



Din Eğitimi ve Öğretiminin Etkililiğinde Okulun Sosyal Sistem Olarak Rolü

The Role of School as a Social System in the Effectiveness of Religious Education and Teaching

Sayfa | 150

Yakup KAYA , Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, yakup.kaya@adu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 25 Temmuz 2024
Kabul tarihi - Accepted: 14 Ocak 2025
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2025



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

Öz. Bu çalışma, okulun sosyalleştirici işlevinin din eğitimi ve öğretimindeki etkilerini analiz ederek bireylerin dini kimlik gelişimine sağladığı katkıları incelemektedir. Araştırmada, din eğitimi ve öğretiminin bireylerin toplumsal değerler, normlar ve dini mirasla bütünleşmesindeki rolü sosyolojik bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Çalışma kapsamında, okulun sosyal bir sistem olarak örgütsel yapısı, öğretim süreçleri, sınıf içi etkileşimler ve akran kültürü gibi sosyalleşme dinamikleri detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Ayrıca okulun bireylerin dini ve ahlaki değerleri öğrenme ve bu değerleri içselleştirme süreçlerindeki işlevi, aile ve diğer sosyal bağlarla karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmada, din eğitimi, eğitim sosyolojisi ve din sosyolojisi alanlarına ilişkin literatür taranmış, bu bağlamda öne çıkan teoriler ve kavramlar çerçevesinde kapsamlı analizler yapılmıştır. Çalışma, okulun bireylerin dini kimliklerini inşa etme ve toplumsal normlarla bütünleşme süreçlerindeki rollerine odaklanmaktadır. Araştırma sonuçları, okulun yalnızca bilgi aktarımı sağlayan bir kurum olmadığını, aynı zamanda dini ve ahlaki değerlerin nesiller arası aktarımında kritik bir rol üstlendiğini göstermektedir. Din eğitimi, bireylerin dini bilgi ve değerlerle donanmasını, topluma uyum sağlamasını ve ahlaki sorumluluk bilinci geliştirmesini desteklemektedir. Çalışma, okulun sosyalleştirici işlevinin din eğitiminin etkinliği üzerindeki belirleyici etkisine dikkat çekmekte ve bu sürecin daha verimli kılınması için öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Okul, Öğretmen-öğrenci, Aile, Sosyalleşme-etkileşim, Akran kültürü

Abstract. This study examines the impact of the school's socializing function on religious education and instruction, focusing on its contributions to individuals' religious identity development. The research analyzes the role of religious education and instruction in integrating individuals into societal values, norms, and religious heritage from a sociological perspective. The study evaluates the school's organizational structure as a social system, teaching processes, classroom interactions, and peer culture as key dynamics of socialization in detail. Additionally, the school's role in enabling individuals to learn and internalize religious and moral values is analyzed comparatively with the family and other social contexts. The research involves an extensive review of the literature in the fields of religious education, sociology of education, and sociology of religion, employing prominent theories and concepts for comprehensive analysis. The study highlights the school's role in constructing individuals' religious identities and fostering their integration with societal norms. The findings reveal that schools are not merely institutions for knowledge transfer but play a critical role in transmitting religious and moral values across generations. Religious education supports individuals in acquiring religious knowledge and values, adapting to society, and developing a sense of moral responsibility. The study emphasizes the pivotal impact of the school's socializing function on the effectiveness of religious education and offers recommendations to enhance these processes for greater efficacy.

Keywords: Religious education, School, Teacher-student, Family, Socialisation-interaction, Peer culture



Extended Abstract

Many philosophers and educational thinkers believe that education and socialisation are essential for the individual in their approach to the free, autonomous and perfecting of human nature. In this context, socialisation refers to a process of learning and education that leads to the transfer of knowledge and skills from generation to generation and the integration of the new generation into the existing social and cultural community. This process is primarily the main task of the family and school. Through socialisation, which is the process of mutual interaction between the actors of the society, the individual becomes a social personality by acquiring the necessary competencies and skills through inheriting the values, norms, religions and traditions of the society in which they live. Therefore, while socialisation is an educational process, education is also a socialisation process.

Developments and changes in many areas of life affect the existing hierarchies of knowledge, values and institutions. This can cause significant change-transformation in these areas. Resisting and objecting to all these changes and transformations based on religious and moral values and principles without providing meaningful and consistent justifications has no meaning for new generations. Likewise, searching for meaning is one of human beings' most critical ontological needs. Traditional and modern religious and social institutions essentially fulfil this need. The new social realities humans face lead people to search for new solutions and methods in the search for meaning, albeit limited. The need for religious education and training also emerges here. In such a situation, religious education and training given in schools contribute to the ability of individuals to evaluate and manage this change and transformation healthily with the proper knowledge and methods. Because education and individual personality have a holistic structure, in this respect, in religious education and training, the multidimensional development of the student should be handled with a holistic understanding. As the individual tends to transfer the skills acquired in one of the learning areas to another area, he also needs an epistemological integrity in perceiving and understanding life. In this sense, religious education and training should pay attention to the relationship between the theoretical and practical knowledge it offers to the individual and its transferability to life. Religious and moral education has a vital role in helping new generations gain the ability to evaluate the social realities and problems they face from an ethical, theological and moral perspective. In this context, teaching religion and ethics enables the individual to acquire the cognitive, affective and social skills required by the age in which they live religious, moral, universal and cultural values. In this process, social realities should be addressed, and methods and tools that will cover the multidimensional development of the individual in a holistic manner should be prioritised.

One of the places where religious education and training are provided in a systematic and organised way is the school, a social system. The school has a system where socialisation between student-student, student-teacher, and peers is high. In this respect, the school has a critical dimension and functionality in the participation of new generations in the society's religious belief, values and norm structure, learning, adopting, approving, turning them into behavioural patterns and transferring them to future generations. School socialisation, which is solid and effective on children and young people, has a two-dimensional positive and negative effect on the efficiency of religious education and training and related religious socialisation. Firstly, the socialisation that takes place in the formal and informal world of the school contributes to the adoption and approval of religious beliefs, norms and



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

values by students and their transformation into behaviour. It also provides the opportunity and ground for religious socialisation to be more accessible, effective, and continuous among students through religious education and training. The social interaction between individuals in the socialisation process has an essential and decisive role. It significantly contributes to the realisation of the purpose and function of religious education and the realisation of the acquired knowledge into lived reality. On the other hand, ignoring the socialisation process at school without reasonable grounds and even showing resistance to the process negatively affects the effectiveness and efficiency of religious education and training. Apart from this, it may also cause the knowledge and values given not to be adopted by children and young people. Such a situation may not only interrupt the process of religious socialisation but also pave the way for the exclusion and marginalisation of those who teach and learn religious knowledge, values and norms.

In this respect, multidimensional socialisation processes in schools have influenced the adoption, approval, and behavioural patterning of the given knowledge and values for generations. Accordingly, regarding efficiency in religious education and training, it is essential to recognise the socialisation processes in schools and a social system and to follow and evaluate the process. The opposition to all these based on religious and moral values and principles without reasonable and logical justifications is not equivalent to new generations. It causes the weakening of the individual and social impact and power of these values and principles. Therefore, this study aims to reveal the importance and contribution of the socialisation function of the school, which is a social system, in terms of increasing the efficiency of religious education and training and socialisation of children and young people in terms of religion.



Giriş

Eğitim kurumları, bireylerin toplumsal değerler, normlar ve kültürel miras ile bütünleşmesini sağlayan önemli toplumsal yapılardan biridir. Eğitim, yalnızca bireysel bilgi ve beceri gelişimini hedeflemekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal normların ve değerlerin nesiller arası aktarımını mümkün kılar. Okul, bu bağlamda, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde etkili bir sosyalleşme aracı olarak işlev görmektedir. Özellikle modern toplumlarda, bireylerin sadece bilgiyle donatılması değil, aynı zamanda toplumsal yapıya entegre edilmesi kritik bir gereklilik haline gelmiştir. Okullar, bireylerin toplumsal değerler, normlar ve dini miras ile bağ kurmasını sağlayarak bu süreçte önemli bir rol üstlenir.

Din eğitimi, bu çerçevede, bireylerin dini bilgi, inanç ve pratiklerle donanmasını, topluma uyum sağlamasını ve ahlaki sorumluluk bilinci geliştirmesini destekleyen bir alan olarak öne çıkar. Eğitim sosyolojisi ve din sosyolojisi literatüründe, okulun din eğitimi bağlamındaki rolü üzerine yapılan tartışmalar, eğitim sisteminin yalnızca bilişsel hedeflere değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bütünleşmeye hizmet ettiğini ortaya koymaktadır. Wilhelm Dilthey'in "eğitim toplumun bir işlevidir" ifadesi, bu bütünleşme sürecinin önemini vurgularken, Helmut Fend'in eğitim sisteminin toplumsal ve bireysel işlevlerine ilişkin yaklaşımları, okulun bu konudaki çift yönlü rolüne dikkat çekmektedir. Fend'e göre, okulun kültürel aktarım ve sosyalleştirme işlevi, yalnızca norm ve değerlerin aktarımını değil, aynı zamanda bireylerin toplumsal kimliklerini oluşturma süreçlerini de içerir.

Araştırmanın amacı, okulun sosyalleştirici işlevinin din eğitimi ve öğretimindeki etkilerini analiz etmek ve bireylerin dini kimlik gelişimine sağladığı katkıları ortaya koymaktır. Bu bağlamda, araştırma okulun sosyal bir sistem olarak örgütsel yapısını, öğretim süreçlerini, sınıf içi etkileşimleri ve akran kültürünü temel alan dinamiklerini detaylı bir şekilde ele almayı hedeflemektedir. Araştırma, din eğitimi, eğitim sosyolojisi ve din sosyolojisi alanlarında mevcut literatürü kapsamlı bir şekilde inceleyerek, teorik bir çerçeve oluşturmuştur. Bunun yanı sıra okulun aile ve diğer sosyal bağlarla karşılaştırmalı olarak ele alınması, din eğitiminin bireylerin toplumsal normlarla bütünleşmesindeki rolünü daha net bir şekilde anlamayı mümkün kılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları, okulun bireylerin dini ve ahlaki kimliklerini inşa etme ve toplumsal normlarla bütünleşme süreçlerindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır. Okul, sadece bilgi aktarımı yapan bir kurum olmanın ötesine geçerek, dini ve ahlaki değerlerin organize bir şekilde nesiller arası aktarımında merkezi bir rol üstlenmektedir. Araştırma bulguları, din eğitiminin bireylerin topluma uyum sağlama, ahlaki sorumluluk bilinci geliştirme ve toplumsal katkıda bulunma süreçlerini destekleyen önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Çalışma, okulun sosyalleştirici işlevinin din eğitiminin etkinliği üzerindeki etkilerini analiz ederek, bu süreçlerin daha verimli hale getirilmesi için öneriler sunmaktadır.

Eğitim sisteminin sosyal ve işlevsel yapısı

Dini ve ahlaki değerlerin organize ve planlı bir şekilde nesilden nesile aktarılmasında okul, vazgeçilmez bir toplumsal işleve sahiptir. Bu durum, okulun günümüzdeki konumunun, yalnızca bireysel eğitimsel ihtiyaçlara değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel taleplere bağlı olarak Kaya, Y. (2025). *Din eğitimi ve öğretiminin etkililiğinde okulun sosyal sistem olarak rolü. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 150-176.*
DOI. 10.51460/baebd.1522479

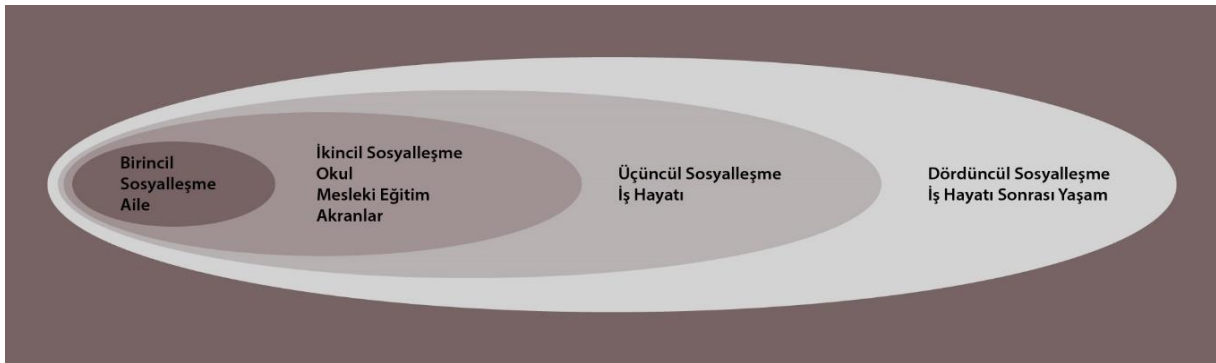


şekillendiğini göstermektedir. Alman filozof Wilhelm Dilthey (1833-1911), "*Pädagogik: Geschichte und Grundlinien eines Systems*" adlı eserinde, eğitimin sosyal işlevine dikkat çekerek "eğitim toplumun bir işlevidir" ifadesini kullanmaktadır (Dilthey, 1986: 192). Dilthey'in bu tespiti, eğitimin yalnızca bireysel karakter inşası değil, aynı zamanda toplumsal gereksinimlerin karşılanmasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle okulun işlevi sadece pedagojik ve psikolojik açıdan değil, sosyolojik bir bakış açısıyla da ele alınmalıdır.

Sayfa | 155

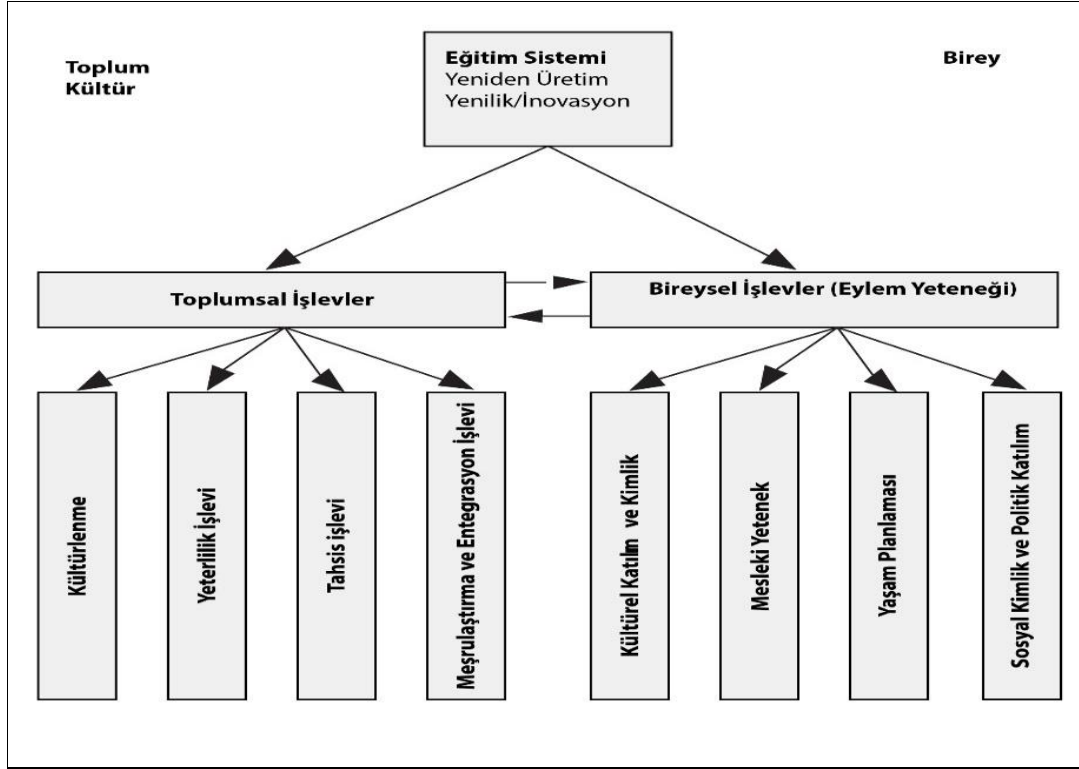
Din eğitimi açısından bakıldığında, okulun bu toplumsal işlevi daha da belirgin hale gelir. Avusturyalı pedagoğ Helmut Fend (1972: 11), gelecek nesillerin, yetişkinler dünyasını bir "barbar istilası" gibi tehdit etme potansiyeline sahip olduğuna işaret ederek okulların kritik bir görevi yerine getirmesi gerektiğini belirtir. Ona göre okullar, genç kuşaklara temel kültürel tekniklerin yanı sıra, toplumun norm ve değerlerini, dini ve kültürel bilgilerini aktararak onları uygarlaştırma işlevini üstlenir. Bu bakış açısıyla din eğitimi, bireylerin dini bilgi, inanç ve değerlerle donanmasını sağlarken aynı zamanda toplumun kolektif dini hafızasının korunmasına ve aktarılmasına katkıda bulunur.

Çocukların sosyalleşme süreçleri yaşam boyu devam ederken, bu sürecin ilk aşaması aile içinde başlar. Aile, bireyin toplumsal değerler, normlar ve kültürel unsurlarla ilk tanıştığı yerdir. Ancak bireyin bu normları sistematik ve planlı bir şekilde öğrenmesi okulla birlikte mümkün olmaktadır (Faulstich-Wieland 2002: 9; Okumuş 2014: 438). Okul, bireyin dini ve toplumsal değerleri içselleştirerek bunları yaşamında uygulamasına zemin hazırlayan kurumsal bir yapıdır. Sosyal bir sistem olarak okul, din eğitimiyle genç kuşakların toplumun dinî ve kültürel mirasına entegre olmasını sağlarken, toplumsal uyum ve birlikteliğin de teminatını oluşturur. Dolayısıyla sosyalleşme, bireyin yaşamı boyunca devam eden bir gelişim çizgisine sahiptir ve genel olarak şu aşamalar çerçevesinde şekillenir:



Şekil 1. Yaşam boyu sosyalleşmenin aşamaları (Seel ve Hanke 2015: 498)

Fend (2006: 54), eğitim sisteminin hem toplumsal hem de bireysel işlevlere sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu işlevlerden özellikle toplumsal işlevler çalışmamızın odak noktasını oluşturmakla birlikte, her iki işlevin de sistematik bir şekilde açıklanması aşağıdaki tabloda yer almaktadır.



Şekil 2. Eğitim sisteminin toplumsal ve bireysel işlevleri (Fend 2006: 54)

Bir toplumun kültürü, eğitim sisteminin merkezi "ortamı" olarak kabul edilmekte ve eğitim, o kültürün yöneticisi ve aktarıcısı konumunda yer almaktadır. Bu doğrultuda eğitim, sosyalleşme ve kültürlenme süreçleriyle doğrudan ilişkili olup bu süreçlerin bir parçası ya da eş anlamlı bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda okul, toplumun kültürel mirasını taşıma ve aktarma işlevini üstlenir (Enkulturationsfunktion) (Fend, 2006: 53-54; 2008: 193, 196). Din eğitimi açısından ele alındığında, okulun kültür aktarma işlevi, dini değerlerin ve normların genç kuşaklara sistemli bir biçimde öğretilmesini ve aktarılmasını sağlar. İnsan, belli bir kültürel yapı içerisinde yaşar, bu kültürü benimser ve eğitim yoluyla onu gelecek nesillere ulaştırır. Okulun bu süreçte temel görevi, bireylerin kendi kültürlerine ve dini miraslarına yabancılaşmalarını sağlamak ve onları kendi kültürel kimliklerine bağlamaktır (Fend, 2006: 48). Din eğitimi de bu çerçevede bireylerin dini inanç, bilgi ve pratiklerle donanmasını sağlayarak onların kültürel kimliklerini pekiştirir.

Fend (2006: 48-49), bu kültürel aktarım sürecini "kültürel inisiyasyon" ve "yeniden öznelleştirme" kavramlarıyla açıklar. Burada sembolik sistemler aracılığıyla kayıt altına alınan dini bilgi, değer ve kültürel birikimin genç kuşaklar tarafından yeniden keşfedilmesi ve hayata geçirilmesi hedeflenir. Böylelikle genç nesiller, kendi sembolik çevrelerine yabancı kalmadan dini ve kültürel miraslarını içselleştirme fırsatı bulurlar. Kültürün yaratıldığı ve geliştirildiği "nesnelleştirme" süreci ile kültürel ve dini değerlerin nesilden nesile aktarıldığı "yeniden öznelleştirme" süreci birlikte işler (Okumuş, 2014: 435-436). Fend (2006: 125), bu süreci "kültürlenme işlevi" olarak adlandırarak okulun, kültürel ve dini değerlerin aktarımındaki rolünü açık bir şekilde vurgulamaktadır. Eğitimin bu işlevi, dini metinler, kitaplar ve sanat eserleri gibi kaynaklar üzerinden yürütülür. Bu kaynaklar, kültürel birikimin

Kaya, Y. (2025). Din eğitimi ve öğretiminin etkililiğinde okulun sosyal sistem olarak rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 150-176.
DOI. 10.51460/baebd.1522479



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

yanı sıra dini bilgi, değer ve becerileri taşır ve yeni kuşaklara ulaştırır. Dolayısıyla din eğitimi, bireylerin ahlaki, kültürel ve dini birikimlerinin oluşumunda okul aracılığıyla etkin bir rol oynar.

Çatışmacı ve eleştirel teoriler açısından eğitim ve okul, farklı toplumsal kesimlerden gelen bireyleri farklı değer ve inanç sistemleriyle sosyalleştirir ve onlara kültürel sermaye kazandırır (Şişman, 2023: 34). Din eğitimi bağlamında ise okul, bireylerin dini kimliklerini oluşturarak toplumsal ve kültürel bütünleşmeyi destekler. Aynı zamanda, dini değerlerin aktarımında sistematik bir rol üstlenerek bireylerin toplumsal normlara uyum sağlamalarına katkı sunar.

Eğitimin sosyalleştirme işlevi olarak da tanımlanan “yeterlilik işlevi”, modern toplumda bilimsel ve ekonomik yapılar arasında bir köprü görevi görerek bireylerin bilgi ve becerilerle donatılmasını amaçlar (Fend, 2006: 50; Vermeer, 2017: 190). Modern çağda ekonomik rekabet gücünün sürdürülebilirliği, bireylerin gerekli donanım ve yetkinliklerle yetiştirilmesine bağlıdır. Bu bağlamda yeterlilik işlevi, bireylerin bağımsız bir mesleki yaşam sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edinmelerini sağlarken, eğitim sistemi de bireysel performans potansiyelini geliştirerek topluma katkıda bulunma fırsatı sunar (Fend, 2006: 53). Din eğitimi perspektifinden bu yeterlilik işlevi sadece teknik ve ekonomik becerilerin aktarılması ile sınırlı değildir. Din eğitimi, bireylerin ahlaki ve manevi yeterlilikler kazanmasını sağlayarak, onların topluma katkıda bulunacak bireyler olarak yetişmesini amaçlar. Özellikle bireyin etik değerler ve dini normlar çerçevesinde bir meslek anlayışı geliştirmesi, toplumsal bütünlüğün sağlanmasına katkıda bulunur. Fend’in (2016: 52) belirttiği gibi gelişmiş Batı ülkelerinde ve Türkiye’de gözlemlenen eğitim genişlemesi, daha yüksek eğitim niteliklerine yönelik talebi artırmıştır. Bu genişleme, ekonomik rekabet gücünü artırmak için gerekli olan “insan sermayesinin” (*Humankapital*) oluşturulmasına odaklanırken, din eğitimi bu süreçte bireyin ahlaki sorumluluk bilincini geliştirme görevini üstlenir. Özellikle eğitim, öğretim, bilim, sağlık ve din gibi hizmet sektörlerinin yükselen talepleriyle birlikte bireyin sadece ekonomik değil, manevi ve toplumsal bir sorumluluk duygusuyla hareket etmesi gerektiği açıktır. Ancak bu sürecin olumsuz bir yansıması olarak eğitimde yaşanan genişleme, zamanla eğitimin “araçsal değer” yerine “konumsal bir meta” haline gelmesine yol açmaktadır. Plansız bir şekilde artan eğitim talebi, bireylerin eğitimi rekabet ve statü kazanma aracı olarak görmelerine sebep olmaktadır (Bornschieer ve Aebi, 1992: 547-555). Din eğitimi bu noktada bireyin eğitim yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerin ahlaki bir temele dayanmasını ve bireysel başarıların toplumsal faydaya dönüştürülmesini sağlama işlevini üstlenir. Bu bağlamda devam eden eğitim genişlemesinin sosyo-politik, kültürel ve ekonomik gerekliliklerden mi yoksa eğitim sisteminin kendi iç dinamiklerinden mi kaynaklandığı tartışma konusu olmaya devam etmektedir (Bornschieer ve Aebi, 1992: 566-567; Fend, 2006: 40). Din eğitimi, bu paradoksal mekanizma içerisinde bireyin manevi değerlere dayalı bir eğitim anlayışı geliştirmesine imkân tanıyarak, eğitim sisteminin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda ahlaki ve kültürel bir gereklilik olarak yeniden konumlandırılmasına katkıda bulunabilir.

Eğitimin sosyal işlevlerinden biri olan “tahsis işlevi”, toplumun sosyal yapısıyla doğrudan bağlantılıdır. Sosyal yapı, bir toplumun eğitim, gelir, kültür ve sosyal ulaşım biçimlerine göre oluşan sosyal bölünmeleri ifade eder. Bu işlev, bireylerin yeteneklerine, eğitim performanslarına ve çabalarına dayalı olarak sınıflandırılmasını ve gelecekteki kariyer ya da mesleklere dağıtılmasını öngören bir sistem olarak tanımlanabilir (Fend, 2006: 50). Din eğitimi bağlamında tahsis işlevi sadece mesleki veya akademik bir sınıflandırma süreci değil, aynı zamanda bireyin ahlaki ve dini sorumluluk bilinciyle



toplumdaki rolünü üstlenmesini sağlayan bir işlev olarak öne çıkar. Fend'in (2006: 53) ifade ettiği gibi, birey kendi öğrenme çabası ve performansı doğrultusunda gelecekteki sosyal ve mesleki konumunu belirleyebilir. Din eğitimi bu süreçte bireyin etik değerlere dayalı bir kariyer bilinci kazanmasına ve toplumsal rollerini ahlaki bir temelde üstlenmesine yardımcı olur. Bu işlevin bir sonucu olarak eğitim sistemi toplumsal yapıdaki farklı görevleri ve pozisyonları bireylerin yetenek ve performanslarına göre meşru bir şekilde dağıtarak, sosyal statü kazanmalarını sağlar. Din eğitimi, bu süreçte bireyin toplumsal sorumluluklarını dini ve ahlaki değerler çerçevesinde anlamlandırmasını sağlar. Eğitim sisteminde sınav ve değerlendirme mekanizmaları, bireyin akademik performansı ile mesleki kariyerleri arasında bir bağ kurarken, din eğitimi bu mekanizmaya bireyin manevi ve ahlaki gelişimini ekleyerek toplumsal dengenin korunmasına katkıda bulunur (Fend, 2006: 50; Okumuş, 2014: 436). Fend (2006: 44), eğitimin bu tahsis işlevini bir "titreşimli elek" olarak tanımlayarak, bireylerin toplumsal ve mesleki rollerini yeteneklerine göre üstlendiklerini ifade eder. Aynı zamanda eğitim sistemi, bireyin kariyerini planlamasına rehberlik ederek bir "yaşam planlama ve yönlendirme merkezi" işlevi görür (Luhmann, 2002: 70). Din eğitimi bu bağlamda bireyin sadece mesleki yeterlilikler kazanmasını değil, aynı zamanda dini ve ahlaki normlara dayalı bir yaşam planlaması yapmasını destekler. Bununla birlikte tahsis işlevi bireylerin eğitim kariyerlerinden dışlanmasını değil, belirli niteliklere sahip kişilerin toplumun gereksinim duyduğu pozisyonlara meşru bir şekilde yerleştirilmesini hedefler. Bu süreçte açıklık, performans adaleti ve hareketlilik gibi normatif ilkeler devreye girer (Fend, 2006: 52). Din eğitimi, bireylerin toplumsal pozisyonlara adil bir şekilde yerleşmesine katkıda bulunarak, performans temelli rekabetin yanında ahlaki sorumluluk ve toplumsal dayanışma anlayışını da pekiştirir.

Alman sosyolog Niklas Luhmann (1927-1998), eğitim sisteminin işleyiş kodunu "sosyal seçim" üzerinde temellendirir. Ona göre eğitim sistemi, hem sistem içindeki hem de sistem dışındaki sosyal konumların dağılımında belirleyici bir rol oynar (Luhmann, 1987: 187). Bu bağlamda okul, öğrencilerin gelecekteki kariyer ve toplumsal statüleri açısından merkezi bir konuma sahiptir. Ancak Luhmann, okula yönelik sosyolojik ve pedagojik perspektifler arasında görünürde bir çelişki olduğunu belirtir. Bu durum aslında okulu yapısal olarak şekillendiren ve çözülemez bir karşıtlık üreten sistemsel bir gerçeğe işaret etmektedir (Luhmann, 1987: 182-201). Din eğitimi açısından bu karşıtlık, okulun hem bireyin dini kimlik inşasını destekleyen bir kurum olması hem de bireyleri performans ve seçim süreçlerine tabi tutması bakımından kendini gösterir. Okul, bireyin toplumsal ve mesleki rolünü belirlerken aynı zamanda dini ve ahlaki değerlerin aktarılmasına da aracılık eder. Din eğitimi, bu süreçte bireyin sadece akademik performansını değil, ahlaki sorumluluk ve toplumsal adalet bilinci kazanmasını destekleyerek eğitim sisteminin fırsat eşitliği talebini daha kapsayıcı bir çerçevede ele almasını sağlar. Luhmann (1996: 45), eğitim sistemine yönelik sürekli reform taleplerini, sistemin kendi iç dinamiklerine uyum sağlama çabası olarak görür. Ona göre reformlar, genellikle büyük beklentilerle dile getirilse de sistemin işleyişinde köklü bir değişiklik yaratmak yerine bir tür basınç tahliye mekanizması işlevi görür. Bu açıdan bakıldığında eğitimde fırsat eşitliği ve adalet talepleri de reform tartışmalarının merkezinde yer almaktadır. Ancak eğitim sisteminde fırsat eşitliğinin tam anlamıyla sağlanamaması, özellikle sosyal ve dini değerlerin aktarımı açısından kritik bir sorunu beraberinde getirir (Luhmann ve Schorr, 1988: 464-477). Okul, demokratik bir toplumun kurumu olarak "adalet" ilkesini yerine getirmekle yükümlüdür (Kocaoğlu, 2014: 67-68). Ancak eğitim sistemindeki eşitsizlikler ve sosyal seçim mekanizması, fırsat eşitliği idealinin hayata geçirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda din eğitimi, bireylerin toplumsal rollerini dini ve ahlaki sorumluluklarla birlikte ele almasını sağlayarak, eğitim



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

sisteminin meşrulaştırıcı işlevini destekler. Din eğitimi, bireyin toplumsal adalet bilincini güçlendirirken aynı zamanda sistemdeki eşitsizliklerin görünürlüğünü artırarak çözüm arayışlarına katkıda bulunabilir.

Eğitimin “entegrasyon işlevi”, bir toplumun kültürel gelenekleriyle bireylerin karşılaşmasına olanak tanır (Fend, 2006: 53). Okul sistemi, sosyal entegrasyonun önemli bir aracı olarak genç nesillere sadece dünya görüşü kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda onların sosyo-politik, dini ve kültürel norm ve değerlere uyum sağlamalarını hedefler (Wulf, 2003: 156). Din eğitimi bu süreçte bireylerin dini norm ve değerleri içselleştirmelerine ve toplumsal yapıyla uyumlu bir dini kimlik geliştirmelerine katkıda bulunur. Okullar, toplumsal koşulları ve kültürel gelenekleri pekiştirerek dini ve ahlaki söylemlerin aktarılmasına da aracılık eder (Bornschiefer ve Aebi, 1992: 542). Bu bağlamda din eğitimi entegrasyon işleviyle, bireylerin toplumun dini değerlerine uyumunu ve aidiyet duygularını güçlendirir. Eğitim sistemi, bireyin dini ve kültürel kimliğini inşa ederken, toplumsal bütünleşmeyi destekleyen bir rol oynar. Fend’e (2006: 52) göre, bu işlev modern toplumun demokratikleşme sürecinin bir parçası olarak bireylerin yansıtıcı katılımını teşvik eder ve aidiyet duygusunu pekiştirir. Din eğitimi, toplumsal aktörlerin iradesiyle etkileşim düzeyinde sağlanan entegrasyon sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Eubel, 2003: 379; Okumuş, 2014: 434). Eğitimin “meşrulaştırma işlevi” ise siyasi ve toplumsal normların, değerlerin ve dünya görüşlerinin yeniden üretilmesini ve kurumsallaşmasını sağlayarak toplumun iç bütünlüğünü destekler (Fend, 2006: 50). Din eğitimi, bu işlevi yerine getirirken bireylerin ahlaki sorumluluk ve manevi bilinci geliştirmelerini sağlar ve toplumsal değerlerin korunmasına katkıda bulunur. Ancak eleştirel ve çatışmacı perspektiflere göre meşrulaştırma işlevi aynı zamanda bir ideolojik işlev olarak değerlendirilir (Fend, 1981: 39-50). Bu yaklaşıma göre eğitim sistemi, bireylerin toplumsal başarılarını yalnızca performansla dayandırmakla kalmaz, aynı zamanda sosyo-ekonomik, sosyo-politik ve dini kökenleri dikkate alarak sosyal eşitsizlikleri yeniden üretir (Becker ve Lauterbach, 2016: 24-25; Şişman, 2023: 36). Din eğitimi bu noktada toplumsal eşitsizliklerin görünürlüğünü artırarak bireylerin adil bir toplum ideali doğrultusunda hareket etmelerine rehberlik eder. Bourdieu ve Passeron’un (1971: 19-45) ifade ettiği gibi eğitim sistemi toplumsal farklılaşmayı meşrulaştırarak kültürel ve toplumsal eşitsizlikleri doğal bir olgu olarak sunabilir. Bu bağlamda okul sistemi performans ilkesini esas alarak toplumsal farklılıkları gizli bir tahakküm aracı olarak pekiştirme eğilimindedir (Althusser, 1977: 37-125; Fend, 2006: 34-35). Din eğitimi, bu eleştirilerin aksine bireylerin eşitlik, adalet ve sosyal dayanışma ilkelerini benimseyerek toplumsal sorunlara duyarlı bireyler olmalarına katkı sağlar.

Okulun sosyal işlevleri arasında “absorbe veya saklama/gözetim işlevi” önemli bir yer tutmaktadır (Klemm, 1991: 888-889; Sandfuchs, 2001: 15). Modern toplumların temel özelliklerinden biri olan işbölümüne dayalı yapı, okulun bu işlevini daha da belirgin hale getirmiştir. Okul, özellikle reşit olmayan çocukların ve gençlerin erken yaşta iş hayatına atılmasını önleyerek onların fiziksel ve ruhsal sömürsünün önüne geçer. Din eğitimi açısından ele alındığında bu işlev, bireylerin eğitim sürecinde ahlaki ve dini değerlerle donanmasını sağlayarak onların toplumsal yaşama daha bilinçli bir şekilde katılmalarına zemin hazırlar. Bu süreçte okul, sadece bireyi koruyan bir yapı değil, aynı zamanda dini, ahlaki ve kültürel değerlerin sistematik olarak aktarıldığı bir kurum olarak işlev görür (Fend, 2006: 38). Özellikle genç işsiz nüfusunun yoğun olduğu toplumlarda okulun saklama/gözetim işlevi, gençlerin sosyal konumlandırılmasını ve topluma daha sağlıklı bir şekilde entegre edilmesini sağlar. Eğitim sistemi bu yönüyle gençlerin toplumsal yönlendirme süreçlerine katkıda bulunarak olası toplumsal sorunların önüne geçer. Din eğitimi ise bu süreçte gençlerin ahlaki sorumluluk bilinci, manevi değerler ve



toplumsal normlarla uyumlu bir kimlik geliştirmelerine yardımcı olur (Şişman, 2023: 31, 181). Okulun bu işlevi, eğitimin pozitif dışsallık yaratan yönlerinden biridir. Bireylerin erken yaşta ekonomik hayata katılımının önlenmesi, onlara kişisel gelişim, dini kimlik kazanımı ve toplumsal dayanışma bilinci gibi fırsatlar sunar.

Okulun amaç ve görevlerini özerk bir çerçevede tanımlama çabası, işlev kavramının sosyolojik anlamda kullanılıp kullanılmadığına dair tartışmaları gündeme getirmektedir. Alman pedagoğ Uwe Sandfuchs (2001: 13) bu durumu, “Pedagojik kurumların teori ve pratiğini sosyal işlevleriyle sınırlamak pedagojiye veda etmek anlamına gelir” diyerek eleştirir. Ona göre okullar yalnızca toplumsal işlevleriyle ele alınırsa bireyin kişisel gelişimi ve kimlik inşası göz ardı edilebilir. Din eğitimi perspektifinden okulun bu çift yönlü işlevi daha da belirginleşir. Din eğitimi, bireyin ahlaki sorumluluk ve dini bilinç kazanmasını desteklerken toplumsal normlara uyumlu bir kimlik inşa etmesine de katkıda bulunur. Okul bu bağlamda hem bireysel kimlik gelişimini hem de toplumsal değer aktarımını sağlayan bir yapı olarak görülmelidir (Sandfuchs, 2001: 20-22). Bu iki işlev arasındaki denge tartışmalı olsa da din eğitimi, bireyin manevi ve toplumsal gelişimini birleştirerek bireyin hem dini kimlik kazanmasını hem de toplumsal bütünleşmesini destekler (Vermeer, 2017: 189).

Eğitim sisteminde okulların örgütsel rolü

Eğitim sisteminin toplumsal faydaları, örgütsel ve etkileşimsel yapılarla sağlanır. Bu yararı mümkün kılan organizasyon, bir sosyal alt sistem olarak okuldur. Okullar, belirlenen amaç ve hedeflere yönelik rollerin ve ilişkilerin farklılaştığı, genellikle hiyerarşik ve standart kontrol mekanizmalarına dayanan bürokratik yapılar olarak tanımlanır. Aynı zamanda okul, bireylerden oluşan bir sosyal topluluk olarak da değerlendirilir (Luhmann, 2002: 102-109; Fend, 2006: 55-56). Din eğitimi açısından bu bürokratik yapı, dini ve ahlaki değerlerin aktarımı için önemli bir platform sağlar. Ancak öğretim süreci doğası gereği standartlaştırılmaz; bu durum özellikle din eğitimi gibi bireyin manevi ve ahlaki kimlik inşasını hedefleyen derslerde daha belirgindir. Öğretmenler, bu süreçte doğrudan etkileşimle pedagojinin insan merkezli yönünü vurgular (Terhart, 1986: 208-210).

Luhmann (2002: 156-157), pedagojide “teknolojik eksiklik” kavramını kullanarak öğretim sürecinin sosyal karakterine dikkat çeker. Din eğitimi, öğretmenlerin yaratıcı müdahaleleri ve öğrencilerin manevi gelişimiyle şekillenir. Öğrenciler, öğretim sürecinin yalnızca alıcıları değil, aynı zamanda ortak üreticileridir. Bu, din eğitiminin katılımcı, etkileşimsel ve bireyin manevi dünyasına hitap eden bir yapıda gerçekleşmesini sağlar. Okulların bürokratik yapısının dışında, din eğitimi gibi alanlarda daha işbirlikçi ve katılımcı süreçlere ihtiyaç olduğu açıktır. Herzog’un (2009: 160) belirttiği gibi, okullarda sosyo-politik veya kültürel güçler tekelleşemez; müzakereye dayalı işbirliği ilkesi hâkimdir. Din eğitimi, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşim ve müzakere yoluyla dini ve ahlaki değerleri içselleştirmesine katkıda bulunur. Okul organizasyonuna dair genel ve kabul görmüş bir teori olmasa da okul organizasyonunun özelliklerini ortaya koyan tanımlayıcı analizler bulunmaktadır (Herzog, 2009: 160). Bu konuda Norveçli eğitimci Per Dalin (1986: 56), kısmen ampirik veriler temelinde okulların organizasyonel özelliklerini şu şekilde sıralar:

- **Belirsiz hedefler:** Müfredatta ifade edilen hedefler çoğunlukla genel, net olmayan ve birbirleriyle çelişen niteliktedir.



- **Kırılğan yapı:** Okullar, büyük oranda toplumun veya devletin mali desteğine bağımlıdır. Bu durum, okulların özerklik açısından sınırlı imkânlarla sahip olmasına yol açar.
- **Yetersiz işbirliği:** Sınıf düzeyinde bireysel çalışan öğretmenler ile okulun diğer birimleri arasında işbirliği eksikliği sıkça görülür.
- **Zayıf bilgi altyapısı:** Okulların belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmasını sağlayacak teknolojik altyapı ve sistemler çoğunlukla yetersizdir.
- **Rekabet eksikliği:** Okullar, neredeyse hiçbir rekabet baskısı altında değildir. Bu nedenle varlıkları, sundukları eğitim çıktılarının kalitesiyle doğrudan ilişkilendirilmez.

Okulların örgütsel özelliklerine ilişkin araştırmalar yeterince gelişmiş değildir (Herzog, 2009: 161). Karl E. Weick (1976: 1-19), okul örgütlenmesini “gevşek bağlı sistemler” olarak tanımlamış ve bu tanım günümüzde de geçerliliğini korumaktadır. Bu sistem, okullarda özellikle öğretmenlere diğer organizasyonlara kıyasla daha fazla özerklik sağlamaktadır. Bu özerklik, öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğiyle ilişkilendirilerek okulların profesyonel organizasyonlar olarak tanımlanmasına yol açmaktadır. Din eğitimi açısından öğretmenlere sağlanan bu özerklik, dini ve ahlaki değerlerin bireysel yaklaşımlarla aktarılmasını mümkün kılar. Ancak bu durum, okul yönetiminin sınıf içindeki süreçleri kontrol etme imkânını sınırlar. Fend’e (2006: 174-175) göre, okulların gevşek yapısı, yukarıdan aşağıya planlanan reformların çoğunlukla başarısız olmasına neden olur. Bu, din eğitimi süreçlerinin standardizasyonunu zorlaştırır, çünkü öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları ve sınıf dinamikleri süreci doğrudan etkiler. Ayrıca, öğretmenlerin çalışmaları bürokratik mekanizmalarla kontrol edilemez. Din eğitiminde bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin dini bilgi ve ahlaki değerleri içselleştirme süreçlerinde etkili bir rol oynamasını sağlarken standart uygulamaları zorlaştırır. Akran kontrol mekanizmasının sınırlı olması da öğretmenlerin, profesyonel deneyimlerine dayalı bireysel uygulamalar geliştirmesine yol açmaktadır.

Son dönem organizasyon teorilerinde sistem kavramı önemli bir yer tutar. Örgütler, dışsal faktörlerle rahatsız edilse de kendi iç mantığına uygun, öz-örgütlenme yeteneğine sahip sistemler olarak görülür. “Öz-örgütlenme”, sistemlerin yapılarını dışarıdan belirlenmeden, içsel dinamikleriyle oluşturma ve değiştirme kapasitesini ifade eder (Hörner, 1991: 5-30). Luhmann, sosyal sistemlerin operasyonel olarak kapalı olduğunu ve iletişim yoluyla kendilerini ürettiklerini belirtir (Luhmann, 2002: 139-140, 158-165). Okullar tam anlamıyla özerk bir öz-örgütlenme sistemine sahip değildir; okul yönetimlerinin kontrol iddiaları genellikle kısmi özerklik ile sınırlıdır (Tenorth, 2003: 106-117; Nordström, 2014: 371-399). Bu durum, din eğitimi bağlamında öğretmenlere sınıf içinde özerk bir alan sağlar. Özellikle dini ve ahlaki değerlerin aktarımı, öğretmenlerin bireysel pedagojik yaklaşımları ve sınıf ortamındaki etkileşimle şekillenir. Okulların, öğretim görevinin keyfi bir şekilde yerine getirilemeyeceği bir öz-tasarım geleneğine sahip olduğu kabul edilir. Din eğitimi, bu gelenek içinde toplumsal ve dini değerlerin aktarımını üstlenir (Herzog, 2009: 163). Okullar, çevresel beklentileri kendi iç mantıkları doğrultusunda öz-göndergesel bir biçimde ele alarak işleyişini sürdürür (Luhmann, 2002: 76-80; Gomolla und Radtke, 2002: 59).

Eğitim sistemi, öğrencinin asgari düzeyde bağlılık göstermesine dayanır ve bu bağlılık zorlamayla sağlanamaz. Okullara yönelik bağlılık ve aidiyet duygusu, öğrencilerde motivasyon süreciyle desteklenmelidir (Luhmann, 2002: 31-33; Fend, 2006: 102). Din eğitimi bu süreçte öğrencilerin manevi değerlerle desteklenen bir aidiyet duygusu kazanmasına katkıda bulunur. Ancak okullar, bu süreci



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

destekleyecek teknolojik altyapıdan yoksundur. Bu nedenle öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi düzenlemek ve bağlılığı sağlamak için rutinler ve ritüeller kullanılır. Din eğitimi bağlamında bu ritüeller, örneğin dini törenler, anma günleri, okul programları ve kutlamalar aracılığıyla sembolik bir anlam taşır. Ritüeller, okullarda durumun tanımını oluşturma ve onu değişmeden yerleşik hale getirme işlevi görür (Fend, 2006: 64, 91). Din eğitimi, bu sembolik süreçler aracılığıyla bireylerin kültürel ve dini kimliklerini güçlendirirken, aynı zamanda okulların kurumsal birlik ve anlamını temsil eder. Zira bu tür semboller, ne doğrudan bürokratik mekanizmalarla ne de açık bir biçimde gözlemlenebilir şekilde sağlanabilir.

Sosyalleşmenin temel dinamikleri olarak okul ve aile

Okullar, hedef kitesi olan çocuklar ve gençlerle doğrudan ilgilenmeleri nedeniyle bir yönüyle özel kuruluşlar olarak nitelendirilebilir. Modern toplumda kuşaklar arası ilişki açısından bu denli önemli bir role sahip olan başka bir organizasyon yoktur. Bu nedenle okul, diğer kurumlara kıyasla aileye daha yakın bir yapıdadır. Ancak aile, örgütsel bir yapıdan yoksundur ve bu durum okulun kurumsal özelliklerini daha belirgin hale getirir (Neuenschwander, 2009: 148-164). Amerikalı sosyolog Talcott Parsons (2012: 106), okulu aileyle karşılaştırarak okulun çocukların ve gençlerin eşit derecede özellikli davranışlarla karşılaştığı ve bu davranışların spesifik sosyal yapı içinde şekillendiği bir organizasyon olduğunu ifade eder. Din eğitimi bağlamında aile, bireyin ilk sosyalleşme alanı olarak temel dini ve kültürel değerleri aktarırken; okul, bu değerleri formel eğitim yoluyla daha organize bir biçimde pekiştirir.

Parsons'a göre (2005), okul, modern toplumun değerlerine uygun olarak "örüntü değişkenler" kavramına dayanır. Bu kavramlar, atfedilen statü yerine edinilen statü, tikelci yargı yerine evrenselci normlara dayalı yargı, belirsiz davranışlar yerine özellikli davranışsal beklentiler ve duygusal yoğun ilişkiler yerine duygusal nötr ilişkiler şeklinde sosyal ilişkileri tanımlar. Din eğitimi bu bağlamda öğrencilere evrensel ahlaki normları öğretirken, bireysel gelişimlerine katkı sağlayarak adil ve eşit muamele ilkesini vurgular (Fend, 2006: 100, 103-104). Bu değerler, öğretmenlerin rolü ve öğrencilere yönelik beklentilere de yansır. Öğrenciler, öğretmenlerinden anlayışlı, adil, sabırlı ve konuya hâkim olmalarını beklerler. Öğretmen, sınıfta düzeni sağlayan ama aynı zamanda öğrencilere saygı gösteren bir konumda olmalıdır. Bu beklentiler, öğretmenin dini değerleri aktarırken hoşgörü, şefkat ve adil bir tutum sergilemesini gerektirir (Ulich, 2003: 466-476; Parsons, 2012: 113-114). Bununla birlikte, öğrencilerin öğretmenlerden beklentilerinde çelişkiler görülmektedir. Öğrenciler bir yandan ders süreçlerine dâhil olmak, bir yandan da öğretmenin sınıfı düzenli ve sakin tutmasını isterler. Bu çelişkiler, okulun sosyal işlevleri ile pedagojik görevleri arasındaki yapısal gerilimlerden kaynaklanır. Din eğitimi, bu gerilimleri çözmeye önemli bir rol oynar; zira dini değerler, bireylerin toplumsal uyumunu destekleyen ahlaki rehberlik sağlar (Fend, 2006: 30, 48, 164; Ulich, 2003: 466-473).

Okul, sosyolojik açıdan aile ve toplum arasında bir menteşe görevi görür. Bir yandan çocukların toplumun kontrolsüz baskılarından korunmasını sağlarken, diğer yandan onları toplumsal normlara uyumlu, sosyal olarak yetenekli bireyler haline getirmeye çalışır. Din eğitimi bu süreçte çocukların ve gençlerin manevi ve ahlaki bilinçlerini geliştirerek toplumun dini ve kültürel değerlerinin aktarılmasına katkıda bulunur (Herzog, 2009: 164). Sosyolojik açıdan aile, diğer sosyal işlevsel sistemler (siyaset, hukuk, din vb.) gibi toplumun bir alt sistemi olarak görülemez. Aile, özel bir yaşam alanı olarak bir tür



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

“topluma karşı yapı” oluşturur (Huinink, 2003: 1-13; Schierbaum, 2021: 43-50). Okulun görevi ise bir sonraki nesli -sosyal yaşamla tanıştırmak anlamında- toplum dışı olarak nitelendirilebilen aile ile toplum arasında aracılık etmektir. Din eğitimi bu noktada dini ve ahlaki değerlerin aktarımında bir köprü işlevi görerek bireyi toplumun norm ve değerleriyle tanıştırır. Eğitim sistemi, çocukların diğer sosyal sistemlerden farklı olarak koşulsuz bir şekilde dâhil olduğu bir yapıdır. Çocuklar ve gençler, yasal zorunluluk gereği okula gitmekle yükümlüdür. Bu açıdan bakıldığında okul hayatında toplum hayatına benzer talepler henüz tam anlamıyla geçerli değildir (Fend, 2006: 29-32; Herzog, 2009: 164).

Okulun bu ara statüsü, teorik açıdan net bir konumlandırma yapılamamasına yol açmaktadır. Aile ve okul arasında sosyalleşme teorisi açısından önemli yapısal farklılıklar tespit edilmiştir. Amerikalı sosyolog Robert Dreeben (1968: 8-20), aile ve okulun farklılıklarını altı başlık altında ele almıştır: (aa) Sosyal ortamların sınırları ve boyutu, (ab) sosyal ilişkilerin süresi, (ac) yetişkinlerin ve yetişkin olmayanların göreceli sayıları, (ad) yetişkin olmayan özelliklerin homojenliği veya heterojenliği, (ae) yetişkin özelliklerinin bileşimi ve (af) bireysel özelliklerin görünürlüğü. Bu farklılıklar, ailedeki duygusal ilişkiler ile okuldaki çeşitli ilişkiler ağı arasında bir fark yaratarak bireyin davranışsal deneyimlerini çeşitlendirir (Dreeben, 1968: 20-24; Faulstich-Wieland, 2002: 6). Din eğitimi açısından okul, bireye aileden aktarılan dini değerleri daha geniş bir sosyal bağlamda kurumsal bir çerçevede sunma imkânı sağlar.

Dreeben (1980: 7-8), çocukların yalnızca müfredat ve derslerden değil, aynı zamanda okulun örgütsel yapısından da etkilendiğini vurgulamaktadır. Okulun bu kendine özgü yapısı, birey üzerinde sosyalleştirici bir etki bırakır (Fend, 2006: 174). Eğitim sosyolojisinde bu durum, “gizli müfredat” kavramıyla açıklanır (Luhmann, 2002: 135). Din eğitimi bağlamında bu gizli müfredat, bireyin ahlaki tutum ve manevi değerlerle donanmasını sağlarken, toplumsal normlara uyumunu da destekler. Bu yaklaşım, Siegfried Bernfeld’in (1925) eğitim anlayışında da görülmektedir. Bernfeld, okulun bir kurum olarak eğitici rol oynadığını vurgulamış ve eğitimin gücünü kurumsal yapıdaki okula vermiştir. Okul, toplum için bazı işlevleri planlı ve amaçlı yerine getirirken, bir kısmını da örtük ve dolaylı olarak gerçekleştirmektedir (Bernfeld, 1925: 24). Din eğitimi, bu örtük sosyalleşme sürecinde bireylerin dini ve ahlaki bilincini geliştirerek, toplumun manevi ve kültürel değerlerinin sürdürülebilirliğine katkı sağlar.

Öğretim sürecinde sosyal ilişkiler ve sınıf yapısı

Modern toplumun yüksek karmaşıklığı (Luhmann, 2002: 193) dikkate alındığında, okul ve öğretim süreçlerinin de yoğun sosyal bir karmaşıklık barındırdığı genel olarak kabul görmektedir (Fend, 2006: 16, 129). Sınıf ortamı, hareketli ve kalabalık yapısıyla, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından sosyal yetkinliklere yönelik ciddi beklentiler oluşturur. Sınıfta sıklıkla öngörülemez olaylar meydana gelir ve bu durumlara hızlı bir şekilde müdahale edilmesi gerekir. Aksi takdirde ortaya çıkan olayların sosyal istikrarı tehdit etme potansiyeli bulunmaktadır. Derslerin düzenli ve planlı bir şekilde ilerlemesi sorumluluğu öğretmenlere yüklenmiş olsa da bu süreçte öğretmenlerin öğretim karmaşıklığından doğrudan etkilendikleri göz ardı edilmemelidir (Luhmann, 2002: 78, 81, 105-106, 142; Fend, 2006: 159, 172, 189).



Karmaşıklık, doğası gereği analitik olarak tam anlamıyla kontrol edilemez olduğu için öğretmenler, öğretim süreçlerini basitleştirmek zorundadırlar. Bu basitleştirme amacıyla sıklıkla didaktik yöntemler gibi pratik modeller kullanılır. Her ne kadar bu yöntemler asosyal oldukları gerekçesiyle eleştirilse de (Luhmann, 2002: 133-134; Fend, 2006: 87) öğretim sürecinin yönetilebilir hale getirilmesine katkı sağlamaktadırlar. Bu noktada didaktik ve psikolojik öğretim araştırmalarına yönelik eleştirileri göz önünde bulundurarak sınıf ortamının etkileşim sistemi olarak nasıl işlediği ve bir sosyalleşme aracı olarak okulun işlevi ortaya konulacaktır. Sınıf, sadece bilgi aktarımının gerçekleştiği bir yer değil, aynı zamanda toplumsal normların, değerlerin ve davranış kalıplarının öğrenildiği bir sosyal alandır. Bu bağlamda öğretim sürecinin karmaşıklığı, öğretmen-öğrenci etkileşimini yönlendiren didaktik modeller aracılığıyla yönetilebilir hale getirilmekte, sınıfın sosyalleştirici rolü güçlenmektedir.

Etkileşimli öğrenme ortamı

Amaca yönelik araçsal bir rol üstlenen öğretim materyalleri, eğitim ve öğrenme süreçlerinde her zaman merkezi bir konumda yer almış ve didaktik metodun temel soruları olan "ne öğretilmeli" ve "nasıl öğretilmeli" sorularına açıklık kazandırmıştır. Didaktik perspektife göre öğretim, öğretmen, öğrenci ve materyal arasında oluşan bir üçgen yapı üzerinden açıklanabilir (Heitzmann ve Niggli, 2010: 6-7). Bu modele göre öğretim sürecinde üç temel unsur öne çıkar: birincisi, dersin öğretim içeriği; ikincisi, bu içeriğin öğrenciye sunulması; üçüncüsü ise öğretmenin, konu ile öğrenci arasında bir aracı rolü üstlenmesidir (Herzog, 2009: 166). Bu yaklaşım, öğrencinin öğrenmesinin tamamen öğretmenin eylemleri tarafından kontrol edilebileceği izlenimini doğurabilir. Ancak sosyolojik bir bakış açısıyla bakıldığında öğretimin sosyal boyutu ve sınıfın dinamik yapısı büyük ölçüde göz ardı edilmektedir. Didaktik analizlerin basitleştirici yaklaşımı, öğretimi yalnızca öğretmenin eylemleriyle sınırlı bir süreç olarak ele alırken, sınıfta öğrencilerin aktif rolleri görünmez hale gelmektedir. Özellikle ders kitapları, sınıf ortamının sunduğu temel sosyal koşulları dikkate almadıkları için öğrencilerin çoğu zaman pasif alıcılar olarak yorumlanmasına neden olmaktadır (Herzog, 2009: 167). Bu durum, öğretmen-öğrenci ilişkisinin tek taraflı ve asimetrik bir yapıda algılanmasına yol açmaktadır. Böyle bir algı, öğrencinin öğrenme sürecindeki başarısının kendi çabalarına değil, öğretmenin yönlendirmesine bağlı olduğu anlamını taşır. Geleneksel olarak yönetilen sınıf gözlemlerine bakıldığında derslerin genellikle öğretmenin konuşmaları, talimatları ve soru-cevap etkileşimleri üzerinden şekillendiği görülmektedir. Öğrenciler ise çoğunlukla izleyici ve dinleyici konumunda kalmakta, sınıf içindeki etkileşimde aktif rol almamaktadır (Fend, 2006: 63-64).

Din eğitimi açısından öğretim materyallerinin ve didaktik yöntemlerin kullanımı, dini ve ahlaki değerlerin aktarımında belirleyici bir rol oynamaktadır. Ancak bu süreçte öğrencilerin pasif bir alıcı olarak konumlandırılmaları, değerlerin içselleştirilmesi sürecini olumsuz etkileyebilir. Sosyal bir sistem olarak sınıf, sadece öğretmenin tek taraflı bilgi aktardığı bir alan değil, aynı zamanda toplumsal ve dini değerlerin etkileşim yoluyla öğrenildiği bir ortamdır. Bu bağlamda, öğretmenin rolü, öğrencilere sadece bilgiyi aktaran bir aracı olmakla sınırlı kalmamalıdır. Öğrencilerin, dini ve ahlaki değerleri anlama, yorumlama ve hayatlarına katma süreçlerine aktif katılımı sağlanmalıdır. Bu tür bir etkileşimli öğretim modeli, öğretmen-öğrenci arasındaki çift yönlü iletişimi güçlendirir ve öğretimin sosyalleştirici işlevini yerine getirmesine katkı sağlar (Çilingir, 2020: 58-75).



Öğretimin basitleştirici bakış açısı, yalnızca didaktik yaklaşımda değil, psikolojik öğretim araştırmalarında da kendini gösterir. Öğretim, aktif öğretmenler tarafından belirli bir kurumsal çerçeve içinde pedagojik amaçlarla organize edilen bir süreç olarak tanımlandığında (Faulstich-Wieland, 2002: 13), bu yaklaşımın daraltılmış bir çerçevede ele alındığı görülür (Mandl ve Krause, 2001: 4-5). Öğretim süreci genellikle öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü olarak görülür ve süreç-ürün paradigması ile girdi-çıkı modeli çerçevesinde açıklanır (Klieme, 2005: 46; Luhmann, 2002: 46, 77-80). Bu modele göre öğrenci performansı, okulun girdi özellikleri ve öğretim süreçlerinin bir sonucu olarak ele alınır. Ancak girdi, süreç ve çıktı arasındaki doğrusal nedensel ilişki varsayımı eleştiriye açıktır. Bu indirgemeci model, öğretim dinamiklerini tam anlamıyla anlamayı zorlaştırır (Merki, 2005: 4-15; Klieme, 2005: 40-62; Fend, 2005: 15-16; 2006: 36, 68, 135; Herzog, 2009: 168). Din eğitimi açısından süreç-ürün paradigması ve girdi-çıkı modelleri, öğretim sürecinin tek taraflı bilgi aktarımına indirgenmemesi gerektiğini vurgular. Din eğitimi, sadece bilişsel bilgi sunmakla sınırlı olmayıp bireyin manevi ve ahlaki değerleri içselleştirmesini, kimlik inşasını ve toplumsal uyumunu hedefler. Bu süreçte öğretmen, yalnızca bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda öğrenciyle etkileşim kurarak onun değerleri anlama ve hayatına entegre etme sürecini destekleyen bir rehber rolü üstlenir.

Tek yönlü öğretim modellerine yönelik eleştiriler, din eğitiminin sosyal ve kültürel boyutlarının göz ardı edilemeyeceğini göstermektedir. Din eğitimi, öğretim yapısının, öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve sınıf içindeki sosyal dinamiklerin etkisiyle şekillenir. Öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı, dini bilgilerin kalıcı hale gelmesini ve bireysel olarak içselleştirilmesini sağlar. Bu nedenle din eğitimi, girdi-çıkı arasındaki doğrusal bir nedensellikten ziyade, çok boyutlu bir etkileşim süreci olarak değerlendirilmelidir. Etkileşimli yaklaşım paradigması, öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencinin rolüne odaklanır. Öğretmen, öğrenme koşullarını düzenleyip materyalleri sunarken; öğrenci, bu ortamı aktif bir şekilde kullanır (Luhmann, 2002: 55-58, 74; Fend, 2006: 71, 160). "Sunum-kullanım modeli" olarak adlandırılan bu yaklaşım, sınıf sürecinin çift yönlü olduğunu ve öğrencinin katılımı olmadan öğretim hedeflerinin gerçekleşmeyeceğini vurgular (Luhmann, 2002: 160-163; Fend, 2006: 17, 42-43). Din eğitiminde öğretmen-öğrenci iş birliği, öğretimin başarısında merkezi bir rol oynar. Öğretmen, öğrencileri derse aktif katılım ve bağımsız öğrenmeye teşvik ederek, ahlaki ve manevi değerlerin içselleştirilmesini destekler. Bu etkileşim, öğrencilerin toplumla uyumlu ve sorumlu bireyler olarak yetişmesine katkı sağlar. Din eğitiminde pedagojik başarı, öğretim sürecinin bir etkileşim sistemi olarak ele alınmasıyla mümkün hale gelir (Luhmann, 2002: 103-109; Fend, 2006: 131-132). Bu model, sınıfı bir sosyalleşme alanı olarak görerek dini ve kültürel değerlerin etkin bir şekilde aktarılmasını ve okulun sosyal işlevinin güçlenmesini sağlar.

Sınıfın sosyal rolü

Parsons (2012: 103), sınıfı sosyal bir sistem olarak tanımlar. Bu, Luhmann'ın (1976) sosyal sistemlerin karşılıklı algı süreçleriyle oluştuğu yaklaşımıyla örtüşür. Luhmann'a göre sınıf, sosyal sistem oluşumunun en belirgin örneklerinden biridir. Sınıf içindeki karşılıklı algı, öğretmen ve öğrencinin eylemlerinin başarısının diğer tarafın eylemlerine bağlı olduğunu fark ettikleri bir çifte olasılık durumu yaratır. Bu karşılıklı bağımlılık, sosyal sistemin istikrarlı bir etkileşim süreci başlatmasını ve sürdürmesini sağlar (Luhmann, 2002: 31-33; Okumuş, 2014: 433). Sınıf ortamında karşılıklılık ilkesi, etkileşimi düzenleyen temel bir unsurdur ve taraflar arasında yükümlülük oluştururken ilişkilerde istikrar sağlar (Luhmann, 2002: 27). Bu ilke, öğretmen-öğrenci ilişkisinin istikrara kavuşmasını ve öğretim sürecinin



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

sosyal bütünleştirici etkisini mümkün kılar (Gloger-Tippelt, 2002: 490; Herzog, 2009: 169). Bir sosyal sistem olarak okul, öğretim sürecine yalnızca sınırlı bir istikrar kazandırabilir (Fend, 2006: 133). Bu sınırlılık, okulun aile ve toplum arasında yer alan aracı statüsüyle ilgilidir.

Din eğitimi açısından okul, toplumsal ve dini değerlerin aktarımında kritik bir rol oynar. Aileden gelen dini ve ahlaki değerler, okul aracılığıyla sistematik bir şekilde pekiştirilir ve öğrencilerin toplumsal kimlik inşasına katkı sağlar. Öğretim süreci, tamamen resmi örgütlenme ilkelerine dayansaydı, okulun toplumsal işlevleri tam anlamıyla yerine getirilemezdi. Din eğitiminde bu süreç, öğretmen ve öğrencinin kolektif bir yapıda aktif rol almasını ve dini değerlerin aktarımını mümkün kılar (Herzog, 2009: 170).

Kanada doğumlu Amerikalı sosyolog Erving Goffman (1922-1982), durumsal olarak şekillenen ve belirli niteliklerle tanımlanan bir etkileşim düzeninden bahseder (1983: 1-17). Bu etkileşim düzeninin temel unsurları *mevcudiyet, karşılıklı algı, iletişim ve bağlılık* olarak sıralanabilir.

Mevcudiyet: Diğer toplumsal formlarla karşılaştırıldığında, mevcudiyet bir sınır belirleme kriteri olarak görülür (Luhmann, 2002: 106; Seel ve Hanke, 2015: 225). Bir mekânda fiziksel olarak bulunmayan bireyler, o mekâna ait kabul edilmezler. Ancak okullarda ve ders ortamlarında bu durum mutlak bir geçerliliğe sahip değildir. Öğrencilerin geçici devamsızlıkları, haklı gerekçelere dayandığı sürece tolere edilir (Luhmann, 2002: 102-104). Öğretmen ve öğrencinin fiziksel mevcudiyeti olmadan derslerin etkili şekilde sürdürülmesi zordur (Fend, 2006: 131). Mevcudiyet, özellikle arabuluculuk açısından önem taşır; öğretim süreci, durumsal referanslar ve sözlü olmayan iletişim araçlarının kullanımıyla yerel olarak gerçekleşir (Luhmann, 2002: 56-57). Din eğitimi açısından mevcudiyet, öğrenci ile öğretmen arasında doğrudan etkileşim sağlayarak dini ve ahlaki değerlerin etkili aktarımını mümkün kılar. Öğrencilerin gözlem ve taklit yoluyla öğrenme kapasiteleri, din eğitiminde değerlerin somut örnekler ve etkileşim yoluyla kazandırılmasını kolaylaştırır (Okumuş, 2014: 433). Yeni bilgi teknolojileri mevcudiyet ve katılım kriterini göreceli hale getirirse de bu araçların etkin kullanımı, bilişsel, motivasyonel ve pratik gereksinimlere bağlıdır (Herzog, 2009: 171). Din eğitiminde yüz yüze etkileşim, dini bilgi ve değerlerin sadece teorik değil, pratik yaşantılarla da aktarılması açısından kritiktir. Mevcudiyetin yokluğu, öğretmenin değerler üzerindeki kontrol ve rehberlik fırsatlarını sınırlandırır.

Karşılıklı algı: Bireyin mevcut durumdan doğrudan haberdar olması, öğretim sürecinin yönetilebilir ve kamuya açık bir nitelik taşıdığını gösterir (Luhmann, 2002: 136, 179). Ancak bu, öğretmenlerin ya da öğrencilerin dikkatinden kaçan unsurların olabileceği gerçeğini değiştirmez. Öğretmenler, sınıfta kendilerini bir akvaryumun içinde gibi hissettiklerini ifade ederler (Herzog, 2009: 171). Bu, öğrencilerin öğretmenin diğer öğrencilere nasıl davrandığını gözlemleyebildiğini vurgular. Din eğitimi açısından, karşılıklı algı öğretmenin davranışlarının tüm sınıfa yönelik etkilerini güçlendirir. Öğrenciler, öğretmenin adil, kapsayıcı ve değer temelli tutumunu gözlemleyerek dini ve ahlaki normların nasıl uygulandığını öğrenirler. Öğretmenin sözleri kadar tutum ve davranışları da ahlaki eğitimde önemli bir rol oynar. Karşılıklı algı, sadece bilgi değil, aynı zamanda değer aktarım sürecinin merkezinde yer alır. Ayrıca bireylerin kendilerini başkalarının dikkatinden kaçırma girişimleri istikrar bozucu etkiler yaratabilir (Luhmann, 2002: 105; Seel ve Hanke, 2015: 598, 628-633, 644, 651). Din eğitiminde bu durum, öğrencinin toplumsal aidiyet ve dini değerlerle bütünleşme sürecini



engelleyebilir. Sınıf ortamında dini ve ahlaki normların açıkça gözlemlenebilir olması, öğrencinin bu değerlerle ilişki kurmasını kolaylaştırır.

İletişim: Öğretmen, öğretim sürecini öğrencilerin öğrenmesiyle ilişkilendiren temel bir araçtır (Pädagogik-Lexikon, 1999: 300-303). Luhmann'a (1991: 127-128, 217) göre iletişim, her biri kendi çevresine ve bilgi işleme sistemine sahip canlıları gerektirir. "Her canlı, algıladığı şeyi kendisi için görür ve işler" (Luhmann, 1991: 217). Bu bakış açısıyla öğretim, tek bir evren yerine farklı algı dünyalarını kapsayan "çoklu evreni" temsil eder ve sınıfta yer alan aktörler (öğretmen ve öğrenciler) tarafından şekillenir. Din eğitimi bağlamında, öğretmenin aktardığı dini ve ahlaki değerler, öğrenciler tarafından kendi bilişsel dünyaları doğrultusunda yorumlanır. Eğer iletişim, başka bir bilinci etkilemek olarak anlaşılırsa, hiçbir bilinç tamamen dışarıdan belirlenemez (Luhmann, 2002: 36-37). Öğretim ve öğrenme süreçleri, iletişim yoluyla oluşturulan konsensüs alanlarında birleşebilir; ancak tam anlamıyla kontrol edilemez (Luhmann, 1991: 60-61; 2002: 57). İletişim, deneyim alanlarının koordinasyonuna dayanır ve bireylere doğrudan bilgi vermek yerine bilişsel alanlarını yönlendirir (Luhmann, 1991: 114; Fend, 2006: 130). Din eğitimi bu bağlamda, öğrencilerin dini ve ahlaki değerlerle etkileşim kurmasını ve bu değerleri kendi iç dünyalarında anlamlandırmasını sağlar. Ancak sınıf ortamında fikir birliğinin ne ölçüde sağlandığı belirsizdir (Herzog, 2009: 171; Seel ve Hanke, 2015: 52). Din eğitimi açısından iletişim, bilgi aktarımının ötesinde, toplumsal ve dini değerlerin etkileşim yoluyla paylaşımı için bir araçtır. Öğrenciler, öğretmenlerinin sözleri ve tutumları aracılığıyla dini değerleri algılar ve bunları kendi deneyim alanlarında yeniden yorumlarlar. Bu süreç, öğrencinin toplumsal ve dini kimlik gelişimini destekleyen kritik bir unsur olarak, sınıfta değerlerin içselleştirilmesini ve uygulanabilir hale getirilmesini sağlar (Yiğit, 2006: 179-203).

Bağlılık: Her şey ait olduğu bütün üzerinden ilişkilidir ve bu ilişkiler yalnızca rol modellerine indirgenemez; bireyin varlığı, sosyal işlevlerinden ziyade kişisel özelliklerinde görünür hale gelir. Bu durum, toplumsal rollere dayalı sosyal farklılaşmayı ortadan kaldırmaz; ancak toplumsal bütünü uyumunu tehdit ettiğinde sosyal eğitim sistemi risk altına girer. Din eğitimi bağlamında, bireyin dini kimlik inşası ve toplumsal bütünleşmesi bu bağlamda kritik bir sorunsal oluşturur. Kişisel ilişkiler, sınıf içindeki etkileşimde belirleyici bir rol oynar ve dini değerlerin aktarımını kolaylaştıracak bir atmosferin oluşmasına katkı sağlar. Sınıflar, sosyal sistemler olarak kesintilere karşı hassastır; yaşanan sorunlar genellikle tüm sistemi etkiler ve kolayca etkisiz hale getirilemez (Döpp-Vorwald, 1941: 118; Herzog, 2009: 172). Bu nedenle din eğitimi, sınıfın sosyal dinamiklerine duyarlı bir şekilde kurgulanmalıdır. Sınıf ortamında yaşanan problemler, dini ve ahlaki değerlerin aktarımını sekteye uğratabilir. Öğretmen, sınıf dinamiklerini dikkate alarak istikrarı sağlamak ve öğrenme sürecini sürdürmekle yükümlüdür.

Kişisel ilişkiler, sınıfa özgü bir sosyal atmosfer oluşturur ve bu durum, özellikle din eğitimi gibi değer aktarımına dayalı derslerde önemlidir. Öğretmenler genellikle sınıflarının özgün özelliklerine karşı duyarlıdır (Döpp-Vorwald, 1941: 190-192; Seel ve Hanke, 2015: 56, 338). Din eğitiminde bu duyarlılık, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişimlerini desteklemek, dini değerleri anlamlandırmalarına rehberlik etmek ve sınıf içi uyumu korumak açısından kritik bir rol oynar.

Sınıf, bir etkileşim sistemi olarak kendine özgü bir gerçeklik oluşturur ve dışarıdan tam anlamıyla belirlenemeyen bir düzene sahiptir. Okulun organizasyonu, yalnızca öğretim için gerekli düzenleyici bir çerçeve sunar; ancak öğretim süreçlerinin dinamiklerini tamamen programlamak gerçekçi değildir (Luhmann, 2002: 161; Herzog, 2009: 173-174). Okul organizasyonundaki



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

iyileştirmeler, sınıf içi etkileşimler üzerinde sınırlı bir etki yaratabilir. Organizasyonel çerçeve, dersin zamanlaması, süresi ve mekânı gibi dışsal unsurları şekillendirebilir (Luhmann, 2002: 162-163; Fend, 2006: 129-131). Ancak sınıfın iç dinamikleri, öğretmen ve öğrenciler arasındaki doğrudan etkileşimle belirlenir ve bu etkileşim, dışsal düzenlemelerle tam olarak kontrol edilemez.

Sayfa | 168 **Okul ortamında sosyalleşme süreçleri: Eğitim ve değer aktarımı**

Luhmann (2002: 14), eğitim sistemini sosyal etkileşimler yoluyla inşa edilen ve sürdürülen bir sosyal sistem olarak tanımlar. Bu tanım çerçevesinde, bireyler arasındaki sosyal etkileşimler okullarda sosyalleşmenin temelini oluşturur (Fend 2006: 43-44, 137). Sosyalleşme süreçleri, bireylerin sosyal davranışlarını güçlendirirken, toplumsal yaşamın ortak değerlerini de inşa eder (Faulstich-Wieland 2002: 7-8; Fend 2006: 94). Din eğitimi açısından bu süreçler, okulların dini ve ahlaki değerlerin aktarımını sağlayan bir çerçeve sunması ve bu değerlerin sosyal etkileşimlerle pekiştirilmesini gerekli kılar. Okullarda performans, rekabet ve öğretmen-öğrenci arasındaki güç dinamikleri belirli sınırlar içinde yorumlanabilirken, norm ve kuralların esnek müzakeresi mümkündür (Seel ve Hanke 2015: 624-625; Fend 2006: 95, 120-121). Bu esneklik, din eğitiminde öğretmenlerin, dini değerleri öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde aktarmalarına olanak sağlar.

Okullarda sosyalleşme iki formatta gerçekleşir: (a) öğretmen-öğrenci etkileşimleri ve (b) öğrenci-öğrenci etkileşimleri. Her iki etkileşim biçimi, öğrencilerin okulun yapısal gereklilikleriyle başa çıkma becerilerini geliştirir (Neuenschwander, Herzog ve Holder 2001: 141; Fend 2006: 63-74). Din eğitimi bağlamında öğretmen-öğrenci etkileşimi, dini değerlerin somut örneklerle aktarılmasını sağlarken, öğrenci-öğrenci etkileşimi ise dayanışma, hoşgörü ve saygı gibi değerlerin öğrenilmesine katkıda bulunur.

Etkileşim ve kimlik inşası

Etkileşim sistemlerine odaklanmak (Seel ve Hanke, 2015: 802), bireyin sadece sosyalleşmesini değil, aynı zamanda bireyselleşmesini de yeniden inşa etme avantajı sunar (Fend, 1998: 276). Sembolik etkileşimcilik teorisinin temelinde bireyin kimliğini ancak sosyal etkileşim bağlamında bulabileceği anlayışı yer alır (Seel ve Hanke, 2015: 74). Bu bakış açısının psikanalitik yaklaşımlarla ilişkilendirilmesi de önemlidir. Zira okul içindeki etkileşimler, "sahne" olarak nitelendirilen hem önceden belirlenmiş hem de ortaklaşa oluşturulmuş durumlarda gerçekleşir (Fend, 1998: 245-246; Neuenschwander, Herzog ve Holder, 2001: 7). Bu sahneler, uzamsal ve zamansal olarak yapılandırılmış etkileşim bağlamlarını ifade eder ve ortak iletişim ve eylem süreçlerinde tanımlanır. Okul ortamında bu sahnelerin bir araya gelmesi belirli bir sahne düzenlemesi oluşturur. Zaman içinde tekrar eden bu düzenlemeler okulun doğal yapısını şekillendirir ve tipik etkileşim dizilerini oluşturur. Ritüeller, bu süreçte önemli bir işlev görür; çünkü durumun tanımını yapar ve onu sembolik olarak kalıcı hale getirir (Fend, 2006: 64; Herzog, 2009: 178). Din eğitimi sürecinde okul ritüelleri, toplumsal ve dini değerlerin aktarımında güçlü bir araçtır. Kabul törenleri, sınavlar, mezuniyet programları ve okul kuralları gibi ritüelleşmiş etkileşim kalıpları, öğrencilerde hem bireysel kimlik oluşumuna hem de toplumsal norm ve değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlar. Bu ritüeller, dini kimliğin gelişimini destekleyerek öğrencilerin toplumsal ve ahlaki sorumluluklarını anlamalarına rehberlik eder. Okulun bu etkileşim sistemleri, kişilerarası dayanışma, performans ilkesi ve sosyal farklılık gibi temel değerleri temsil



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

ederken, din eğitimi açısından da dini ritüellerin ve ahlaki değerlerin sınıf içinde sembolik bir zeminde aktarılmasına fırsat tanır. Örneğin dini törenlerin, özel günlerin veya ahlaki değerlerin ders içi etkinliklerle ritüelleştirilmesi, öğrencilerin dini ve toplumsal kimliklerini güçlendirmede kritik rol oynar (Neuenschwander, Herzog ve Holder, 2001: 12; Fend, 2006: 64; Tosun, 2019: 51-76). Böylece okul, hem bireyin kimlik inşasında hem de toplumsal normların kuşaklar arası aktarımında merkezi bir kurum olarak işlev görür.

Okulun sosyalleşme süreçlerinde, bireylerin kişisel ihtiyaçlarının ne ölçüde temsil edildiği ve kimliklerini, okulun kimlik tehdit eden taleplerine rağmen nasıl korudukları önemli bir sorudur. Okul ritüelleri, normatif etkileşim kalıplarına dayanarak bireyin kimlik dengesini sorgulayıcı bir etki yaratır (Faulstich-Wieland, 2002: 4; Gloger-Tippelt, 2002: 477-493; Keyßner, 2009: 82-83). Dürtüler, kişisel ihtiyaçlar ve duygusal etkiler kurumsal yapı içinde marjinalleştirilse de tamamen bastırılamaz. Aile aracılığıyla kazanılan birincil kimlik dengesi, okulun talepleriyle sorgulanarak dönüşüm sürecine girer (Faulstich-Wieland, 2002: 11-12; Herzog, 2009: 178). Din eğitiminde bu süreç daha kritik hale gelir. Aileden gelen dini ve ahlaki kimlik, okulun kurumsal normlarıyla dönüşüm ve yeniden yapılandırmaya tabi tutulur. Din eğitimi, bireyin kimlik dengesini korumasına ve geliştirmesine yardımcı olan bir köprü işlevi görür. Ahlaki değerlerin, dini ritüellerin ve toplumsal normların sınıfta uygun şekilde aktarılması, bireyin kimlik bütünlüğünü sağlamlaştırır. Ancak kişisel kimliğin kurumsal düzenlemeler içinde kesintisiz temsili sınırlıdır. Bireyselleşmiş toplumlarda, kişisel kimlik geliştirme beklentisi öne çıkarken kurumsal normlara koşulsuz itaat azalmaktadır. Bu durum, okulu kimlik koruma adına bir mesafe oluşturma alanına dönüştürebilir.

Din eğitimi, bireyin aileden devraldığı dini ve ahlaki kimliği okulda yeniden anlamlandırmasına rehberlik ederek bu mesafeyi kapatabilir. Böylece öğrenciler, kimlik inşası sürecinde toplumsal ve dini değerler arasında denge kurmayı öğrenirler (Faulstich-Wieland, 2002: 8, 98-104; Şimşek, 2024: 1-15). Bu nedenle okulun resmi gerekliliklerinden göstermelik uzaklaşmayı, bireyin okul ortamındaki etkileşim sisteminin gereklilikleri tarafından tamamen absorbe edilmesini önlemek için gerçekleştirdiği normal bir davranış olarak değerlendirmek gerekir (Herzog, 2009: 179). Aynı zamanda bireyin biyografik içeriğinin okul iletişiminden dışlanması, kimlik dengesini yeniden kuramaması durumunda gerileme eğilimlerini tetikleyebilir. Bu durum, okulun bir kurum olarak kimi zaman öğrenci sorunlarının nedeni haline gelmesine yol açabilir. Özellikle öğrencilerin okulun değer ve beklenti sisteminden uzaklaşması, öğretmenler veya sınıf arkadaşları tarafından etiketlenme süreçlerini başlatabilir. Bu ise sapkın davranışların kodlanarak olumsuz kimlik oluşumlarına zemin hazırlayabilir (Faulstich-Wieland, 2002: 117-124; Wolfgang ve Sabine, 2003: 371; Keyßner, 2009: 27-30). Din eğitimi açısından bu durum, bireyin kişisel ve dini kimliğini koruyabilmesi adına okulun sunduğu etkileşimsel manevra alanının önemini artırmaktadır. Goffman'ın (1976: 66-68) "ön sahne - arka sahne" metaforu üzerinden açıklanacak olursa okul içi eğitim, kamuya açık bir yer olmasına rağmen aynı zamanda özel bir karaktere sahip kısmi kamusal alanları da içerir. Ön sahne, okulun ve derslerin resmi olarak sergilendiği yerdir; arka sahne ise öğretmenlerin ve öğrencilerin resmi rollerinin dışında daha serbest bir şekilde hareket ettikleri alanı ifade eder. Özellikle öğrenciler, bu iki sahne arasındaki sınırları dikkatlice ayırarak, resmi olmayan izleyici kitlesi olan arkadaşlarına hitap eder ve zaman zaman öğretmenlerin onaylamayacağı bir şekilde kendilerini sunabilirler (Goffman, 1976: 132, 139-148). Din eğitimi sürecinde bu durum, sınıf içindeki sosyal etkileşimlerin dini ve ahlaki değerlerin aktarımında kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Öğrencilerin arka sahnede, yani resmi olmayan alanlarda arkadaşlarıyla



gerçekleştirdiği etkileşimler, dini norm ve değerlerin içselleştirilmesine ve bireysel kimliklerin güçlenmesine katkı sağlayabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıfın kamusal alanında daha fazla gözlem altında olmaları, din eğitiminde bireyin özgün ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde rehberlik etmeyi gerektirir. Bu çerçevede sınıf içindeki ön ve arka sahne dinamikleri, dini ve toplumsal değerlerin aktarımında dengeli bir atmosferin oluşturulmasına imkân sağlar (Köroğlu, 2014: 1487-1505).

Öğrenciler, fark edilmeden öğretmenden uzaklaşma ya da aykırı davranışlar sergileyerek dikkat çekme konusunda farklı beceriler göstermektedir. Amerikalı sosyolog Dee Ann Spencer-Hall (1981: 280-289), ABD’de bir ilkokulda gerçekleştirdiği araştırmada dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 63 öğrenci ve öğretmenin davranışlarını incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrenci davranışları dört kategoride sınıflandırılmıştır: (1) Ön sahnede rahatsız edici davranış sergileyip arka sahnede uyumlu olan öğrenci, (2) ön sahnede uyumlu ancak arka sahnede rahatsız edici olan öğrenci, (3) ne ön sahnede ne de arka sahnede rahatsız edici olmayan öğrenci ve (4) hem ön sahnede hem de arka sahnede rahatsız edici davranışlar sergileyen öğrenci. Goffman (1976: 79-83), öğretmenlerin de öğrencilere benzer şekilde öğretmenler odası gibi arka sahne alanlarına ihtiyaç duyduğunu belirtir. Bu alanlarda öğretmenler, resmi rollerinin getirdiği kısıtlamalardan uzaklaşarak daha özgür hareket edebilirler. Hem öğretmenler hem de öğrenciler, okulun resmi kural sisteminin dışında birbirlerini gözlemlemekten uzak kaldıkları zamanlara ve mekânlara ihtiyaç duyarlar. Bu, karşı tarafın onları sansürlü bir şekilde gözlemlemesinin oluşturabileceği rahatsızlığı önler. Bu durum, din eğitimi bağlamında da önemli bir boyut taşımaktadır. Öğrencilerin resmi ders ortamında (ön sahne) uyumlu bir şekilde dini ve ahlaki değerleri öğrenirken, gayriresmi etkileşim alanlarında (arka sahne) bu değerlerle nasıl ilişkilendiklerinin gözlemlenmesi gereklidir. Din eğitimi, sınıf içindeki ön sahne disiplinini sağlarken, arka sahnede sosyal etkileşimler aracılığıyla da değerlerin içselleştirilmesini hedeflemelidir. Bu sayede, öğrencilerin okulun sosyal alanında “çifte bir hayat” sürme eğilimi daha anlamlı ve yapıcı bir çerçevede değerlendirilebilir (Herzog, 2009: 180).

Akran kültürü, cinsiyet ve değer aktarımı

Okulun gayri resmi dünyasının, gizli müfredat ve sahne arkasında gelişen etkileşimler tarafından şekillendirildiği söylenebilir. Öğrenciler, okulun kurumsal yapısına katılarak norm ve değerleri içselleştirme çabasından ziyade, akranlarıyla doğrudan etkileşim kurdukları sosyalleşme deneyimleri yaşamaktadırlar (Faulstich-Wieland 2002: 8-9, 47, 52-53; Fend 2006: 117). Bu etkileşimlerde öğrencilerin akademik başarıları sonucunda kazandıkları resmi statü, gayri resmi değer sistemlerinde edindikleri konularla dengelenebilir. Ancak bu gayri resmi değer sistemi, okulun kurumsal yaptırımlarını reddeden bir yapıya sahipse, bu durum sadece okulun otoritesini değil, öğretmenin kişisel otoritesini de zayıflatabilecek bir dinamik oluşturabilir (Faulstich-Wieland 2002: 4; Herzog 2009: 180). Okulda akran ilişkilerinin değişken ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Fend (2006: 73-74), bu dinamiği şu şekilde ifade etmektedir:

“Akranlar, (1) okulun dayatmalarına karşı koruma sağlama, (2) becerilerin kazanılması için önemli öğrenme alanları oluşturma ve (3) aidiyet ve tanınma gibi temel ihtiyaçların karşılanması için önemli yerlerdir. Ancak sosyalleşme bağlamları olarak okul ve sınıflar bunun tam tersi de olabilir: (1) Resmi okul öğrenme fırsatlarına karşı sosyal savunma yerleri, (2) sapkınlık ve ilkel kültürlerin uygulanması için 'üreme alanları' ve (3) zorbalık, aşağılama ve dışlanma deneyimlerinin yaşandığı yerler [olabilir].”



Din eğitimi bağlamında okulun gayri resmi dünyası, dini ve ahlaki değerlerin aktarımında önemli bir rol oynar. Akran grupları, ahlaki sorumluluk, dayanışma ve saygı gibi değerlerin pekişmesine katkı sağlayabileceği gibi bu değerlerin göz ardı edilmesine ve sosyal çatışmalara da yol açabilir. Bu nedenle din eğitimi, hem resmi öğretim süreçleri hem de akran etkileşimleri aracılığıyla bireylerin dini ve ahlaki kimlik inşasını desteklemelidir. Öğretmenler, sınıftaki resmi ve gayri resmi dinamikleri dikkate alarak öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamalı ve onları toplumsal ve dini değerlerle buluşturmalıdır (Akcabelenli, 2023: 29-42).

Akran kültürü terimi, öğrencilerin okulun resmi karakterine karşı geliştirdikleri, normlara dayanmayan etkileşimler bağlamında oluşturdukları bir değerler, normlar ve kurallar bütünüdür (Pädagogik-Lexikon 1999: 414; Seel ve Hanke 2015: 501). Bu kültür, öğrencilerin resmi okul düzeninden kaçmak amacıyla geliştirdikleri stratejilerle sınırlı kalmaz; aynı zamanda çocukların kendi dünyalarına özgü bir sosyal gerçekliği kapsar. Bu bağlamda, çocuklara yetişkin statülerine göre değil, kendi dünyalarının dinamiklerine göre odaklanmak önemlidir (Fend 1998: 44). Sosyalleşme teorisine göre çocuklar, akranlarıyla ilişkilerinde yetişkinlerle olan ilişkilerden farklı ve özgün taleplerle karşılaşır (Luhmann 2002: 92-93). Bu etkileşimler, çocukların sorunlara ortak çözümler üretmesini ve sosyal becerilerini geliştirmesini sağlar. Din eğitiminde akran kültürü, dini ve ahlaki değerlerin aktarımı için hem fırsatlar hem de zorluklar sunar. Akran ilişkileri, çocukların dayanışma, empati ve iş birliği gibi ahlaki erdemleri pratikte deneyimlemelerine zemin hazırlayabilir. Ancak bu kültür, aynı zamanda norm dışı davranışlar veya çatışmalarla da şekillenebilir. Öğrencilerin sosyal ilişkileri üç tür yapı altında incelenebilir: *Grup*, *Ağ* ve *Etkileşim alanı*.

Grup, net sınırlarla belirlenmiş, kimlerin dâhil olduğu ya da dışlandığının açıkça bilindiği yapıdır. Bu tür gruplarda dini ve ahlaki değerlerin aktarımı, grup üyeleri arasındaki güçlü aidiyet duygusu sayesinde daha sistematik ve tutarlı olabilir (Fend 1998: 244; <https://lexikon.stangl.eu/4369/gruppe>). *Ağ*, daha gevşek birliktelikleri ifade eder. Bu yapı, belirgin sınırlar ve kalıcı bir iç yapı yerine, çocuklar arasında esnek ve konu odaklı ilişkileri kapsar. Din eğitiminde bu tür sosyal ağlar, farklı bireylerin dini ve ahlaki değerleri paylaşma ve birbirinden öğrenme sürecini destekleyebilir (Fend 1998: 244). *Etkileşim alanı*, daha orta düzeyde bir yapı sunar ve genellikle dışlanmış ya da olumsuz ilişkilere sahip çocukları kapsar (Pädagogik-Lexikon 1999: 272; Herzog 2009: 181). Bu tür etkileşimler, dini ve ahlaki değerlerin aktarımını zorlaştırırsa da öğretmen rehberliğiyle bu süreçler, kapsayıcı ve birleştirici bir forma dönüştürülebilir. Çocukların ilişkileri genellikle değişkendir ve istikrarlı gruplardan bahsetmek güçtür. Ancak yaş ilerledikçe özellikle ergenlik döneminde bu ilişkiler klikleşmeye ve daha kalıcı hale gelmeye başlar. Bu noktada din eğitimi, grup aidiyetini sağlarken bireylerin dini ve ahlaki kimliklerini inşa etmelerine rehberlik edebilir (Luhmann 2002: 46-47, 102-103; Fend 2006: 71, 131-135).

Akran kültürleri, okulun değer yapısından bağımsız olarak önemli bir sosyalleştirme işlevine sahiptir. Okulda başarılı olmak isteyen öğrenciler, akranlarının etkisinden kaçamazlar (Fend 1998: 106-107). Akran ilişkilerinin analizi, bu ilişkilerin her zaman eşitlikçi olmayacağını gösterir. Akranlar, okul bağlamında istemsiz olarak bir araya gelen ve genellikle birbirleriyle etkileşime girmeye zorlanan aynı yaş grubundaki bireylerdir (Pädagogik-Lexikon 1999: 414; Faulstich-Wieland 2002: 54; Okumuş 2014: 439). Bu etkileşim biçiminde çatışmaların ortaya çıkması şaşırtıcı değildir. Akran kültürleri, genellikle sosyal farklılaşmaya yönelir ve bu tür sosyal farklılaşmalar, ergenler arasında karşılıklı hakaret, rahatsızlık verme ve dedikodu gibi ritüelleşmiş iletişim biçimlerinin ortaya çıkmasına yol açar. Bu tür



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

etkileşimlerin sosyalleştirici etkileri olduğu şüphesizdir. Ergenlik döneminde, akranlar arasındaki ilişkiler giderek daha önemli hale gelir ve arkadaşlıklar, bu dönemin sosyalleşme bağlamları olarak belirginleşir (Fend 1998: 229-234; Seel ve Hanke 2015: 501, 633). Din eğitimi bağlamında, akran kültürlerinin sosyalleştirici etkileri, öğrencilerin dini ve ahlaki değerleri içselleştirmesinde kritik bir rol oynayabilir. Akran ilişkileri, öğrencilerin toplumsal ve dini değerleri deneyimlemeleri ve birbirlerine aktarmaları için önemli bir zemin sunar. Bununla birlikte akranlar arasındaki farklılıklar, değerlerin aktarımı sürecinde engeller yaratabilir ve bu engellerin aşılması din eğitimi açısından önemli bir zorluk teşkil eder.

Ergenlik döneminde dikkat çeken güçlü cinsiyet ayrımcılığı, dini ve ahlaki değerlerin aktarımını daha da karmaşık hale getirebilir (Sturm ve Wagner-Willi 2015: 65, 76). Cinsiyet, arkadaşlıkların seçimi, kliklere üyelik ve etkileşim biçimlerinin düzenlenmesinde belirleyici bir faktördür (Luhmann 2002: 94; Fend 2006: 46; Seel ve Hanke 2015: 498-499). Kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklı sosyal etkileşim biçimleri, din eğitiminin nasıl şekillendirileceğini ve bu değerlerin nasıl aktarılacağını etkileyebilir. Kızlar daha küçük ve daha yakın gruplarda etkileşimde bulunurken, erkekler daha büyük gruplarda ve daha geniş çaplı fiziksel aktivitelerde yer alır. Kızlar arasındaki popülerlik, genellikle aile kaynaklarına ve fiziksel görünümüne dayanırken, erkekler için fiziksel güç ve beceriler daha önemli bir rol oynar. Bu durum, cinsiyet kimliğinin gelişiminin, özellikle kişinin kendi cinsiyet grubu içinde veya diğer cinsiyetten farklılaşma yoluyla gerçekleştiğini gösterir (Fend 1998: 111-117, 240-241, 266-272, 328-329; Faulstich-Wieland 2002: 98-100, 109; Herzog 2009: 182-183). Din eğitimi, bu cinsiyet farklılıklarını göz önünde bulundurarak, bireylerin dini ve ahlaki kimliklerini geliştirmelerine rehberlik etmelidir. Okulun karmaşık sosyal yapısı içinde toplumsal cinsiyetin rolü, dini ve kültürel değerlerin aktarımını kolaylaştırabileceği gibi, zorluklar da yaratabilir (Herzog 2009: 183). Din eğitimi, bu zorlukları aşmak için, öğrencilerin cinsiyetlerine ve sosyal bağlamlarına duyarlı bir yaklaşım benimsemelidir.

Sonuç

Eğitim ve sosyalleşme süreçleri, bireylerin toplumsal kimliklerini ve dini değerlerini kazanma yolunda temel bir zemin oluşturur. Bu bağlamda okul, hem bireysel hem de kurumsal boyutları birleştirerek toplumsal normların, dini değerlerin ve kültürel mirasın nesilden nesile aktarılmasında kritik bir rol üstlenir. Eğitimin sosyalleştirici işlevi, bireylerin sosyo-kültürel gereksinimlerini karşılamanın ötesine geçerek, toplumsal bütünleşmeyi destekleyen bir mekanizma olarak karşımıza çıkar. Din eğitimi ise bu sistemin önemli bir parçası olarak, bireylerin sadece dini bilgi ve inançlarını geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda ahlaki sorumluluk ve manevi kimlik inşasında da merkezi bir rol oynar.

Okulun resmi ve gayri resmi yapıları, bireylerin dini ve toplumsal kimliklerini inşa ederken çok katmanlı bir etkileşim zemini sunar. Resmi müfredat, okul ritüelleri ve sınıf içi etkileşimler, bu değerlerin aktarımını desteklerken; akran kültürleri de sosyal normların ve dini değerlerin içselleştirilmesinde hem fırsatlar hem de zorluklar yaratabilir. Akran gruplarının dinamik yapısı ve cinsiyet farklılıkları, bu süreçteki değer aktarımını şekillendiren temel unsurlar arasında yer alır. Dolayısıyla din eğitiminin bu yapıları dikkate alarak empati odaklı, kapsayıcı ve bireyselleştirilmiş bir yaklaşımı benimsemesi gereklidir. Bu bağlamda Goffman'ın "ön sahne – arka sahne" metaforu, din eğitiminin resmi ve gayri resmi öğrenme süreçlerini birleştirerek etkili bir yapı oluşturması gerektiğini vurgular.

Kaya, Y. (2025). Din eğitimi ve öğretiminin etkililiğinde okulun sosyal sistem olarak rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 150-176.*
DOI. 10.51460/baebd.1522479



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

Din eğitimi, bireyin aileden gelen dini ve ahlaki değerlerini okul ortamında yeniden anlamlandırmasına imkân sağlayarak toplumsal normlarla bireysel kimlik arasında bir denge kurulmasına yardımcı olur. Ancak okulun kurumsal yapısı ve resmi gereklilikleri, bireylerin farklı ihtiyaçlarını her zaman yeterince karşılayamayabilir. Bu durum, din eğitiminin bu eksikleri dolduracak esnek, etkileşimli ve duyarlı bir yaklaşımı zorunlu kılar. Özellikle öğretmenlerin rehberlik rolleri, bu süreçte hem bireysel farklılıkları gözetme hem de öğrenciler için etkili bir değer aktarım modeli oluşturma açısından kritik bir öneme sahiptir.

Sonuç itibariyle din eğitimi bireylerin yalnızca dini bilgi ve ahlaki değerlerle donatılmasını sağlamakla kalmayıp, bu değerlerin toplumsal bağlamda anlam bulmasını ve uygulanabilir hale gelmesini mümkün kılar. Bu süreçte öğretmenlerin ve eğitim sisteminin öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve toplumsal bağlamlarını dikkate alarak din eğitimi yapılandırması gereklidir. Bu yaklaşım, din eğitiminin etkisini ve verimliliğini artırarak, bireylerin hem dini kimliklerini koruyabilecekleri hem de toplumsal değerlerle bütünleşebilecekleri bir alan yaratılmasına katkı sağlar. Din eğitimi, bu yönüyle bireysel ve toplumsal düzeyde uyum ve bütünleşmeyi destekleyen bir köprü işlevi görmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

Kaynakça

- Akcabelenli, Ö. (2023). Öğretmen görüşlerine göre akran öğretimi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 29-42.
- Becker, R. ve Lauterbach, W. (2016). Bildung als privileg-ursachen, mechanismen, prozesse und wirkungen, (Hg. Becker, R. ve Lauterbach, W.): *Bildung als Privileg: erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Springer-Verlag, 3-53.
- Bernfeld, S. (1925). *Sisyphos oder die grenzen der erziehung*, Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- BfBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung)-Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung (2018). *Mobbing an schulen ein leitfaden für die schulgemeinschaft im umgang mit mobbing*.
- Bornschie, V. ve Aebi, D. (1992). Rolle und expansion der bildung in der modernen gesellschaft: von der pflichtschule bis zur weiterbildung, *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 18, 539-567.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. ve Hartig, I. (1971). *Die illusion der chancengleichheit: Untersuchungen zur soziologie des bildungswesens am beispiel Frankreichs*, Ernst Klett Verl.
- Çilingir, L. (2020). Ahlak ve din eğitiminin yapısı ve yöntemi üzerine. *Felsefe Dünyası* (72), 58-75.
- Dalin, P. (1986). *Organisationsentwicklung als beitrag zur schulentwicklung. Innovationsstrategien für die schule*. Paderborn: Schöningh.
- Dilthey, W. (1960). Pädagogik: Geschichte und grundlinien eines systems, *Gesammelte Schriften*, Bd. IX. Stuttgart: Teubner.
- Döpp-Vorwald, H. (1941). *Erziehungswissenschaft und philosophie der erziehung*. Walter de Gruyter GmbH.Co KG.
- El-Yesûî, L. M. L. (1998). *el-Müncid fi'l-luğa ve'l-a'lâm*. Dâru'l-Maşrık.
- Eubel, K (2003). Kommentar (Eubel), (Hrsg. Brüsemeyer, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter), *Zur Modernisierung der schule-Leitideen-konzepte - akteure. Ein überblick*. Bielefeld: transcript 2003,-(Pädagogik)-URN:urn:nbn:de:0111-pedocs-178573-DOI:10.25656/01:17857, 377-380
- Faulstich-Wieland, H. (2002). *Sozialisation in schule und unterricht*. Luchterhand.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde: Soziale entwicklung im jugendalter*. Huber.
- Fend, H. (2005). Systemsteuerung im bildungswesen-anschlussfähigkeiten an die schulwirklichkeit, „Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert“ *Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“*: Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, (Hrsg. Maag Merki, K., Sandmeier, A., Schuler, P. ve Fend, H.), Zürich: FS&S – Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich,15-28.
- Fend, H. (2006). *Neue theorie der schule-einführung in das verstehen von bildungssystemen*, VS Verlag.
- Fend, H. (2008). Dimensionen von qualität im bildungswesen. Von produktindikatoren zu prozessindikatoren am beispiel der schule, (Hg. Klieme, Eckhard ve Tippelt, Rudolf): *Qualitätssicherung im Bildungswesen*, Weinheim, Beltz 2008, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 53, URN: urn:nbn:de:0111-opus-72778 - DOI: 10.25656/01:7277, 190-209.
- Fend, H. ve Berger, F. (2016). Ist die schule humaner geworden? Sozialhistorischer wandel der pädagogischen kulturen in schule und familie in den letzten 30 jahren im spiegel der life-Studie, *Zeitschrift für Pädagogik* 62(6), 861-885.
- Gloger-Tippelt, G. (2002). Kindheit und bildung, (Hrsg. Rudolf Tippelt), *Handbuch Bildungsforschung*, Springer Fachmedien, 477-495.
- Goffman, E. (1976). *Wir alle spielen theater*. Piper. ISBN: 3-492-01749-5.
- Goffman, E. (1983). The interaction order: American sociological association, 1982 presidential Address. *American Sociological Review*, 48(1), 1–17. <https://doi.org/10.2307/2095141>
- Heitzmann, A. ve Niggli, A. (2010). Lehrmittel - ihre bedeutung für bildungsprozesse und die lehrerbildung, *Beiträge zur Lehrerbildung*, 6-19, DOI: 10.25656/01:13727, 28/1

Kaya, Y. (2025). Din eğitimi ve öğretiminin etkililiğinde okulun sosyal sistem olarak rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 150-176.
DOI. 10.51460/baebd.1522479



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

- Herzog, W. (2009). Schule und schulklasse als soziale systeme, *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, (Hrsg. Rolf Becker), VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155-192.
- Huinink, J. (2003). Familie und gesellschaft. *Universität Bremen, FB 08 Sozialwissenschaften, EMPAS Institut für Empirische und Angewandte Soziologie, Arbeitsgebiet Theorie und Empirie der Sozialstruktur*, 1-15, <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/19565>
- Katharina Maag Merki, K., M. (2005). Schulentwicklung und qualitätsmanagement im 21. jahrhundert. Problemzusammenhang und forschungsdesiderate, „Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert“ *Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“*: Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, (Hrsg. Maag Merki, K., Sandmeier, A., Schuler, P. ve Fend, H.), FS&S – Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich, 4-15.
- Keyßner, J. (2009). *Identität-bewegung-schule identitätstheoretische und bewegungs-pädagogische sichten und analysen*, (unveröffentlichte Dissertation) Von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig.
- Klemm, K. (1991). Jugendliche ohne ausbildung. Die “kellerkinder” der bildungsexpansion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(6), 887-898.
- Klieme, E. (2005). Zur bedeutung von evaluation für die schulentwicklung, „Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert“ *Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“*: Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, (Hrsg. Maag Merki, K., Sandmeier, A., Schuler, P. ve Fend, H.), FS&S- Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich, 40-62.
- Koch-Priewe, B. (1991). Zur aufhebung schichtenspezifischer selektion im bildungswesen. *Das Exempel Bielefeld Zeitschrift für Pädagogik* 37/6, 933-954.
- Koroğlu, C. Z. (2014). Kamusal alan ve din ilişkilerinde yeni dönem. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1487-1505.
- Kreppner, K., Paulsen, S. ve Schütze, Y. (1982). Kindliche entwicklung und familienstruktur. Zur erforschung der frühkindlichen sozialisation in der familie, *Zeitschrift für Pädagogik* 28/ 2, 221-244, URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142018 - DOI: 10.25656/01:14201
- Kullmann, W. (1980). Der mensch als politisches lebewesen bei Aristoteles. *Hermes*, 108. Bd., (H. 3), 419-443.
- Luhmann, N. (1987). Codierung und programmierung: Bildung und selektion im erziehungssystem. *Soziologische aufklärung* 4: Beiträge zur funktionalen differenzierung der gesellschaft, 182-201.
- Luhmann, N. (1991). *Soziale systeme grundriß einer allgemeinen theorie*, Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1996). Das Erziehungssystem und die systeme seiner umwelt, (Hrsg. Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr): *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*, Suhrkamp, 14-52.
- Luhmann, N. (2002). *Das erziehungssystem der gesellschaft*, Suhrkamp.
- Luhmann, N. ve Schorr, K. E. (1988). Strukturelle bedingungen von reformpädagogik. *Soziologische analysen zur pädagogik der moderne*, *Zeitschrift für Pädagogik* 34/4, 463-480.
- Mandl, H. ve Krause, U.-M. (2001). Lernkompetenz für die wissensgesellschaft. (*Research report No. 145*). *LMU Munich: Chair of Education and Educational Psychology*, 1-31, ISSN 1614-6336
- Mollenhauer, K. (1977). Interaktion und organisation in pädagogischen feldern, (Hrsg. Blankertz, Herwig) *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29.-31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg Weinheim; Basel: Beltz*, 347 - (*Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*; 13), 39-57.
- Neuenschwander, M., Herzog, W. ve Holder, M. (2001). *Schulkontext und identitätsentwicklung im jugendalter*. Druckerei der Universität Bern.
- Neuenschwander, M. P. (2010). Schule und familie. Aufwachsen in einer heterogenen umwelt. *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule*. (Hrsg. H. U. Grunder ve A. Gut). Schneider Verlag Hohengehren, 148-168.
- Okumuş, E. (2014). Din ve sosyalleşme. *Electronic Turkish Studies*, 9(11), 430-454.
- Pädagogik-Lexikon* (1999). (Hrsg. Gerd Reinhold, Guido Pollak ve Helmut Heim).
- Parsons, T. (2005). *The social system*, Routledge.
- Kaya, Y. (2025). Din eğitimi ve öğretiminin etkililiğinde okulun sosyal sistem olarak rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 150-176.
DOI: 10.51460/baebd.1522479



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 150-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 150-176.
Derleme Makalesi / Review Paper

- Parsons, T. (2012). Die Schulklasse als soziales system: Einige ihrer funktionen in der amerikanischen gesellschaft, (Hrsg. Bauer, U., Bittlingmayer, U. H. ve Scherr, A.), *Handbuch Bildungs-und Erziehungssoziologie*, Springer-Verlag, 103-124.
- Roth, H. (1971). Erziehungswissenschaft-schulreform-bildungspolitik, (Hrsg. Scheuerl, Hans), Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim; Berlin; Basel: Beltz, (*Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 9*), 17-31.
- Sandfuchs, U. (2001). Was schule leistet. Reflexionen und anmerkungen zu funktionen und aufgaben der schule, (Hrsg. Melzer, W. ve Sandfuchs, U.), *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule*, Juventa Verlag, 11-36.
- Schierbaum, A. (2021). Zur geschichte der familie, (Hrsg. Anne-Christin Schondelmayer, Christine Riegel ve Sebastian Fitz-Klausner), *Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse*, Verlag Barbara Budrich, 43-58.
- Seel, N. M. ve Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft-lehrbuch für bachelor-, master- und lehramtsstudierende*, Springer-Verlag.
- Spencer-Hall, D. A., (1981). Looking behind the teacher's back. *The Elementary School Journal* 81: 281-289.
- Sturm, T. ve Wagner-Willi, M. (2015). Praktiken der differenzbearbeitung im fachunterricht einer integrativen schule der sekundarstufe. Zur überlagerung von schulleistung, peerkultur und geschlecht. *Gender-Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7(1), 64-78.
- Şimşek, M. E. (2024). Yaygın din eğitiminin toplumsal uyum ve kimlik inşasındaki etkisi. *Akademik Analiz Dergisi*, (2), 1-15.
- Şişman, M. (2023). *Eğitime giriş*, PEGEM Akademi.
- Terhart, E. (1986). Organisation und erziehung. Neue zugangsweisen zu einem alten dilemma, *Zeitschrift für Pädagogik* 32/2, 205-223.
- Tosun, A. (2019). "Yaratıcı dramanın din eğitiminde ritüellerin öğretime etkisi". *Dini Araştırmalar* 22/15-06, 51-76. <https://doi.org/10.15745/da.528443>
- Tosun, C. (2021). *Din eğitimi bilimine giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Ulich, K. (2003). Lehrer/innen-alltag als beziehungsalltag. Empirische befunde im kontext aktueller berufsprobleme die deutsche schule 95/4, 466-478.
- (ÜP, 1803), Immanuel Kant über pädagogik. (Immanuel Kant eğitim üzerine). Erişim adresi: <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/aa09/437.html>
- Vermeer, P. (2017). Din eğitimi ve sosyalleşme. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 185-200.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, Mar., Vol. 21(1), 1- 19.
- Wolfgang, M. ve Sabine A. (2003). Vermittlung von fachleistungs-, sozial- und selbstkompetenzen als zentrale bildungsaufgabe von schule, (Hrsg. Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter), *Zur Modernisierung der Schule – Leitideen-Konzepte - Akteure. Ein Überblick*. Bielefeld: transcript 2003, 366-373. URN:urn:nbn:de:0111-pedocs-178573-DOI:10.25656/01:17857
- Wulf, H. (2003). Chancengleichheit und individualisierung. Zur revision eines bildungspolitischen ziele, (Hrsg. Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter), *Zur Modernisierung der Schule – Leitideen-Konzepte - Akteure. Ein Überblick*. Bielefeld: transcript 2003, 154-162. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23364/1006790.pdf?sequence=1&isAllowed=Y>
- Yiğit, A. (2006). "Çocuğun Gelişim Özellikleri Ve İletişim İlkeleri Doğrultusunda Ailede Din Eğitimi". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 22/22, 179-203. <https://doi.org/10.17120/omuifd.47183>