

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Konusuna Yaklaşımları

Secondary School Religious Culture and Moral Knowledge Teachers' Approaches to Social Justice

Duygu Atabey
(Sorumlu Yazar)

Bağımsız Araştırmacı
Independent Researcher
Ağrı/Türkiye

duyguatabey2104@gmail.com

ORCID: [0000-0003-0280-3790](https://orcid.org/0000-0003-0280-3790)

Bayramali Nazıroğlu

Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan, İlahiyat
Fakültesi, Din eğitimi Anabilim Dalı
Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan
University, Faculty of Divinity,
Department of Religious Education
Rize/Türkiye

bayramali.naziroglu@erdogan.edu.tr

ORCID: [0000-0003-2091-614X](https://orcid.org/0000-0003-2091-614X)

Makale Bilgisi | Article Information

Geliş Tarihi Received: 26.02.2025

Kabul Tarihi Accepted: 03.06.2025

Yayın Tarihi Published: 15. 06. 2025

Bu çalışma, sorumlu yazarın 2023 yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde tamamladığı “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Anlayışı ve Bunun Din Eğitimi Uygulamalarına Yansıması” başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır. / *This study is based on the responsible author's master's thesis titled "Religious Culture and Moral Knowledge Teachers' Understanding of Social Justice and Its Reflection on Religious Education Practices," which was completed in the Graduate Education Institute of Recep Tayyip Erdoğan University in 2023.*

Atıf | Cite as

Atabey, Duygu- Nazıroğlu, Bayramali. “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Konusuna Yaklaşımları”. *Van İlahiyat Dergisi* 13/22 (Haziran 2025), 179-197.

<https://doi.org/10.54893/vanid.1647618>

Atabey, Duygu- Nazıroğlu, Bayramali. “Secondary School Religious Culture and Moral Knowledge Teachers' Approaches to Social Justice”. *Van Journal of Divinity* 13/22 (June 2025), 179-197.

<https://doi.org/10.54893/vanid.1647618>

İntihal | Plagiarism

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. This article has been reviewed by at least two referees and scanned via plagiarism software.

Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/vanid>

Mail: vanyyuifd@yyu.edu.tr

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Konusuna Yaklaşımları*

Öz

Sosyal adalet kavramı; hak, sorumluluk ve imkânların toplumu oluşturan bireyler arasında eşit ve adil bir şekilde dağıtılmasını ifade eden çerçeve bir kavramdır. Bu kavram üzerine yürütülen akademik tartışmalar, adil bir dağılımın sağlanabilmesi için bireylerin kişisel yaşamlarına ve kimlik farklılıklarına saygı gösterilmesi gerektiğini vurgular. Sosyal adalete ilişkin farklılıklar ve bu farklılıklara yönelik tartışmalar, birçok kurum ve toplumsal yapı bağlamında gözlemlenebilir. Bu bağlamda, gözlemlerin yapılabileceği en önemli alanlardan biri de eğitim ortamlarıdır. Özellikle din eğitimi, bireylerin inançları, değerleri ve kimlikleri üzerinde belirleyici bir etkisi olması bakımından sosyal adaletin tesisinde önemli bir rol üstlenmektedir. Sosyal adalet perspektifinden din eğitimi ortamlarına odaklanmak ve bu ortamlarda farklılıklara nasıl yaklaşıldığını araştırmak, konunun derinlemesine anlaşılmasına katkı sunabilecek nitelikte veriler ortaya koyabilir. Bu bağlamda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin sosyal adalet kavramına yaklaşımları, din eğitimi bağlamında şekillenen sosyal adalet anlayışının çözümlemesi açısından önemli bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada, DKAB öğretmenlerinin sosyal adalet anlayışları doğrudan öğretmen görüşleri üzerinden ele alınmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin sosyal adalet konusundaki düşüncelerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubunu, Türkiye'nin 12 farklı ilinden seçilen 15 ortaöğretim DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın temaları, ilgili alan yazının incelenmesi sonucunda belirlenmiş olup iki ana tema etrafında yapılandırılmıştır: (1) Öğretmenlerin sosyal adalete ilişkin görüşleri ve (2) Öğretmenlerin sosyal adalet konusunda öğrencilere yönelik gözlemleri. Birinci tema; öğretmenlerin sosyal adalet kavramına yükledikleri anlam, hak, eşitlik ve özgürlük kavramlarına yaklaşımları, farklılık olgusuna bakış açıları ve farklılıkların toplumsal yaşamdaki yeri olmak üzere dört alt temada incelenmiştir. İkinci tema ise, sosyal adalet konularının öğrencilerin değer öğrenme süreçlerine etkisi ve öğrencilerin farklılıklardan kaynaklanan deneyimlerine yönelik gözlemler olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Araştırma bulgularına göre, DKAB öğretmenlerinin sosyal adalet kavramını genel olarak dar bir bakış açısıyla ele aldıkları ve bu durumun eğitim süreçlerine yansıdığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Ortaöğretim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, Sosyal Adalet

Secondary School Religious Culture and Moral Knowledge Teachers' Approaches to Social Justice**

Abstract

The concept of social justice refers to fair and equitable distribution of rights, responsibilities and opportunities among individuals within a society. Academic debates around this concept emphasize the importance of respecting personal lives and identity differences of individuals to ensure fair and equal distribution. Differences related to social justice and debates surrounding it can be observed in different institutions and social structures. Undoubtedly, educational settings are one of the most significant contexts in which such observations can be made. Religious education plays a crucial role in shaping individuals' beliefs, values, and identities, and thus has a significant influence on the establishment of social justice in society. Focusing on religious education settings from a social justice perspective and examining how difference is addressed in these contexts can provide valuable insights into a broader understanding of the concept. In this regard, the perspectives of teachers of religious culture and moral knowledge on social justice are of great importance in analyzing how understandings of social justice are formed within religious education environments. This study focuses specifically on teachers' perspectives on social justice. To identify the views of teachers on social justice, a qualitative research design—specifically, a phenomenological approach—was employed. The data were collected through semi-structured interview forms developed by the researchers. The study group

* Bu çalışma, sorumlu yazarın 2023 yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde tamamladığı "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Anlayışı ve Bunun Din Eğitimi Uygulamalarına Yansıması" başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

** This study is based on the responsible author's master's thesis titled "Religious Culture and Moral Knowledge Teachers' Understanding of Social Justice and Its Reflection on Religious Education Practices," which was completed in the Graduate Education Institute of Recep Tayyip Erdoğan University in 2023.

consisted of 15 secondary school religious culture and moral knowledge teachers selected from 12 different cities in Turkey. The main themes of the study were determined through a literature review on social justice and structured around two key themes: (1) teachers' views on social justice and (2) teachers' observations regarding students in the context of social justice. The first theme includes four sub-themes: the meaning teachers attribute to social justice, their perspectives on the concepts of rights, equality, and freedom, their understanding of differences, and their views on the role of differences in life. The second theme includes two sub-themes: the impact of social justice issues on students' value for learning and students' experiences arising from differences. The findings indicate that the teachers tended to approach social justice from a relatively narrow perspective, which is also reflected in their teaching practices.

Keywords: Religious Education, Secondary Education, Religious Culture and Ethics, Religious Culture and Ethics Teachers, Social Justice

Extended Abstract

In recent years, social justice has become a central theme in educational research, policy, and practice. The concept generally refers to fair and equitable distribution of rights, opportunities, and resources within a society, with special attention to marginalized and disadvantaged groups. This emphasis on justice necessitates not only the fair allocation of resources but also the recognition and respect for individual and group differences. In this context, educational institutions are increasingly viewed as critical spaces for fostering social justice values. Religious education, in particular, is uniquely positioned in this process due to its formative influence on students' moral, cultural, and social identities.

The Religious Culture and Moral Knowledge course in Turkey is a compulsory subject at the secondary education level and integrates religious knowledge with moral education. Given its focus on ethical values such as justice, equality, and respect, the course holds significant potential for advancing social justice in educational settings. However, this potential is largely shaped by teachers' perceptions, attitudes, and instructional practices. The present study aims to explore how religious culture and moral knowledge teachers conceptualize social justice and how they address related themes in their teaching practices.

This study employed a qualitative research design, specifically using the phenomenological method, to investigate teachers' lived experiences and perspectives on social justice. Phenomenology is well-suited for exploring the depth of individuals' subjective meanings and personal interpretations of complex concepts. The Data were collected through semi-structured interviews with 15 teachers working in 12 different provinces across Turkey. Participants were selected using maximum variation sampling method to ensure diversity in gender, geographical location, and school type.

Interview data were analyzed using thematic content analysis. Initially, two main themes were established based on the literature: (1) teachers' perspectives on the concept of social justice and (2) their observations concerning students concerning social justice. Subthemes were then identified through inductive coding, reflecting patterns that emerged from the data.

The findings indicate that religious culture and moral knowledge teachers generally understand social justice in narrow, often religiously framed terms. Most teachers associated social justice primarily with the concept of "rights," frequently linked to divine justice in Islamic theology. Others referenced themes such as balance, fairness, and the inherent equality of all human beings, yet these ideas were not always clearly differentiated from religious obligations and moral prescriptions.

Regarding the concepts of equality, freedom, and justice, teachers often prioritized equality, though some emphasized the distinction between formal equality and substantive justice. For instance, several teachers asserted that treating individuals identically does not always yield just outcomes due to differing capacities, needs, and life circumstances.

When discussing diversity, teachers displayed a range of attitudes. While some viewed religious, ethnic, and socioeconomic differences as enriching and natural, others expressed discomfort—particularly concerning issues of gender and identities. Several participants invoked Islamic theological interpretations to justify or challenge particular social norms, revealing a tension between universal human rights discourses and traditional religious frameworks.

Teachers' views on the role of differences in social life were similarly varied. While some saw diversity as an opportunity for learning and mutual enrichment, others considered it a potential source of conflict or division. Importantly, many teachers indicated that such topics were rarely addressed explicitly in their classrooms unless prompted by the curriculum or specific incidents.

The second main theme focused on teachers' observations regarding students' experiences related to social justice. Some participants noted that discussing social justice themes, such as discrimination or fairness, positively influenced

students' value development and moral awareness. However, many also reported limited changes in students' behaviors or attitudes, attributing this to familial and societal influences that often contradict classroom teachings. Teachers also reported instances of peer bullying and exclusion among students based on socioeconomic status, religious belief, or physical/mental ability. Despite recognizing these issues, few teachers described taking proactive steps to address them beyond individual-level interventions or moral admonitions. This gap highlights a need for more comprehensive, systemic approaches to social justice education.

The study reveals that while religious culture and moral knowledge teachers generally support the idea of social justice, their understanding and application of the concept remain limited and largely influenced by theological and cultural frames. There is a notable lack of structured pedagogical strategies for integrating social justice into religious education, despite the alignment of core values such as compassion, justice, and dignity within religious teachings.

This finding points to an important gap in both teacher training and curriculum development. Expanding religious culture and moral knowledge teachers' theoretical and practical knowledge of social justice—through pre-service education and in-service professional development—could enhance their ability to foster inclusive, equitable, and critically engaged learning environments.

Giriş

Günümüzde teknolojik gelişmelere bağlı olarak iletişimin kolaylaşması, artan iç ve dış göçler, ticaretin yaygınlaşması gibi olaylar insani farklılıkların daha görünür hâle gelmesine yol açmıştır. Bu da farklı özelliklere sahip bireylerin, haksızlığa ve eşitsizliğe uğramadan temel haklarının nasıl korunacağı sorununu daha güçlü bir şekilde gündeme getirmiştir. Bu ve benzeri sorunlar ise alan yazında sosyal adalet kavramı çerçevesinde incelenmektedir.¹

Sosyal adalet kavramı; adalet, demokrasi, eşitlik ve çokkültürlülük gibi kavramlarla birlikte ele alınarak insan haklarının korunması, farklılıkların saygıyla karşılanması, dezavantajlı bireylerin haklarının savunulması ve ekonomik, sosyal eşitsizliklerin devlet tarafından giderilmesi gibi amaçları kapsamaktadır.²

Hak, eşitlik, özgürlük, ırkçılık, sınıfcılık gibi kavramlarla ele alınan sosyal adalet kavramının; kaynakların adil dağıtım yönünü vurgulayan,³ ruh sağlığı bağlamında sosyal adaletsizliği inceleyen,⁴ fırsat eşitliğini önceleyen,⁵ topluma tam katılım ve faydaların tüm vatandaşlara eşit şekilde düzenlenmesini talep eden,⁶ ortak sorumluluk ekseninde değerlendiren,⁷ bireysel hakların önemle üzerinde duran,⁸ hak ve kamusal alan⁹ açısından meseleyi ele alan ve insan haklarını¹⁰ önceleyen tanımları mevcuttur.

Tanımlara bakıldığında iki temel unsurun öne çıktığını söylemek mümkündür. Bunlardan ilki, hak ve imkânların toplumdaki bireylere ihtiyaçları doğrultusunda dağıtılmasıdır. Diğeri ise bu dağıtım sürecinde bireylerin yaşamlarına ve farklılıklarına saygı göstererek bireylere eşit ve adil bir şekilde yaklaşımdır.

Sosyal adaletin gerekliliği konusunda iki tür yaklaşım öne çıkmaktadır.¹¹ Bunların birincisinde sosyal adalet düşüncesi kabul edilirken¹² diğesinde reddedilmektedir.¹³ Sosyal adaletin kabul gördüğü yaklaşımda, avantajların adil bir şekilde dağıtılması için bir dizi ilkeye ihtiyaç vardır ki bunlar sosyal adalet ilkeleridir.¹⁴

¹ Z. Maviş Yıldırım, "Ayrımcılık ve Şiddetin Toplumsallaşması: Sosyal Adalet ve Toplumsal Barış: The Penetration of Discrimination and Violence into Society: Social Justice and Social Peace.", *Calisma ve Toplum* 69/3 (2021), 1761-1785; Rabia Çoban Kaynak, "Sosyal Adalet, Eşitlik ve Sosyal Hizmet", *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* 6/4 (31 Aralık 2017), 252-260.

² Nihat Muğurtay, *A Quest for Social Justice: A Critique of Hayek's Social Philosophy* (İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016).

³ John Rawls, *Bir Adalet Teorisi*, çev. Vedat Ahsen Coşar (Ankara: Phoenix Yayınevi, 2021).

⁴ Rita Chi-Ying Chung - Frederic P. Bemak, *Sosyal Adalet Psikolojik Danışmanlığı*, çev. Vahap Yorgun (Ankara: Mentis Yayıncılık, 2019).

⁵ Ülkü Şahin, "Önce Ekmek' ve Sosyal Adalet", *Umut Vakfı Araştırma Merkezi*, (2013), 3.

⁶ Kelly Buettner-Schmidt - Marie L. Lobo, "Social Justice: A Concept Analysis", *Journal of Advanced Nursing* 68/4 (2012), 955.

⁷ David Harvey, *Sosyal Adalet ve Şehir*, çev. Mehmet Morali (İstanbul: Metis Yayınları, 2019), 103.

⁸ Andrew Heywood, *Siyaset Teorisine Giriş*, çev. Hızır Murat Köse (İstanbul: Küre Yayınları, 2021), 361.

⁹ Don Mitchell, *Kent Hakkı: Sosyal Adalet ve Kamusal Alan Mücadelesi*, çev. Aydın Çavdar (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2020).

¹⁰ Carl A. Grant - Melissa Leigh Gibson, "'The Path of Social Justice': A Human Rights History of Social Justice Education", *Equity & Excellence in Education* 46/1 (2013), 81.

¹¹ Yusuf Polat, Durağan Durum Ekonomisi: Ekolojik Sürdürülebilirlik ve Sosyal Adalet İçin Parasal ve Mali Politikalar (Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 32.

¹² Rawls, *Bir Adalet Teorisi*.

¹³ Robert Nozick, *Anarşi, Devlet ve Ütopya*, çev. Alişan Oktay (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2006); Friedrich A. Hayek, *The Road To Serfdom* (London: George Routledge & Song, 1944).

¹⁴ Rawls, *Bir Adalet Teorisi*, 331.

Diğer yaklaşımda ise sosyal adalet düşüncesinin devletin bireye müdahale etmesine neden olacak koşullar oluşturmaları¹⁵ ve bireyin sorumluluklarının daha fazla artması¹⁶ nedeniyle sosyal adalet düşüncesine karşı olumsuz bir tutum benimsenmektedir.

Dünyanın hemen her yerinde farklılıklar, zaman zaman insanlar arasında bir çatışma kaynağı haline gelmektedir. Bunun arka planında ırk, etnisite, din, mezhep ve cinsiyet gibi faktörlerin olduğunu söylemek mümkündür.¹⁷ Çatışmaları ortadan kaldıracak ya da zayıflatacak alanların başında ise eğitim ortamları gelmektedir. Eğitim ortamlarında çeşitli dersler ve etkinlikler aracılığıyla çatışma sebebi olarak görülen bu farklılıkların kabul ve hoşgörü çerçevesinde yönetilmesinin yolları aranmaktadır.¹⁸

Modern eğitim paradigmalarında, okullarda bireylere hem sosyal eşitsizliklere hem de toplumda meydana gelebilecek adaletsizliklere karşı koymayı öğretmek ve onları harekete geçirmek amaçlanır. Bu doğrultuda, sosyal adalet eğitimi vatandaşları bilinçlendirmeyi, sosyal adalet kavramına dair farkındalığı artırmayı ve adil bir toplum oluşturma yolunda bireyler yetiştirmeyi hedefler.¹⁹

Sosyal adalet eğitimine yönelik yapılan tanımlara bakıldığında konunun daha çok dezavantajlı gruplar temelinde açıklanmaya çalışıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin Karagiannis vd., sosyal adaleti kapsayıcı okullaşma bağlamında ele almaktadırlar.²⁰ Onlara göre, sosyal açıdan adil okullar, ırk, cinsiyet, engellilik, sınıf ve cinsel yönelim gibi etkenler nedeniyle marjinalleşen gruplar için olumlu bir eğitim modeli sunmayı amaçlamaktadır. Ryan da sosyal adalet kapsayıcılık bakış açısıyla yaklaşımın en dikkat çekici özelliğinin, olumlu bir odaklanma noktası olduğunu vurgulayarak bununla bir yandan hayatın adaletsiz tarafının vurgulandığını diğer yandan ise herkesin ortak sosyal süreçlere dahil edilmesinin sağlandığını öne sürmektedir.²¹

Kimanen, sosyal adalet eğitiminin yalnızca kapsayıcı ve adil bir eğitim anlayışını değil, aynı zamanda adil bir toplum inşa etmek için sürdürülen bir eğitimi de içerdiğini vurgular.²² Ona göre bu yaklaşım, sosyal adalet eğitiminin hedefini; bireylerin yasal olarak bilinçlenmesi, sosyal adalet konularında daha fazla farkındalık kazanması ve değişimi teşvik edecek bir ışık haline gelmesi şeklinde tanımlar. Bell ise sosyal adalet eğitiminin amacını, insanların baskıyı ve baskıcı sistemler içindeki kendi sosyalleşme süreçlerini fark etmeleri, bu baskıcı yapıları ve kalıpları hem kendi iç dünyalarında hem de çevrelerinde dönüştürmek için bir patlama yaratmaları olarak ifade eder.²³

Wade'e göre, sosyal adalet eğitiminin etkili ve kaliteli olabilmesi için öğrenci odaklı, iş birliğine dayalı, deneyimsel, entelektüel, eleştirel, çokkültürlü ve aktivist bir yapıda olması önemlidir.²⁴ Ona göre, öğrencilerin bu eğitime etkin bir şekilde katılması şarttır; çünkü sosyal adalet konularını yalnızca okuyarak, yazarak ya da konuşarak anlamaya çalışmaları durumunda kavrayışları yüzeysel kalabilir. Hackman ise

¹⁵ Nozick, *Anarşi, Devlet ve Ütopya*, 204.

¹⁶ Kemal Taylan Abatan, *Hayek'in Kendiliğinden Doğan Düzen Düşüncesi ve Kuçuradi'nin İnsan Hakları ve Sosyal Adalet Görüşü* (İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020), 8.

¹⁷ Yakup Şahin, "Çatışma Kuramları ve Kimlik Temelli Çatışmalar: Teorik Bir Giriş", *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi* 1/1 (2013); Matthew Isaacs, "Faith in Contention: Explaining the Salience of Religion in Ethnic Conflict", *Comparative Political Studies* 50/2 (2017), 200-231.

¹⁸ R. W. Connell - R. Connell, *Schools & Social Justice* (Toronto: James Lorimer & Company Ltd., 1993); Amanda Keddie, "Schooling and Social Justice Through the Lenses of Nancy Fraser", *Critical Studies in Education* 53/3 (01 Ekim 2012), 263-279.

¹⁹ bk. Anuleena Kimanen, "Enhancing Informed Empathy as a Key to Promoting Social Justice in Religious Education Classes", *Journal of Religious Education* 70/1 (01 Mart 2022), 77-93; James Arthur vd., "Seeking the Common Good in Education Through a Positive Conception of Social Justice", *British Journal of Educational Studies* 69/1 (02 Ocak 2021), 101-117.

²⁰ Anastasias Karagiannis vd., "Rationale for Inclusive Schooling", *Inclusion: A Guide for Educators*, ed. William Stainback - Susan Stainback (Baltimore: Paul H Brookes Publishing, 1996), 1-16.

²¹ James Ryan, "Inclusive Leadership and Social Justice for Schools", *Leadership and Policy in Schools* 5/1 (01 Mart 2006), 6-7.

²² Anuleena Kimanen, "Privileged and Non-Privileged Agencies - Education About, into and with Social Justice in Religious Education Classrooms", *British Journal of Religious Education* 0/0 (07 Haziran 2022), 1-11.

²³ Lee Anne Bell, "Theoretical Foundations for Social Justice Education", *Teaching for Diversity and Social Justice*, ed. Maurianne Adams vd. (New York: Routledge, 2007), 2.

²⁴ Rahima C. Wade, *Social Studies for Social Justice: Teaching Strategies for the Elementary Classroom* (New York: Teachers College Press, 2007), 5.

sosyal adalet eğitiminin, öğrencileri kendi öğrenme süreçlerinde aktif bir rol üstlenmeye motive ettiğini ve öğretmenleri demokratik, eleştirel bir eğitim ortamı yaratmaya teşvik ettiğini vurgulamaktadır.²⁵

Sosyal açıdan adil bir sınıfın ortaya çıkması ise her bireyin kendine özgü özelliklerine ve gereksinimlerine önem verilen bir ortamda gerçekleşebilir.²⁶ Griffiths, eğitimde sosyal adalet için bir eylem modeli oluşturmuştur.²⁷ Bu modelin bileşenleri; kendine ve başkalarına saygı duymak, değer vermek, dinlemek ve konuşmak, sohbet etmek ve danışmanlık, harekete geçmek ve birlikte hareket etmek için bir araya gelmektir.

Eğitim ortamlarında öğrencilerin sosyal adalet anlayışını içselleştirebilmeleri ve hayata geçirebilmeleri için belirli niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu nitelikler arasında başkalarına saygı göstermek, farklı görüşlere önem vermek, kendi fikirlerini özgürce ifade edebilmek ve sosyal adalet ilkelerine uygun davranışlar sergilemek yer alabilir. Dolayısıyla, eğitimde sosyal adaletin, sorumluluk, empati ve saygı gibi kavramlar temelinde işlendiği ifade edilebilir.

Eğitimde sosyal adalet, tanıyıcı, dağıtıcı ve katılımcı olmak üzere üç farklı perspektiften incelenmektedir. Tanıyıcı adalet, kültürel farklılıklar nedeniyle baskı altında olan bireylerin ve grupların haklarının korunması temelinde değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım bireyler arasında farklılık oluşturan yönlerin sebep olabileceği durumlarda eşitlik ve adaleti sağlamayı teşvik etmeyi amaçlamaktadır.²⁸ Dağıtıcı adalet yaklaşımı, özünde eşitlik ilkesine dayanır. Bu yaklaşım, devletin topluma yönelik sorumluluklarını ve eğitim alanında tüm öğrencilerin eğitime dair kaynaklara eşit şekilde ulaşabilmesi ile bu kaynaklardan faydalanabilmesini ifade eder.²⁹ Katılımcı adalet ise, toplumu oluşturan her bireyin kendi kaderini tayin etme ve kendini özgürce ifade etme hakkını destekleyen politikalara eşit derecede katılımını simgelemektedir.³⁰

Eğitim, müfredatıyla derslerin içeriğiyle, öğretmenlerin tavırlarıyla bir bütün olarak sosyal adalet eğitimine katkı sağlayacak potansiyele sahiptir.³¹ Bu potansiyele sahip alanlardan biri de din eğitimidir. Genel eğitim gibi, din eğitimi de insanın toplumsallaşmasına ve kültürel gelişimine katkıda bulunarak ortak amaçları paylaşmaktadır.³²

Türkiye’de örgün eğitim kurumlarında zorunlu ve seçmeli statüde çeşitli din dersleri yürütülmektedir. Bunlardan zorunlu olanı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersidir. DKAB dersleri; adalet, eşitlik, yardımlaşma gibi kavramları dinî değerler ve etik ilkeler özelinde ele alır. Derslerin temelinde, farklı kültürlere, inançlara, ırklara saygı duyulması ve haksızlıklara karşı duyarlılık geliştirilmesi vardır.³³ Bu nedenle, derslerde sosyal adaleti ilgilendiren konuların gündeme gelmesi kaçınılmazdır. Bu konuların eğitim açısından nasıl bir yön izleyeceği, büyük oranda öğretmenlerin bu konuya yönelik tutum ve yaklaşımlarına bağlıdır. Öğretmenlerin, sosyal adalet konularını derslerde hassasiyetle inşa etmeleri ve öğrencileri bu doğrultuda yönlendirmeleri, adil ve hoşgörülü bir toplumun oluşmasına katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin sosyal adaletten ne anladıkları, sınıf içerisinde sosyal adaletle nasıl ve ne kadar vurgu yaptıkları ve sosyal adaleti öğrencilere nasıl aktardıkları sosyal adalet eğitiminin etkili ve verimli olması

²⁵ Heather W. Hackman, “Five Essential Components for Social Justice Education”, *Equity & Excellence in Education* 38/2 (01 Mayıs 2005), 103-109.

²⁶ Wade, *Social Studies for Social Justice: Teaching Strategies for the Elementary Classroom*, 17-18.

²⁷ Morwenna Griffiths, *Action for Social Justice in Education: Fairly Different* (Philadelphia: Open University Press, 2003), 60.

²⁸ Figen Çam Tosun, “Türk Eğitim Politikalarında Sosyal Adalet ve Eşitlik”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5/3 (2021), 348-368.

²⁹ Hüseyin Karacan vd., “Okullarda Sosyal Adalet Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 12/31 (20 Ekim 2015), 54-68.

³⁰ Penny Enslin, “Democracy, Social Justice and Education: Feminist Strategies in a Globalising World”, *Educational Philosophy and Theory* 38/1 (01 Ocak 2006), 59.

³¹ Selda Polat, *Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007); Şükrü Akkuş, *Okullarda Sosyal Adaletin Geliştirilmesine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri* (Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019); Çam Tosun, “Türk Eğitim Politikalarında Sosyal Adalet ve Eşitlik”.

³² Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002); Şükrü Keyifli, “Eğitim ve Din Eğitimi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 13/2 (01 Haziran 2013), 31-54.

³³ “Genel Bakış - Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” (Erişim 28 Nisan 2025).

açısından önemlidir. Alanyazın incelendiğinde, konuyla ilgili doğrudan bir çalışma bulunmamakla birlikte, değerler eğitimi ve kök değerler bağlamında konuyu ele alan bazı çalışmalar mevcuttur.³⁴ Ancak sosyal adalet kavramıyla ilgili DKAB öğretmenleriyle doğrudan gerçekleştirilmiş herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle, sosyal adalet kavramının din ve eğitimle ilişkisini bu perspektiften ele almak hem faydalı olacak hem de alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu çalışma da bu ihtiyacı karşılamak amacıyla yapılmış olup, araştırma sürecinde 'DKAB öğretmenlerinin sosyal adalet kavramına ilişkin görüşleri nelerdir ve sosyal adalet konusunda öğrencilere yönelik gözlemleri nelerdir?' sorularına cevap aranmıştır.

1. Yöntem

Yöntem başlığı altında araştırmanın problemine ve amaçlarına uygun olarak kullanılan yöntem ve araştırma sürecinden bahsedilmiştir. Bu bağlamda araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve süreci, veri analizi ve geçerlik-güvenirlik ele alınmıştır.

1.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada DKAB öğretmenlerinin eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşlerinin ortaya konulması ve bu görüşlerden hareketle sosyal adalet kavramının derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için nitel yöntem³⁵, kavrama dair algıların, duyguların ve deneyimlerin ortaya çıkarılması için ise fenomenolojik desen kullanılmıştır.³⁶ Fenomenolojik desen, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Ancak günlük hayatta karşılaşılan bu olguların tam olarak anlaşıldığını söylemek güçtür.³⁷ Dolayısıyla çalışmada bu desenin tercih edilmesinin sebebi bir olgu olarak kabul edilen sosyal adalet kavramının DKAB öğretmenlerince nasıl anlamlandırıldığını görmek; bu anlamlandırmanın öğretmenler üzerindeki etkilerini tespit etmek ve onların kavramı aktif bir şekilde işlerine nasıl yansıttıklarını kişisel yaklaşım ve deneyimleri ışığında incelemektir.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, sosyal adalet kavramına farklı yaklaşımlar sergileyebilecek ortaöğretim düzeyinde görev yapan DKAB dersi öğretmenlerinden seçilmiştir. Çalışmada ortaöğretim düzeyinin tercih edilmesi konuların ortaöğretim programlarında daha belirgin olmasından kaynaklanmaktadır. Yedisi kadın, sekizi erkek olmak üzere toplam 15 kişiden oluşan bu öğretmenler, Türkiye genelinde 12 farklı şehirde (Rize, Şanlıurfa, 2 Diyarbakır, İstanbul, Gaziantep, 2 Samsun, Kırklareli, Kütahya, 2 Mardin, Ankara, Bursa, Balıkesir) çalışmaktadır. Çalışmada temel problemlere ilişkin farklı görüşlere ulaşmak amaçlandığı için maksimum çeşitlilik örnekleme başvurulmuş;³⁸ bu amaçla çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşadığı şehirler ve çalıştıkları lise türleri (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) baz alınmıştır.

1.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme, veri toplama aracı olarak da araştırmacılar tarafından hazırlanan sekiz soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.³⁹ Görüşmeler kimsenin rahatsız etmeyeceği, öğretmenlerin kendini rahat hissedebilecekleri yerlerde ve çevrimiçi

³⁴ Recep Kaymakcan - Hasan Meydan, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi", *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/21 (01 Haziran 2011), 29-55; Cihan Ağca - Hasan Meydan, "Yedinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabının Kök Değerlerin Öğretimi Açısından İncelenmesi", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9/1 (29 Haziran 2022), 94-116; İsmail Arıcı - Kenan Maden, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Saygı Değeri", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22/1 (10 Nisan 2018), 237-256; Ferda Aslan - Cemil Osmanoğlu, "2010 ve 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi", *Erciyes Akademisi* 36/3 (30 Eylül 2022), 1085-1111.

³⁵ Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2021).

³⁶ John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2021), 79.

³⁷ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 66.

³⁸ Michael Quinn Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir (Ankara: Pegem Akademi, 2018), 235.

³⁹ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 130.

uygulamaları (Zoom ve Google Meet) üzerinden yapılmıştır. Ortalama yarım saat süren görüşmeler, ses kayıt cihazları (telefon ve bilgisayar) kullanılarak öğretmenlerin bilgisi dahilinde kaydedilmiştir. Kayıtların tümü, araştırmacılar tarafından “Voiser” uygulaması aracılığıyla çözümlenmiş ve çözümleme işlemi tamamlandıktan sonra veriler, doğruluğunu sağlamak amacıyla bir kez daha incelenmiştir. Bunun yanı sıra hem ses kayıtları hem de çözümlenmiş metinler, araştırmacılar tarafından yedeklenmiş ve başka bir kişinin erişemeyeceği şekilde güvenli bir biçimde saklanmıştır. Öğretmenlerin tamamına görüşme başlamadan önce araştırma hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya gönüllü katıldıklarına dair bilgilendirilmiş onam formu okunmuş ve onayları alınmıştır.

1.4. Veri Analizi

Görüşme neticesinde elde edilen verilerin analiz sürecinde ilk önce görüşme yapılan öğretmenlerin isimleri, kimsenin deşifre edemeyeceği şekilde kodlanmış ve her birine cinsiyetini yansıtacak rumuz verilmiştir. Ses kayıtları çözümlendikten sonra elde edilen veriler, tümdengelimci içerik analiziyle önceden belirlenen iki ana temaya göre tasnif edilmiş, ardından deşifrelerden elde edilen kodlardan hareketle de tümevarımcı içerik analiziyle alt temalar ve kategoriler oluşturulmuştur.⁴⁰ İçerik analizi, bir yandan verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmayı hedeflerken, diğer yandan da verilerin kodlanarak sistematik bir biçimde incelenmesini mümkün kıldığı için tercih edilmiştir.

1.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada iç geçerliğin sağlanması için öncelikle literatür detaylı bir şekilde incelenerek hem teorik çerçeve oluşturulmuş hem de yarı yapılandırılmış görüşme formu için sorular hazırlanmıştır.⁴¹ Hazırlanan görüşme formu uzmanlarca incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan literatür çalışmasıyla araştırmanın temaları birbiriyle bağlantılı olacak şekilde belirlenmiştir. Dış geçerlik için araştırma boyunca takip edilen tüm süreçlerden yöntem kısmında ayrıntılı bir şekilde bahsedilmiştir.⁴²

Nitel araştırmalarda güvenirliliğin sağlanması için araştırmacıların, çeşitli aşamalarda kullandığı stratejileri belirgin hâle getirerek diğer araştırmacıların bu stratejileri kullanmasına olanak sağlamaları beklenir.⁴³ Bu araştırmada da iç güvenirliliğin sağlanması için veriler içerik analiz yöntemiyle değerlendirilirken, öğretmenlerin görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiş ve tema değerlendirmelerinde öğretmen görüşleri literatürle kıyaslanmıştır. Dış güvenirliliğin sağlanması için ise araştırmaya dair bilgiler yöntem kısmında açıklanmıştır.

2. Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler, önceden belirlenen iki ana tema çerçevesinde analiz edilmiştir. Bahsi geçen temalardan birincisi; öğretmenlerin sosyal adalete ilişkin görüşleri teması altında toplanmış; ikincisi de öğretmenlerin sosyal adalet konusunda öğrencilere yönelik gözlemleri teması altında ele alınmıştır.

Tablo 1: Bulgulara Ait Tema Detayları

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod
1. Öğretmenlerin Sosyal Adalete İlişkin Görüşleri	1.1.Öğretmenlerin Sosyal Adalete Yükladıkları Anlam	Hak, Eşitlik, Adalet	Hak, Hak ve Eşitlik, Saygı Denge ve Düzen, Adalet İslam
	1.2.Öğretmenlerinin Hak, Eşitlik, Özgürlük Kavramlarına Bakışları	Hak, Eşitlik, Özgürlük	Yaratılış, Kişiyeye Bağlı
	1.3.Öğretmenlerin Farklılıklara Yükladıkları Anlamlar	Dini ve Mezhepsel, Etnik Sosyo-ekonomik, Cinsiyet Bedensel ve Zihinsel	Çeşitlilik, Zenginlik İmtihan, Çatışma, Fıtrat Tamamlayıcılık

⁴⁰ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 82.

⁴¹ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 282.

⁴² Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 283.

⁴³ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 284-288.

			Ayrımcılık, Hiçbir Şey
	1.4.Öğretmenlere Göre Farklılıkların Hayattaki Rolü	Avantaj, Dezavantaj	Zenginlik, Yenilik Hiçbir Şey
2. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Konusunda Öğrencilere Yönelik Gözlemleri	2.1. Sosyal Adalet Konularının Öğrencilerin Değer Öğrenimine Etkisi	Etkisi Olduğunu Düşünenler Etkisi Olmadığını Düşünenler Öğretmene Bağlı	Akran Zorbalığı İçselleştirme Günlük Hayatta Uygulama Tutum ve Yaklaşım
	2.2. Farklılıklardan Kaynaklı Öğrenci Deneyimleri	Sosyo-ekonomik Farklı Mezhep, Etnik Köken Dini İnanç, Engel Durumu	Zihinsel, Engelli Akran Zorbalığı

2.1. Öğretmenlerin Sosyal Adaletle İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin sosyal adalet konusundaki duygu ve düşüncelerini saptamak için oluşturulan öğretmenlerin sosyal adaletle ilişkin görüşleri teması kapsamında, toplamda dört alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar sırasıyla; öğretmenlerin sosyal adaletle yükledikleri anlam, öğretmenlerin hak, eşitlik ve özgürlük kavramlarına bakışları, öğretmenlerin farklılıklara yükledikleri anlamlar, öğretmenlere göre farklılıkların hayattaki rolüdür.

2.1.1. Öğretmenlerin Sosyal Adaletle Yükledikleri Anlam

Öğretmenlerin sosyal adaletle yükledikleri anlam başlıklı alt temada katılımcıların sosyal adalet kavramını tanımlama biçimlerinin izi sürülmüştür. Cevaplara bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun kavramı “hak” olarak ele aldıkları; bununla birlikte zaman zaman “hak ve eşitlik”, “denge ve düzen”, “adalet”, “saygı” ve “İslam” şeklinde ele aldıkları görülmüştür. Örneğin, sosyal adalet kavramını tanımlarken herkesin sahip olduğu eşit haklara vurgu yapan Emir, insanların aynı haklara sahip olması gerektiğini belirterek bu hak ve imkânlardan eşit şekilde yararlanılması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Hocam sosyal adalet şöyle söyleyeyim, adalet kavramı hak kavramını çağırıştırıyor. Yani insanların aynı haklara ne bileyim işte aynı imkânlarla, aynı fırsatlara sahip olmasını veya bütün insanların aynı haklardan, aynı fırsat ve imkânlardan eşit bir şekilde faydalanmasını çağırıştırıyor.”*

Toplumda sağlıklı bir ilerleme olması gerektiğini belirten Yağmur, bu ilerlemenin düzenli ve dengeli bir biçimde olması gerektiğini vurgulayarak bunun ancak sosyal adalet ile sağlanacağına dikkat çekmiştir: *“Sosyal adalet bana toplumun işleyişinin daha düzenli bir şekilde ilerlemesinde yardımcı bir olgu gibi çağrışımlarda bulunuyor. Çünkü toplumda kaliteli yaşayabilmek için dengenin esas olması gerektiğini düşünüyorum...”*. Kavramı tanımlarken adaleti ön planda tutan Burak ise bireylerin haklardan eşit bir şekilde değil de adaletli olarak yararlanması gerektiğini vurgulamıştır: *“Evet, sosyal adalet bana toplumun bütün bireylerinin eşit değil de imkânlardan adil bir biçimde faydalanabildiği, herkesin adaletli bir biçimde toplumdaki fırsatlardan yararlanabileceği bir dünyayı hatırlatıyor.”* Namık öğretmen, sosyal adalet kavramını tanımlarken bireyler arasında hiçbir ayırım yapmadan mevcut olan farklılıklara saygı duyulması gerektiğini belirtirken; dinî kimliğini ve branşını ön planda tutarak soruyu cevapladığını dile getiren Seray ise sosyal adaletin İslam’ı çağrıştırdığını söylemekte, ancak bunun çevresel faktörlerden dolayı tam olarak yaşanmadığını ifade etmiştir: *“... Benim alanımda İslam’ı çağırıştırıyor. Elbette İslam’ın temelinde olan bir şey bu ama yaşanan ortama bakıldığında maalesef ki çok görmediğimiz bir şey...”*.

2.1.2. Öğretmenlerinin Hak, Eşitlik ve Özgürlük Kavramlarına Bakışları

Öğretmenlerin hak, eşitlik ve özgürlük kavramlarına bakışları adlı alt temada öğretmenlerin verdikleri cevapların bu üç kavram etrafında ayrı ayrı kategorileştiği görülmüştür. Veriler değerlendirildiğinde öğretmenlerin çoğunluğu öncelikli olarak eşitlik kavramına odaklanmıştır. Örneğin Cemre, eşitlik ve adaletin aynı anda var olamayacağına dikkat çekerek, bireylerin yaşam tarzları ve farklılıkları dikkate alındığında eşitliğin belki mümkün olabileceğini, fakat adaletin sağlanamayacağını ifade etmiştir: *“... Eşitlik dediğimiz bir şey vardır ama herkes eşit olmaz. Adaletle eşitlik aynı terazide yerini alamaz*

bana göre. Çünkü bazı insanlara aynı potansiyelde şeyler verdiğimiz zaman ölçüler verdiğimiz zaman kapasite farklılığı olabilir ya da hayat şartları farklılığı olabilir. Bu eşitliği sağlayabilir ama adaleti sağlayamaz.”

Eşitliği değerlendirirken kavramı yaratılış üzerinden aktarmaya çalışan Taha ise hak ve eşitliği birbirinden ayırarak cinsiyet temelli bir anlatımı tercih etmiştir: *“Hocam şimdi hak ayrı bir şeydir aslında eşitlik ayrı bir şeydir. Şimdi kadın erkek eşitliği dediğimiz zaman maalesef eşit olmuyor. Çünkü Allah Teâlâ kadını farklı bir fitratta erkeği farklı bir fitratta yaratmıştır. Erkeğin fiziki olarak bir üstünlüğü vardır ama kadınların akıl olarak ne bileyim başka ince konularda ne bileyim işte el sanatlarında olabilir...başarıldırlar benim için daha üstünler. O yüzden hak ve eşitlik aynı kavramlar yani birbirini karşılayan kavramlar değil benim için...”*

Öğretmenlerin çoğunluğu özgürlük kavramını ele alırken başkalarının haklarına saygı göstermeyi temel almaktadır. Örneğin Yağmur, kişinin iradesiyle verdiği kararların, başkalarının sınırlarını ihlal etmediği takdirde özgürlüğe yol açacağını şu ifadelerle belirtmiştir: *“Özgürlük insanın yapabileceği şeyleri iradesiyle karar verdikten sonra yapması, ama bu verdiği karar da başkalarının hakkına riayet ederek olmalı, düşünerek olmalı. Bir adım öncesini planlayarak planlı bir şekilde ilerlese özgürlük de yerini bulmuş olur diye düşünüyorum.”*

Özgürlüğün kişiye bağlı olduğunu belirten Taha Allah’a bağlı ve Allah tarafından verilen nimetlerin farkında olan insanların kendilerini daha özgür hissettiklerini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Özgürlük kavramı da yani nereden baktığımıza bağlı hani kimisi sahip olduğu her şeye rağmen kendisini özgür hissedemez ama kimisi de Allah’ın verdiği çok az nimete rağmen kendisini çok özgür hisseder...”*. Hak, eşitlik ve özgürlük üzerine düşünceleri sorulan öğretmenlerden yalnızca birkaçı, soruyu hak kavramını temel alarak incelemiştir. Bu öğretmenlerden Hüseyin, hak kavramını, devletin tüm vatandaşlarına ayırım yapmadan eşit şekilde sunduğu imkânlar olarak ifade etmiştir: *“Yani hak kavramı insanların toplum içerisinde aynı olanaklara sahip olması. Olanak derken şey sınıf açısından değil de ya da ekonomi açısından değil de işte devlet yönetimi için söylersek eğer işte eğitim noktasında aynı olması, sağlık noktasında aynı olması. Aynı olanaklara sahip olması diyebiliriz.”*

2.1.3. Öğretmenlerin Farklılıklara Yükledikleri Anlamlar

Öğretmenlerin farklılıklara yükledikleri anlamlar adlı alt temada öğretmenlerin düşüncelerini derinlemesine incelemek amacıyla onlara *“Farklılıklar sizin için ne ifade ediyor? Neden?”* soruları yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar incelendiğinde dinî ve mezhepsel, etnik, sosyo-ekonomik, bedensel ve zihinsel ve cinsiyet olmak üzere beş kategori ortaya çıkmıştır; öğretmenlerin farklılıkları çeşitlilik, zenginlik, imtihan, tamamlayıcılık, çatışma, fitrat, ayrımcılık olarak bazen de hiçbir şey ifade etmediği şeklinde kodlarla dile getirdiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerden dinî ve mezhepsel farklılıkları değerlendirmeleri istendiğinde, çoğunluğun mezhepsel farklılıklara odaklandığı belirlenmiştir. Örneğin Seray, değerlendirmesine mezhepsel farklılıkları ele alarak başlamış ve bu farklılığın çok bir şey ifade etmediğini belirtmiştir. Mezheplerin sonradan ortaya çıktığını ve bazı kişilerce yanlış bir şekilde yorumlandığını belirten Seray, kendisinin mezhepsiz olmadığını da şu sözlerle açıkça ortaya koymaktadır: *“Mezhepsel farklılıklar, yani ben bu açıdan biraz farklı düşünüyorum. Mezheplerin çok sonradan din diye satıldığını, hatta mezhebin kurucusu sayılabilecek insanların bile şu an yaşasalar ve bilselerdi çok üzülürlerdi. Yani birtakım ilmi çalışmalar yapmaları ve insanların da yorumlamaları ve büyük bir kitlenin de arkalarından onu din olarak algılamalarını doğru bulmuyorum. Benim için mezhep açıkçası çok bir şey ifade etmiyor. Hani mezhepsiz değilim tabii ki...”*

Dinî ve mezhepsel farklılıkları değerlendirirken her iki farklılığın ulaştırdığı yolların aynı olmadığına değinen Birsen ise dinî farklılıkların daha çok dikkat çektiğini belirterek sebebini kaynaklarının farklı olmasına bağlamış; mezhepsel farklılıkların da sapkınlık olmadığı sürece aynı yola çıktığını şu sözlerle ifade etmiştir: *“Mezhepsel farklılıklar bir dine ulaşmak için farklı tarikler yani farklı yollar olduğu için benim için farklı yol, kavram yani farklı şeyler olarak gelmiyor... O yüzden farklı mezhepler içinde sapkınlık, aşırılık dediğimiz kavramlar yoksa mezhepleri bir olarak görüyorum. Dinler ise dinler çok çeşitli bir kavram ilahi*

dinler var ilahi kaynaklı olmayan dinler var o yüzden dinleri bir sayamıyorum. Bunlar bence tek bir yola ulaşamıyor. Kaynakları bakımından çok farklılaşıyor. O yüzden oradaki farklılığın daha net olarak göze çarptığını düşünüyorum."

Öğretmenlerin çoğu, etnik farklılıkların kendileri için bir anlam taşımadığını ifade etmektedir. İrem, Taha ve Zafer öğretmenler bu konuyu bir zenginlik olarak görürken, Burak öğretmen kültürel açıdan, Ramazan öğretmen ise etnik inançlar perspektifinden değerlendirmiştir. Örneğin, etnik farklılıkların kendisi için önemli olmadığını düşünen öğretmenlerden Seray, aynı topraklar üzerinde yaşayan ve ortak değerlere sahip insanların bu değerler doğrultusunda hareket etmesi gerektiğini vurgulayarak, etnik farklılıkların kendisi açısından bir önem taşımadığını dile getirmiştir: *"Etnik farklılıkların tıpkı az önce de olduğu gibi yani mezhepsel farklılıklar gibi benim için çok bir şey ifade etmediğini, ortak bir amaç için çalışılması gerektiğini düşünüyorum... karşı maalesef olumsuz birtakım bakış açıları var. Ya da ... bile aynı şeyi yapıyor. Hepsini tabii katmam ama hâlâ böyle zihniyette, zihniyetini değiştirmemiş birtakım insanlar var. Ama benim için soruyorsanız eğer benim için hiçbir şekilde bu tarz farklılıkların bir ehemmiyeti yok ve bence olmamalı..."*

Etnik farklılıkları kültürel birer zenginlik olarak değerlendiren İrem, adaletin sağlandığı sürece kültürel çeşitliliğin zenginlik olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: *"Kültürel farklılıklar da bu çeşitliliğin bir gereği. Bunlar birer zenginliktir. Ben bunları evet, evet zenginlik olarak görüyorum. Tek tip olamayız. Çünkü Allah Teâlâ tek tip insan, bakteri yaratmadı. Allah Teâlâ çeşitlilik yarattı. Bunların olması da gayet tabii geliyor bana. Yeter ki bunlar içerisinde adaleti sağlayabilelim."*

Öğretmenlere sosyo-ekonomik farklılıklarla ilgili görüşleri sorulduğunda, sadece Taha ve Seray konuyu öğrenci perspektifinden değerlendirmiştir. Seray, maddi durumu iyi olan ailelerin çocuklarına eğitim açısından daha fazla olanak sunduğunu belirtmiş, buna karşılık ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin ise çocuklarının eğitimine yeterince önem veremediğini dile getirmiştir: *"Sosyo-ekonomik farklılıklar için ben çocuk açısından bakıyorum. Öğrenci açısından bakıyorum öncelikle. Mesela benim okulum dar gelirli insanların çocuklarının yani okulumda maddi durumu orta ve yukarısı olan inanın on kişi çıkmaz yani maalesef sosyo-ekonomik durum maalesef ki her şeyi etkilediği gibi bir çocuğun eğitim hayatını da etkiliyor. Çünkü sosyal, ekonomik durumu yüksek olan aileler çocuklarını ona göre yetiştiriyorlar..."*

Sosyo-ekonomik farkların eşitsizliğin bir göstergesi olduğunu belirten Cemre ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Yani ister istemez bu farklılıklar oluşuyor. Bu adil bir dünyanın olmadığına bir göstergesidir... Arasında uçurum olan sosyal, ekonomik farklılık durumları söz konusudur. Bu da eşit bir dağılımın olmadığına bir göstergesidir."*

Öğretmenlere bedensel ve zihinsel farklılıklar hakkındaki düşünceleri sorulduğunda diğer farklılıkların aksine öğretmenlerin bu farklılıkta dinî bakış açılarını ön plana çıkararak cevap verdikleri belirlenmiştir. Bedensel ve zihinsel engeli olan öğrencilere daha fazla ilgi gösterilmesi gerektiğini belirten Hakan, bu bireylerin topluma adapte edilme noktasında öğretmenlerin önemine değinmiştir: *"... Bizim sınıflarımızda bireysel BEP'li öğrencilerimiz oluyor. O öğrencilerimize bizim yaklaşımımız biraz daha tabii ki farklı. Çünkü onların algılama yapıları biraz daha farklı oluyor. O öğrencilerimize daha çok ilgi göstermemiz gerekiyor. Aileleriyle daha iyi iletişim kurmamız gerekiyor. Onları topluma daha adapte edilebilir bir konuma getirmek öğretmenlerin elinde..."*

Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) uygulanan öğrencilere pozitif ayrımcılık yaptığını belirten Hakan, bu bireylerin topluma uyum sağlayabilmeleri için öğretmenlerin elinden geleni yapmaları gerektiğine dikkat çekmiştir.

Düşüncelerini dinî noktadan yorumlayan Hüseyin, bu gibi durumları bir imtihan hâli olarak değerlendirmekte; inandığı değerler doğrultusunda böylesi engellerin dezavantajmış gibi görünse de avantaj olduğunu inandığı değerler doğrultusunda belirtmiştir: *"Hocam ben olaya dinî açıdan bakacağım tabii. Yani hani hastalıklar işte dediğiniz gibi engeller, biz Allah'ın bize imtihan olarak sunmuş olduğu şeyler olarak görüyorum. Bir dezavantaj olarak görünebilir dışarıdan ama eğer inancımız gereği bunlar dezavantaj*

değil kişinin imtihana göre verilen musibetler sıkıntılardır. Belki bizi Allah'a yakınlaştıran şeylerdir. Belki de bizi imtihan eden şeylerdir. O açıdan bakıyorum olaya."

Öğretmenlere cinsiyet farkıyla ilgili görüşleri sorulduğunda, konuya çeşitli perspektiflerden yaklaştıkları görülmüştür. Örneğin Nesrin, cinsiyet farklılıklarının önemli bir anlam taşıması gerektiğini vurgulayarak, bu cinsiyetlerin içinde kendine özgü farklılıkları barındırdığını ve bu şekilde kalması gerektiğini ifade etmiştir: *"Çok şey ifade etmesi gerekiyor. Özellikle bu dönemde çok sıkıntı çektiğimiz konulardan biri. Kesinlikle her cinsiyet kendi içerisinde farklılıkları bulunduran ve gerçekten öyle kalması gereken cinsiyetlerimiz olduğunu düşünüyorum... Net çizgilerle söylüyorum. İkisinin de değerli olduğunu ve bu değerlerin asla kaybedilmemesi gerektiğini düşünüyorum."*

Konuyu kendi cinsiyeti açısından değerlendiren Seray, kadın haklarına dikkat ettiğini belirterek toplumda kadını ötekileştiren, değersizleştiren düşüncelere sahip olan insanların İslam'da olmayan şekilde davrandıklarını şu şekilde ifade etmiştir: *"Evet ben biraz kadın haklarına çok böyle dikkat eden bir insan olarak... Yani herkesin kız çocuğunun işte olduğunda kafasını kaldırmadığı, utanç duyduğu bir zamanda işte peygamberin omuzuna alıp gezdirmesinin bir amacı vardı. Yani bir eşyanın kadınlardan daha kıymetli olduğu, kadının bu kadar değersiz olduğu bir toplumda onlara birtakım haklar vermesinin bir anlamı vardı..."*

Cinsiyet farklılıklarıyla ilgili düşünceleri sorulduğunda diğer öğretmenlerden farklı olarak cinsel yönelimlere atıf yapan İrem ise konuya çok geniş bakmadığını, konuya İslami bakış açısıyla yaklaştığını belirtmiştir: *"... Yani hak veriyorsunuz ki son zamanlarda çok fazla revaçta olan bir konu bu cinsel yönelimler, cinsiyetle alakalı konular. Burada çok geniş olamıyorum. Yani çok geniş bakamıyorum olaya. Açıkçası biraz İslami açıdan bakıyorum. Çok geniş bakmak benim vicdanımı rahatsız ediyor... Çünkü biz nasıl ekonomik bir duruma sabredebiliyorsak, sabretmemiz gerekiyorsa sadece din üzerinden İslam dini üzerinden konuşuyorum. Şu anda sabretmemiz gerekiyorsa o tür konularda da cinsiyetle ilgili meselelerde de herhalde aynı sınava tabi tutulduğunu düşünüyorum..."*

2.1.4. Öğretmenlere Göre Farklılıkların Hayattaki Rolü

Öğretmenlere göre farklılıkların hayattaki rolü adlı alt tema altında öğretmenlere yöneltilen sorulardan elde edilen veriler doğrultusunda üç farklı kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar farklılıkları avantaj olarak görenler, dezavantaj olarak görenler ve kısmen avantaj kısmen de dezavantaj olarak görenlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun farklılıklara olumlu yaklaştıkları, ancak duruma göre meseleyi ikili bir değerlendirmeye tabi tuttukları gözlemlenmiştir.

Farklılıkları avantaj olarak gördüğünü söyleyen öğretmenlerden İrem, bu farklılıkların zenginlik olduğunu belirtmiş; özellikle farklı düşüncelerin, ekollerin ve inançların çeşitlilik olarak ele alınması gerektiğini ifade etmiştir: *"Bence avantajdır. Yani avantaj neden avantaj tek tip insan herkesin işte zengin olduğu, herkesin cinsiyet diyoruz kadın olduğu, meslek diyelim öğretmen olduğu herkesin tek tip insan fabrika gibi. Eee bence avantajdır. Çeşitlilik insanları zenginleştirir. Biz İslam medeniyeti içinde bunu söylüyoruz. Din içinde, mezhepler içinde bunu söylüyoruz. Hani farklı fikirlerin farklı düşüncelerin olması İslam dini için bir zenginliktir diyoruz. O yüzden Allah Teâlâ'nın farklı farklı yaratmış olması da zenginliktir, avantajdır."*

Farklılığın olduğu yerde yeniliğin olduğunu düşünen Emir, bu yeniliğin olumlu ya da olumsuz olabileceğini ifade etmiştir: *"... Hani dedim ya farklılığın olduğu yerde yenilik vardır aslında... Tabii olumlu da olabilir, olumsuz da olabilir. Değişimin tamamı olumlu olacak diyemeyiz, yani genel olarak avantaj olarak bakıyorum."* Nesrin ise; *"Yani tabii ki avantaj. Zaten dezavantaj olsaydı Allah Teâlâ bize bunları böyle vermezdi..."* diyerek farklılıklara bakışını hikmet temelli bir göndermeyle dile getirmiştir.

Farklılıkları dezavantaj olarak değerlendiren öğretmenlerden Seray, farklılıkların kişileri mahrum bıraktığını düşünmektedir: *"Dezavantaj tabii... Engeliniz varsa bunun avantajlı bir tarafı yok ki ya da kadınsanız hâlâ bazı şeylerden mahrum kalıyorsunuz. Bir avantajı yok..."*

Burak, Ramazan ve Cemre adlı öğretmenler, farklılıkların duruma bağlı olarak avantaj ya da dezavantaj olarak görülebileceği fikrini savunmuşlardır. Örneğin, Burak'a göre cinsiyet farklılıkları toplumlar arasında değişkenlik gösterirken, zihinsel ve fiziksel farklılıklar toplumlar tarafından genellikle

dezavantaj olarak algılanır: “... Cinsiyet farklılıkları konusunda bir avantajı veyahut da bir dezavantajı içermiyor bana göre. Tabii toplumdan topluma değişir. Eğer Ortadoğu’da yaşıyorsanız kadın olmak daha zordur ama şöyle ki dikkatli, derin düşündüğümüzde Avrupa’da yaşıyorsanız kadın olmak belki de daha zordur... Ama diğer yandan bu zihinsel ve bedensel engellilik ile ilgili farklılıklar tabii ki büyük bir dezavantajı içeriyor.”

Farklılıkların kendisi için bir şey ifade etmediğini belirten Rukiye ise farklılıkları avantaj ya da dezavantaj olarak değerlendirmedikçe ifade etmiştir: “Yani bir şey fark etmediğini düşündüğüm için avantaj ya da dezavantaj olarak göremiyorum. Yani bir ırkın bir ırka, bir mezhebin diğer mezhebe üstün olduğunu düşünmüyorum. Avantaj ya da dezavantaj olarak değerlendiremeyeceğim...”

2.1.5. Tema Değerlendirmesi

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin sosyal adalet konusundaki bilgi birikimleri, duyguları, farklılıklara yönelik tutumları, tavır geliştirme yöntemleri ile neleri göz ardı edip neleri öne çıkardıkları açığa çıkarılmaya çalışıldı. Öğretmenlerin sosyal adalet kavramına dair düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde anlamak için, hak, eşitlik ve özgürlük kavramlarına, farklılıklara ve bu farklılıkların yaşamdaki yerine dair kavrama yükledikleri anlamları ve bakış açılarını ortaya koymak hedeflendi. Bu amaçla öğretmenlere çeşitli sorular sorduk ve öğretmenlerin verdikleri cevaplardan onların, kavramı dar bir perspektiften ele aldıklarını gördük. Bursa’nın bu konuda sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı görüşmelerde çıkan sonuçta, öğretmenlerin kavramı sınırlı bir şekilde ele aldıkları yönündedir.⁴⁴

Araştırmaya katılan öğretmenler, kavrama çoğunlukla dinî perspektiften yaklaşmaktadırlar. Zaten Müslüman düşünürlerin sosyal adaletle ilgili yaptıkları çalışmalara bakıldığı zaman onların da sosyal adalet kavramını çoğunlukla dinî kavramlar merkezinde ele aldıkları görülmektedir.⁴⁵

Araştırmada öğretmenlerin hak, eşitlik ve özgürlük kavramlarına yönelik düşünceleri sorulduğunda onların ilk olarak eşitlik kavramını önceledikleri dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin görüşleri sonucu ortaya çıkan bu bulgu, Bell’in insanların her türlü ihtiyacının eşit olarak sağlanması olarak nitelendirdiği sosyal adalet tanımıyla benzerlik göstermektedir.⁴⁶

Öğretmenlerin çoğunluğu dinî farklılıkların kendileri için bir şey ifade etmediğini düşünmektedir. Zira onlara dinî ve mezhepsel farklılıklarla ilgili düşünceleri sorulduğunda onlar mezhepsel farklılıklar üzerinde daha fazla durmuşlardır. Öğretmenler, mezheplerin insanlar arasında ayrıştırma ve çatışmaya yol açarak onları ötekileştirici karaktere büründürdüklerine dikkat çekmektedir. Bunun nedenlerinden biri olarak insanın inandığı değerleri mutlak hakikat olarak algılaması gösterilebilir. Yapıcı ve Albayrak öteki algısıyla dinî gruplar arasındaki ilişkileri ele aldıkları çalışmalarında, dinî grupların hakikatin kaynağı olarak kabul edilmesinin, öteki olarak adlandırılan gruplara karşı dışlayıcı bir tutum sergilemeye yol açtığını tespit etmişlerdir.⁴⁷ Ayrıca DKAB öğretmenlerinin yetiştirdiği ilahiyat fakültelerinde mezun aşamasına gelen öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının kendi hakikatlerini karşı tarafa kabullendirme eğiliminde oldukları dikkat çekmektedir.⁴⁸ Ancak araştırmamızdaki öğretmenlerin tam olarak bu şekilde hareket ettikleri söylenemez. Mezhepsel farklılıkları yaratılış gereği, çevre ve kültürel olaylara bağlı olarak doğal karşılayan öğretmenlerin çoğulcu bir tavır geliştirdikleri söylenebilir. Nitekim Yılmaz, sosyal barış üzerine yaptığı çalışmasında, gruplar arasında zaman zaman baş gösteren ayrımcılık, çatışma, ötekileştirme vb. sorunların çözümünde; sevgi, saygı, hoşgörü gibi esaslar çerçevesinde barış toplumu oluşturma ve evrensel barışa katkı sunmada din eğitiminin sorumluluğunu vurgulamaktadır.⁴⁹

⁴⁴ Sercan Bursa, *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Algı ve Deneyimleri* (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015).

⁴⁵ bkz. Osman Erdal Şahin, “20. Yüzyıl Batı ve İslam Düşüncesinde Sosyal Adalet Yaklaşımı”, *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4/1 (30 Haziran 2019), 55-77.

⁴⁶ Bell, “Theoretical Foundations for Social Justice Education”.

⁴⁷ Asım Yapıcı - Kadir Albayrak, “Ötekini Algılama Bağlamında Dinî Gruplar Arası İlişkiler”, *Dini Araştırmalar* 5/14 (01 Haziran 2002), 36-38.

⁴⁸ bkz. Şeyma Turan, *Yüksek Din Öğretiminde Dinî Uzlaşma Zemini* (Ankara: İlâhiyât, 2022), 124.

⁴⁹ bk. Hüseyin Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2003).

Öğretmenler, engelli, ekonomik açıdan dezavantajlı veya farklı etnik kökenlere sahip öğrencilerin, akranları tarafından ötekileştirilip dışlanmasından dolayı zorluk yaşadıklarını ifade etmelerine rağmen, bu durumu değiştirmek için sözlü uyarıdan öteye giderek öğrencilerin farkındalığını artıracak herhangi bir adım atmadıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuç alanyazında mevcut olan bazı çalışmaların verileriyle çalışmaktadır.⁵⁰

2.2. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Konusunda Öğrencilere Yönelik Gözlemleri

Öğretmenlerin sosyal adalet konusunda öğrencilere yönelik gözlemleri adlı bu tema; sosyal adalet konularının öğrencilerin değer öğrenimine etkisi ve farklılıklardan kaynaklı öğrenci deneyimleri olmak üzere iki alt temada ele alınmıştır.

2.2.1. Sosyal Adalet Konularının Öğrencilerin Değer Öğrenimine Etkisi

Sosyal adalet konularının öğrencilerin değer öğrenimine etkisi başlıklı alt temada sosyal adalet konularının öğrencilerin değer öğrenimine etkisinin düzeyi ve öğrencilerin davranışlarında değişikliğe yol açıp açmadığına dair düşüncelerine yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlere, “Sosyal adalet konularının çocukların değer öğrenimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Çocukların değer öğrenimine etkisi nedir?” soruları sorulmuş; alınan yanıtlar doğrultusunda üç farklı kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategorileri; etkisi olduğunu düşünenler, etkisinin olmadığını düşünenler ve öğretmene bağlı olduğunu düşünenler şeklinde adlandırmak mümkündür.

Öğretmenlerin çoğunluğu sosyal adalet konularının öğrencilerin değerleri öğrenme sürecine katkıda bulunduğuna inanmaktadır. Örneğin, Yağmur, çocuklara farklılıklar ve değerler öğretildiğinde okullarda akran zorbalığının azalabileceğini düşünmüş; ancak, sosyal adaletle ilgili konuları öğrencilerine aktardıktan sonra davranışlarda bir değişiklik gözlemlememiş ve bu durumun, öğrencilerin bu konuları içselleştirmesiyle mümkün olabilecek bir fayda olduğunu ifade etmiştir: “... Bu değerler çocuğa kazandırıldığından, okulda zorbalık oranının azalacağını düşünmekteyim... Sen ne kadar anlattıysan anlat çocuk içselleştirmede zaman çok da bir fayda sağlamıyor. Yani şöyle bir düşünce yapıyordum, sen tohumu at elbet bir gün biter, yeşerir o yapıdayım şu anda...”

Değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirildiği takdirde etkisi olduğunu düşünen Zafer ise düşüncelerini; “Yani tabii ki de bu kavramı anladığı zaman, bunu içselleştirdiği zaman bunun kendisi olarak bir değer olarak görüyor ve hayatında uyguluyor...” şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmenlerin küçük bir bölümü, sosyal adaletle ilgili konuların öğrencilerin değer eğitimine bir etkisinin olmadığını savunmaktadır. Örneğin Hüseyin, bu konuların günlük hayata uygulanmasında yetersiz kaldığını belirtmiştir: “Yani, hani bu konuları anlatırken de demin de söyledim ya hocam çocuk anlıyor. Ama bunu hayata uygulama noktasında bir de yaşantıları daha önceki başlarına gelen ya da duydukları olaylar daha inandırıcı ve daha etkileyici olduğu için hayata uygulama noktasında pek yansımıyor...”

Sosyal adaletle ilgili konuların öğrencilerin değer gelişimine etkisinin, öğretmenlerin tutum ve yaklaşımlarına bağlı olduğunu savunan Namık, sosyal adaletin öğrencilerin değer öğrenimindeki etkisinin, öğretmenlerin öğrencilerin sorularına ne ölçüde doyurucu yanıtlar verebildiğine bağlı olduğunu vurgulamıştır: “... Yani bu biraz şeye bağlı, öğretmene bağlı herhalde, yani öyle düşünüyorum... Hani öğretmen ne derece anlatabiliyor ne derece tatmin edebiliyorsa ne derece akıllardaki soru işaretini kaldırabiliyorsa bu kavramlar da o kadar anlamlıdır karşı tarafın zihninde...”

⁵⁰ bk. Susan A. Gregson, “Negotiating Social Justice Teaching: One Full-Time Teacher’s Practice Viewed from the Trenches”, *Journal for Research in Mathematics Education* 44/1 (2013), 164-198; Kathy L. Guthrie - Holly McCracken, “Teaching and Learning Social Justice through Online Service-Learning Courses”, *International Review of Research in Open and Distance Learning* 11/3 (2010), 78-94; bk. Deirdre M. Kelly - Gabriella Minnes Brandes, “Social Justice Needs to Be Everywhere’: Imagining the Future of Anti-Oppression Education in Teacher Preparation”, *Alberta Journal of Educational Research* 56/4 (2010), 388-402.

2.2.2. Farklılıklardan Kaynaklı Öğrenci Deneyimleri

Farklılıklardan kaynaklı öğrenci deneyimleri adlı alt temada öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki kültürel, sosyo-ekonomik, mezhepsel ve cinsiyet temelli farklılıklar nedeniyle ön yargı ve ayrımcılıkla karşılaşma durumları, öğrencilerin deneyimlerine odaklanılarak incelenmiştir. Bu durumu ortaya çıkarmak için öğretmenlere “Öğrenciler kültürel, sosyo-ekonomik, mezhepsel, cinsiyet farklılıklarından dolayı ön yargı ve ayrımcılığa maruz kalıyor mu?” sorusu sorulmuştur. Sorulara verilen yanıtlarda, bazı öğretmenlerin böyle bir durumla karşılaşmadığını ifade ettiği, bazılarının ise karşılaştığını belirttiği gözlemlenmiştir. Öğretmenler, engelli, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı, farklı mezhep ya da etnik kökene sahip veya dini inançları farklı olan öğrencilere yönelik ön yargı ve ayrımcılığa yol açan tecrübelerini dile getirmişlerdir. Örneğin Taha, sınıfta zihinsel engelli öğrencilerin bulunduğunu ve diğer öğrencilerin bu öğrencilere karşı tutumlarının oldukça sert olduğunu şu şekilde açıklamıştır: *“Tabii ki yani bu şekilde farklılıklar var, çok ayrımcılıklar var. Örneğin engeller konusunda, zihinsel engelli olan hani hafif düzeyde olsun engelli öğrencilerimiz var. Bunların öz bakımları çok zayıf, yani kendine bakamıyorlar. Kıyafet açısından, temizlik açısından zayıf oluyorlar. Diğer öğrencilerin bunlara tavrı biraz daha sert oluyor. Böyle acımasız oluyor. Böyle durumda şahsen o öğrenciyi bilgilendirmeye çalışıyoruz...”*

Yağmur da okullarda akran zorbalığının olduğunu belirterek öğrencilerin kendileriyle aynı inancı paylaşmayan öğrencilere karşı şiddet eğilimi gösterdiğini belirtmiştir: *“Kalıyorlar, böyle bir şeye maruz kalıyor. Eskiden hani ortaokulda böyle şeylerle karşılaşılırdı. Akran zorbalığı, lisede biraz daha çocuklar olgunlaşırdı ama maalesef şu anda bu süreç liselere de sıçradı. Mesela ben deistim diyor çocuk. Ve onu kimisi dövmeye kalkıyor işte ya da deistlerin ne olduğunu bilmiyor ama ben deistim hocam işte tanrı yarattı, bıraktı, gitti falan deyince arkadaşları şiddet uyguluyor, şahadet getir diyor falan, böyle holiganca tavırlar...”*

2.2.3. Tema Değerlendirmesi

Öğretmenlere, sosyal adalet konularının öğrencilerin değer gelişimi ve değişim süreçleri üzerindeki etkilerine dair sorular yöneltildiğinde, çoğunluğun bu konuların öğrenciler üzerinde bir etkisi olduğuna inandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden bazıları, sosyal adalet konularının öğrencilerin yaşamı anlamlandırmasına, çevrelerini daha iyi anlamalarına ve dini kavramları daha derinlemesine kavramalarına katkıda bulunduğunu belirtirken, bazıları ise bu konuların akran zorbalığını azaltmada da etkili olduğunu ifade etmiştir.⁵¹

Bazı öğretmenler ise sosyal adalet konularının öğrencilerin değer öğrenimi üzerinde bir etkisinin olmadığını savunmakta ve bunu ders saatlerinin kısıtlı olması, öğrencilerin büyüdüleri çevre ile ailelerinin bu süreçte daha baskın bir rol oynaması gibi nedenlere dayandırmaktadır. Nitekim Kurtde Fidan'ın öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, değer öğreniminde ailenin belirleyici bir rolü olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁵² Bu bulgulardan hareketle sosyal adalet eğitiminin sadece okul ortamında ele alınmasının değer öğreniminde kalıcı bir sonuç yaratmayacağı sonucuna varılabilir.

Sosyal adaletle ilgili konuların öğrencilerin değer öğrenimine etkisinin öğretmene bağlı olduğunu düşünenler, öğrencinin öğretmeni bir rol model olarak algıladığını belirtmekte ve öğretmenlerin buna göre hareket etmeleri gerektiğini düşünmekte; buna ek olarak öğretmenler, öğrencilerin zihinlerinde bulunan sorulara tatmin edici cevaplar vererek değer öğreniminde etkin rol alabileceklerini vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde alanyazında bulunan bazı çalışmalar da bu düşüncüyü destekler niteliktedir.⁵³

⁵¹ Akran zorbalığı için bk. Gülten Genç, *Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi* (Malatya: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007).

⁵² bk. Nuray Kurtde Fidan, “Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri”, *Kuramsal Eğitim Bilim* 2/2 (2009), 10.

⁵³ bk. Jose Lalas, “Teaching for Social Justice in Multicultural Urban Schools: Conceptualization and Classroom Implication”, *Multicultural Education* 14/3 (2007), 17-21; Susan Elaine Robertson, *Teaching for Social Justice: A Case Study of One Elementary Teacher's Experience with Implementing Social Justice Education in the Social Studies* (Austin: The University of Texas, Ph.D., 2008); Carl A. Grant - Maureen Gillette, “A Candid Talk to Teacher Educators about Effectively Preparing Teachers Who Can Teach Everyone's Children”, *Journal of Teacher Education* 57/3 (01 Mayıs 2006), 292-299; Muhammed Turhan, *Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi* (Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007).

Bazı öğretmenler farklılıklardan dolayı ayrımcılığa ve ön yargıya maruz kalan öğrencilerin olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar, daha çok engelli ve sosyo-ekonomik durumu kötü olan; mezhebi, etnik kökeni ve dinî görüşü farklı olan öğrencilere yönelik yapılan ayrımcılık ve ön yargılardır. Bu husus sosyal adalet eğitiminin ilkelerinden kabul edilen kapsayıcılık ve eşitlik kavramlarıyla çelişmektedir.⁵⁴

Sonuç ve Öneriler

Eğitim kurumları toplumdaki farklılıkların ve çeşitliliğin en rahat gözlemlendiği yerlerdir. Bu bakımdan mevcut farklılık ve çeşitliliklerin ötekileştirici bir tavırla çatışmaya yol açmaması gerekmektedir. Eğitimin hedeflerinden biri olan eleştirel ve nesnel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirme ihtiyacı burada öne çıkmaktadır.⁵⁵ Bu bağlamda, sosyal adalet eğitiminin farklılıklara duyulan saygıyı ve farklılıkların önemini vurgulaması oldukça dikkate değerdir.

Konuyu din eğitimi çerçevesinde değerlendirecek olursak DKAB derslerinin hazırlanan öğretim programlarının vizyonlarından biri olan farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmek sosyal adalet vurgusu taşıyan en belirgin niteliklerdir.⁵⁶ Bu bağlamda, programın misyon, vizyon ve amaçları çerçevesinde, öğrencilere farklılıkların çatışmaya yol açmayacağı bir eğitim ortamı sunmayı amaçladığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda, öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati kurma gibi bir dizi beceriyi geliştirmesi hedeflenir.

Öğretmenlerin sosyal adalet kavramına yaklaşımlarının; cinsiyetleriyle, yaşadıkları şehirle veya çalıştıkları eğitim kurumuyla somut bir bağlantısının olmadığı görülmektedir. Öğretmenler konuyla alakalı düşüncelerini ifade ederken inançlarını ve branşlarını merkeze alarak hareket etmektedirler.

Genel anlamda öğretmenlerin sosyal adalet kavramına dair bilgilerinin yüzeysel olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenler genellikle sosyal adalet kavramını tanımlarken sorumluluk temelli bir yaklaşım sergilemektedirler. Bunun nedeni, öğretmenlerin dinî görüşlerini merkeze alarak hareket etmeleri ve bulundukları mesleki konuma uygun tavır sergilemeleridir.

Farklılıklara dair düşüncelerinden hareketle öğretmenlerin, kısmen tanıyıcı adaleti gözettiklerini kısmen de mevcut olan bazı farklılıkların iyileştirilmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Bu durumu, onların sosyal adalet konusunu tam olarak öcelemedikleri hatta içselleştirmedikleri şeklinde yorumlamak mümkündür.

Öğretmenlerin, sosyal adalet konularının öğrencilerin değer gelişiminde önemli bir rol oynadığını düşünmelerine rağmen, öğrencilerde bu konuda herhangi bir değişim gözlemlenemeleri, sınıfta farklı değerlere, inançlara ve görüşlere sahip öğrencilerin ayrımcılık veya ötekileştirici davranışlarla pek fazla karşılaşmadığını ifade etmeleri, öğretmenlerin sosyal adaleti geniş bir bakış açısıyla ele almakta yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin sosyal adalet kavramına bütünsel bir perspektiften yaklaşmadıklarının açık bir göstergesidir. Bu yaklaşımın ardında aslında öğretmenlerin sosyal adaletin tam olarak ne olduğunu kestirememelerin de rolü olduğu kanaatindeyiz.

Din eğitimi literatürüne bakıldığında, sosyal adalet kavramıyla ilgili saha çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığı fark edilmektedir. Bu durum, alanyazında önemli bir boşluk oluşturmakta ve sosyal adaletle ilgili çeşitli örneklerle gerçekleştirilecek saha araştırmalarına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu eksiklik, sosyal adaletin din eğitimi bağlamında nasıl anlaşılıp ve uygulandığına dair gerekli olan bilgilerin geliştirilmesini engellemekte ve mevcut durumda sosyal adalet eğitiminin gerekliliğini anlamayı zorlaştırmaktadır.

Bizim çalışmamızda, belirli şehirlerde görev yapan ortaöğretim DKAB öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Bununla birlikte, daha geniş bir örneklem kullanılarak, nicel yöntemlerle ve farklı eğitim kademelerini kapsayan benzer araştırmaların yürütülmesi, alan yazını zenginleştirecektir. Dolayısıyla bu

⁵⁴ bk. Lenore Reilly Carlisle vd., "Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project", *Equity & Excellence in Education* 39/1 (01 Şubat 2006), 55-64.

⁵⁵ Hasan Basri Memduhoğlu - Kürşad Yılmaz (ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi, 2011), 2-8.

⁵⁶ "T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı" (Erişim 25 Ocak 2025), 9.

tür kapsamlı çalışmaların yapılması, sosyal adaletin din eğitimi içerisindeki yerini güçlendirecek ve mevcut eksikliklerin derinleşmesini engelleyecektir.

2024 yılında güncellenen DKAB öğretim programlarının ve bu programlara göre hazırlanan ya da hazırlanacak ders kitaplarının sosyal adalet ve sosyal adaletle ilgili kavramlar açısından analiz edilmesi de alan yazına katkı sağlayacaktır.

Bunların haricinde öğretmenlerin ve idarecilerin farkındalık düzeylerinin artırılması için hizmet içi eğitim programlarının yapılması özellikle uygulamadaki aksaklıkların giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Beyanname / Declaration

1. Finans/Teşvik: Yazarlar, çalışmada herhangi bir finans/teşvik kullanılmadığını beyan etmektedirler. / The authors declare that no funding/incentive was used in the study.

2. Çıkar Çatışması: Yazarlar, çalışmada herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedirler. / The authors declare that there is no conflict of interest in the study.

3. Etik Beyan: Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan etmektedirler. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 25.11.2022 tarih ve 2022/248 sayılı kararı ile bu araştırmanın yürütülmesi etik açıdan uygun bulunmuştur. / The authors declare that research and publication ethics have been followed in this article. The conduct of this research was deemed ethically appropriate by the decision of the Recep Tayyip Erdoğan University Social and Human Sciences Ethics Committee, dated 25.11.2022 and numbered 2022/248.

4. Yazar Katkısı: Çalışmada birinci ve ikinci yazarın katkısı %50'dir. / The contribution of the first and second authors to the study is 50%.

Kaynakça

- Abatan, Kemal Taylan. *Hayek'in Kendiliğinden Doğan Düzen Düşüncesi ve Kuçuradi'nin İnsan Hakları ve Sosyal Adalet Görüşü*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.
- Ağca, Cihan - Meydan, Hasan. "Yedinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabının Kök Değerlerin Öğretimi Açısından İncelenmesi". *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9/1 (29 Haziran 2022), 94-116.
- Akkuş, Şükrü. *Okullarda Sosyal Adaletin Geliştirilmesine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Arıcı, İsmail - Maden, Kenan. "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Saygı Değeri". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22/1 (10 Nisan 2018), 237-256.
- Arthur, James vd. "Seeking the Common Good in Education Through a Positive Conception of Social Justice". *British Journal of Educational Studies* 69/1 (02 Ocak 2021), 101-117.
- Aslan, Ferda - Osmanoğlu, Cemil. "2010 ve 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi". *Erciyes Akademi* 36/3 (30 Eylül 2022), 1085-1111.
- Bell, Lee Anne. "Theoretical Foundations for Social Justice Education". *Teaching for Diversity and Social Justice*. ed. Maurianne Adams vd. New York: Routledge, 2007.
- Buettner-Schmidt, Kelly - Lobo, Marie L. "Social Justice: A Concept Analysis". *Journal of Advanced Nursing* 68/4 (2012), 948-958.
- Bursa, Sercan. *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Algı ve Deneyimleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Carlisle, Lenore Reilly vd. "Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project". *Equity & Excellence in Education* 39/1 (01 Şubat 2006), 55-64.
- Chung, Rita Chi-Ying - Bemak, Frederic P. *Sosyal Adalet Psikolojik Danışmanlığı*. çev. Vahap Yorgun. Ankara: Mentis Yayıncılık, 2019.
- Connell, R. W. - Connell, R. *Schools & Social Justice*. Toronto: James Lorimer & Company Ltd., 1993.
- Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2021.
- Çam Tosun, Figen. "Türk Eğitim Politikalarında Sosyal Adalet ve Eşitlik". *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5/3 (2021), 348-368.

- Çoban Kaynak, Rabia. "Sosyal Adalet, Eşitlik ve Sosyal Hizmet". *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* 6/4 (31 Aralık 2017), 252-260.
- Enslin, Penny. "Democracy, Social Justice and Education: Feminist Strategies in a Globalising World". *Educational Philosophy and Theory* 38/1 (01 Ocak 2006), 57-67.
- Genç, Gülten. *Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi*. Malatya: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007.
- Grant, Carl A. - Gibson, Melissa Leigh. "'The Path of Social Justice': A Human Rights History of Social Justice Education". *Equity & Excellence in Education* 46/1 (2013), 81.
- Grant, Carl A. - Gillette, Maureen. "A Candid Talk to Teacher Educators about Effectively Preparing Teachers Who Can Teach Everyone's Children". *Journal of Teacher Education* 57/3 (01 Mayıs 2006), 292-299.
- Gregson, Susan A. "Negotiating Social Justice Teaching: One Full-Time Teacher's Practice Viewed from the Trenches". *Journal for Research in Mathematics Education* 44/1 (2013), 164-198.
- Griffiths, Morwenna. *Action for Social Justice in Education: Fairly Different*. Philadelphia: Open University Press, 2003.
- Guthrie, Kathy L. - McCracken, Holly. "Teaching and Learning Social Justice through Online Service-Learning Courses". *International Review of Research in Open and Distance Learning* 11/3 (2010), 78-94.
- Hackman, Heather W. "Five Essential Components for Social Justice Education". *Equity & Excellence in Education* 38/2 (01 Mayıs 2005), 103-109.
- Harvey, David. *Sosyal Adalet ve Şehir*. çev. Mehmet Morali. İstanbul: Metis Yayınları, 6. Basım, 2019.
- Hayek, Friedrich A. *The Road To Serfdom*. London: George Routledge & Song, 1944.
- Heywood, Andrew. *Siyaset Teorisine Giriş*. çev. Hızır Murat Köse. İstanbul: Küre Yayınları, 11. Basım, 2021.
- Isaacs, Matthew. "Faith in Contention: Explaining the Salience of Religion in Ethnic Conflict". *Comparative Political Studies* 50/2 (2017), 200-231.
- Karacan, Hüseyin vd. "Okullarda Sosyal Adalet Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 12/31 (20 Ekim 2015), 54-68.
- Karagiannis, Anastasias vd. "Rationale for Inclusive Schooling". *Inclusion: A Guide for Educators*. ed. William Stainback - Susan Stainback. Baltimore: Paul H Brookes Publishing, 1996.
- Kaymakcan, Recep - Meydan, Hasan. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi". *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/21 (01 Haziran 2011), 29-55.
- Keddie, Amanda. "Schooling and Social Justice Through the Lenses of Nancy Fraser". *Critical Studies in Education* 53/3 (01 Ekim 2012), 263-279.
- Kelly, Deirdre M. - Brandes, Gabriella Minnes. "'Social Justice Needs to Be Everywhere': Imagining the Future of Anti-Oppression Education in Teacher Preparation". *Alberta Journal of Educational Research* 56/4 (2010), 388-402.
- Keyifli, Şükrü. "Eğitim ve Din Eğitimi". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 13/2 (01 Haziran 2013), 31-54.
- Kimanen, Anuleena. "Enhancing Informed Empathy as a Key to Promoting Social Justice in Religious Education Classes". *Journal of Religious Education* 70/1 (01 Mart 2022), 77-93.
- Kimanen, Anuleena. "Privileged and Non-Privileged Agencies – Education About, into and with Social Justice in Religious Education Classrooms". *British Journal of Religious Education* 0/0 (07 Haziran 2022), 1-11.
- Kurtdede Fidan, Nuray. "Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri". *Kuramsal Eğitimbilim* 2/2 (2009), 1-18.
- Lalas, Jose. "Teaching for Social Justice in Multicultural Urban Schools: Conceptualization and Classroom Implication". *Multicultural Education* 14/3 (2007), 17-21.
- Memduhoğlu, Hasan Basri - Kürşad Yılmaz (ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi, 3. Basım, 2011.
- Mitchell, Don. *Kent Hakkı: Sosyal Adalet ve Kamusal Alan Mücadelesi*. çev. Aydın Çavdar. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2020.
- Muğurtay, Nihat. *A Quest for Social Justice: A Critique of Hayek's Social Philosophy*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Nozick, Robert. *Anarşi, Devlet ve Ütopya*. çev. Alişan Oktay. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2. Basım, 2006.
- Patton, Michael Quinn. *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi, 2018.
- Polat, Selda. *Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007.
- Polat, Yusuf. *Durağan Durum Ekonomisi: Ekolojik Sürdürülebilirlik ve Sosyal Adalet İçin Parasal ve Mali Politikalar*. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.

- Rawls, John. *Bir Adalet Teorisi*. çev. Vedat Ahsen Coşar. Ankara: Phoenix Yayınevi, 4. Basım, 2021.
- Robertson, Susan Elaine. *Teaching for Social Justice: A Case Study of One Elementary Teacher's Experience with Implementing Social Justice Education in the Social Studies*. Austin: The University of Texas, Ph.D., 2008.
- Ryan, James. "Inclusive Leadership and Social Justice for Schools". *Leadership and Policy in Schools* 5/1 (01 Mart 2006), 3-17.
- Şahin, Osman Erdal. "20. Yüzyıl Batı ve İslam Düşüncesinde Sosyal Adalet Yaklaşımı". *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4/1 (30 Haziran 2019), 55-77.
- Şahin, Ülkü. "'Önce Ekmek' ve Sosyal Adalet". *Umut Vakfı Araştırma Merkezi*, 1-14.
- Şahin, Yakup. "Çatışma Kuramları ve Kimlik Temelli Çatışmalar: Teorik Bir Giriş". *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi* 1/1 (2013).
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.
- Turan, Şeyma. *Yüksek Din Öğretiminde Dinî Uzlaşma Zemini*. Ankara: İlâhiyât, 2022.
- Turhan, Muhammed. *Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007.
- Wade, Rahima C. *Social Studies for Social Justice: Teaching Strategies for the Elementary Classroom*. New York: Teachers College Press, 2007.
- Yapıcı, Asım - Albayrak, Kadir. "Ötekini Algılama Bağlamında Dinî Gruplar Arası İlişkiler". *Dini Araştırmalar* 5/14 (01 Haziran 2002), 35-59.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2021.
- Yıldırım, Z. Maviş. "Ayrımcılık ve Şiddetin Toplumsallaşması: Sosyal Adalet ve Toplumsal Barış: The Penetration of Discrimination and Violence into Society: Social Justice and Social Peace." *Calisma ve Toplum* 69/3 (2021), 1761-1785.
- Yılmaz, Hüseyin. *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2003.
- "Genel Bakış - Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli". Erişim 28 Nisan 2025. <https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakis>
- "T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı". Erişim 25 Ocak 2025. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=319>