

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNE GÖRE DEĞER EĞİTİMİ VE DKAB DERSLERİNİN ZORUNLULUĞU (SAMSUN ÖRNEĞİ)*

Yakup KESKİN*

Özet

Bu çalışmada, farklı lise türlerinde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin DKAB derslerine değer eğitimi penceresinden yaklaşımları ile liselerde 1 saat zorunlu olan DKAB dersleri ve seçmeli din derslerine ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmaya Samsun ili merkez ilçelerde farklı lise türlerinde görev yapan DKAB öğretmenleri katılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yönteminin olgusal çalışma tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından literatüre dayalı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel olarak içerik analizine tabii tutulmuş ve temalar belirlenmiştir. Araştırmaya dayalı olarak, DKAB derslerini aynı zamanda değer eğitimi olarak gören DKAB öğretmenleri daha çok ders içi aktivitelerle değerleri programda yeri geldiğinde işlemektedirler. DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu değerlerin öncelikle ailede kazanıldığı, okulun ise ailede verildiği takdirde değerleri geliştirebildiği, ailelerin DKAB derslerini ve DKAB dersleri kapsamında yapılan çalışmalarını destekledikleri; aksi bir durumla çok nadir karşılaşıldığı, seçmeli din derslerine hem öğrenci hem de velilerin olumlu tutum geliştirdikleri, seçmeli din derslerini tercih edenlerin sayısının zorunlu alanların sayısına ulaşamayacağı kanaatini beslemektedirler.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretim DKAB öğretim programı, DKAB öğretmeni, değer eğitimi, zorunlu DKAB dersleri, seçmeli din dersleri

Giriş

Yaşama ve öğrenme alanı değerler üzerine inşa edilen okullar (Turan ve Aktan, 2008, 230) akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek üzere iki temel misyonu üstlendiğinden (Lickona, 1991, 7; Ekşi, 2003, 79), değer öğretimi de doğal olarak okullar var olduğu sürece devam edecektir (Leming, 1993, 5; Ryan 1993, 16-18). Ebeveynler eğitim kurumlarından çocukların gelişim süreçlerini takip etmelerini, gerektiğinde buna müdahale etmelerini ve eğitsel ya da davranışsal bir problemle karşılaştıklarında bir çözüm yolu bulmalarını talep etmektedirler (Dagget, 2008).

* Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi tarafından 31Ekim -01 Kasım 2013 tarihleri arasında gerçekleştirilen "I. Ulusal Değerler Eğitim Kongresi"nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir

** Doç. Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü, Kurupelit Yerleşkesi-Atakum/ Samsun

Öğretim programları, sosyal hayatın ve devlet erkinin kabul ettiği değerleri aktarmanın en etkili yollarından birisidir (Powell, 2010). Öğretim programlarında ekonomik, sosyal, kültürel, dini, milli ve evrensel değerlerin hangi yöntem ve teknikle aktarılacağı, yapılan değer eğitiminin amacına ulaşıp ulaşmadığını belirlemek amacıyla hangi ölçme-değerlendirme tekniklerinin uygulanacağı genellikle yer alır (Lawton, 1975; Cornbleth, 1990, Halstead ve Taylor, 2000; Rodger, 2000).

Temel olarak değer ve ahlak, doğru ve yanlışın ne olduğunu ve ahlaki olgunlaşmayı açıklamaktadır (Kirschenbaum, 1995, 14). Değerler, yaşam amacı doğrultusunda tercih edilen, belirli bir davranış biçimi veya yaşam amacı şeklindeki süregiden bir inanç (Rokeach, 1973, 5), düşünce ve eylemlere rehberlik eden standartlar kümesi (Feather, 1975, 8'ten aktaran; Sağnak, 2003, 20), insanın yaşamında ona kılavuzluk etmeye hizmet eden, arzulan, durumlar ötesi hedefler (Schwartz, 1996, 2; Nicholson, 1991, 2), bir bakıma bizim hayatımızın gayeleri (Güngör, 1998, 84-85) ya da bir toplumu meydana getiren öğeleri birbirine kenetleyen ilke ve inançlardır (Fichter, 1994, 143; Katz ve Kahn, 1977). Hökelekli ve Gündüz değerleri şöyle özetlemektedir: İnsanların davranışlarını yönlendirmede ve belirlemede, kendileri de dâhil olmak üzere insanları ve olayları değerlendirmede kullandıkları ölçütler, ideal ve arzu edilen davranış ve yaşam biçimlerini ifade eden, belirli somut koşulları ve nesnelere aşan üst-düzye kavramlar veya doğru kararlara varılmasında bireylere yardımcı olan genel ilkelerdir (2007, 373).

İnsanın insanca yaşama çabasına yardımcı olan (Pieper, 1999, 126) ve insanlar arasındaki ilişkileri düzene koyan kurallar bütünü olarak görülen ahlak, aynı zamanda toplumsal hayatın yaşanmasında gerekli davranışları içermektedir (Güngör, 1998, 12). Ahlakın temel yapısını iyiliğe ulaşma ve kötülükten sakınma oluşturur (Yörükkan, 1993, 25; Karaman, 2000, 23). Ahlaki değerlerin tek kriteri insanın rahatı ve mutluluğudur (Fromm, 1993, 24). Herkesin mutluluğunu artırmayı kendine amaç olarak seçmeye "iyi" denir (Akarsu, 1998, 24). Ahlak eğitimi gençlere bilgi, inanç, tutum ve davranış becerisi kazandırarak onlara iyi olmayı yani ahlaklı olmayı öğretmeye çalışır (Kirschenbaum, 1995; 26). Ahlaki yani iyi davranışların hem kendimiz hem de başkaları için en fazla mutluluk sağlayan davranışlar olduğu konusunda uzlaşma vardır (Montagu, 1964, 7). Bütün evrensel ahlak ilkeleri, başkalarını göz önünde tutmayı, toplumu, toplumun isteklerini ve toplumun bireyden ne beklediğini bize bildirmektedir (Akarsu, 1998, 14).

Literatürde hem 'Değer eğitimi' hem de 'Ahlak eğitimi' şemsiye bir kavram olarak kullanılmaktadır. Bazı araştırmacılar Değer eğitiminin ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi, karakter eğitimi, hukuk eğitimi, cinsellik eğitimi, madde bağımlılığı eğitimi ve din eğitimi gibi alanları içerdiğini ifade etmekteyken (Halstead vd., 2000, 169; Kirschenbaum, 1995, 12-29), bazı araştırmacılar da Ahlak eğitiminin değerler eğitimi, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve hukuk eğitimi gibi alanları içerdiğini ifade etmektedirler (Afdal, 2007, 334). Ancak değer eğitiminin ahlak eğitiminden daha kapsamlı bir anlamı ihtiva ettiği kabul edilmektedir (Haydon, 2004, 126).

Ahlak eğitimi; bireyde değişen şartlar altında, gözetilme ve cezalandırılma ihtimalinin düşük olduğu zamanlarda dahi, her şart ve durum altında ahlaki kurallara bağlılığı sürdürme, dürüst ve tutarlı olma; her hareketin doğru yönünü kestirme, bundan ortaya çıkacak olan sonuçları da önceden görme yeteneği olan "ahlaki karakter"

ter" oluşturma sürecidir (Hökelekli, 1998, 195). Değer eğitimi; değerlerin açık ve bilinçli bir şekilde öğretilme süreci olup doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirerek onların bireysel ve mensubu olduğu topluma uyumlu bir şekilde davranabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri içselleştirme ameliyesi olarak tanımlanmaktadır (Australian Government, 2003, 251). Buradan hareketle Ahlak eğitimi, başkalarının haklarına saygı, ahlaki tutum ve davranışlarda başkaları için iyiliği öğretmeyi hedeflerken Değer eğitimi değer geliştirmeye yardımcı olmaya birey açısından tatmin edici bir yaşam kurmasına hizmet eder (Kirschenbaum, 1995, 14).

Duyuşsal alana hitap eden değer ve ahlâk eğitimi, bilgiyi kabullenme, kendine mal etme ve sahiplenme süreçleri ile bireyde tutum dolayısıyla davranış değişikliğini hedeflemektedir (Yılmaz, 2003, 121). Değer eğitiminde okulun işlevi çocuğun var olan değerlerini daha da geliştirmesini sağlamak, geliştirilen bu değerleri günlük yaşamda uygulamasını ve bunları davranışlarına yansıtmasını sağlamak olarak söylenebilir (Halstead ve Taylor, 2000). Yani okulların çocuk üzerinde oluşabilecek olumsuz etkileri bertaraf edip onu toplumun temel değerleri ile toplum için iyi birey haline getirmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 2004, 2). Doğanay'ın da ifade ettiği gibi, değerlerin ve değer eğitiminin eğitim programlarında formal eğitimin bir parçası olarak, planlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması da gerekmektedir (Doğanay, 2006, 260).

Demokratikleşme ve insan hakları alanlarındaki gelişmeler öğretim programlarının içerik ve sunumunu da etkilemektedir. Yeni değerler müfredat üzerinde köklü değişiklikler öngörmektedir. Buna paralel olarak da ders içeriklerinin yeni değerlere göre düzenlenmesi kaçınılmaz olmaktadır (Özden, 1999, 20). Okulda değer eğitiminde temel sorun, öğrencilerin hangi değerleri nasıl öğrenecekleri konusudur. Öğrencilerin günlük hayatta yaşadıkları birçok tecrübe edindikleri değerlerin kazanımını engellemekte ya da desteklemektedir. Okullarda değerlerin formal veya informal öğretilme sürecinin öğrenciler tarafından algılanması önemlidir. Eğitim sisteminin çimentosu olan müfredatlar, değer eğitiminde de ya da gayr-ı resmi olmaları boyutu ile ana temayı oluşturmaktadır. Öğrencilere sunulacak kazanımların eğitim perspektifi açısından bireysellik ya da rasyonel bilgi boyutunun ayrıca ele alınması gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nun 1948 yılında hazırlamış olduğu ilk ve ortaöğretim programlarında; milli eğitimin amaçları, ilk-ortaokul öğretiminin amaçları ve programların ilgili bölümlerinde eğitimin, sevgiyle verilmesi gerektiği gibi değer ifadelerine rastlanılmaktadır (Keskin ve Keskin, 2009). Türk Milli Eğitiminin amaçlarının belirlendiği 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ise, eğitimin amacının Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar yetiştirmek olduğu ifade edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nun 2005'te müfredatları değiştirmesiyle ilköğretimden başlayarak ortaöğretim programlarının bünyesine kazandırılacak değerler konulmuştur (MEB, 2009a; 2009b; 2009c; 2010a; 2010b). Bu süreçten başlayarak değerlerin kazanımlarına ilişkin akademik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Akbaş'ın (2007) çalışması 2004 yılında uygulanmaya başlanan yeni eğitim programları uygulama sahasına girmeden önce yapılmış bir çalışma olup aynı, Arslan (2007) gibi değerler eğitiminde programların önemli olduğuna vurgu yapmakta ve yeni hazırlanacak programlarda bu noktanın dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Sağnak (2007), Gömleksiz ile Cüro (2007) ve

Özensel (2007) tarafından ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda lise öğrencilerinin değerler alanında eksiklikleri bulunduğu işaret edilmektedir. Özelde ise Sağnak (2007) ortaöğretim kurumlarındaki örgütsel değer sistemleri ile öğrencilerin kişisel değer sistemlerinin örtüşmediğini; Gömleksiz (2007) ve Özensel (2007) ise liselerde kızların erkeklere oranla değerlere sahip olma ve benimseme düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Avcı (2007) ise üniversite düzeyinde yaptığı çalışmasında Sağnak (2007), Gömleksiz (2007) ve Özensel (2007)'in lise düzeyinde yaptıkları çalışmaların sonuçlarına paralel bir şekilde gençliğin giderek toplumsal değerlerden uzaklaştığını tespit etmiştir (Keskin, 2012, 830).

Araştırmanın genel amacı, Samsun ilinde farklı lise türlerinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin DKAB derslerine değer eğitimi penceresinden yaklaşımları ile DKAB derslerinin zorunlu veya seçmeli olma durumuna ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda şu iki alt probleme ilişkin sorulara cevap aranacaktır:

- DKAB dersleri değer eğitimi açısından DKAB öğretmenlerince nasıl algılanmaktadır?
- DKAB derslerinin zorunluluğu ve seçmeli din dersleri DKAB öğretmenlerince nasıl değerlendirilmektedir?

Yöntem

Araştırma, DKAB öğretmenlerinin DKAB dersleri ile değer eğitimi arasındaki ilişki ile seçmeli din derslerine yönelik değerlendirmelerini anlamlandırmayı hedefleyen nitel-olgusal bir çalışmadır. Nitel araştırma, içinde bulunulan ortamı, bu ortamda bulunan kişilerin bakış açıları ile anlamayı amaçlamaktadır (Merriam, 1998, 5-6; Hatch, 2002, 7). Olgusal çalışma ise, katılımcıların belli olgu veya kavram ile ilgili yaşantılarını katılımcıların bakış açısından mantıklı bir çerçevede anlamlandırılmasını içermektedir (Cresswell, 2007, 58).

Araştırma Grubu

Çalışmaya, Samsun ili merkez ilçelerde 5 Anadolu Lisesi, 3 Genel Lise, 2 Fen Lisesi, 1 Sosyal Bilimler Lisesi, 1 Ticaret meslek Lisesi, 1 Sağlık Meslek Lisesi ve 1 İmam Hatip Lisesi olmak üzere 7 farklı lise türünde toplam 14 farklı lisede görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan 14 DKAB öğretmeni dâhil olmuştur. Olgusal çalışmada veriler, araştırılan olgu ya da kavram ile ilgili yaşantı ve deneyimi olan kişilerden toplanır (Moustakas, 1994).

Verilerin Toplanması

Çalışmada liselerde görev yapan DKAB öğretmenlerin değer eğitimine ilişkin algılarını ve zorunlu DKAB dersleri ile seçmeli din derslerine ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile veri toplanmıştır. Görüşme formunda sorular belli sırada sorulmasına rağmen, araştırmacıların önemli gördükleri durumda, derinlemesine veri alabilmek için soru formunda olmayan ek sorular sorulmuştur (Miles ve Huberman, 1994, 35; Hatch, 2002, 95; Yıldırım ve Şimşek, 2005, 286). Görüşme formunu geliştirirken ilgili literatürdeki çalışmalar taranmış ve bu çalışmalardan yararlanarak 25 soru geliştirilmiştir

(Halstead ve Taylor, 2000; Silcock ve Duncan, 2001; Arthur, 2005; MEB, 2010a; 2010b; Yeşil ve Aydın, 2007; Yiğittir ve Öcal, 2010).

Geliştirilen form, 3 alan uzmanı, 1 Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, 1 Eğitim Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı ve 1 İlköğretim Bölümü'nden olmak üzere 6 öğretim elemanı tarafından incelenmiş ve gerekli değişiklikler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu DKAB derslerinin değer eğitimi açısından değerlendirilmesi ve DKAB derslerinin zorunluluğu ile seçmeli din derslerine ilişkin DKAB öğretmenlerinin değerlendirmeleri olmak üzere 2 alt problem, toplam dokuz sorudan oluşmaktadır. Ancak, birinci alt problemde sorulması planlanan 5 soru, 1.ve 2. sorular görüşmeye katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar dikkate alınarak tek soru haline getirilmiştir. Böylelikle birinci alt problemde soru sayısı 4 olarak belirlenmiştir. Şöyle ki;

Birinci Alt Problem: DKAB dersleri değer eğitimi açısından DKAB öğretmenlerince nasıl algılanmaktadır?

1. DKAB derslerini değerler ve değerler eğitimi açısından değerlendirir misiniz? Ders içi veya ders dışı etkinliklerde evrensel/sosyal değerleri bilinçli olarak veriyor musunuz?

2. Değer öğretimini bir plan doğrultusunda mı uyguluyorsunuz?

3. Değer eğitimi için en uygun ortam (aile, okul...) sizce neresidir?

4. DKAB programının temel amacının öğrencilere değerleri kazandırmak, ahlaki sorunlarla başa çıkmalarında onlara yardımcı olmak gibi temel kazanımlar olarak görülmesini DKAB programı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

İkinci Alt Problem: DKAB derslerinin zorunluluğu ve seçmeli din dersleri DKAB öğretmenlerince nasıl değerlendirilmektedir?

5. Bazı ailelerin DKAB derslerini istemedikleri söylenmektedir. Bu konudaki tecrübeleriniz nelerdir?

6. DKAB derslerinin zorunlu dersler kapsamından çıkarılarak yerine seçmeli din derslerinin (Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed (s.a.s)'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler) konulması konusunda ne düşünüyorsunuz?

7. Seçmeli din dersleri (Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler) ile ilgili öğrencilerin veya ailelerinin tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

8. Seçmeli din derslerini tercih edenlerin sayısının zorunlu DKAB dersleri alanların sayısına ulaşımaması konusundaki görüşünüz nedir?

Araştırmada görüşlerine başvuru alan her bir öğretmen ayrı bir lisede görev yapmaktadır. Etik kurallara uymak açısından katılımcı DKAB öğretmenlerine "Ö1. Ö2.." şeklinde kodlamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntemde elde edilen veriler, belli boyutlar ve temalar altında sınıflandırılır. Bir başka deyişle betimsel yöntemde araştırmacılar, gördüklerini betimlerler. Betimsel analizde araştırmacı-

ların yorumlama, sınıflandırmalarına dayalı olarak veriler, belirlenen temaların altında kodlanır (Creswell, 2007, 152). Yarı-yapılandırılmış görüşme yolu ile elde edilen veriler, ses kayıt cihazına kaydedilmiş; araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Araştırmacı, elde edilen verilerden temalar ve temaların altında ise kodlar belirlemiştir. Bu kodlamalara dayalı olarak değer eğitimine ilişkin kavramsal çerçeve geliştirilmiştir.

Bulgular

Birinci alt problem: DKAB derslerinin değer eğitimi açısından DKAB öğretmenlerince nasıl algılandığına ilişkin bulgular;

Tablo 1: DKAB derslerinin değerler açısından değerlendirilmesi ve ders içi veya ders dışı etkinliklerde evrensel/sosyal değerlerin bilinçli olarak verilmesi teması	
KOD	f
DKAB dersleri aynı zamanda değer eğitimidir.	14
Değerler teneffüslerde, bahçede, koridorda hatta okul dışında verilmektedir.	4
Değer eğitiminde değerlerin aktif olarak yaşandığı ortamlardan (vakıflar, yardımlaşma kurumları gibi) yararlanılmalıdır.	4
Değer eğitiminde öğretmenlerin temsil boyutu önemlidir.	1

Görüşme formunun birinci sorusundan elde edilen veriler, “DKAB derslerinin değerler açısından değerlendirilmesi ve ders içi veya ders dışı etkinliklerde evrensel/sosyal değerlerin bilinçli olarak verilmesi” teması olarak kodlanmıştır.

On dört DKAB öğretmeni DKAB derslerinin zaten evrensel ve sosyal değerleri konu olarak aldığını ifade etmişlerdir. Dört öğretmen değerleri ders dışında teneffüslerde, bahçede, koridorda hatta gerektiğinde okul dışında öğrettiklerini belirtmişlerdir. Dört öğretmen ise değerlerin aktif olarak yaşandığı ortamlar ile öğrencilerin buluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bir öğretmen ise değer eğitiminde öğretmenlerin temsil boyutunun önemli olduğunu ifade etmiştir.

Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1.Ders içinde ve ders dışında, özellikle bahçede koridorda gezerken, dışarıda öğrencileri gördüğümde ve onlarla olan tüm ilişkilerimde ve uyguluyorum.

Ö3.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin bizzat kendisi değer eğitimidir.

Ö4. Teneffüslerde, kulüp öğrencilerime veya kütüphaneye gelen öğrencilere bir şeyler vermeye çalışıyoruz ama büyükşehir kültüründen dolayı öğrencilerle çok fazla görüşemiyoruz.

Ö6. Bazı vakıflar, yardımlaşma kurumları ve örnek kurumlar ile işbirliği içinde yapıldığında daha etkili ve kalıcı olduğuna inanıyorum.

Ö12. Temsil çok önemli olduğundan öğrencilere örnek olmaya ve çocuklara ders dışında da değer eğitimi vermeye çalışıyorum.

Tablo 1'deki bulgular, DKAB öğretmenlerinin DKAB derslerini aynı zamanda değer eğitimi olarak gördüklerini göstermektedir. Ders dışındaki ortamlardan da değer öğretimi için istifade edilmesi gerektiği, özellikle değerlerin yaşanıldığı mekânlara öğrencilerin götürülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca değer öğretiminde temsilin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Tablo 2: Değer öğretiminin bir plan doğrultusunda uygulanma durumu teması	
KOD	f
Değerler bir plan doğrultusunda değil de programda yeri geldiği zaman bazen de program dışına çıkılarak veriliyor.	12
DKAB dersleri 1 saat olduğundan değerler ile ilgili planlama yapılamıyor. Seçmeli din dersleri ile planlama yapmaya başlandı.	4
DKAB dersleri zümre toplantılarında bu konuda bazı planlamalar yapılıyor	3

Görüşme formunun ikinci sorusundan elde edilen veriler, “Değer öğretiminin bir plan doğrultusunda uygulanma durumu” teması olarak kodlanmıştır.

On iki DKAB öğretmeni değerleri belli plana göre değil de programda yeri geldiğinde bazen de program dışına çıkılarak işlediklerini ifade etmişlerdir. Dört öğretmen liselerde DKAB derslerinin haftada 1 saat olmasından dolayı planlama için zaman ayıramadıklarını ancak seçmeli din dersleri ile bunun mümkün olabileceğini, üç öğretmen ise zümre öğretmenler kurulunda plan yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö4. DKAB dersleri genişletilmiş zümre toplantılarında mesela büyüklere saygıyı verelim şeklinde karar alıyoruz.

Ö6. Yeri geldiğinde değerleri veriyoruz ancak müfredata bağlı kalırsanız da birçok değeri veremiyorsunuz. Doğal olarak müfredatın dışına çıkmak durumunda kalıyoruz.

Ö10. Pratik uygulanan planlamadan ziyade programda yeri geldiğinde veriyoruz.

Ö11. DKAB ders saatlerinin az olmasından dolayı istenen değerleri vermek için zaman yetmiyor. Bu yıl seçmeli derslerle birlikte planlamada bulunabileceğiz.

Tablo 2'de gösterilen bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun değer öğretimi için bir planlamada bulunmadıklarını ancak DKAB derslerinin içeriğinden dolayı programda yeri geldiğinde zaten değerleri verdiklerini göstermektedir. Bununla beraber değerleri yeri geldiğinde veren öğretmenlerden bazıları ise programın değer öğretimi için yetersiz olduğunu, kendi çabaları ile değerleri öğretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bazı okullarda ise sene başı zümre toplantılarında bazı değerlerin verilmesi ile ilgili planlamada bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca DKAB dersleri için bir plan yapmadığını ifade eden bazı öğretmenler ise haftada sadece 1 saat olan DKAB derslerinde ayrıca plan yapmak için extra zaman olmadığını bununla beraber seçmeli din dersleri ile plan yapmaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 3: DKAB programının temel amacının öğrencilere değerleri kazandırmak, ahlaki sorunlarla başa çıkmalarında onlara yardımcı olmak gibi temel kazanımlar olarak görülmesinin DKAB programı açısından değerlendirilmesi teması	
KOD	f
Ders kitapları, programda hedeflenen kazanımlar için yetersiz kalmaktadır.	8
DKAB programının temel amacı bu olmakla beraber diğer boyutları da ihmal edilmemelidir. Müfredat zenginleştirilmelidir.	5
DKAB programı teorik ağırlıklı olduğundan uygulama yönünden yeterli değildir.	4
Değer eğitimi ayrı bir ders olarak programda yer almalıdır.	4
Değerler dinden soyutlanarak verilmemelidir.	3

Görüşme formunun üçüncü sorusundan elde edilen veriler, “DKAB programının temel amacı olarak öğrencilere değerleri kazandırmak, ahlaki sorunlarla başa çıkmalarında onlara yardımcı olmak gibi temel kazanımlar görülmesinin DKAB programı açısından değerlendirilmesi” teması olarak kodlanmıştır.

Sekiz DKAB öğretmeni, DKAB programının temel amacının öğrencilere değerleri kazandırmak, ahlaki sorunlarla başa çıkmalarında onlara yardımcı olmak gibi temel kazanımlar olsa da ders kitaplarının hedeflenen kazanımları gerçekleştirmede yeterli olmadığını düşünmektedirler. Beş DKAB öğretmeni, DKAB derslerinin temel amacının öğrencilere değerleri kazandırmak, ahlaki sorunlarla başa çıkmalarında onlara yardımcı olmak gibi temel kazanımlar olsa da diğer boyutların ihmal edilmemesi gerektiğini ve müfredatın zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Dört öğretmen, DKAB programında konuların daha çok teorik olarak verildiğini uygulama yönünden yeterli olmadığını söylemişlerdir. Dört öğretmen, Değer Eğitimi adında bir dersin müfredat programlarına eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Üç öğretmen ise DKAB programının öğrencilere değerleri kazandırmak, ahlaki sorunlarla başa çıkmalarında onlara yardımcı olmak gibi temel amacından ziyade değerlerin dinden soyutlanarak verilmemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1. Ders kitaplarında bu kazanımları yansıtmaya eğilimi olsa da azdır. DKAB programında bilgi yoğunluğu var ama uygulama boyutu eksik. Öğretmenler kendi çabaları ile bunu gerçekleştirmeye gayret etmektedirler.

Ö5. Değerler dinden soyutlanarak kazandırılmaz. Değer, yaşanan bir süreçtir.

Ö6. Zaten yüzeysel olan programda konunun ana hatlarıyla verilmesi isteniyor. Uygulama yönü çok zayıf.

Ö8. DKAB programı zenginleştirilip ders kitapları tekrar ele alınmalıdır.

Ö10. DKAB ders kitabında yazarlar her bir konuyu bir makale, kompozisyon yazıyormuşçasına ele almaktadırlar. DKAB ders kitabını ele aldığımızda pek çok yerde aynı cümlelerin aynı düşüncelerin ve görüşlerin tekrarlandığı görüyoruz.

Ö13. Ders kitaplarının eksikliği seçmeli dersler ile giderebilir. Değerler eğitiminin ekstra bir ders olarak verilmesi bu boşluğu doldurabilir.

Tablo 3'te ortaya konulan yaklaşımlar dikkate alındığında; DKAB programının temel amacının öğrencilere değerleri kazandırmak, ahlaki sorunlarla başa çıkma-larında onlara yardımcı olmak gibi temel kazanımlar olsa da ders kitaplarının hedeflenen kazanımları gerçekleştirmede yeterli olmadığı, DKAB ders kitaplarının eğitici olmaktan ziyade bilimsel birer metin gibi hazırlandığı, programın zenginleştirilmesi gerektiği, öğretmenlerin kendi çabaları ile kazanımları gerçekleştirmeye gayret ettikleri görülmektedir. Son DKAB programının önceki programlara nazaran daha yüzeysel olduğu dolayısı ile kazanımların da programın zorunlu bir getirisi olarak öğretmenlerce yüzeysel olarak verildiği yani teoriden öte geçemediği bunun sonucunda öğrencilerin arzu edilen kazanımları elde edemedikleri ancak ailelerinin desteğiyle kazanımları edineceği anlaşılmaktadır. Bunun yanında hedeflenen kazanımlara ulaşılmasını sağlamak için dinden soyutlanmamış Değer Eğitimi adında seçmeli ya da zorunlu bir dersin müfredat programlarına eklenmesinin yerinde bir uygulama olacağı düşünülmektedir.

Tablo 4: Değer eğitimi için en uygun ortam (aile, okul...) teması	
KOD	f
Değer eğitimi için en uygun ortam ailedir.	9
Temsilin öne çıktığı okul-ders ortamı	4
Uygulamalı mekânlar. (Dini, kültürel mekânlar)	4

Görüşme formunun dördüncü sorusundan elde edilen veriler, "Değer eğitimi için en uygun ortam" teması olarak kodlanmıştır.

Dokuz öğretmen değer eğitimi için en önemli ortamın aile olduğunu düşünürken, dört öğretmen okul ve ders ortamı, dört öğretmen ise uygulamalı mekânların en iyi değer eğitimi ortamı olduğunu ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö4. Değerler öncelikle ailede veriliyor. Biz, bu değerler doğru verildi ise korunmasına destek oluyoruz.

Ö5. Hayatın tamamında olduğu gibi değer eğitiminde öncelik ailededir. Okullar ise bunu destekleyebilir, geliştirebilir.

Ö8. Değer öğretiminde ders ortamı kesinlikle uygun ortamdır. Doğal olarak öğrenciler üzerinde en etkin yolun temsille olabileceğini düşünüyorum.

Ö13. Değerler derslerde öğretilmiyor. Dersin dışında Avrupa'da olduğu gibi siz çocuğu mabede, manevi ve kültürel mekânlara alıp götürebilirsanız kalıcı değerler kazandırılmasını sağlarsınız. O ortamları beraber yaşamak, teneffüs etmek lazım.

Tablo 4'ten anlaşıldığı kadarı ile araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu değer eğitimi için en önemli ortamın ev yani aile olduğunu, değerlerin ailede verildiği takdirde okul ortamında geliştirilebildiğini ve korunabildiğini ifade etmişlerdir. Değer

eğitimi için okul ve sınıf ortamını uygun bulan öğretmenler temsil olma ve uygulamalı mekânların önemine dikkat çekmişlerdir.

İkinci alt problem: DKAB derslerinin zorunluluğu ve seçmeli din derslerinin DKAB öğretmenlerince nasıl değerlendirildiğine ilişkin bulgular.

Tablo 5: Bazı ailelerin DKAB derslerini istemedikleri iddiası teması.	
KOD	f
Ailelerden gelen bu şekilde bir talep ile karşılaşmadım.	9
Ailelerin mezhepsel yapıları buna neden olabilir.	5
Ailelerin olumsuz yaklaşımı olabilir.	2
Aileler istemiyorsa doğal karşılamak lazımdır.	2
Velilerin talepleri toplumda din üzerinde yanlış bilgi ve tutumları geliştirerek kaosa neden olur.	2
Aileler ikna edilmelidir.	1
Zaman gösterdi ki DKAB dersleri zorunlu olmalıdır.	1

Görüşme formunun beşinci sorusundan elde edilen veriler, “Bazı ailelerin DKAB derslerini istemedikleri iddiası” teması olarak kodlanmıştır.

Dokuz DKAB öğretmeni, ailelerin DKAB derslerini istemedikleri şeklinde bir tutumla karşılaşmadıklarını, beş öğretmen ailelerin mezhepsel yapılarının bu şekilde talepte bulunmalarına neden olabileceğini, iki öğretmen ailenin olumsuz yaklaşımının DKAB derslerini ve DKAB öğretmenini etkilemeyeceğini, program gereği kazanımları vereceklerini, iki öğretmen ailelerin DKAB derslerini istememeleri halinde müdahale haklarının bulunmadığını, iki öğretmen ailelerin bu taleplerinin toplumda din üzerinde yanlış bilgi ve tutumları geliştirebileceğinden kaosa neden olabileceğini, bir öğretmen ailelerin ikna edilmeleri gerektiğini, bir öğretmenin ise zamanın DKAB derslerinin zorunlu olması gerektiğini gösterdiğini ifade etmiştir.

Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1. Aile aldırma istemiyorsa ikna edebilmek için uğraşırız. Ama yüzde yüz de istemiyorsa çocuğa müdahale hakkımız yoktur

Ö3. Zaman gösterdi ki DKAB dersleri anayasal olarak zorunlu olmalıdır.

Ö5. DKAB derslerini istemeyen aileler mezhepsel karşı duruş mu sergiliyorlar? Gayri Müslimlerin DKAB derslerini alma zorunluluğu zaten yoktur.

Ö8. Böyle bir taleple muhatap olmadım.

Ö9. Özellikle Alevi aileler her ne kadar kendileriyle ilgili zenginleştirmeler olsa da DKAB ders kitabının Sünnilik esaslı olmasından dolayı DKAB derslerini istemiyor olabilirler.

Ö11. 14 yıldır farklı kademelerde öğretmenlik yapmaktayım. Velilerden böyle bir şey duymadım.

◆ Yakup Keskin

Ö14. Bu ders olmasa diyene şahit olmadım. Aile okulda verilen DKAB müfredatı beğenmeyebilir. Ama bu durum beni etkilemez.

Tablo 5'ten anlaşıldığı kadarı ile araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu ailelerin DKAB derslerini istememeleri gibi bir durumla karşılaşmadıklarını, şayet böyle bir iddia var ise bunun ailelerin mezhepsel yapıları ile ilgili olabileceğini düşündüklerini belirtmektedir. Bununla beraber ailelerin DKAB derslerini istememelerini makul bulan öğretmenler olduğu gibi, böyle bir talebin toplumda kaosa neden olabileceğinden endişe eden öğretmenler de vardır.

Tablo 6: DKAB derslerinin zorunlu dersler kapsamında çıkarılarak yerine seçmeli din derslerinin (Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler) konulması teması	
KOD	f
DKAB dersleri zorunlu olmalıdır.	8
Zorunlu DKAB derslerinin yanında seçmeli din dersleri de olmalıdır.	4
DKAB dersleri zorunlu olmayabilir. Seçmeli din derslerinden öğrenci istediğini seçebilir.	3
DKAB dersleri seçmeli olduğunda daha iyi ya da daha kötü olacağına ilişkin fikrim yok.	1

Sekiz DKAB öğretmeni, DKAB derslerinin zorunlu olması gerektiğini, dört öğretmen DKAB derslerinin zorunlu olması ayrıca seçmeli din derslerinin olması gerektiğini, üç öğretmen DKAB derslerinin zorunlu olmayabileceğini, bir öğretmenin ise herhangi bir fikrinin olmadığını ifade etmiştir.

Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1. Seçmeli din derslerinin yeri ayrı. DKAB zorunlu olmalı.

Ö3. DKAB dersleri kişi ve toplum açısından Tarih, Türkçe, Matematik dersi gibi gereklidir. Bazı öğrencilerimiz sadece bu derste din ile ilgili bir şeyler öğreniyorlar.

Ö5. DKAB derslerinin zorunlu olması öğrencileri ortak bir paydada topluyor. Öğrenci ya da velilerin isteğine bırakılmamalıdır.

Ö6. Ders seçmeli olunca öğrenci önemsemiyormuş gibi oluyor. DKAB dersleri zorunlu olmalıdır. Ancak daha fazla bilgi almak isteyenler için din derslerindeki konular da düşünülerek seçmeli dersler olmalıdır.

Ö11. Bu konuda zorlamanın çok da manası yok. Öğrenci istediği dersi seçebilir.

Ö14. Devlet DKAB derslerini zorunlu olarak dayatmamalı. İstemiyorsa öğrenci zorla almasın.

Tablo 6'dan anlaşıldığı kadarı ile DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu DKAB derslerinin zorunlu olmasını ya da zorunlu DKAB dersleri ile beraber başka seçmeli din derslerinin de olmasını önemli görmektedir.

Tablo 7: Seçmeli din dersleri (Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler) ile ilgili öğrencilerin veya ailelerinin tutumu teması.

KOD	f
Programa seçmeli din derslerinin konulmasından öğrenci ve aileler memnundur.	11
Veliler yükseköğretimi düşünerek alternatif ders seçmek istiyorlar.	3
Öğrenci ve velilerden bazıları seçmeli din derslerini gerekli görmeyebiliyorlar.	1
İdareciler aileleri almamaya yönlendiriyorlar.	1

Görüşme formunun yedinci sorusundan elde edilen veriler, “*Seçmeli din dersleri (Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler) ile ilgili öğrencilerin veya ailelerinin tutumu*” teması olarak kodlanmıştır.

On bir DKAB öğretmeni, programa seçmeli din derslerinin konulmasından öğrenci ve ailelerin memnun olduğunu, üç DKAB öğretmeni öğrencilerin yükseköğretime giriş sınavlarını hesap ederek ders seçtiklerini, bir öğretmen öğrencilerden ve velilerden bazılarının seçmeli din derslerini gereksiz gördüklerini, bir öğretmenin ise idarecilerin aileleri yönlendirdiğini ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö2. Aile, öğrencisinin üniversiteye girişinde etkili olacak dersi tercih ediyorlar. Bu, seçmeli din derslerinin değersizliğinden ziyade gelecek kaygısından.

Ö3. Veliler kendileri seçtiler bu dersleri bundan dolayı çok memnunlar.

Ö4. Okulumuzda öğrencilerin %50'si seçmeli din derslerini tercih ettiler.

Ö5. Lise üniversiteye dönük bir basamak olarak düşünüldüğünden başka dersler ön plana çıkabilir ya da ailede yeterli dini eğitim veriliyorsa gerek duyulmayabilir.

Ö7. Bazı okul idarecileri aileleri başka seçmeli derslere yönlendiriyor.

Ö11. Şu an seçmeli din derslerine hem ailelerin hem de öğrencilerin ilgisi iyi. Bunun değerlendirilmesi lazım. Not ciddi faktör gibi gözüküyor.

Tablo 7'den anlaşıldığı kadarı ile DKAB öğretmenlerinin çoğu seçmeli din derslerinden hem öğrenci hem de ailelerin memnun olduklarını bu doğrultuda olumlu tutum geliştirdiklerine şahit olduklarını belirtmektedirler. Bununla beraber bazı ailelerin din derslerini gereksiz gördüklerinden değil de gelecek kaygısından dolayı başka derslere yöneldikleri söylenebilir. Bir öğretmenin dile getirdiği şekilde idarecilerin seçmeli derslere müdahil oldukları görülmektedir.

Tablo 8: Seçmeli din derslerini tercih edenlerin sayısının zorunlu DKAB dersleri alanların sayısına ulaşip ulaşmama teması.	
KOD	f
Aynı sayıya ulaşması zordur.	9
Okul ve bölge şartlarına göre seçmeli din derslerini tercih oranları değişiklik gösterecektir.	3
Öğretmenlerin tutumuna bağlıdır.	2
İdareciler tüm şubelerde seçmeli din derslerinin seçilmesine sıcak bakmazlar.	2
Seçmeli din dersleri 2'şer saat olduğundan ders saati açısından bakıldığında aynı sayıya ulaşabilir belki de daha fazla olabilir.	1

Görüşme formunun sekizinci sorusundan elde edilen veriler, “*Seçmeli din derslerini tercih edenlerin sayısının zorunlu DKAB dersleri alanların sayısına ulaşip ulaşmama teması*” olarak kodlanmıştır.

Dokuz DKAB öğretmeni, aynı sayıya ulaşmasının mümkün olmadığını, üç DKAB öğretmeni, okul ve bölge şartlarına göre seçmeli din derslerini tercih oranlarının değişiklik gösterebileceğini, iki DKAB öğretmeni, bunun öğretmen tutumu ile ilgili olduğunu, iki DKAB öğretmeni idarecilerin tüm şubelerde seçmeli Din derslerine sıcak bakmayacaklarını, bir DKAB öğretmeni ise dersin seçilebilmesinin hem başarılarına hem de kendilerini sevdirmelerine bağlı olduğunu, bir DKAB öğretmeni ise seçmeli din dersleri 2'şer saat olduğundan ders saati açısından bakıldığında aynı sayıya ulaşabileceğini ifade etmişlerdir.

Ayrıca öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö2. Aynı sayıya ulaşmaz. Genel olarak öğrencilerin dörtte bir nispetin de bizim alanımızla ilgili dersleri seçtiklerini görüyoruz. Başarılı olursak veya kendimizi sevdirecek belki dörtte birlik kısımla devam ederiz.

Ö3. Okul ve bölge şartlarına göre seçmeli din derslerini tercih oranları değişiklik gösterecektir.

Ö4. DKAB öğretmeni olumlu tutum sergilerse öğrenciler dersi tercih edecektir. Ancak zorunlu olduğundaki sayıya erişmesi çok zordur.

Ö6. Bizim okulda seçmeli din dersleri % 50-60 oranında seçildi. Okul idaresi tercihini farklı kullanarak seçmeli derslerde olumsuz yönlendirmede bulunabilir. Böyle bir ortamda en azından % 50 öğrenci din dersini almamış olacaktır.

Ö7. Sayıyı tutturmak mümkün gibi gözüküyor. Öğrencinin zorunlu din dersinin yanında bunları da seçmesi gerekiyor.

Ö9. Şu anda DKAB derslerini zorunlu olarak alan 7 şube varken seçmeli din dersleri için 2 şube var. Zaten okul idareleri tüm şubelerde seçmeli din derslerini seçilmesine sıcak bakmazlar.

Ö13. Zorunlu DKAB dersleri haftada 1 saat. Öğrenciler seçmeli 2 saat din derslerini aldıklarında toplam saat olarak zorunlu aldıkları haftalık 1 ders saatine katılanlardan daha fazla sayıya ulaşılacaktır.

Tablo 8’den anlaşıldığı kadarı ile DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu, seçmeli din derslerini tercih edenlerin sayısının zorunlu alanların sayısına ulaşamayacağı kanaatini beslemektedirler. Seçmeli din dersinin tercih edilmesinde okul ve bölge yapısının önemli görüldüğü, bunda öğretmenin ve idarecilerin tutumunun etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Yorum

2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren Lisans DKAB programlarına “Değer Eğitimi” dersi konulmuştur. Derse ilişkin DKAB bölümlerinin ders içeriklerine bakıldığında Değer(ler) Eğitimi dersinin içeriği, metodu ve yöntemi üzerinde bir uzlaşımın da olmadığı görülmektedir. Doğal olarak DKAB öğretmenleri lisans öğrenimleri sürecinde Din Eğitimi, Din Psikolojisi, Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim ve İslam Ahlak Esasları gibi dersler başta olmak üzere edindikleri bilgi, beceri ve tutumları öğretmenlik hayatlarında kullanmaktadırlar.

1982-1983 eğitim öğretim yılından itibaren zorunlu olarak okutulmaya başlanan DKAB derslerinin müfredatları 2000 yılına kadar değişikliğe uğramamıştır. 8 yıllık kesintisiz eğitim ile İlköğretim (4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf) DKAB programları 2000 yılında yenilenmiştir. Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı 2005 yılında yeniden hazırlanarak Talim Terbiye Kurulu’nun 31.03.2005 tarih ve 16 sayılı kararı kabul edilmiştir. İlköğretim DKAB Programı (MEB, 2010a), Ortaöğretim (Lise) Programı (MEB, 2010b)ndan farklı olarak programın genel amaçlarını bireysel açıdan, ahlaki açıdan, kültürel açıdan ve toplumsal açıdan alt başlıklara ayırarak ve değerlere daha açık vurgular yaparak vermiştir. Bir kısmı birbirinin aynısı bazıları da benzer değerler olmak üzere ilköğretim DKAB programında 61 ortaöğretimde ise 35 adet değer listelenmiştir (Kaymakcan ve Meydan, 2011, 33). Literatür taramasında Lise DKAB dersleri üzerinde yapılan müfredat, içerik, güncel ve önceki programlar, yöntem ve teknik, derse karşı tutum gibi boyutları içeren araştırmaların İlköğretim (ortaokul) DKAB üzerine yapılan araştırmalardan daha az olduğu görülmektedir. O yüzden araştırma bulguları ile örtüşen ya da bulgulara ters düşen araştırmalar hem İlkokul-ortaokul hem de lise DKAB dersleri üzerine yapılan araştırmalarla karşılaştırılmıştır.

Araştırma bulgularına göre ahlaki eğitim ile değer eğitiminin aynı mana ve içeriğe sahip olduğunu düşünen DKAB öğretmenleri, DKAB derslerini aynı zamanda bir değer eğitimi olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Yani ahlak eğitiminin değer eğitimi olduğunu ya da ahlak eğitiminin değer eğitimi kapsadığını düşünmektedirler. Literatürde bazı araştırmacılar, şemsiye bir kavram olarak kullandıkları değer eğitiminin ahlak eğitimi ve din eğitimi kapsadığını söylerlerken (Halstead vd., 2000, 169; Kirschenbaum, 1995, 12-29) bazı araştırmacılar da ahlâk eğitiminin değerler eğitimi veya karakter eğitimi kapsadığını iddia etmişlerdir (Afdal, 2007, 334). Ancak genel yaklaşım değer eğitiminin ahlak eğitiminden daha kapsamlı bir anlamı ihtiva ettiği yönündedir (Haydon, 2004, 126).

Bulgular, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin değer eğitiminde daha çok ders içi aktivitelere yöneldiklerini göstermektedir. Ayrıca DKAB derslerinin içeri-

ğinden dolayı müfredatlarda yeri geldiğinde zaten değerleri verdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla beraber değerleri yeri geldiğinde veren öğretmenlerden bazıları ise müfredatların değer öğretimi için yetersiz olduğunu, kendi çabaları ile hem ders içi aktiviteleri hem de ders dışı aktivitelerle değerleri öğretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Literatürde ders içi aktivitelerde değer eğitimi; değer gerçekleştirme yaklaşımı, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi gibi farklı yöntemlerle verilmektedir (Kirschenbaum, 1995). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı'nda 'Değer Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar' kısmında Değer Açıklamak, Ahlaki Muhakeme ve Değer Analizi yaklaşımları hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2010b, 86-91).

DKAB öğretmenleri ile yapılan mülakatlardan da anlaşıldığı kadarı ile öğretmenler, ahlaki değerlerin kavranılması, önemsenmesi ve ahlaki değerler doğrultusunda davranılmasının sağlanması için daha çok "karakter eğitimi" (Lickona, 1991) uygulamaları ile değerlerin doğrudan öğretilmesi yaklaşımlarından telkin yöntemini (Halstead ve Taylor, 2000) kullandıkları görülmektedir. Araştırma bulguları öğretmenlerin bir bilinç içerisinde değerleri vermeye çalıştıklarını ortaya koysa da belirli metot ve yöntem takip etmedikleri anlaşılmaktadır Benzer bulgu Oğuz'un çalışmasında da dile getirilmiştir (2012, 1311). Kaymakcan'ın "Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu"nda da belirttiği gibi, değerlerin ders yoluyla nasıl öğretim konusu yapılacağı konusunda desteğe ihtiyaç duyulmaktadır (2007, 4). Yazıcı'nın çalışmasında belirttiği gibi (2006), değerler eğitimi sırasında karşılaşılan sorunları en aza indirmek için ilk önce yapılacak olan şey, etkili bir değerler eğitimi programının hazırlanmasıdır (Aktaran Fidan, 2009, 3). Bu yüzden eğitim programlarında değer eğitiminin, formal eğitimin bir parçası olarak, planlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması gerekmektedir (Doğanay, 2006, 260). Son dönem araştırmalarda elde edilen bulgular bu konuda istenilen düzeye ulaşılmadığını göstermektedir. Dolayısı ile hizmet öncesi dönemde değer öğretimine ilişkin alternatif yaklaşımların alınması yerinde olacaktır. Benzer öneriler (Villegas, 2003; Gömleksiz ve Cüro, 2010, 127; Çelikkaya, Filoğlu ve Öktem, 2013, 149) tarafından da dile getirilmektedir.

Elde edilen veriler doğrultusunda, DKAB öğretmenleri, değer eğitiminde öğretmenlerin model olmasına ve uygulamalı mekânların önemine dikkat çekmişlerdir. Benzer bulgular diğer araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Özcan, 2007, 140; Tozlu ve Topsakal, 2007, 181; Deveci, 2008, 199; Fidan, 2009, 16; Meydan ve Bahçe, 2010, 34; Gömleksiz ve Cüro, 2010, 127; Oğuz, 2012, 1311; Zengin, 2013,300). Bu yaklaşıma paralel olarak Cebeci, yaptığı araştırmasında, öğrencilerin düşünce ve davranışlarıyla en çok Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerini örnek aldıklarını, öğretmenlerinin model olma yönlerinin öğrencilerince çok önemli görüldüğünü vurgulamıştır (2005, 129).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu değer öğretimi için planlamada bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca DKAB dersleri için bir plan yapmadığını ifade eden bazı öğretmenler ise haftada sadece 1 saat olan DKAB derslerinde ayrıca planın gereksiz olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bulgu öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir (Cebeci, 2005, 129). Öğretim sürecinin en önemli aşamalarından olan planlama ile rastlantısallık en aza indirgenerek öğretim etkinliklerinin kılavuzlanması sağlanmaktadır (Renzulli ve Reis, 1997, 2-15).

DKAB öğretmenleri, son DKAB programının önceki programlara nazaran daha yüzeysel olduğu dolayısı ile kazanımların da programın zorunlu bir getirisi olarak öğretmenlerce yüzeysel olarak verildiği yani teoriden öte geçemediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarının konuları sadece bir boyutu ile ele aldığı, ders kitaplarındaki okuma parçalarının özensiz seçildiği ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında yeterli olmadığı da dile getirilmiştir. Bu husus Yazıcı'nın araştırmasında da benzer şekilde DKAB ders kitaplarının eğitici olmaktan ziyade bilimsel birer metin gibi hazırlandığı şeklindeki görüşlerine paralellik arz etmektedir (2006). Ayrıca ilköğretim öğrencileri de DKAB ders kitaplarının yetersiz olduğunu düşünmektedirler (Cebeci, 2005, 132). Koç'un araştırmasında ise, DKAB öğretmenlerinden çok azının programları incelediği; bu yüzden uygulamada bazı güçlüklerin yaşandığı tespit edilmiştir (2010, 142). Görüşmelerimiz sırasında öğretim programının yüzeysel olduğunu dile getiren öğretmenlerin "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki 'Ahlak ve Değerler' Öğrenme Alanı'ndan veya 'Değer Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar' kısmından bahsetmemeleri manidardır (MEB, 2010b, 65-85).

Araştırmada, DKAB öğretmenleri tarafından, değer eğitimi için en uygun ortamın aile olduğu, değerlerin öncelikle ailede kazanıldığı, okulun ise ailede verildiği takdirde değerleri geliştirebildiği ya da koruyabildiği ifade edilmektedir. Değer eğitime ilişkin öğretmenlerin aile ve okula yüklediği işlev bazı araştırmacılar tarafından da dile getirilmiştir (Cüceloğlu, 1995, 96-98; Meydan ve Bahçe, 2010, 34; Fidan, 2009, 16; Davarcı, 2008, 111). Değer eğitimi çok boyutlu bir süreç olduğundan (Silcock ve Duncan, 2001) sınıf duvarlarını aşan boyutu göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle değer eğitiminde belirlenen kazanımların öğrencilere verilmesinde, başta aile olmak üzere, diğer sosyal kurumlar ile işbirliği yapmak gerekmektedir. Bu süreçte ailenin katılımı ve desteği, büyük bir öneme sahiptir (Wyrck ve Rudasill, 2009).

DKAB derslerini önemsemeyen bazı ailelerin çocuklarının da DKAB derslerini önemsemedikleri görülmektedir. Yine mülakatlarda görüldüğü kadarı ile dine mesafeli olan velilerin çocukları da derste çok rahat bu karşılığı yansıtabilmektedirler. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir (Sizer, 1975; Halstead ve Taylor, 2000; Akbaş, 2004; Baydar, 2009; Yiğittir ve Keleş, 2011; Yalar ve Yelken, 2011).

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri, genel olarak ailelerin DKAB derslerini ve DKAB dersleri kapsamında yapılan çalışmalarını desteklediklerini, aksi bir durumla çok nadir karşılaştıklarını, bununla beraber ailelerin dini yapılarının DKAB dersleri kapsamında yapılan çalışmalara karşı öğrencilerin tutumunun temel göstergesi olduğunu ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerin çoğu ailelerin DKAB derslerini istememeleri gibi bir tutumla karşılaşmadıkları; şayet böyle bir iddia var ise bunun ailelerin mezhepsel yapıları ile ilgili olabileceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu yargı, Altaş tarafından Velilerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Karşı Tutum Düzeylerinin Dini Tutum Düzeyleriyle İlişkisi bağlamında yaptığı ön araştırmada, velilerin din öğretimine karşı tutumlarının belirlemede sahip oldukları din anlayışı, din hakkındaki bilgileri, dini tecrübe düzeyleri veya dini tutum düzeyleri gibi hususların etkili olduğu tezi ile örtüşmektedir (2004, 87). Bu doğrultuda Çakmak'ın velilerin lise din kültürü ve ahlak bilgisi dersi programına yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmasında da benzer sonuçlar çıkmıştır (2013, 118). Öğretmenler,

derste öğrencilerin tavır ve yaklaşımlarının ailenin bu konuda yaklaşımını yansıttığını düşünmektedirler. Benzer yaklaşım, Cebeci'nin yaptığı çalışmada ulaştığı bulgular arasındadır (2005, 129). Yine DKAB öğretmenlerinin çoğu seçmeli din derslerinden hem öğrenci hem de ailelerin memnun olduklarını bu doğrultuda olumlu tutum geliştirdiklerine şahit olduklarını belirtmektedirler. Benzer sonuç, Zengin'in yaptığı araştırmada öğrencilerin de aynı olumlu tutumu sergiledikleri yönündedir (Zengin, 2013, 298).

Bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, DKAB derslerinin zorunlu olmasını ya da zorunlu DKAB dersleri ile beraber başka seçmeli din derslerinin olmasını önemli görmektedirler. 1980 öncesi seçmeli olarak okutulan, "Ahlak Bilgisi" dersi 1982 Anayasası 24. maddesinin gereği olarak "Din Kültürü" dersi ile birleştirilerek zorunlu hale getirilerek "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" adını almıştır (Yıldız, 2009, 245). Din Kültürü dersinin zorunlu hale getirilme sürecinde önemli bir rol üstlenen Hüseyin Atay, "Din ve Toplum Değişimi Projesi" kapsamında din derslerinin diğer dersler gibi herkese eşit derecede verilmesinin gerekçesini içeren raporu önce Sedat Celasun Paşa'ya, Devlet Bakanı Mehmet Özgüneş'e, Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlam ve Kenan Evren'e sunarak Milli Eğitim komisyonunda görüşülmesini sağlamıştır. Komisyon raporu destekleyen Beyza Bilgin'in de gayretleri ile hazırlan metin Anayasa'da 24. Madde olarak yerini almıştır. "... *Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır*" şeklinde oluşturulmuştur (Özyavuz, 1997, 14'ten aktaran; Günaydin, 2009, 296-99).

1924-1948 yılları arasında müfredat programlarında kendine yer bulamayan Din dersleri bu tarihten 1982 yılına kadar büyük oranda seçmeli olarak okutulmuştur (Ayhan, 1999; Kaymakcan, 2006, 25). Din dersleri, Lozan Antlaşmasında karar altına alındığı şekli ile belirlenen dini azınlıklara zorunlu olmadığı gibi bu azınlıklara kendi okullarında din eğitimi verebilme imkânı sağlanmıştır. Lozan Antlaşmasında adı geçmeyen gayri müslimler ise (Süryaniler, Keldaniler vs.) dilekçe ile başvurdukları takdirde DKAB dersinden muaf olacaklardır (Yıldız, 2009, 245). 1980 öncesi yaşanan tecrübeler ve araştırmalar göstermiştir ki, DKAB derslerinin seçmeli olması durumunda hem öğretmen hem idareciler hem de öğrenciler için birçok olumsuzluklar meydana çıkmıştır (Günaydin, 2009; 293; Yıldız, 2009, 245).

Her ne kadar araştırma bulgularımızda velilerin DKAB derslerini veya DKAB dersleri kapsamında yapılan uygulamaları olumlu bulmadıkları veya kabul etmedikleri yönünde veri olmasa da öğretmenler, velilerin seçmeli din derslerine ilişkin velilerin memnuniyetlerini ve olumlu tutum geliştirdiklerini rapor etseler de Türkiye'de DKAB derslerini okul programlarında istemeyen veliler, dernekler hatta kuruluşlar bulunmaktadır. DKAB derslerinin zorunlu olmasını istemeyenler zorunluluğun belirli bir inancı dayattığını, din ve inanç özgürlüğüne aykırı olduğunu ifade etmektedirler. Bazı çevreler de, "din eğitimi" ve "din öğretimi"nin bir "dayatma" ve "zorlama" içerdiği yönündeki düşünceleri sebebiyle DKAB derslerinin zorunlu olmasını istememektedirler (Kılıç, 2009, 86).

"Okulda Din Eğitimi ve Öğretimi Çalıştayı"nda ifade edildiği gibi DKAB derslerinin zorunluluğuna karşı çıkanların dersin öğretim programı ile ilgili bilgi

sahibi olmadıkları görülmektedir. Ayrıca DKAB programın giriş kısmında ve felsefe-sinde de görüleceği üzere zorlama anlamına gelebilecek ifadelerden ısrarla kaçınıldığı, inanca saygı, hoşgörü, farklı düşüncelere saygı kavramlarının işlendiği görülecektir denilmektedir (Kılıç, 2009, 86-87) .

DKAB derslerinin zorunlu olmasını istemeyenlerin diğer bir argümanı, bunun devletin laik anlayışına uymadığı ve din adamı görevlendirilmesinin doğru olmadığıdır. Oysa ki bir çok Avrupa ülkesinde (İngiltere, Yunanistan, Almanya'nın pek çok eyaletlerinde..) zorunlu din eğitimi-öğretimi uygulaması din adamlarınca verilmektedir. Avrupa tarzında bir yapılanma ile din eğitimi içeriklerinin ve din adamlarının maaşlarının kilise tarafından karşılanması, hem yapısal anlamda Diyanet ile kilisenin örtüşmemesi hem de Tevhidi Tedrisat gibi kanuni bir sorunu gündeme getirmektedir (Kılıç, 2009, 88).

Ülkeler tarihi ve sosyolojik gelenekleri istikametinde din dersi müfredatlarını belirlemektedir. Din derslerinin içerik ve uygulama boyutunun temelde ilgili ülkedeki hâkim ve baskın dini inanca odaklandığı görülmektedir. Türkiye'de yapılan kamuoyu araştırmalarında İslam'ın merkeze alındığı zorunlu din dersini tercih etme eğilimi baskın olarak görülmektedir (Çarkoğlu ve Toprak, 2007). Nüfusunun büyük çoğunluğu Müslüman olan bir ülkede doğal olarak İslâm merkeze alınarak müfredatlar oluşturulmuştur. Her ne kadar din dersleri öğretim programlarında Hıristiyanlık veya Musevilik gibi dinlere daha fazla yer verilmesine yasal bir engel olmasa da toplumun dini yapısı, beklentisi ve gelenekleri göz önüne alındığında böyle bir girişimin pek de gerçekçi olamayacağı görülmektedir. Kaldı ki, Katolik nüfusun yoğun olduğu ülkelerde Ortadoksluk veya Protestanlığa ait inançların kıyas edilemeyecek kadar az ele alındığı düşünülürse, benzer şekilde Hıristiyan veya Musevilerin yoğun olduğu ülkelerin din dersi öğretim programında Müslümanlığa çok az yer verildiği görülmektedir (Yıldız, 2009, 247). 2007 yılı itibarı ile Türkiye'de 15 milyon üzerinde aile ve 20 milyon civarında çocuk bulunmaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 7000 civarında Kur'an Kursu ve bu kurslara devam eden 250.000 öğrenci bulunmaktadır. Demek oluyor ki, 80 çocuktan sadece bir tanesine ulaşabilmektedir (Bardakoğlu, 2007, 32).

Öneriler

1. Değer eğitimi yaklaşımları konusunda yeterince bilgi ve becerisi olmayan bir öğretmen değerleri bilinçli bir şekilde veremeyeceği açıktır. Hizmet öncesi dönemde veya hizmetiçi eğitimlerle bu yaklaşımları ve öğretme metotlarını öğrenmeleri gerekmektedir. Benzer öneri Oğuz tarafından önerilmiştir (2012, 1318).
2. MEB tarafından değer öğretimine yönelik ders materyalleri geliştirilmelidir.
3. MEB ortaöğretim öğretim programları arasına Değer Eğitimi dersi konulabilir.
4. Değer eğitiminin gerçekleşmesi sürecinde ortaöğretim öğretim programlarında disiplinler arası çalışmaların yapılması gerekmektedir.
5. Velilerin durumlarına ilişkin analizler yapılarak iletişimi sağlayabilecek

◆ Yakup Keskin

farklı alternatifler geliştirilmelidir. (seminer, ev-iş ziyareti, okul web, SMS hizmeti, telefon, öğrenci etkinliklerine davet, okul gazetesi, veli bilgilendirme panoları, mektup, gibi).

6. Okul veya eğitim bölgesi zümre toplantıları ile DKAB öğretim programı üzerinde planlamalar yapılmalıdır.
7. Lise öğrencilerinin değer tercihlerini, yıllara göre değişimi izlemeye yönelik akademik çalışmalar teşvik edilmelidir.
8. DKAB öğretmenleri buldukları ilin durumuna göre Üniversitelerin ilgili fakültelerinde bulunan DKAB bölümlerinden ya da ilahiyat fakültelerinden akademik destek alabilirler.
9. DKAB ders kitapları, öğretmenlerin ders içi uygulamalarında destek olabilecek şekilde tekrar ele alınmalıdır. Benzer öneri Zengin tarafından da ifade edilmiştir (Zengin, 2013, 300).

Kaynakça

- AFDAL, Geir (2007). *"Ahlak Eğitiminin Analizi: Bir Tipoloji"*, Recep Kaymakcan vd. (Ed.), **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, (ss.333-334), Dem Yay., İstanbul.
- AKARSU, Bedia (1998). **Felsefe Terimleri Sözlüğü**, 7. Baskı, İnkılap Yayınevi, İstanbul.
- AKBAŞ, Oktay (2008). *"Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış"*, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 6, (16), ss. 9-27.
- ALTAŞ, Nurullah (2004). *"Öğrenci Velilerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerine Karşı Tutum Düzeylerinin Dini Tutum Düzeyleriyle İlişkisi (Ön Araştırma)"*, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 45, (1), ss. 85-105.
- ARTHUR, James (2005). *"The Re-Emergence of Character Education in British Education Policy"*, **British Journal of Educational Studies**, 53, (3), ss. 239-254.
- AUSTRALIAN GOVERMENT (2003). **Values Education Study (Final Report)**, Department of Education, Science and Training, Canberra.
- AVCI, Nazmi (2007). *"Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgisi ve Bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği"* Recep Kaymakcan vd. (Ed.), **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**, (ss. 819-851), Dem Yay., İstanbul.
- AYHAN, Halis (1999). **Türkiye'de Din Eğitimi**, M.Ü.İFAV Yay., İstanbul.
- BARDAKOĞLU, Ali (2007). *"Diyaret İşleri Başkanlığı'nın Kurulması ve Din Öğretiminin Okullarda Verilmesi Cumhuriyet'in Önemli Kazanımlarıdır (Roportaj)"* **DEM Dergi**, 1, (2), ss. 30-41.
- BISHOP, C. Diane (1993). *"Report Of The Task Force On Values in Education For The State Of Arizona"*, **Arizona Department of Education** (ERIC Document Reproduction Service No: ED 386270).
- BURNS, C.P., ROE B.D. ve ROSS E.P. (1992). **Teaching Reading In Today's Elementary Schools**, Houghton Mifflin Company, Boston.
- CEBECİ, Aylin (2005). **İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlak Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi**, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Bursa.

- CORNBLETH, Catherine (1990). Curriculum in Context, Falmer Press, London.
- CRESWELL, John W. (2007). **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions**. Thousands Oaks, Sage Publications, California.
- CÜCELOĞLU, Doğan (1995). "Ailele İletişim", **Aile Kurultayı, Değişim Sürecinde Aile; Toplumsal Katılım ve Demokratik Değerler I**, (ss.69-97), Ankara.
- ÇAKMAK, Fatih (2013). "Velilerin Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programına Yönelik Tutumları", **Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 2, (4), ss. 96-120.
- ÇARKOĞLU, Ali. TOPRAK, Binnaz (2006). **Değişen Türkiye'de Din, Toplum ve Siyaset**, TESEV Yayınları, İstanbul.
- ÇELİKKAYA T, FİLOĞLU S. VE ÖKTEM N.S. (2013). "Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Tarafından Uygulanma Düzeyleri", **Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, 4, (1), ss.121-147.
- DAGGETT, Lynn M. (2008). "Student Privacy and the Protection of Pupil Rights Act as Amended by No Child Left Behind", **UC Davis Journal of Juvenile Law & Policy**, 12, (1), ss. 51-132.
- DAVARCI, Mehmet (2008). **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Sosyalleşmesine Etkisi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- DEROCHE, E.F, WILLIAMS, M.M. (1998). **Educating Hearts And Minds**, Corwin Press, California.
- DEVECİ, Handan (2008). "Sosyal Bilgilerde Bilgi, Beceri, ve Değerlerin Kazandırılması", Şefik Yaşar (Ed.), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (ss.187-206), Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1807. Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 937.: Anadolu Üniversitesi Yay., Eskişehir.
- DOĞAN, Hıfzı (1997). "Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 30, (1), ss. 1-26.
- DOĞANAY, Ahmet (2006). "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım", Cemil Öztürk (Ed.), **Değerler Eğitimi**, (ss.255-286), Pegem A Yay., Ankara.
- EKŞİ, Halil (2003). "Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları", **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1, (1), ss. 79-96.
- FEATHER, Norman (1975). **Values in Education and Society**, The Free Press, New York.
- FICHTER, Joseph (1994). **Sosyoloji Nedir?** Çev., N. Çelebi, Atilla Kitabevi, Ankara.
- FİDAN, Nuray Kurtdede (2009). "Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri", **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, 2, (2), ss. 1-18.
- FROMM, Erich (1993). **Erdem ve Mutluluk (Ahlak Psikolojisi Üzerine Bir İnceleme)**, II. Baskı, Çev., Ayda Yörükân, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- GÖMLEKSİZ M.N., CÜRO E. (2011). "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi", **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 8, (1), ss. 97-134.
- GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri (2007). "Lise Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları: Elazığ İli Örneği", Recep Kaymakcan vd. (Ed.), **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, (ss. 724 -742), Dem Yay., İstanbul.

◆ Yakup Keskin

- GÜNAYDIN, Mehmet (2009). “Din Kültürü Ve Ahlâk Öğretiminin İlköğretim Ve Liselerde Zorunlu Ders Olmasına Prof.Dr. Hüseyin Atay’ın Katkıları”, **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, 9, (1), ss. 288-306.
- GÜNGÖR, Erol (1998). **Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar: Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme**, Ötüken Yay., İstanbul.
- HALSTEAD, J. Mark, TAYLOR, M.J. (2000). “Learning And Teaching About Values: A Review Of Recent Research”, **Cambridge Journal of Education**, 30, (2), ss. 169-203.
- HATCH, J. Amos (2002). **Doing Qualitative Research in Education Settings**, State University of New York Press, New York.
- HAYDON, Graham (2004). “Values Education: Sustaining The Ethical Environment”, **Journal of Moral Education**, 33, (2), ss. 120-139.
- HÖKELEKLİ, H., GÜNDÜZ, T. (2007). “Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri” Recep Kaymakcan vd. (Ed.), **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, (ss. 371-396), Dem Yay., İstanbul.
- HÖKELEKLİ, Hayati (1998). **Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**, Ensar Neşriyat, İstanbul.
- KARAMAN, Hüseyin (2000). **Nurettin Topçu’da Ahlak Felsefesi**, Dergâh Yay., İstanbul.
- KATZ, D., KAHN, R L. (1977). **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**, Çev., Halil Can ve Yavuz Baydar, TODAEİ Yay., Ankara.
- KAYMAKCAN, R., MEYDAN, H. (2011). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 9, (21), ss. 27-51.
- KAYMAKCAN, Recep (2007). **Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu**. Eğitim Reformu Girişimi, Sabancı Üniversitesi Yay., İstanbul.
- KAYMAKCAN, Recep (2006). “Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler”, **EKEV Akademi Dergisi**, 10, (27), ss. 21-36.
- KESKİN, S C. ve KESKİN, Y. (2009). “Cumhuriyet Dönemi İlkokul (İlköğretim 1.Kademe) Sosyal Bilgiler ve Onun Kapsamına Giren Ders Programlarında Bir Değer Olarak “Barış”ın Yeri”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 7, (17), ss. 69-92.
- KESKİN, Yakup (2012). “İlköğretim Programlarındaki Bazı Ortak Değerlerin Kazanılma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması (Samsun İli Örneği)”, **The Journal Of Academic Social Science Studies**, 5, (8), ss. 827-849.
- KILIÇ, Recep (2009). **Okulda Din Eğitimi ve Öğretimi Çalıştayı (DKAB Dersi İle İlgili Bir Durum Değerlendirmesi)**, TDV Yay., Ankara.
- KIRSCHENBAUM, Howard (1992). “A Comprehensive Model For Value Education And Moral Education”, **Phi Delta Kappa**, 73, (10), ERİC EJ, 445733.
- KIRSCHENBAUM, Howard (1995). **100 Ways To Enhance Values And Morality İn Schools And Youth Settings**, A Longwood Professional Book, Pearson Education, Massachusetts.
- KIZILÇELİK, S., ERJEM, Y. (1994). **Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü**, Atilla Kitabevi, Ankara.
- KOÇ, Ahmet (2010). **Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri**, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 8, (19), ss. 107-149.

- KÜÇÜKAHMET, Leyla (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- LAWTON, Denis (1975). *Class, Culture and the Curriculum*, Routledge and Kegan Paul Press, London.
- LEMING, James S. (1993). *Character Education: Lessons From The Past, Models For The Future*, Maine Institute for global ethics, Camden.
- LICKONA, Thomas (1991). *Educating for Character : How Schools can teach Respect and Responsibility*, Bantam Books, New York
- MEB. (2009a). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara.
- MEB. (2009b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıf Programı*, Ankara.
- MEB. (2009c). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara.
- MEB. (2010a). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara.
- MEB. (2010b). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.
- MENTEŞE, Sabit (1987). *İlkokullarda Velilerin Okul ve Çocuklarına İlişkin Bilgileri ve Bu Bilgileri Edinme Yolları*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- MEYDAN, A., BAHÇE, A. (2010). "Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, (1), ss. 20-37.
- MONTAGU, Ashley (1980). *The Concept of Race*, Free Press, New York.
- MOUSTAKAS, Clark (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousands Oaks, Sage Publications, California.
- NICHOLSON, Joel D. (1991). *The Relationships Between Cultural Values, Work Beliefs and Attitudes Towards Socioeconomic Issues: A Cross- Cultural Study*, The Florida State University College Of Business, Department of Management. (Unpublished Doctorate Dissertation), Florida.
- OĞUZ, Ebru (2012). "Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitimi İlişkin Görüşleri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Ek Özel Sayı)*, 12, (2), ss. 1309-1319.
- OĞUZ, Orhan (2008). *Öğretmen Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ÖZCAN, Raif (2006). *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Davranışların Gerçekleşme Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörlerin İncelenmesi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.
- ÖZDEN, Yüksel (1999). *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer Ve Oluşumlar*, PegamA Yayıncılık, Ankara.
- ÖZENSEL, E. (2007). Liseli Kız ve Erkek Öğrencilerin Değer Yargıları. Değerler ve Eğitimi. R. Kaymakcan vd.(Ed). Değerler ve Eğitimi. İstanbul: Dem Yay., 743-772.
- ÖZYAVUZ, Tuncer (1997). *Osmanlı-Türk Anayasaları*, Alkım Yayınları, İstanbul.

◆ Yakup Keskin

- PIEPER, Annemarie (1999). **Etİğe Giriş**, Çev., Veysel ATAYMAN, Gönül SEZER, İstanbul.
- POWELL, Sache (2010). "Hide and Seek: Values in Early Education and Care", **British Journal of Educational Studies**, 58, (2), ss. 213-229. (Doi: 10.1080/00071001003752195)
- RENZULLI Joseph S., REIS Sally M. (1997). **The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence**, Mansfield Center Creative Learning Press, Mansfield.
- RODGER, Alex (2000). "The Spiritual in Values Education", **Journal of Moral Education**, 29, (4), ss. 463-475. (Doi: 10.1080/713679389).
- ROKEACH, Milton (1973). **Nature of Human Values**. The Free Press, New York.
- RYAN, Kevin (1993). "Mining The Values in The Curriculum", **Educational Leadership**, 51, (3), ss. 16-18.
- SAĞNAK, Mesut (2003). **İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları İle Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- SAĞNAK, Mesut (2007). "Ortaöğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okulun Örgütsel Değerlerine İlişkin Algıları İle Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri". Recep Kaymakcan vd. (Ed.), **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, (ss. 715-726), Dem Yay., İstanbul.
- SCHWARTZ, Saloom (1996), "Value Priorities and Behaviour:Applying of Integrated Value System", Clive Seligman vd., (Ed.), **The Psychology of Values: The Ontario Symposium** (ss. 1-24), Lawrance Erlbaum Associates, New Jersey.
- SILCOCK, P. ve Duncan D. (2001). "Values Acquisition and Values Education: Some Proposals", **British Journal of Educational Studies**, 49, (3), ss. 242-259.
- SOUCHE, Aime (1977). **Yeni Pratik Pedagoji**, Çev., Selahattin ODABAŞ, MEB Basım Evi, Ankara.
- ŞAH TABAN, Hülya (2010). **İlköğretim Okulu I. Kademe Öğrenci Velilerinin Okul ve Çocuklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi**. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- TOKDEMİR, Muhammet Ahmet (2007). **Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- TOZLU, N., TOPSAKAL, C. (2007). Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi. Recep Kaymakcan vd. (Ed.), **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, (ss. 177-202), Dem Yay., İstanbul.
- TURAN, S., AKTAN, D. (2008). "Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6, (2), ss. 227-259.
- UNESCO (2005). "Learning to Do: Values for Learning and Working Together in a Globalized World", L. R. Quisumbing and J. Leo (Eds.), **An Integrated Approach to Incorporating Values Education in Technical and Vocational Education and Training**: Unesco-Unevoc Yay., Bonn. (web:fileadmin /userupload /pubs/LearningToDo.pdf, adresinden 22 Mayıs 2013'te alınmıştır).
- VEUGELERS, W., VEDDER, P. (2003). "Values in Teaching", **Teachers And Teaching: Theory And Practice**, 9, (4), ss. 377-389.

- WYRICK, RUDASILL Kathleen Moritz (2009). "Parent Involvement as a Predictor of Teacher-Child Relationship Quality in Third Grade", **Early Education & Development**, 20, (5), ss. 845-864.
- YALAR, T., YANPAR YELKEN, T. (2011). "Değerler Eğitiminin İyileştirilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi Ve Bir Program Modülü Örneği Geliştirilmesi". **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 10,(38), ss.79-98.
- YAZICI, Kubilay (2006). "Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış", **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**, 19, ss. 499-522.
- YILDIZ, İlhan (2009). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi: Zorunlu Mu Kalmalı, Yoksa Seçmeli mi Olmalı?", **TÜBAV Bilim Dergisi**, 2, (2), ss. 243-256.
- YILMAZ, Mustafa (2003). "Öğrenme Stili ve Değer Eğitimi", **Değerler Eğitim Dergisi**, 1, (2), ss. 120-121.
- YİĞİTTİR S., KELEŞ H. (2011). "Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri", **Millî Eğitim Dergisi**, 189, ss. 149-155.
- YÖRÜKÂN, Ayda (1993). **Önsöz**, Fromm Erich, Erdem ve Mutluluk (Ahlâk Psikolojisi Üzerine Bir İnceleme), II. Baskı, Türkiye İş Bankası Kültür Yay.
- ZENGİN, Mahmut (2013). "Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Değerler Eğitimi Dergisi**, 11, (25), ss. 271-301.

VALUE EDUCATION ACCORDING TO RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE TEACHERS AND COMPULSORY RCEC LESSONS (SAMSUN CASE)*

Yakup KESKİN**

Abstract

In this study, it has been tried to bring about the approaches of teachers of Religious Culture And Ethics Courses (RCEC) to this lesson from the point of view of moral education and their opinions on 1 hour of compulsory Religious Culture And Ethics Courses in high schools and selective religion lessons. To the study, RCEC teachers working in different high schools types in the central districts of Samsun have participated. In the study, conceptual study technique of qualitative research method has been used. Half-structured meeting form as based on literature has been developed by the researcher. Data obtained, underw content analysis as descriptive and themes have been determined. As based on the research, RCEC are also viewed as moral education. It is suggested that moral values are primarily acquired in family and that school can only develop the values if they are given in the families, that the families support RCEC and activities done under the scope of this lesson, and that reverse case is rarely experienced, that almost all RCEC teachers approve compulsory and selective RCEC lessons that both students and parents have developed positive attitudes toward selective lessons and that most of the RCEC teachers are of the opinion that the number of the ones who choose selective religion lessons will not reach the number of compulsory lessons.

Key Words: Secondary Education RCEC Curriculum, RCEC Teacher, Value Education, Compulsory Religious Teaching Course, Selective Religion Courses

* This study is the extended version of the paper presented at the "I. National Values Education Congress

** Associate Prof. Dr.; Ondokuz Mayıs University, Faculty of Divinity, Department of Ethics And Religion Teacher Education, Kurupelit Yerleşkesi-Atakum/ Samsun