kişilik olarak iyi bir öğrenci bir gün mahallede küçük bir olaydan tutuklanmış. Abisini de çok iyi tanıyorum esnaf birisi. Benim haberim oldu. Öğrencilere dedim ki “bizim görevimiz onlara geçmiş olsun dileğinde bulunmaktır”. Çocuklar kola vb. aldılar. Öğrencilerle birlikte geçmiş olsuna gittik. Siyasi bir olay değildi. Yanlışlık olmuş hemen sonrasında zaten tahliye olmuştu. Ben çocukların gözünde kahraman oldum. Ziyaretten sonra artık çocuklar bana bir değişik bakmaya başladılar. Ziyaret sonrası geç olmuştu beni eve kadar bıraktılar. Şimdi “ihtiyacın olursa bizi ara, gece gündüz yanınızdayız”, diyorlar.

K11: 9'larda bir sınıfım var. Bu sınıf çok başarılı bir sınıf. Çok güzel sorular soruyorlar. İlgilendiklerini gördüğümde mutlu oluyorum.

Katılımcı öğretmenleri sınıf içinde ya da sınıf dışında mutsuz eden olaylardan bazıları aşağıda verilmiştir:

K3: Beni üzen en büyük husus genel olarak “hocam din dersi üniversite sınavında çıkmıyor, çıkmadığı için benim önemli değil”, denilmesidir.

K4: Bazen çocuklara ne kadar anlatsak da kafasında yargıyı değiştiremeyince öğretmenine “biz bu devleti yıkacağız” demeleri, diyebilmeleri beni üzüyor. Kin tutmuyor, ön yargı geliştirmiyorum ama bunlar beni üzüyor. Zihin dünyalarının değişmemesi beni üzüyor. Devlete karşı mesela 92 savaşı diye bahsediyorlar.

K10: Avuçlarımızdan kayıp gidiyor olmaları beni üzüyor.

Mezhebî Farklılığın Etkisi

Katılımcı öğretmenlerden 1'i amelde mezhebinin Şâfiî mezhebi, diğerleri ise Hanefî mezhebi olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla katılımcıların tamamına yakını Hanefî mezhebine mensuptur. Öğretmenlerin büyük kısmı kendileri ile öğrenciler arasında mezhep farkının olmasının öğrencilerin kendilerine bakışı açısından sorun arz etmediğini dile getirmişlerdir. Ancak 3 öğretmen bu konuda sorun yaşadığını dile getirmektedir. Onların görüşleri aşağıda aktarılmıştır:

K2: Kendilerine yabancı gördükleri kesin. Kendi mezheplerine dair şeyler söylesem de itiraz ediyorlar.

K4: Çocuklar Şâfiîlik ve Hanefîlik'i ayrı bir din olarak görüyorlar. Biz örneklerle İslam'ın bir bütün olduğunu görüşü savunanların bir elin parmakları gibi olduğunu anlatıyoruz. Bu izahlar sonrasında hepimiz biriz, kardeşiz, çeşitlilikte güzellik var, teması ile ortak noktayı buluyoruz.

Hanefîler’le, Şâfiîler’de duaların ve surelerin farklı olduğunu zannediyorlar. Mesela İhlâsı yanlış okuyor, yanlışını düzeltmek istediğimde “Şâfiîler’de böyle, biz bu şekilde okuyoruz” diyorlar. Hâlbuki onlar yanlış öğrenmişler. Biz surelerin aynı olduğunu izah ediyoruz. Buna mukabil “ama camide böyle öğrendik” diyorlar. Sonuç olarak kendi bildiklerini doğru kabul edip “Hocam bu husus Şâfiîlik’in hususudur” diyebiliyorlar.

K9: Burada ilk 2 ay çok sıkıntı yaşadım. Ben yeni bir okula gidince önce namaz abdestini ve gusûl abdestini öğretirim. Burada haliyle Hanefî ve Şâfiî arasındaki farkı bilmiyordum ve Hanefî mezhebine göre anlattım. Bunun üzerine “bizde böyle değil” diyerek itiraz ettiler. Benden önceki öğretmen bana Şâfiî ilmihali alıp okumamı tavsiye etti. Ben hemen Şâfiî ilmihali okudum ve öğrendim. Daha sonraları karşı çıktılarında Şâfiî ilmihali açarak onlara göstermeye başladım, bu şekilde bu sorunu aştık. Şu an ben onlara sadece Şâfiî mezhebine göre ders anlatıp sınav yapıyorum. Sorun kalmadı.

Ders kitaplarının Hanefî usulüne göre olması hususunda öğretmenlerin tamamı ciddi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle kimilerine göre mutlaka bu bölge ders kitaplarında kimilerine göre de bütün ders kitaplarında Hanefî-Şâfiî ilmihal bilgileri ayrı başlıkta ayrıntılı olarak ele alınmalıdır.

Bu konuda 4 katılımcı öğretmenin görüşü aşağıda verilmiştir:

K1: Çocuk camiye gidiyor Şâfiî mezhebine göre öğreniyor. Toplumda Şâfiî mezhebi hüküm sürüyor. Bu toplumda Hanefî mezhebini anlatmaya çalışıyorsun, dinlemiyor, dinlemek istemiyorlar. Diyor ki “Hocam ben Şâfiîyim niçin dinleyeyim?”

K4: Daha önce ifade ettim. Çocuk Hanefîlik’i kendi dini olarak görmüyor, “öteki olarak” görüyor. Türklerin dini olarak görüyor ve algılıyor. Bu büyük bir problem.

K10: Biz de Şâfiîliği bilmiyoruz. Hanefî eğitimi aldık. Özel çalışma yapmasam yeterli olamıyorum. Sınavı da kitaba göre yapıyoruz. Bu sıkıntı doğuruyor ölçme değerlendirilmedi...

K9: Aslında ders kitaplarının ayrı olmasına gerek yok. Sadece ders kitabında bütün mezheplerin Alevi-Hanefî-Şâfiî konularının daha detaylı ele alınması ile sorun çözülür.

Müfredatın İslam Kardeşliğini Sağlama, Öteki Algısını Giderme ve Toplumsal Barışa Katkı Sağlama Durumu

Dkab müfredatının toplumsal barışa katkı sağlama, İslam kardeşliğini

gerçekleştirme ve öteki algısını giderme açısından sorunları olduğunu belirten 9 öğretmen bu hususun telafi edilmesinin bir zorunluluk olarak ivedilikle gerçekleştirilmesini talep etmişlerdir. 2 öğretmen ise belirtilen konularda ders kitaplarında bazı malumatlar mevcut olsa da yeterli olmadığını, öğretmenlerin konuyu daha derinlemesine sunmasının zorunlu olduğunu dile getirmişlerdir.

Bu konuda 5 öğretmenin görüşü aşağıda verilmiştir:

K1: Bu müfredat toplumsal barışı sağlayamaz, yetersiz. Çünkü topluma hitap etmiyor. Eflatun'un ideali gibi. Müfredat öğrenciye indirgenmeli, öğrenciye hitap etmeli.

K3: Müfredatta toplumsal kardeşliği sağlayacak bir mesaj asla görmedim. Toplumu birleştirici unsur mevcut değil.

K4: Ders kitabının ve müfredatın toplumsal barışı sağlamadığını düşünüyorum hatta önyargılı oldukları için çocukları ayırtırdığını düşünüyorum. Kitaptaki bazı ifadeler tepki olarak öğrencilerin hemen Kürdüz dediklerini görüyorum. Türk kelimesi kitaplarda çokça geçiyor. Bu ise çocuklarda antipati uyandırıyor. Daha kapsamlı kelimelerin seçilmesi gerekiyor. Dini bütünleştirici bir söylemin olması daha uygun olur.

K5: 9. Sınıflarda sonlardaki bir ünite anlatılan konular; Türkcülük, Türk milletinin yüceliği, üstünlüğü konularından oluşuyor. Burada her cümle Türk Milleti ile başlayıp Türk'le bitiyor. Bu müfredatın İslam kardeşliğini gerçekleştirmesi mümkün değil.

K10: Bölgenin bir sorunu var ki Türk kelimesini reddediyor. Müfredatta bu kelimelerin vurgulandığı çok fazla yer var. Ben bu çocuklara üst kimlik olarak izah ediyorum. Ama o kelime çocuğu rahatsız edebiliyor. "Halkımız" veya benzeri kullanımların tercih edilmesi daha kuşatıcı olacaktır.

Müfredatın Bölgelere Güze Düzenlenmesi Durumu

Öğretmenlerin tamamı müfredatın bölgelerin özel durumlarının göz önüne alınarak düzenlenmesini talep etmektedirler. Bölgesel, bir birinden tamamen farklı, ayrı bir müfredatın söz konusu olabileceği belirtilirken özellikle amelî hususlarda Şâfiî mezhebinin görüşlerine de yer verilmesi ve İslam kardeşliği konularına değinilmesi suretiyle soruna çözüm bulunması gerektiği öğretmenler tarafından dile getirilmektedirler.

Bu konuda katılımcıların bazılarının görüşleri aşağıda nakledilmiştir:

K2: Bölgelerin inançlarına, dünya görüşlerine ve mezheplerine uygun bir müfredat olması gerekir. Dkab dersi açısından bu sağlanırsa daha başarılı

olunabileceğine inanıyorum.

K4: Bölgelere göre müfredat farklı olmalı diye düşünüyorum. Özellikle Şırnak ve Hakkari için. Dini eğitimle insanların birleştirilmesinin, daha güzel mesajlarla toplumun aydınlatılmasının gerektiğini düşünüyorum. Toplumda taassup var. Yanlış şeye hemen inanıyorlar. Doğruyu kabul ettirmek, önyargıyı kırmak zor. Müfredatın da çocukların ileri görüşlülüğünü artıracak şekilde bu bölgeye özel çalışmayla düzenlenmesinin gerçekten gerekli olduğunu düşünüyorum.

K5: Ben farklılık olması gerektiğine katılıyorum. İrk bilinci mutlaka göz önüne alınmalı, ders kitaplarından üstün ırkı kaldırmalıyız. Bölgeye göre uygun bir müfredat olması gerekir.

K6: Bu yörede Atatürk'ün veya Mehmet Akif'in yerine ya da bunlara ek olarak Ahmet el-Cezeri'nin görüşlerine yer verilmelidir. Bu şekilde yerli temalarla müfredat daha süper olur. Bölgenin dokusunu gösteren, bölgelere has müfredat olması önemli.

K8: Burada hurafe, bidat, kul hakkı, kaçak elektrik kullanmanın yanlışlığı... konularına yer verilmelidir. Burada devlet malına zarar verme tavrı zirvede... Derse girdiğim okulların bazılarının kapısı bile yok. Öğrenciler tarafından kırılıyor, dökülüyor, devlet malı diye. Bir defasında bir öğrenci sınıf aydınlık ama ışığı yakıyor, "Niçin yaktın?" deyince "Nasıl devlet ödüyor" cevabını aldım.

Buna mukabil 2 katılımcı öğretmen müfredatın tamamıyla farklılaşarak ayrı müfredat olmasına karşı olduklarını bunun yerine bazı ekleme ve tashihlerle tek bir müfredatın kullanılması gerektiğini özellikle dile getirmişlerdir.

K1: Müfredatın ayrı olması farklı bir sıkıntı olur. Kaldıran olur kaldıramayan olur. Müfredatın içeriğine, bölgeye has ayrı eklemeler yapılabilir. Mesela İslam kardeşliği, İslam'ın insanlara bakışı, Allah'ın insana verdiği haklar gibi konular bu bölgede müfredata eklenebilir.

K3: Bir konuya değinirken "Şâfiî'nin, Hanefî'nin görüşü şudur" diye eklenmesi gerekir. Ben ayrı bir müfredata karşıyım.

Ders Saatinin Süresi

Ortaöğretim kurumlarında Dkab dersi haftada 1 ders saati olarak okutulmaktadır. Öğretim programları çerçevesinde dersin amacının gerçekleştirilmesi açısından ders saatinin yeterliliği hakkında öğretmenlere düşünceleri sorulmuştur. 11 katılımcı öğretmenden bir tanesi hariç öğretmenlerin tamamı ders saatinin yetersiz olduğunu, bu dersin en az 2

saat olması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Ders saatinin yetersiz olduğunu dile getiren öğretmenlerin 4 tanesinin görüşleri aşağıda verilmiştir:

K1: Ders saati çok az. Bu noktada kesinlikle Beden, Müzik dersleri 2 sat iken Dkab dersine 1 saat verilmesi yanlış. Asgarî 2 saat olmalı. Bu şekilde olursa ders çok daha verimli olabilir.

K4: 2 ders saatinin bile yeterli olmayacağını düşünüyorum. Çünkü bu ders uygulamada bitiyor aynı zamanda. 2 en az mümkünse 3 ders saati olmalı.

K5: 1 ders saati yetersiz. Bizim dersimizi sınavlar açısından düşünsek ortak sınav ve diğer hususlarla 2-3 hafta ders kaynıyor. Öğrencilerle görüşemiyorum. 1 saat çok zor. Diğer dersler gibi en az 2 saat olması gerekir... Biz öğrencilerin her sorunuyla ilgileniyoruz.

K8: 1 saat yeterli değil 2 saate çıkarılması faydalı olabilir. Bu durumda kitabın zenginleştirilmesi, materyal olarak da öğretmene yardımcı olacak muhtevada olması gerekir.

Hizmet İçi Eğitim Meselesi

Görüşme yaptığımız öğretmenlerin hiç birisi Dkab dersi ve din eğitime dair özel bir hizmet içi eğitim almamıştır. Bu durum bir takım sıkıntıları doğurmaktadır. Bunun akabinde kendilerine “Daha iyi bir eğitim verebilmek, dersin amaç ve gayelerini gerçekleştirebilmek için hangi konularda hizmet içi eğitim almak istersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

K1: Öğrencileri daha iyi tanıma, onlara ulaşma noktasında eksiklerimiz var. Daha iyi sunum ve hitaba yönelik hizmet içi eğitim iyi olur.

K2: Önyargıları kırabilecek bir eğitim varsa. İletişim sağlamaya yönelik tabii birebir iletişimde sorun yok ama karşınızdakinin size sürekli önyargıyla baktığını görmek rahatsız edici.

K3: Öncelikle Eğitim Psikolojisi üzerinde durulması gerek ayrıca Din Psikolojisinin gerektiğini düşünüyorum. Çoğu öğretmen öğrenci psikolojisini, toplumu bilmiyor. Eğitim Psikoloji, Din Psikolojisi gibi alanlarda hizmet içi eğitim sorunları daha aza indirgeyecektir.

K4: Din eğitimini nasıl vermeliyiz? Öğrencilere mesajlar nasıl anlatılmalı? Din dersini ve dini benimsetme için neler nasıl verilebilir? Çocukların geleceğe yönelik dindar bir insan olabilmesi için neler yapılabilir? gibi konularda aydınlatılırsak çok faydalı olacaktır.

K8: Burada en çok yardımcı olacak husus 8-10 yıllık öğretmenlerin eğitim teknik ve taktiklerini öğrenmektir. Çocukların ilgi duyduğu konular, yeni yöntem ve teknikler gibi hususlarda eski öğretmen anılarından yardım almaya yönelik bir hizmet içi eğitim iyi olur.

K9: Ben dinler tarihi konusunda eğitim alsam daha faydalı olabilirim. Burada Zerdüştlük, Caferilik vb. konularda öğrencilerin yanlış bilgileri var. Öğrenciler arasında bizim eski dinimiz Zerdüştlük diyenler mevcut. Bazı imamlar bile bunu söylüyorlar. Bu konularda eksiklik var bu konuları daha iyi anlatabilmek için hizmet içi eğitim almak isterim.

K10: Hizmet edilen bölgenin sorunlarına yönelik hususlar tespit edilip bu konularda hizmet içi eğitim almak isterim. Öğrencilere yaklaşım tavırlarını belirleme açısından.

Tartışma Ve Öneriler

Dkab dersi, ortaöğretim kurumlarında 1982'den itibaren yaklaşık olarak otuz yıldır uygulanmasına rağmen araştırma sonuçları öğretmenlerin halen Dkab dersine dair bir takım sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu sorunların söz konusu olmasında özellikle Şırnak ilinin kendine has sosyo-kültürel ve politik durumunun yanında öğretmenlik hayatının ilk yıllarını Şırnak'ta geçiren, ilk ataması olan, eğitim tecrübesi bulunmayan öğretmenlerin ve Dkab ders müfredatının sorunların temel kaynakları olduğu kanaatindeyiz. Araştırma bulgularında da görüldüğü gibi, katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı Dkab dersine dair öncelikli sorunu, Dkab müfredatında görmekte idiler. Bu durum mevcut Dkab programının amaç, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme süreçleri ekseninde ayrıntılı olarak yeniden gözden geçirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Diğer yandan, katılımcıların tamamı Dkab dersinin uygulanması ve eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik, bilgilendirmenin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bulgulara göre mevcut öğretmenlerin hiçbirisi üniversite eğitimi sonrasında Dkab eğitimine dair özel bir eğitim ya da hizmet içi eğitim almamıştır. Dkab müfredatının etkin olabilmesi amaç ve gayelerinin gerçekleştirilebilmesi için sistem içerisindeki tüm eğitim görevlilerinin nitelikli biçimde bilgilendirilmelerinin gerekliliği göz önüne alındığında Dkab öğretime yönelik öğretmenler nezdinde kapsamlı ve etkili eğitimlerin gerçekleştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda Dkab öğretime yönelik Şırnak ili bazında henüz hiç gerçekleştirilmemiş hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesi, bu faaliyetlerin nitelik ve nicelik anlamında

artırılması sağlanmalıdır.

Katılımcılarla yaptığımız görüşmelerde tamamına yakınının Dkab dersi paylaşım sitelerinden haberdar olmadıkları tespit edilmiştir. Yapılan kapsamlı çalışmaların ve paylaşımların Dkab işleyişine yönelik çeşitli görsel, işitsel, görsel-işitsel materyaller hazırlanarak paydaşlara ulaştırılması, öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmeleri önem arz etmektedir. Bu tanıtım etkinliklerinin yanı sıra sanal ortamda oluşturulabilecek etkileşimli bir platform, Dkab dersinin işlenme sürecinde olası sorunların çözümüne dair önemli olması münasebetiyle öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmeleri ve ilgili oluşumlardan faydalanmaları sağlanmalıdır.

Özellikle son yıllarda artan dozajda Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşanan sosyal-siyasal sorunlar ülke gündemini işgal etmekte, istenmeyen sıkıntılar had safhada yaşanmaktadır. Yaşanan problemlerin merkezinde çoğu zaman malzeme konumunda bulunan gençlerin yanlış yollara tevessülünün önlenmesinde aykırı, ayrılıkçı ve suç teşkil eden eylemler içerisine girmelerinin önlenmesinde din eğitimi birinci asıl unsur olarak dikkat çekmektedir. Ancak yaptığımız araştırma bağlamında binlerce öğrenciye hitap eden, onlarla birebir iletişime geçen öğretmenlerin tamamına yakını Dkab müfredatının maalesef İslam kardeşliğini sağlama ve toplumsal bütünlüğü destekleyici unsurları muhtevi olmak konusunda yetersiz olduğunu belirtmişler bu hususta yeniliklerin yapılmasının zorunlu olduğunu dile getirmişlerdir. Müfredatta bunun yanında özel bir konuma sahip olan bölge gençlerinin milliyetçi duygularını kabartacak derece Türk unsurlarının mevcut olması, başlı başına bir ünitenin Türkler'in üstünlüğü ve yüce bir millet olduğunun vurgulanmasından ibaret olması nedeniyle öğretmenler ciddi anlamda sıkıntı yaşadıklarını, bu haliyle müfredatın ayrımcılığa sebebiyet verdiğini vurgulamaktadırlar.¹ Bu hususların göz önüne alınarak, salt Türk kavramı yerine "halkımız, bu ülkenin fertleri ve bireyleri" gibi daha geniş kapsamlı ve ayrılıkçı düşünceleri uyandırmayan kavram ve terimlerin seçilmesinin de bir öneri olarak kaydedilmesi gerektiği kanaatindeyiz. Bunun yanında birlik ve bütünlüğü teşvik eden konuların, İslam kardeşliğinin, vurgulu ve etkin biçimde etkinlikler çerçevesinde, zengin materyal ve sunumla ders kitaplarında yer almasının zorunluluk olduğu ulaşılan önemli sonuçlardan birisidir.

Diğer yandan İslam kardeşliğini, millî birlik ve bütünlüğü sağlamaya yönelik bölgesel anlamda mevcut ayrılıkçı telkin, teşvik ve özendirmelere

¹ Her ne kadar müfredatta geçen "Türk" kavramı bir üst kimlik olarak düşünülüyor olsa da bölge insanların durumu salt bir ırk olarak algılamaları gibi bir gerçekle karşı karşıyayız.

mukabil gençleri birliğe davet eden tek unsurun din olmasına rağmen Dkab dersinin ortaöğretim kurumlarında tek saat olarak işlenmesi büyük bir sorun olarak dikkat çekmektedir. Kalabalık sınıflarda 40 dakikalık dersin 10-15 dakikasının yoklama ya da benzeri maksatlarla geçtiği düşünüldüğü takdirde kalan 25 dakikalık süre zarfında haftada bir kez görüşmek suretiyle öğrencilere Dkab müfredatının sağlıklı biçimde verilmesinin mümkün olmadığı ifade edilmekte, 1 öğretmen hariç bütün öğretmenler ittifak ile en az 2 ders saatinin gerekli olduğunu dile getirmektedirler. Ülke bütünlüğü ve genç nesli örf, adet, kural ve dini değerler çerçevesinde yetiştirilmesi adına Milli Eğitim Bakanlığı nezdinde bu konuda acilen adım atılmasının zorunluluk olduğu kanaatindeyiz. Ayrıca Dkab dersinin kredisinin az olması buna üniversite sınavında ciddi anlamda alan sorularının olmaması da eklenince öğrencilerin derse olan ilgisi azalmakta, öğrenciler tarafından Dkab dersi önemsiz bir ders olarak algılanmaktadır. Buna mukabil bütün öğretmenlerin bu bölgede çalışmayı avantaj olarak gördükleri husus olan gençlerin aileden gelen bir din anlayışı, dine ve dini değerlere olan saygısı göz önüne alınınca ayrılıkçı düşüncelerin yok edilmesi için Dkab dersinin önemi ve ders saatinin artırılmasının yanında verimli biçimde dersin işlenişine yönelik önlemlerin alınmasının gereği daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Şırnak ili bünyesinde amelî mezheplerden Şâfiîlik'in bölge halkının mezhebi olduğu herkesçe bilinmektedir. Ancak ülkemizin diğer bölgelerinde yaşayan halk Hanefî mezhebine mensuptur. Özellikle amelî konularda ortaöğretim Dkab müfredatı çerçevesinde namaz, abdest ve benzeri konularda iki mezheb arasında farklılıklar vardır. Kendisi Hanefî mezhebine tabi olan öğretmenlere aynı zamanda ilahiyat fakültesinde genellikle Hanefî mezhebi merkezli eğitim verilmektedir. Bu çerçevede özel bir ilgi ve alakası yoksa göreve başlayan öğretmen yalnızca Hanefî mezhebini bildiği, ders kitabında da Hanefî mezhebine dair malumat söz konusu olduğu için bu bilgileri öğrencilere anlatmaktadır. Hâlbuki bulgular kısmında dikkatimizi çeken husus öğrencilerin "Şâfiîlik Kürdün dinidir Hanefîlik Türkün dinidir" gibi bir algılama biçimi vardır. Kendisinden olmayan, Şâfiî olmayan özellikle Şâfiîlik'i bilmeyen öğretmenin her söylediğine itiraz eden, kendi duyduğu bilgiler yanlış da olsa amelî konular dışında bile "Şâfiîlik'te böyledir" diyen bir kitle söz konusudur. Bu nedenle Dkab ders müfredatına mutlaka Şâfiîlik konuları da Hanefîlik gibi eklenmelidir.¹ Bunun yanında bu bölgede göreve

¹ Dolayısıyla Dkab öğretmenleri modern çoğulculuğu dile getirmekte din eğitimi açısından bu hususun gereğini vurgulamış olmaktadır. Dini eğitim ve çoğulculuk hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*, RoutledgeFalmer, London 2004.

başlamadan önce her Dkab öğretmeni mutlak surette Şâfiî ilmihal bilgilerine dair bir hizmet içi eğitim almalı, öğrencilere gerektiğinde Şâfiîlik ve Hanefîlik'i bir arada anlatabilmelidir. Nitekim Hanefîlik konusundan sınavda sorumlu bazı gençlerin “bu Türklerin dinidir diyerek” derse ilgi göstermemeleri ayrıca onları ilgilendirmese de bu konuları öğrenip ondan sınav olmaya zorlanmaları başlıbaşına bir çelişki arz etmektedir. Bu sorunun çözümü için bölgeye has müfredat olabileceği gibi Şâfiî mezhebi konuları da Hanefî mezhebi gibi ders kitaplarına geniş biçimde eklenerek de bu sorun ortadan kaldırılabılır.

Dkab programının amaçlarına ulaşmasında sorun teşkil eden bir diğer unsur da Şırnak iline yapılan atamalarda öğretmenlerin tamamına yakınının ilk atamasının olması, öğretmenlik tecrübesine sahip olmaması durumudur. Öğretmenliğin ilk yılında ciddi sıkıntı yaşayan, hatalar yapan, bölge gençlerinin gözünde –katılımcı öğretmenlerin de ifade ettiği gibi- öteki olan, genç ve tecrübesiz öğretmenlerin istemeyerek de olsa yaptıkları hataların bedeli büyük olmaktadır. Ayrıca en kısa sürede öğretmenlerin şehirden tayin alarak gitmeleri, hareketliliğin çok fazla olması nedeniyle öğrencilerle bütünlük sağlansa da sonraki öğretmene bu kazanımlar aktarılamamakta, her gelen öğretmen yeni baştan öğrencileri tanımaya çalışmakta, ilgilenilen öğrenciler kaybolup gitmektedirler. Bakanlık nezdinde bu sorunun çözümüne yönelik bölgede çalışan öğretmenlerin maddi anlamda desteklenmesi gibi farklı projeler söz konusu olsa da uygulamada henüz bir hususun olmaması, buna yönelik somut adımların atılmamış olması büyük olumsuzluk arz etmektedir.

Şırnak ili kendine has sosyo-politik unsurları muhtevi bir şehir olması münasebetiyle öğretmenlerin bu bölgenin kültürü, bireylerin ince çizgileri ve değerleri hakkında malumat sahibi olmamaları nedeniyle bir takım sıkıntıların yaşandığını tespit etmiş bulunmaktayız. Bu nedenle buraya ataması yapılan bütün öğretmenlerin özelde ise Dkab öğretmenlerinin göreve başlamadan önce bölge kültürü ve değerlerinin yanında nelere dikkat edilmesi gerektiği, ne gibi sıkıntılarla karşılaşacakları, bu sıkıntılar karşısında nasıl tavır almaları gerektiği gibi hususlarda mutlaka uzman insanlar eliyle eğitimden geçirilmeleri bir zorunluluktur. Aksi takdirde ülkesine bağlı vatanını seven bir öğretmen ilk derse girdiği anda bir lise öğrencisinden “ben dağa çıkacağım, bu ülkeyi yıkacağım” sözünü duyduğu anda verdiği tepki çok şeye mal olabilmektedir. Her ne kadar hazırlayıcı ve temel eğitim kursları düzenlense de bunlar eğitim döneminin 2. veya 3. aylarında başlamakta, bu noktaya gelene kadar zaten öğretmen bireysel anlamda sorunları aşmakta veya yanlış yaparak öğrencileri kaybetmiş

olmaktadır. Bu aşamada şu hususu önemle belirtmeliyiz ki görev yapan öğretmenlerin tamamı idealist millî-manevî değerleri öğrencilere aktarmakla mutluluk duyan bireylerdir. Nitekim kendilerini mutlu ve mutsuz eden olay nakletmesini istediğimiz öğretmenlerin hemen tamamı çocuklara millî-manevî değerleri aktardıkça mutlu olduklarını, bunu başaramadıkları öğrencilerin durumu için de üzüldüklerini, mutsuz olduklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla Mili Eğitim Bakanlığı kadrosunda mevcut bu idealist öğretmenlerle planlı çalışmak suretiyle özellikle üniversitelerin Din Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevli öğretim üyelerinden alınacak özel eğitimler yardımıyla olumlu neticelere ulaşılabilceği kanaatindeyiz.

Sonuç olarak Dkab dersinin uygulanmasında sıkıntılı bir takım hususların yaşanması normal karşılanmalıdır. Asıl olan bu sürecin en kısa sürede tamamlanabilmesi ve mevcut sorunların çözülerek eğitime işlevsellik kazandırılabilmesi için, sistem içerisindeki tüm paydaşlarının gerekli yasal ve yapısal düzenlemeler eşliğinde ortak hareket etmesi, hayati önem taşımaktadır. Aksi takdirde yaşanan sosyo-politik ve siyasal sorunların çözümü daha geç döneme kalacak aynı zamanda ülkemiz ve halkımız yaşanan ayrılıkçı durumlardan dolayı daha büyük bedeller ödemek zorunda kalacaktır.

Bibliyografya

Ayhan, Halis, vd., *Din ve Ahlâk Eğitim Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, Dem Yayınları, İstanbul 2004.

Cooper, J. M., "The Teacher as a Reflective Decision Maker" *Classroom Teaching Skills*, Houghton Mifflin Company, Boston 2003.

Duman, Tayip, *Türkiye’de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme*, MEB Basımevi, İstanbul 1991.

Erden, Münire - Akman, Yasemin *Gelişim ve Öğrenme*, Arkadaş Yayınevi, Ankara 2001.

Jackson, Robert, *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*, RoutledgeFalmer, London 2004.

Kızıloluk, Hakkı, "Eğitimle İlgili Temel Kavramlar" *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Mikro Yayınları, Ankara 2002.

Kuş, Elif, *Nitel-Nicel Araştırma Teknikleri*, Anı Yayıncılık, Ankara 2003.

Mil, Burak, "Nitel Araştırma Tekniğı Olarak Görüşme", *Nitel Araştırma*, Detay Yayıncılık, Ankara 2007.

Selçuk, Mualla, "İlköğretimde Din Dili ve Sembolik Anlatım", *Din Öğretimi Dergisi*, Eylül-Ekim 1991, Sayı 30.

Smith, Malcolm, *Research Methods in Accounting*, SAGE Publications, London -Thousand Oaks, New Delhi 2003.

Varış, Fatma, *Eğitimde Program Geliştirme*, Alkım Yayınları, Ankara 1996.

Yavuz, Kerim, *Eğitim Psikolojisi*, Erciyes Üniv. Yayınları, Kayseri 1991.

Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2008.