



Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Caferiliğin Öğretimi

Teaching of Cafarism According to Religious Culture and Moral Knowledge Teachers

Gül Nihal KARAGÖZ¹

¹Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Erzurum
· gulnihalkaragoz@hotmail.com · ORCID > 0000-0003-1416-0892

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 12 Ağustos/August 2025

Kabul Tarihi/Accepted: 26 Ağustos/August 2025

Yıl/Year: 2026 | **Sayı – Issue:** 60 | **Sayfa/Pages:** 549-572

Atıf/Cite as: Karagöz, N. G. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Caferiliğin Öğretimi"
Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 60, Haziran 2026: 549-572.

Yazar Notu/ Author Note: Bu çalışma, "Caferilerin Örgün ve Yaygın Din Eğitime Yönelik Görüşleri ve Beklentileri" isimli yayınlanmamış doktora tezinden üretilmiştir.

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNE GÖRE CAFERİLİĞİN ÖĞRETİMİ

ÖZ

Bu çalışma, Kars ilinde devlete bağlı okullarda müfredatta bulunan din derslerinde Caferiliğin, dinde çoğulculuk perspektifiyle nasıl ele alındığını öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece program hedefleri ile sınıf içi uygulamalar arasındaki uyum düzeyi analitik biçimde değerlendirilmiştir. 2000’li yıllarda çoğulculuğu ve kök değerleri merkeze alan program güncellemelerine rağmen, Caferiliğin DKAB’deki temsil ve öğretimine ilişkin literatür son derece sınırlıdır. Bu durum, müfredattaki görünürlük, öğretim materyallerinin yeterliği ve pedagojik uygulamaların kapsamına dair belirsizlik üretmektedir. Yerel bağlamda (Kars) sahaya dayalı verinin yokluğu da politika ve uygulama arasında boşluk yaratmaktadır. Kars’ta anlamlı bir Caferi nüfusun mevcut olması, konuyu yerel ihtiyaçlar açısından önemli kılmaktadır. Bu çalışma, program geliştirme, materyal zenginleştirme ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerini kanıta dayalı biçimde tartışmaya açarak ulusal DKAB literatürüne ampirik katkı sunmaktadır.

Nitel araştırmanın durum çalışması desenini içeren çalışmada Kars Merkez’de görevli yedi DKAB öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Veriler, içerik analizine tabi tutulmuş; “İçerik”, “Öğrenme Durumları”, “Öğretmen Tutumu” ve “Öğrenci Tutumu” temaları elde edilmiştir. Kodlamalar, araştırma sorularıyla uyumlu olarak tümevarımsal biçimde yapılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenler, herhangi bir mezhebi merkezileştirmeden ortak değerleri öne çıkaran çoğulcu bir söylem benimsediklerini belirtmiştir. Dersler ağırlıklı olarak ders kitabı eksenli yürütülmekte; anlatım ve soru-cevap teknikleri baskın biçimde kullanılmaktadır. Caferilik belirli sınıf kademelerinde sınırlı yer bulmakta; öğretmenler kendilerini çoğunlukla yeterli görse de güncel içerik ve materyal gereksinimini vurgulamaktadır. Öğrenci hazırbulunuşluğu Muharrem aylarında artmakta, genel ilgi ise güncel-teknolojik meselelere kaymaktadır. Bulgular, içerik ve materyal zenginleştirme, yerel paydaş işbirliği ve hedefli hizmet içi eğitimlerin öncelikli olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, DKAB Dersi, DKAB Öğretmeni, Caferilik Mezhebi, Dinde Çoğulculuk.



TEACHING OF CAFARISM ACCORDING TO RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE TEACHERS ABSTRACT

This study aims to examine how Jafari (Caferi) Islam is addressed within the religious education (RE) curriculum in state schools in Kars, Turkey, from a religious pluralism perspective, based on teachers' views. It analytically evaluates the alignment between curriculum goals and classroom practices. Despite curriculum reforms since the 2000s emphasizing pluralism and core values, the representation and teaching of Jafari Islam in RE remains significantly underexplored in the literature. This gap contributes to ambiguity regarding curriculum visibility, adequacy of instructional materials, and the scope of pedagogical practices. The lack of locally grounded data, particularly in a region like Kars with a significant Jafari population, further deepens the disconnect between policy and practice. By addressing curriculum development, enrichment of teaching materials, and in-service teacher training needs through evidence-based findings, this study offers an empirical contribution to the national RE literature.

Using a qualitative case study design, semi-structured interviews were conducted with seven RE teachers working in central Kars. The data were analyzed through content analysis, resulting in four main themes: "Content," "Learning Experiences," "Teacher Attitudes," and "Student Attitudes." Coding was conducted inductively in alignment with the research questions.

Findings indicate that teachers adopt a pluralistic discourse emphasizing shared values without centralizing any specific sect. Instruction is predominantly textbook-centered, using lecture and Q&A methods. Jafari content is limited to specific grade levels. While teachers generally perceive themselves as competent, they highlight the need for updated materials. Student engagement peaks during Muharram but tends to shift toward contemporary and technological topics.

Keywords: Religious Education, RCEK Course, RCEK Teacher, Jafari Sect, Pluralism in Religion.



GİRİŞ

Zorunlu din dersini tercih eden ülkeler arasında olan ülkemizde din eğitimi, tarihî süreçte birçok kez sosyal, politik, toplumsal, uluslararası, eğitim, dini vb. sebeplerle değişikliğe uğramıştır. Dolayısıyla ülkemizde din eğitiminin amaçları, içeriği, veriliş tarzı, konumu vb. değişkenlik göstermiştir. DKAB dersinin günümüze kadar uzanan hikâyesine bakıldığında; 1924'te din dersi *malumat-ı diniye*

adı ile isimlendirilmiş, sonrasında ise 1939'a kadar bir şekilde okullarda devam etmiş ve bu tarihten 1949'a kadar Türkiye'de din dersleri kaldırılmıştır. Bununla birlikte isteğe bağlı din dersleri ve 1970'lere gelindiğinde zorunlu ahlak dersleri müfredata eklenmiştir. 1982 askeri müdahalesi ile öğrenci tercihiyle alınabilen din dersleri ile toplumsal uyumu sağlamak adına ahlaki değerleri ve etik kurallarını içeren zorunlu ahlak dersleri, birleştirilerek ilk ve ortaokullarda haftada iki saat, liselerde ise bir saat olacak şekilde DKAB dersi okullara konulmuştur. Sonraki süreçlerde dersle ilgili çeşitli değişimler meydana gelmiştir. 1992'de gayr-i Müslimler dersten muaf olmuş ve 2005 yılına gelindiğinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı din derslerinde merkeze alınmıştır. 2005-2006, 2010 ve 2018 yıllarında da DKAB öğretim programlarında ihtiyaçlardan ötürü çeşitli değişiklikler meydana gelmiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren de liselerdeki din dersi haftada bir saatten, iki saate çıkarılarak ders saati arttırılmıştır.^[1]

DKAB derslerinde İslam diniyle ilgili konular ele alınırken, Kur'an ve sünneti merkeze alan, birleştirici ve herhangi bir mezhebi esas almayan kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu çerçevede, İslam'a ilişkin dinsel oluşumları kuşatan temel değerler ön plana çıkarılmış; inanç, ibadet ve ahlak alanlarına dair ortak paydaların Kur'an ve sünnet temelli olmasına özen gösterilmiştir. Programın temel amacı, bireylerin dinî, kültürel ve ahlaki değerlere ilişkin doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda, öğretim sürecinde söz konusu değerlerin tamamı kapsanmış; ancak öğretimin belirli bir mezhebi esas alan doktriner bir yapıya dönüşmemesi için hassasiyet gösterilmiştir.^[2] Böylelikle DKAB dersleri teolojik anlayıştan dini araştırmalara dayalı anlayışa kaymış olup, farklı dinler arasında karşılaştırmalı, diyalog temelli, çok perspektifli ve hoşgörüyeye dayalı bir ders niteliği kazanmıştır. Ülkemizde Batı'daki dinlerarası öğretim modeline uygun görüşler ilk olarak Prof. Dr. Beyza Bilgin tarafından ileri sürülmüştür. Bu doğrultuda, küçük yaş gruplarına yönelik programlar, mezhep ve din farklılıklarına ayrıntılı olarak girmeksizin, tüm din ve kültürlerin ortak paydasında yer alan inanç ve davranış ilkelerini kapsayacak şekilde yapılandırılabilir. Daha ileri yaş gruplarına yönelik programlarda ise, mezhepler ve dinlere ilişkin ayrıntılı içeriklere de yer verilebilir. Kendisi bu görüşlerine uygun olarak, 1999'da Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde benimsenen mezhepler üstü yaklaşımın, mezhepler arası anlayış ve etkileşimi esas alan bir yaklaşımla desteklenmesi gerektiği yönünde görüşünü dile getirmiştir.^[3] Bilgin'in bu görüşü, 2000 yılında hazırlanan İlköğretim DKAB öğretim programına yansımış, programda “*Dinlerin ve*

[1] Ahmet Çakmak, “Caferilik Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Dinde Çoğulculuk: Aynı Bahçenin Farklı Çiçekleri” ed. Ahmet Çakmak-Abdurrahman Hendek, *Dinde Çoğulculuk ve Din Eğitimi: Türkiye Tecrübesi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2021), 103-104.

[2] T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı* (Ankara: MEB Yayınları, 2018), 8.

[3] Beyza Bilgin, “Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 39/1 (Haziran 1999), 2.

İslam'ın Evrensel Öğütleri" adlı bir üniteye yer verilmiştir. Ardından 2005'teki ortaöğretim DKAB öğretim programına "*Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri*" ünitesi konulmuştur. 2005 sonrası, DKAB öğretim programlarındaki çoğulcu din öğretimi anlayışına uygun olarak ders kitaplarında diğer dinler hakkında kendi kaynaklarına dayalı bilgilerin aktarılmasına özen gösterildiği görülmektedir.^[4]

DKAB derslerinde farklı dinlere ve din anlayışlarına öğretim programlarında yer verilmesi din eğitimcilerine göre 2000'li yıllara işaret etmektedir. Din Eğitimi Tuğrul Yürük, konuyla ilgili 2000 öncesine kadarki programlarda (din bilgisi dersleri de dahil) farklı din anlayışlarının programda olmadığını, 2000 programında "Dindeki Anlayış Farklılıkları" ünitesinin olduğunu, 2005 öğretim programında Caferiliğe ameli mezhepler arasında yer verildiğini belirtmiştir. Caferiliğin ilkökul ve ortaokul programlarında açık bir şekilde zikredilmediği, fıkhi yorumlar başlığı altında mezhebin yer aldığı tespit edilmiştir. Caferilik sadece 2010 öğretim programında ismen zikredilmiş sonraki 2018 tarihli öğretim programında değinilmemiştir. Program kendisini mezheplerin öğretiminde mezheplerüstü olarak tanıtmaktadır. Ancak bu durumun sadece ibadetlerle ilgili sınırlandırılması, iman konusundaki farklılıklara değinilmemesi dikkate değerdir. İmamiyye/ İsnâaşeriyye, Şia ve Şiilik kavramlarının da programlarda öğretime konu edilmediği tespit edilmiştir. ^[5] 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılında yürürlüğe giren ve bu sene 5. Sınıflarda uygulanmaya başlanan, diğer sınıf düzeylerinde ise kademeli olarak yürürlüğe girecek "Maarif modeli DKAB öğretim programları" adı verilen İlköğretim DKAB dersi (Dört, Beş, Altı, Yedi ve Sekizinci Sınıflar) Öğretim Programı'nın vizyonu öğrencilerin dinin hayatı anlamlandırmadaki işlevini kavramalarını, millî, manevi ve ahlaki değerleri içselleştirmelerini, dinler ve inanç sistemleri hakkında doğru ve güvenilir bilgi edinmelerini, farklılıklarla bir arada yaşama kültürü geliştirmelerini amaçlamaktadır. Bu öğretim programında Caferilik doğrudan geçmemektedir. Gerek farklı din ve inançların öğretimi, gerekse İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumların öğretimi sürecinde olgusal bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Bu çerçevede, dinler, inanç sistemleri ve İslam düşüncesinde yer alan yorumlar; kendi özgün metinleri, kaynakları ve kabulleri esas alınarak öğretime konu edilmektedir. Dinlerin inanç ve ibadetlerine ilişkin öğretim sürecinde, söz konusu dinlerin kendi içindeki farklı anlayış ve uygulamalara dair bilgiler, ihtiyaç duyulması hâlinde öğretmenler tarafından açıklanmaktadır. Benzer şekilde, İslam dinine ait ibadetlerin (abdest, gusül, namaz vb.) öğretiminde de mezhepler arasındaki farklı anlayış ve uygulamalara ilişkin bilgilere, gerekli görüldüğünde öğretmen tarafından verilebileceği belirtilmiştir.^[6]

[4] Emine Keskiner, "Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları", *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları*, ed. Mustafa Köylü (Ankara: Değerler Eğitimi Merkezi Yayıncılık, 2018), 65-66.

[5] Çakmak, "Caferilik Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Dinde Çoğulculuk: Aynı Bahçenin Farklı Çiçekleri", 109-110.

[6] MEB, *İlköğretimOrtaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim*

Ortaöğretim DKAB öğretim programlarında Caferiliğin bulunması ilköğretim DKAB öğretim programlarında bulunmaması sebebiyle farklılık göstermektedir. 2000 sonrası ortaöğretim DKAB öğretim programlarında Caferiliğin öğretime konu edinildiği gözlemlenmektedir. 2000 sonrası örneğin 2005, 2006, 2018, 2024 yıllarındaki programda Caferilik zikredilmiş ve İslam düşüncesindeki yorum konusu içindeki kazanımlarda ya da açıklamalarda değinilmiştir. Caferilik diğer mezheplerle birlikte aynı cümle içinde yazılmış ve yorum farklılıklarının sebep ve sonuçları açıklanmıştır. 2005 ve 2010 öğretim programlarında Caferilik mezhebi, kazanımlar haricinde zikredilmemiştir. 2018 programında 12. Sınıf, “Anadolu’da İslam” ünitesinde “Dinî anlayışın ve kültürel yapının tarihi süreç içerisinde oluşumuna katkı sunan öncül şahsiyetleri tanı ve bunların etkilerini öğrenir”. Eğitsel hedefinde, hem Şii hem de Sünni kaynaklarca önemli bir din âlimi ve düşünür olarak kabul edilen Cafer es- Sadık; İmam Şafi, Ebu Hanife gibi diğer mezhep imamları ile birlikte zikredilmiştir.^[7] 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılında yürürlüğe giren ve bu sene 9. Sınıflarda uygulanan, diğer sınıf düzeylerinde ise kademeli olarak yürürlüğe girecek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim DKAB öğretim Programının vizyonu; dinin bireyin hayatını anlamlandırmadaki işlevini kavrayabilen, millî, manevî ve ahlaki değerleri içselleştirmiş, dinler ve inançlar hakkında sahil ve güvenilir bilgiye sahip, farklılıkları tanıyan ve bu farklılıklarla birlikte yaşama becerisi geliştirmiş bireyler yetiştirmektir şeklinde belirlenmiştir.^[8]

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Caferilik, 10. sınıfın 5. ünitesi olan ‘İslam Düşüncesinde İtikadî, Siyasî ve Fikhî Yorumlar’ başlığı altında ele alınmaktadır. Caferilik ortaöğretim DKAB öğretim programında, öğrenme öğretme uygulamaları başlığında; Dinî yorum farklılıklarının, özellikle itikadî-siyasî ve fikhî alanlarda ortaya çıktığı belirtilerek, “mezhep”, “fıkıh”, “firka” ve “tevil” kavramlarının tanımları yapılmakta ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler açıklanmaktadır. Öğrencilerin konuya dair ön bilgilerini ölçmek amacıyla “Mezhepler hakkında neler biliyorsunuz?” sorusu yöneltilerek, etkileşimli bir öğrenme yöntemi olan soru-cevap tekniği önerilmektedir. Ehlisünnet mezhebi başlığı altında itikadî yaklaşımlar olarak Eş’arilik ve Matürîdilik; fikhî yaklaşımlar olarak ise Hanefilik, Mâlikîlik, Şâfîlik ve Hanbelîlik ele alınmaktadır. Şii gelenek bağlamında ise, Şîa’nın fikhî yorumu niteliğindeki Ca’ferîlik mezhebine dair temel bilgiler verilmekte ve bu mezhebin Şîa içerisindeki konumuna vurgu yapılmaktadır.^[9] Öğrencilerin itikadi-siyasi ve fikhî yorum

Programı (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2024), 6-8.

[7] Çakmak, “Caferilik Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Dinde Çoğulculuk: Aynı Bahçenin Farklı Çiçekleri”, 110-111.

[8] MEB, *İlkokulOrtaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11, 12. sınıf) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli* (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2024), 6.

[9] MEB, *İlkokulOrtaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11, 12. sınıf) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*, 54.

türleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları analiz etmeleri sürecinde özellikle öğrenci merkezli, aktif öğrenme sağlayan bir öğretim tekniği olan istasyon tekniği (öğrencilerin bir konu ya da konular üzerinde istenen hedefleri gerçekleştirmek için belirlenmiş çalışma istasyonlarında aşama aşama ilerleyip gruplar halinde veya bireysel olarak çalışmalara katkılar sağladığı, farklı zekâ alanlarına da hitap eden bir teknik)^[10] kullanılabilirliği, İslam düşüncesinde ortaya çıkan farklı yorumların, düşünsel çeşitliliğin bir göstergesi olarak değerlendirilebileceği ve İslam'ın düşünce özgürlüğüne verdiği önem belirtilmektedir.

Ders kitapları, öğretim programları kapsamında hazırlanmaktadır. 2018 ve 2024 ilköğretim DKAB öğretim programlarında Caferilik kavramının geçmediği ve programın İslam düşüncesi bağlamında teşekkül eden yorum çeşitliliği mezhepler üstü bir şekilde ele aldığı düşünüldüğünde ortaokul ders kitaplarında Caferiliğe sadece İslam düşüncesindeki yorumlar başlığında yer verildiği anlaşılmaktadır. Caferilik 2024-2025 eğitim öğretim yılında yürürlüğe giren 7. Sınıf DKAB ders kitabında “İslam Tarihinde Ortaya Çıkan Başlıca Fıkhi Mezhepler” Başlığında Hanefi Mezhebi, Maliki Mezhebi, Şafii Mezhebi, Hanbeli Mezhebi ve Caferilik başlığı şeklinde yer almaktadır.^[11] Ortaöğretimde DKAB ders kitaplarında Caferilik 10. ve 12. Sınıfların ders kitaplarında geçmektedir. 10. Sınıfta Caferilik konusu, İslam Düşüncesinde İnanç, Siyaset ve Fıkıh Alanlarında Yorum Farklılıkları adını taşıyan son ünite olan 5. Üniteye yer almaktadır. Bu üniteye Caferilik, İslam Düşüncesinde Fıkhi Yorumlar ana başlığıyla Hanefilik, Mâlikilik Şafilik, Hanbelilik ve Caferilik başlıklarıyla DKAB 10. Sınıf ders kitabında bulunmaktadır. Caferilik burada İmam Cafer Sadık'ın görüşlerine dayanan bir mezhep olduğu, İmam Cafer'in ilmi kişiliği, Caferiliğin dayanaklarının Kur'an ve Sünnete ilave olarak On iki imam inancı olduğu belirtilmektedir. Namaz, oruç, hac, zekât, em-r-i bi'l- ma'ruf nehy'i ani'l-münker (insanları iyiliğe yönlendirip kötülüklerden sakındırmak) gibi ibadetlerin Caferilikte de farz olduğuna değinilmiştir. Bazı konularda ise farklılıkların olduğu belirtilmiştir. Mesela abdest esnasında Caferilikte ayakların yıkanmayıp mesh edildiği, öğle namazı ile ikinci namazını, akşam namazı ile yatsı namazını birlikte kılınmasının caiz olduğu ifade edilmektedir. Günümüzde İran devletinin resmi mezhebinin Caferilik olduğu bunun yanı sıra Irak, Suriye, Azerbaycan ve Körfez ülkelerinin bazıları ile Pakistan ve Afganistan gibi ülkelerde az sayıda ve ülkemizin çeşitli yörelerinde Caferiliği benimseyip uygulayan Müslümanların bulunduğu şeklindeki bilgiler ders kitabında anlatılmaktadır.^[12] 12. Sınıfta Caferilik konusu, Anadolu'da İslam adını taşıyan 2. Üniteye yer almaktadır. Bu üniteye Caferilik, Türk Milletinin Dini Kimliğinin Oluşumuna Katkı Sunan Öncü İsimler adını taşıyan konu başlığında Cafer Sadık alt başlığıyla yer

^[10] Zeliha Gül Töre, *Örnek Olay Destekli İstasyon Tekniğinin Sosyobilimsel Konuların Öğretimi Üzerine Etkisi* (Erzincan: Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 35.

^[11] Zekai Taşın, *DKAB 7. Sınıf* (Ankara, Erkad Yayıncılık, 2024), 121.

^[12] Nihal Kalelihan, *DKAB 10. Sınıf* (Ankara, Bilim ve Kültür Yayınları, 2024),124.

almaktadır. Burada Caferilik, Cafer Sadık'ın görüşleri doğrultusunda oluşan fihhi bir mezhep olduğu, Cafer Sadık'ın ilmi kişiliği, imamiyeti, din ve ahlak muhtevalı sözlerinden oluşan eseri ve Caferiliğin günümüzde İran'ın resmi mezhebi olduğu belirtilerek ders kitabında anlatılmaktadır.^[13]

Ortaöğretim DKAB ders kitaplarında Caferiliğe, ortaokul DKAB ders kitaplarına göre nispeten daha fazla yer verildiği görülmektedir. Ortaöğretim ve ortaokul DKAB ders kitaplarında Caferilik; Hanefi, Şafi, Maliki ve Hanbelilikten sonra konumlandırılmış ve bütün fihhi mezhepler ortak bir alanın unsuru olarak ifade edilmiştir.

DKAB dersi Alevilik, çoğulluk, diğer dinlerin programa yansımaları gibi birçok açıdan araştırmalara konu olmuştur. Literatürde DKAB dersleri ve Alevilik konusu birçok yönden ele alınmıştır. Örneğin kaleme alınan makale çalışmaları şöyledir: “DKAB Derslerinde Mezhepler Üstü Yaklaşımın Uygulanabilirliği ve Alevilik Perspektifi”ni konu edinen bir yazısını Sönmez Kutlu, kişisel web sitesinde, 6 Eylül 2007’de kaleme alınmıştır. 2009 yılında Hüseyin Yılmaz tarafından “Alevilik- Sünnilik Açısından DKAB Dersleri” isimli bir makale, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisinde kaleme alınmıştır.^[14] 2011 yılında Hasan Yücel Başdemir tarafından “Din Dersleri ve Aleviliğin Aktarılması” isimli bir makale, Liberal Düşünce Dergisinde kaleme alınmıştır.^[15] 2013 yılında Halise Kader Zengin tarafından “Türkiye’de DKAB Müfredatlarında Aleviliğin Devletin Din Anlayışının Yansımaları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analizi” isimli bir makale, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisinde kaleme alınmıştır.^[16] 2017 yılında İbrahim Turan tarafından “Aleviliğin Öğretimine Yönelik DKAB Öğretmen Yeterliklerinin, Din Eğitimi Perspektifinden Değerlendirilmesi” isimli bir makale, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisinde kaleme alınmıştır.^[17] Konuyla ilgili literatürde yer alan tez çalışmaları ise şöyledir: Nurullah Bora tarafından 2009 yılında “Çoğulculuk Perspektifinde Alevi Toplumunun Din Eğitimi Yaklaşımı” araştırılarak bir yüksek lisans tezi hazırlanmıştır.^[18] “DKAB Ders Kitaplarında Çerçevelenen Alevi-Bektaşî geleneğinde Adap ve Erkâna Dair” konulu

^[13] Zekai Taşın, *DKAB 12. Sınıf* (Ankara, Erkad Yayıncılık, 2024),47.

^[14] Hüseyin Yılmaz, “Alevilik-Sünnilik Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/2 (Aralık 2009),198

^[15] Hasan Yücel Başdemir, “Din Dersleri ve Aleviliğin Aktarılması”, *Liberal Düşünce Dergisi* 63 (Haziran 2011), 64.

^[16] Halise Kader Zengin, “ Türkiye’de DKAB Müfredatlarında Aleviliğin Devletin Din Anlayışının Yansımaları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analizi “, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 12/47 (Mart 2013),66.

^[17] İbrahim Turan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Aleviliğin Öğretimi ile İlgili Yeterlik Algıları”, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10/2 (Aralık 2017), 880.

^[18] Nurullah Bora, *Çoğulculuk Perspektifinde Alevi Toplumunun Din Eğitimi Yaklaşımı* (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009), 75

Yüksek Lisans Tezi Fatma Şentürk tarafından 2023 yılında hazırlanmıştır.^[19] Bu makale ve tez çalışmalarının genel olarak amacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinde Alevilik konusunun nasıl ele alındığını, bu konunun eğitsel, pedagojik ve toplumsal yönlerini incelemek; öğretim süreçlerinde karşılaşılan sorunları tespit etmek ve çözüm önerileri sunmaktır. Çalışmaların her biri, Aleviliğin DKAB derslerinde temsili, aktarımı ve öğretiminde karşılaşılan güçlükler ile bu sürecin farklı aktörler (öğretmenler, öğrenciler, devlet, müfredat) tarafından nasıl deneyimlendiğine dair farklı perspektifler sunmaktır. Bu çalışmanın farkı Kars yöresindeki Caferilik mezhebinin din dersleri perspektifinde ele alınarak, literatürdeki boşluğu doldurmaktır.

Öğretim programlarına ve ders kitaplarında Aleviliğin yansımaları, Aleviliğin DKAB derslerinden beklentisiyle ilgili literatürde ulaşılan makale ve tez çalışmaları bu şekilde bulunmaktadır. Ancak DKAB derslerini, Kars ilinde yaşayan Caferi bireylerin beklenti ve görüşleri çerçevesinde ele alan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bunun yanı sıra Caferilerin din eğitimi ve öğretiminden beklenti, görüş ve önerilerinin araştırıldığı ve Caferiliğin DKAB öğretim programları ile DKAB ders kitaplarına nasıl yansıdığını içeren çalışmalara ise ulaşılmıştır. Konuyla ilgili ulaşılan bu çalışmalar 2018 öğretim programlarından önceki yılları kapsamaktadır. Örneğin: 2016 yılında Çetin Doğru tarafından, “Mezhepsel Çoğulculuk Perspektifinden Caferi Toplumunun Din Eğitimi ve Öğretimine Dair Beklenti ve Önerileri İğdir İli Örneği” ile araştırılıp, bir yüksek lisans tezi şeklinde hazırlanmıştır. 2017 yılında da Mahmut Zengin, Caferiliğin öğretim programları ile ders kitaplarına nasıl yansıdığını “Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar” adlı çalışmasında başlık düzeyinde ele almıştır.

İmamiye olarak da bilinen Caferilik; Hz. Ali'nin çocuklarının ve torunlarının Allah tarafından bir emir ve son peygamber Hz. Muhammed'in (s.a.v.) vasiyet etmesi ve tayini ile önder olarak meşru kabul eden ve 12 imama inanmayı itikadın temel esası kabul eden dini düşünce yorumudur. Mezhebin itikadi ve fıkhi boyutundaki kurucu temsilcisi Cafer-i Sadık'tır. Caferilik bu boyutuyla ismini Cafer-i Sadık'tan almış ve Caferiye olarak anılmıştır.^[20] Caferilik, Hz. Ali'ye duyulan sevgiyle başlayan, İslam dünyasını yönetecek dini bir lider olarak Hz. Ali olması gerektiğini savunan ve onun soyuna ait bir makam olduğunu ideolojileştiren, bu soyu 12 imamla sınırlandıran anlayış doğrultusunda, altıncı sırada yer alan İmam Cafer Sadık'ın fıkhi ile yoğrulmuş dini bir gruptur. Caferi Mezhebine göre Din,

^[19] Fatma Şentürk, *DKAB Ders Kitaplarında Çerçevelenen Alevi-Bektaşî Geleneğinde Âdap ve Erkâna Dair* (Ankara, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi 2023), 55.

^[20] Çetin Doğru, *Mezhepsel Çoğunluk Bağlamında Caferilerin Din Eğitimi ve Öğretimi ile İlgili Beklenti ve Önerileri Üzerine Bir Araştırma (İğdir Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, 2016), 14.

Usûl'üd-Din ve Fürû'ud- Din olmak üzere iki bölüme ayrılır. Usûlü'd- Din, İslam dininin ana ilkeleri manasına gelir. Caferilikte İslamiyet'te var olan Tevhit, Nübüvvet ve Mead esaslarına Adalet ve İmamet de eklenerek Usûlü'd- Din beş temel esas olarak belirlemiştir. Fürû'ud-Din ise, İslam dininin ibadet ve muamelatla ilgili olan kısmını içermektedir.^[21]

Tevhid, Nübüvvet ve Meâd, İslam dininin esaslarındandır. Bunlardan birini inkâr eden veya bunlarla ilgili olarak şüpheye düşen kimse din dairesi dışına çıkar. Adalet ve İmamet konusu ise Caferilik mezhebinin esaslarındandır. Bunlardan birini inkâr eden kimse Caferi olamaz. Caferiliğe göre “Fürû'u'd- Dîn” denilen ferî ahkâmı 10 tane olup şöyle sıralanabilir: Namaz, Oruç, Hac, Zekât, Humus, Cihat, Tevellâ (Allah, Peygamber ve Ehl-i Beytin dostlarına dost olmak), Teberrâ (Allah, Peygamber ve Ehl-i Beytin düşmanlarına düşman olmak).^[22]

Caferiliğe göre namaz ibadeti, dinin direği olup hemen hemen Sünni anlayıştaki gibi icra edilmektedir. Namaz beş vakitte olmakla birlikte takdim ve tehir yapılarak üç vakitte icra edilmektedir. Secdenin türbet veya mühür denilen Kerbela toprağından yapılmış kil üzerine yapılması efdal olarak görülür. Ezana, “Eşhedü enne Aliyyen veliyullah” ve “Hayya ala hayri'l-amel” şeklinde iki cümle eklemeye yaparlar. Zekât önemli bir ibadet olup Sünnilikten farklı bir uygulama olarak Humus anlayışına sahiptirler. Bu anlayışa göre Ehl-i Beyt mensuplarına zekâta bedel olarak verilmesini zorunlu görmekteydiler. Humusun, altıya bölünüp üç payının Allah'a, Resûlüne ve yakınlarına ait olduğuna inanılır. Meşhed, Kum ve Tahran gibi yöreleri ziyaret etmek bir ibadet olarak yerine getirilir ve bu görevi yapanlar Kummi, Meşhedi gibi lakaplar almaktadır. Dini hayat, genelde molların kontrolü altında yürütülmektedir. Mollalar ise medrese tipi eğitim-öğretim veren “Havza-ı İlmiyelerde yetişmektedirler. En meşhur havzalar ve hocalar Kum kentinde bulunmasına bakılırsa İran'da Kum merkezli bir Şiilik hâkim durumdadır.^[23]

Caferiler Müslüman dünyasında yaklaşık %10 gibi bir orana sahip olmakla birlikte farklı coğrafyalarda yaşamaktadırlar. Türkiye'de ise kesin bir sayı ile belirtilmese de %1'lik bir oranda Caferi vatandaşın yaşadığı çeşitli dini yaşam araştırmalarına yansımıştır.^[24]

Bundan hareketle bu araştırmayla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinde Caferilik mezhebinin öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini ince-

[21] Hatice Bakırlı, *Kars Caferilerinde Dini Hayat* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, 2019), 32-38.

[22] Mehmet Keskin, *Caferî İlmihali* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2017), 29.

[23] Halil İbrahim Bulut, *İslam Mezhepleri Tarihi* (Ankara: DİB Yayınları, 2016), 357-359.

[24] Diyanet İşleri Başkanlığı, *Türkiye'de Dini Hayat Araştırması* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014), <https://serdargunes.files.wordpress.com/2013/08/tc3bcrkiye-de-dini-hayat-arastirmasi-2014.pdf>.

leyerek, söz konusu öğretimin içeriği, uygulanabilirliği ve pedagojik yansımaları hakkında bilimsel verilerin elde edilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi ise “DKAB Öğretmenlerine Göre Caferiliğin Öğretimi Nasıl Gerçekleşmektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu Problem cümlesinden hareketle araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. DKAB derslerinde hangi metotlar kullanılmaktadır?
2. Öğretim süreçleri ne şekilde gerçekleşmektedir?
3. Caferilik mezhebi DKAB müfredatında ne şekilde yer almaktadır?
4. DKAB dersi öğretmenlerinin Caferilik konusundaki yeterlilikleri ne düzeydedir?
5. Öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumları nasıldır?

1. YÖNTEM

1.1. Desen

Çalışma nitel araştırma özelliğini taşımaktadır. Bu sebeple nitel araştırma yöntemlerinden biri olan, durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışması, belirli bir olguya, probleme veya sürece ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde etmeyi amaçlayan bir nitel araştırma desendir. Bu yöntem, incelenen konunun bağlamı içerisinde anlamlandırılmasını sağlamak amacıyla, ilgili belgeler, eserler, olaylar ya da katılımcılar gibi çeşitli veri kaynaklarından yararlanarak kapsamlı bir analiz süreci yürütür.^[25] Bu çalışmada DKAB dersi öğretmenlerinin Caferilik mezhebinin öğretimine dair tecrübe ve deneyimleri, öğretim süreçlerini yürütme biçimleri, yaşanan sorunlar bir durum olarak kabul edilmiştir. Böylece belirlenen bir problem, durum çerçevesindeki katılımcıların görüşleriyle ele alınarak derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle konuyla ilgili belli sorular çerçevesinde katılımcıların aracılığıyla çalışma temellendirilmiştir. Caferilik mezhebinin yer aldığı ve ünite olarak müfredatlarında yer alan öğretim kademeleriyle araştırma sınırlandırılmıştır.

[25] .John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri*, çev. Mesut Bütün- Selçuk Beşir Demir (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2021), 97-100; John W. Creswell, *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, çev. Yüksel Dede (Ankara: Eğiten Kitap Yayınları, 2017), 187; Burece L. Berg- Howard Lune, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, çev. Eren Can Aybek (Konya: Eğitim Yayınevi, 2019), 304-305.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu maksimum ve ölçüt örnekleme yöntemleri esas alınarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitliliğe dayalı örnekleme, genellemeye ulaşmaktan ziyade, farklılık gösteren durumlar arasında ortak paydaların ya da benzer olguların bulunup bulunmadığını ortaya koymayı ve bu çeşitlilik aracılığıyla araştırma konusunun farklı boyutlarını analiz etmeyi amaçlar. Buna karşılık, ölçüt örnekleme yönteminde temel ilke, önceden belirlenen bir veya birden fazla ölçütü karşılayan tüm durumların araştırma kapsamına alınmasıdır. Söz konusu ölçütler, araştırmacı tarafından özgün biçimde geliştirilebileceği gibi, daha önce hazırlanmış mevcut ölçüt listeleri de bu süreçte referans alınabilir.^[26] Maksimum örnekleme bağlamında Kars'ta Caferi öğrencilerin gittikleri okullarda görev yapan DKAB öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Ölçüt örnekleme bağlamında ise Caferilik mezhebinin öğretime konu edildiği 7. Sınıf ve 11. Sınıf DKAB dersine girmiş olan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın teorik yapısı daha önce oluşturulmuş olup, görüşme yapılacak kişiler daha sonra tespit edilmiştir. Veri doygunluğu sağlanıncaya kadar görüşmeler devam etmiştir. Veri doygunluğu bu çalışmada, yedi DKAB Öğretmeni ile sağlanmıştır. Atatürk Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığından 31.05.2024 tarih ve 11 sayılı oturum ile alınan etik kurul izninden sonra görüşmeler yapılmaya başlanmıştır. Görüşmeler çalışma gurubuyla, 25.11.2024 ile 23.12.2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme sayısı yediye ulaştığında sorulara verilen cevaplarda tekrarlara başlanıldığı tespit edilince görüşmeler sonlandırılmıştır.

Tablo1: Çalışma Grubu Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Görev Yapılan Eğitim Kurumu Düzeyi	Çalışılan Şehir
K1	Erkek	16	Ortaokul	Kars
K2	Erkek	5	Ortaokul	Kars
K3	Kadın	10	Lise	Kars
K4	Erkek	5	Lise	Kars
K5	Kadın	6	Lise	Kars
K6	Erkek	10	Lise	Kars
K7	Erkek	9	Lise	Kars

1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu yöntem, belirli bir konuya ilişkin benzer temaları ele alarak farklı katılımcılardan karşılaştırılabilir nitelikte veri elde etmeyi amaçlamaktadır.

^[26] Ali Yıldırım & Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2017), 119-121.

Görüşmeci, önceden belirlenen konu başlıklarına bağlı kalarak standart soruları yöneltmenin yanı sıra, katılımcıların yanıtlarına göre derinleştirici ve açıklayıcı ek sorular da sorma esnekliğine sahiptir. Bu yaklaşım, araştırma probleminin tüm boyutlarını kapsamlı bir şekilde inceleme ve ilgili soruları sistematik biçimde ele alma olanağı sunar.^[27] Araştırmada Kars'ta Caferi öğrencilerin gittikleri okullarda görev yapan DKAB Öğretmenlerine Caferiliğin öğretimine dair deneyim ve görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunda altı adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken alanın uzman kişilerinden görüş alınmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Katılımcılara yöneltilen sorulardan alınan cevaplar, katılımcıların izinleri doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar metin haline getirilmiştir. Bu metinler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi; görüşme, mesaj ve metin gibi bir içerikten belli bir konu ya da kavram ile ilgili derinlikli incelemeler yaparak çıkarımlarda bulunmak için yapılan tahlildir.^[28] İçerik analizi yapılırken elde edilen veriler düzenlenir, kodlanır ve temalar oluşturulur. Çalışmanın içerik analizinden kodlar üretilmiş, kodlar karşılaştırılarak temalar oluşturulmuştur. Katılımcılardan yapılan alıntı ve atıflar verilen kodlarla (K1, K2,...) yapılmıştır. Katılımcıların ifadelerinden elde edilen atıflar, tırnak içinde ve italik olarak verilmiştir.

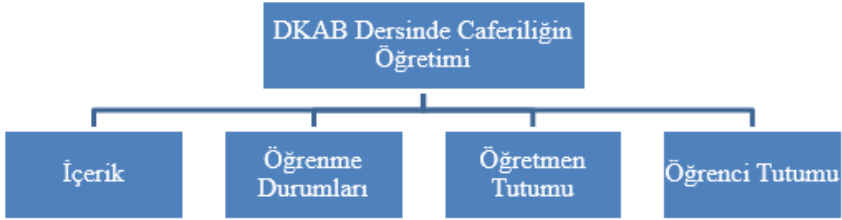
BULGULAR

Araştırmanın çalışma grubunu Kars'ta görev yapan, Caferi öğrencilerin gittikleri okullarda çalışan DKAB öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle, DKAB öğretmenlerinin Caferilik Mezhebinin Öğretimine dair görüşleri kodlar haline getirilmiş daha sonra bu kodlar belirlenen temalar altında birleştirilmiştir. Belirlenen temalar şekil 1'de gösterilmiştir.

[27] Yıldırım & Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 132.

[28] Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler- Teknikler* (Ankara: Nobel Yayınları, 2012), 184; Şener Büyüköztürk vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2018), 259.

Şekil 1: Caferiliğin DKAB Dersinde Öğretimi



2.1. İçerik

Caferilik, Ortaokul ders müfredatında 7. Sınıf, 5. Ünite olan “İslam Düşüncesinde Yorumlar başlığı ile öğretimde yer almaktadır. Ortaokul müfredatında Caferilik, İslam Tarihinde Ortaya Çıkan Başlıca Fıkhi Mezhepler başlığı altında Hanefi, Maliki, Şafii, Hanbeli ve Caferilik şeklinde sıralanmış olarak bulunmaktadır. Burada Caferiliğin kurucusu olarak kabul edilen Cafer Sadık’ın ilmi şahsiyetinden kısaca bahsedilerek, İmamiyyenin tanımı bir cümleyle belirtilmiştir. Müfredatta Günümüzde Caferiliğin yaygın olduğu ülkeler belirtilerek kısa ve öz şekilde ortaokul seviyesindeki öğrencilerin bilgilenmeleri hedeflenmiştir. Konuyla ilgili K1: “Caferilik konusu bu sene tekrardan 7. Sınıflara eklenmiş. Bu konu sadece 7. Sınıflarda var. Ancak çok kısa değinilmiş. Buna rağmen 7. Sınıflarda Mezhepler konusu öğrencilere ağır gelebiliyor, öğrenciler bu konuyu algılamakta zorluk çekebiliyorlar. Kars’ta bulunan nüfusun yaklaşık 1/3 ‘nü oluşturan Caferi mezhebinin içerik olarak biraz daha detaylı, ancak sade ve anlaşılır dille müfredatta yer almasını isterim.” Bir başka katılımcı olan K2 ise şunları belirtmiştir: “Dersimi DKAB ortaokul ders müfredatına göre işliyorum ve müfredatın yeterli olduğunu düşünüyorum. Müfredatta öğrencilere değerler üzerinden ahlak- etik eğitimi ve özgür düşünme becerisi kazandırılması hedefleniyor. Caferiliğe, ortaokul müfredatında kısaca değiniliyor; öğrenciye sadece böyle bir mezhebin olduğu bilgisi veriliyor. Müfredatta Dkab dersleri mezhepler üstü şekilde yer almakta. Ortaokul öğrencilerimiz için mezhepler üstü bir yaklaşımla din kültürü dersimizi işliyoruz.” K4 ise konuyla ilgili görüşlerini şöyle belirtmiştir: “Caferilik 10. Sınıfta son üniteye diğer mezheplerle birlikte fıkhi yorumlar içerisinde yer alıyor. Ders kitabında Hanefi, Şafii, Maliki, Hanbeli ve Caferilik şeklinde Caferiliğe de bir başlık açılmış. Ders kitabında bu şekilde anlatılıyor. Sınıflarımızda 3- 5 öğrenci Caferi, geneli Sünni. Caferi öğrencilerimizin sayısı sınıflarda azınlık olarak bulunuyor. Genel olarak gözlemlediğim Caferi öğrenciler de kendi mezheplerini bilmiyorlar. Mesela Mer-siyeler, Muharrem ayında yaptıkları uygulamaların amacını vs. Caferi öğrenciler de bilmiyorlar, Sünni öğrenciler de Caferilikle Sünnilik arasında farklılık içeren durumlara garip bakıyorlar ve bazı Sünni öğrencilerimizde Caferilikle ilgili yanlış bilgilere sahip olduklarını görüyorum. Öğrencilerden soru olarak gelen ve içerik

olarak müfredatta değinilen Caferilikteki ibadet ve inanç anlayışındaki birtakım farklılıkların sebeplerini, mezhepsel icihatlarından kaynaklanan durumlar olarak ifade edip bilgilendiriyorum.” Katılımcılar Caferiliğin müfredattaki içeriğiyle ilgili görüşlerini, sınıf içi deneyimleriyle bu şekilde ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkarak DKAB öğretmenlerinin, müfredatta Caferiliğin detaylı bir şekilde yer almadığını belirttikleri, öğrencilerde Caferilik ve diğer mezhepler hakkında yeterli doğru bilgiye sahip olmadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Literatürde bununla ilgili Ahmet Çakmak tarafından 2021 yılında “Caferilik Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Dinde Çoğulculuk: Aynı Bahçenin Farklı Çiçekleri” isimli bir kitap bölümü yazılmıştır.^[29] Bu çalışmada Caferilik ekseninde Türkiye’deki din eğitimi çoğulculuk bağlamında değerlendirilmiştir. Bir başka çalışma ise 2024 yılında Çetin Doğru ve İsmail Sağlam tarafından “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Din Eğitimi Faaliyetlerinde Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma (İğdır ili örneği)” isimli bir makale çalışmasıdır. Dicle İlahiyat Dergisinde kaleme alınan bu çalışmada Caferilik bağlamında kültürel veya mezhep farklılıklarının olduğu yerlerde görev yapan DKAB öğretmenlerinin din eğitimi faaliyetlerinde yaşadıkları sorunlar ele alınmıştır.^[30]

Ortaöğretim ders müfredatında Caferilik 10. Sınıf, 5. Ünite *İslam düşüncesi literatüründe, itikadi, siyasi ve fıkhi yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmaktadır*. Ortaöğretimde Caferilik Mezhebi, 10. Sınıflarda İslam Düşünce Geleneğinde Fıkıh anlayışları başlığı altında Hanefilik, Mâlikilik, Şâfilik, Hanbelilik ve Caferilik şeklinde sıralanmış olarak bulunmaktadır. Bu sınıf seviyesinde müfredatta Caferilik, İmam Cafer Sadık’ın görüşlerine dayanan bir mezhep olduğu, Cafer-i Sadık’ın doğum yeri ve yılı bilgisini içeren tanıtıcı bilgiler, Caferiliğin kaynakları, Caferiliğin Fıkhi konulardaki görüşlerinin Ehl-i Sünnete uygun olduğu ancak bazı konularda farklılıklarının olduğu belirtilmiştir. Örneğin abdestte ayak mesh etmenin yeterli olduğu, *öğle ile ikindi namazını, akşam ile yatsı namazını birlikte kılmanın caiz olduğu, İran devletinin resmî mezhebinin Caferilik olduğu*, bunun dışında farklı ülkelerde ve Türkiye’de çeşitli yörelerde Caferi Müslümanların yaşadığı şeklinde bilgiler yer almaktadır.^[31]

Ortaöğretimde 12. Sınıflarda 2. Ünite olan “Anadolu’da İslam” ismini taşıyan bu ünite, Toplumumuzun İslam anlayışının oluşumunda etkili rolü olan seçkin *şahsiyetler* konusu altında Cafer-i Sadık ismine yer verilmiştir. Burada Cafer-i Sadık’ın şahsi ve ilmi hayatı, Onun görüşleri ile Caferilik mezhebinin oluştuğu, günümüzde İran’ın resmî mezhebi olduğu şeklinde bilgiler bulunmaktadır. ^[32] Buna

[29] Çakmak, *Dinde Çoğulculuk ve Din Eğitimi: Türkiye Tecrübesi*, 130.

[30] Çetin Doğru ve İsmail Sağlam, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Din Eğitimi Faaliyetlerinde Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma (İğdır İli Örneği)”, *Dicle İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26/2 (Ocak 2024), 281.

[31] Kalelihan, *DKAB 10. Sınıf*, 124.

[32] Taşın, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12. Sınıf*, 47.

göre Caferilik mezhebi Ortaöğretimde, Ortaokula göre daha detaylı yer almakta böylelikle bu kademedeki öğrencilerin yaş seviyeleri de göz önüne alınarak daha fazla bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır.

Katılımcılar Caferilik konusunun müfredattaki yerinin sıralama olarak en son ünitelerde olmasının konuyu yetiştirmeleri açısından zor olduğunu da belirtmişlerdir. Örneğin K3: “*Caferilik konusu lisede 10.Sınıflarda son üniteye yer almakta. Bu zaman diliminde de okulda yılsonu sınavlarımız oluyor. Konuyu yetiştirebilmek ve kademedeki öğrencilerimizin daha iyi öğrenebilmeleri için geçen sene ve bir önceki sene, Caferilik konusunun geçtiği üniteyi bir önceki üniteyle yer değiştirerek işledik. Aksi halde konuyu yetiştirmekte zorluk yaşıyordum. Sıralamayı değiştirince öğrencilerimiz için daha verimli oldu.*” Başka bir katılımcı K5, müfredatta Caferilikle ilgili şunları dile getirmiştir: “*Caferilik lisede 10. Sınıflarda yer alan bir konu. Caferilik ders kitabında detaylı anlatılmıyor. Fakat ben Caferiliği Kars’ta yaşadığımdan dolayı detaylı anlatıyorum. Öğrencilerim Caferilik hakkında çok meraklılar ve çok fazla soru soruyorlar. Ancak Caferilik hakkında öğrencilerin çok fazla yanlış bilgiye sahip olduğunu gözlemliyorum. Örneğin Muharrem ayında Kerbela Olayını anma etkinliklerinde yapılan kendini zincirleme davranışının amacı hakkında yanlış bilgiye sahipler. Öğrencilerde olan bu tür yanlış bilgileri derslerimde düzeltmeye çalışıyorum.*” K6 konuyla ilgili görüşlerini şöyle dile getirmiştir: “*Caferiliğe 12. Sınıflarda Cafer-i Sadık başlığı içerisinde genel olarak değinilmekte, 10. Sınıflarda da Caferilik başlığıyla biraz daha konu detaylandırılmıştır. Caferiliği, öğrencilere temsilcisi, özellikleri, hangi yöre ve coğrafyalarda yer aldığı bilgisini vererek genel olarak bilgilendirme yapıyorum. Müfredattaki gibi çok fazla detaya inmiyorum.*”

Caferiliğin müfredattaki içeriğiyle ilgili katılımcıların bir kısmı sade ve az olmasını eleştirerek daha detaylı olması gerektiği şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bir kısım katılımcı ise müfredattaki bilgi yoğunluğunun yeterli olduğunu ve bunun dışına çıkmadıklarını ifade etmişlerdir. Bir kısım katılımcı da yıl içerisinde işlenen konuların sıralamasında Caferiliğin okul bitimine yakın bir zaman diliminde değil daha önceki zamanlarda işlenecek şekilde müfredatta yerini almalı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Caferiliğin müfredattaki içeriği, mezhepler üstü yaklaşımı esas almakla birlikte belirli sınıf kademesinde okuyan tüm öğrencilere hitap etmektedir. Katılımcılar Caferilik mezhebinin müfredattaki içeriğini, görev yaptıkları ve hitap ettikleri öğrenci kitlesinin hazır bulunuşluğuna göre farklı şekillerde ele alıp değerlendirmişlerdir. *Katılımcılar müfredattaki içeriği genel olarak yeterli görüp memnuniyetlerini dile getirmişlerdir.* [33]

[33] Yakup Uzunpolat-Münir Ecer, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre İslam Dışındaki Dinlerin Öğretimi”ed. Mahmut Zengin- Abdurrahman Hendek, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Din Dersleri- Statü, Programlar ve Çoğulculuk- (İstanbul: Dem Yayınları, 2021)*,101.

Zorunlu dönem içerisindeki “Din Dersleri” ve zorunlu dönem “DKAB Dersleri”, diğer derslerin program anlayışına dayalı olarak yapılandırılmıştır. Son yıllarda eğitim dünyasının gündemine peşi sıra düşen “öğrenen merkezli öğretim”, “çoklu zekâ kuramı” ve “yapılandırıcı program” gibi anlayış ve yaklaşımlar din öğretiminde de temel paradigmlar olarak karşımıza çıkmıştır. Yapılandırmacılığın öğrenme-öğretme sürecine yönelik DKAB öğretim programlarına yansımaya bakıldığında çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımların dikkate alındığı belirtilmektedir. Ayrıca öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık gibi öğrenciler açısından çeşitli yetkinlik alanları belirlenmiş, bireysel farklılıkların dikkate alınmasına sıkça vurgu yapılmıştır.^[34] Kazanımlar, öğrenme sürecinde önceden planlanmış ve sistematik olarak yapılandırılmış deneyimler aracılığıyla, öğrencilerin edinmesi hedeflenen bilgi, değerler, beceriler ve tutumlardır. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki ilerlemeleri, kazanımların etkin bir şekilde edinilmesine bağlıdır. Kazanımlar oluşturulurken, konu bütünlüğüne ek olarak kavramların, değerlerin ve becerilerin öncelikli olarak dikkate alındığı bir çerçeve esas alınmaktadır.^[35] Literatüre baktığımızda *öğretim programında kazanımların, öğrencilerde öğrenme yaşantıları sonunda öğrenciye kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler şeklinde, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri* olarak yer aldığı görülmektedir.^[36] Katılımcılar içeriğin, öğrencilerde istenilen öğrenmeleri sağlayacak şekilde tasarlandığını belirtmişlerdir.

2.2. Öğrenme Durumları

2.2.1. Öğretim Süreçleri ve Ders İşleniş Metodu

Katılımcılar DKAB Ders işleyiş metotlarını farklı şekillerde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. K1, ders işleyiş metodunu şu sözlerle izah etmiştir: “DKAB derslerimi somutlaştırarak, etkinliklerle, drama şeklinde, düz anlatımdan ziyade öğrenciyi aktif derse katarak işliyorum.” K4 ise şunları ifade etmiştir: “Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak adına derslerimi soru-cevap ve tartışma temelli tekniklerle zenginleştiriyorum. Kısa videolar vs de faydalanarak akıllı tahtayı da aktif kullanmaya çalışıyorum.” K5 şunları aktarmıştır: “Derslerimi sohbet havası şeklinde işliyorum. Öğrencileri derste söz almalarını sağlamaya çalışıyorum aynı zamanda akıllı tahtadan da faydalaniyorum.” Şeklinde belirtmiştir. K7 ders işleyişinde son olarak yayımlanan *Maarif Modeli Müfredatına bağlı kalarak*

[34] Mahmut Zengin, “Din Eğitiminde Yapılandırıcı Yaklaşım: İmkan ve Sınırlılıklar”, Mehmet Bahçekapılı- Ahmet Ali Çanakçı, *Din Eğitiminde Ana Konular*, (Ankara: Eskiye Yayınları, 2021), 179.

[35] Nurullah Altaş, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programlarının Amaç-İçerik İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi”, Ed. Recep Kaymakcan- Mahmut Zengin- Z. Şeyma Arslan, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, (İstanbul: Dem Yayınları, 2011), 129-143.

[36] MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, 15.

derslerini işlediğini söyleyerek şunları aktarmıştır: “ Derslerimi günümüz eğitim-öğretim tekniklerini kullanarak sınıf kademelerine göre işliyorum. 9. Sınıflarda Maarif Modeli ismi verilen öğretim programı bu sene pilot olarak uygulanmakta. Bu model derste çeşitli sorularla etkinlikler yapma şeklinde olduğundan öğrencilerin daha aktif derse katılımcı olmasını hedeflemektedir. 9. Sınıflarda öğrenciyi daha çok derse katma şekilde dersimi işlerken, 10,11 ve 12. Sınıflarda sunuş yöntemiyle ve diğer yöntemlerle derslerime devam etmekteyim.” Bu katılımcılar, derslerinde öğrenciyi derslerde aktif kılmayı, merak etmeyi, araştırmayı ve analiz etme muhakeme gücünü çalıştırabilme yeteneklerine sahip olmayı sağlayabilecek bir ders işleyişi benimsediklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğrenci potansiyelinden kaynaklı olarak derslerde genellikle anlatım ve sunuş yöntemini benimseme şeklinde bulgulara da rastlanmıştır. Bu konuda K3 görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

“Öğrencilerimin akademik başarıları düşük olmaları sebebiyle derse fazla aktif katılmıyorlar. Bu sebeple dersimi sunuş yoluyla işlemekteyim.” DKAB öğretmenlerince kullanılan ders işleniş metotlarının öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine göre çeşitlilik göstermekte olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ders işleyiş metotlarında genellikle öğrenciyi pasif değil, aktif bir şekilde derse katma hedeflendiği görülmüştür.

DKAB öğretim programları incelendiğinde, İslam içindeki ortaya çıkan yorumların bilimsel bir yöntem ve mezhepler üstü yaklaşımla ele aldığı görülmektedir. Katılımcı DKAB Öğretmenleri bu yaklaşımı benimsediklerini görüşmelerde dile getirmişlerdir. Örneğin bu konuyla ilgili K6: “Dersimi mezhepler üstü bir yaklaşımı esas alarak anlatıyorum. DKAB ders içeriğinde de mezhepler üstü yaklaşımı rahatlıkla görebiliriz. Müfredat bunun üzerine kurgulandığı için bu yöntemi uyguluyorum.” Şeklinde dile getirmiştir. Öğretim sürecinde, öğretmen sorumluluğunun daha da arttığının ve öğretmen tarafından dikkatli bir söylem kullanmanın önemi de göz ardı edilmemelidir. Bu konuda K4: “Ben derslerimde öğrencilerde ötekileştirme ve mezhepsel ayrışmaya sebep olmayacak, saygıyı esas alarak, bütünleştirerek müfredatta da yer alan mezhepler üstü dili ve yaklaşımı kullanıyorum. Ancak Bulat-ı Şia denilen kendini kılıçla yaralama, zincirleme gibi uygulamaların insan bedenine zarar verme davranışları olduğundan bunların dini açıdan doğru olmadığını da belirterek eleştiriyorum. Bunun yanlışlığını mezhepsel bir bakış açısı olarak değil İslam dininin bakış açısıyla dile getiriyorum. Öğrencilerden soru olarak gelen Caferilikteki ibadet ve inançlardaki birtakım farklılıkların sebeplerini mezhepsel içtihatlarından kaynaklanan durumlar olarak ifade edip bilgilendiriyorum.”

Öğretim sürecinde katılımcılar öğrencilerdeki eksik veya yanlış bilgileri de gidermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda K3 görüşlerini şöyle dile getirmiştir: “Öğrencilerimden birkaç tanesi Hz. Ali'nin peygamber olduğu

şeklinde yanlış bilgiye sahipti. Öncelikle öğrencilerde bu tür yanlış bilgileri düzeltmeye çalışıyorum. Caferilik hakkında bilgi verip, Caferiliğin Hz. Ali'ye yüklediği rolü aktarmaya çalışıyorum.”

Öğretim süreçlerinde DKAB Öğretmenlerinin Caferilik mezhebini, müfredatta da yer alan mezhepler üstü bir yaklaşımla derslerinde işleyip benimsediklerini, öğrencilerin de ötekileştirici ve ayrıştırıcı bir dil kullanmadan doğru dini bilgiyi aktarma çabasında oldukları tespit edilmiştir. Bununla ilgili araştırmalarda Türkiye’de DKAB derslerinin nesnel, çoğulcu, tarafsız, eleştirel, mezhepler üstü, dinler ve inançlar açılımlı, bilimsel ve araştırmaya dayalı, bilgiyi temele alan, öğrenci merkezli ve uluslararası insan hakları normlarıyla uyumlu olması gerektiği noktasında bir uzlaşma olduğu söylenebilir. Öğretim programının felsefesinin yer aldığı kısım da programın din bilimsel ve eğitim bilimsel temelleri üzerinde durulur. Din öğretimi, herhangi bir mezhep/inanç küçümsenmeksizin ve dışlanmaksızın sosyal bilim formatında tarafsız ve eleştirel bir üslupla öğretime konu edilir. [37]

Öğrenci potansiyelinden kaynaklı olarak derslerde genellikle anlatım ve sunuş yöntemini benimseme şeklinde bulgulara da rastlanmıştır. Bu konuda K3 görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

“Öğrencilerimin akademik başarıları düşük olmaları sebebiyle derse fazla aktif katılmıyorlar. Bu sebeple dersimi sunuş yoluyla işlemekteyim. Öğrencilerimin dikkatini çekmek adına Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün (DOGM) sayfasından slaytlardan, örnek videolardan faydalanarak akıllı tahtayı aktif kullanmaya çalışıyorum.” DKAB öğretmenlerince kullanılan ders işleniş metotlarının öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine göre çeşitlilik göstermekte olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ders işleyiş metotlarında genellikle öğrenciyi pasif değil, aktif bir şekilde derse katmanın hedeflendiği görülmüştür. Literatürde de bu çeşitli şekilde belirtilmiştir. Örneğin; DKAB derslerindeki ünite açılımlarında ortaya konan kazanımlardaki; “ezbere okur”, “anlamını söyler”, “belirtir”, “önemini kavrar”, “örnekler verir”, “bilir”, “açıklar”, gibi sözcükler bireylerin boş zihinlerini doldurmaya amaçlayan yöntemlere sevk ettiği^[38] görülmüştür.

Katılımcılar ders materyali olarak öncelikle MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna ilaveten İslam dininin temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim ve Türkçe Mealinden, DKAB öğretmenlerince hazırlanan slaytlardan, Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün sayfasındaki içeriklerden, üniteleri destekleyen videolardan materyal olarak faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda K5 şu sözlere yer vermiştir: *“Ders kitabımızın PDF halini dersine girdiğim bütün sınıflarda akıllı tahtalardan indirip oradan kullanıyorum.”* K1 *“You-*

[37] Recai Doğan, “Okulda Din Dersi: Gelişimi ve Yönelimleri”, Mehmet Bahçekapılı- Ahmet Ali Çanakçı, *Din Eğitiminde Ana Konular*, (Ankara: Eskiyeeni Yayınları,2021), 306.

[38] Nurullah Altaş, *Din Eğitimi*, (Ankara: Nobel Yayınları, 2022), 222.

tube'den ünitelerin içerikleriyle ilgili videolar bulup sınıflarımda izlettiriyorum. Böylelikle öğrenciler konuları daha iyi kavrayıp öğreniyorlar.” K3 ise şunları ifade etmiştir: “Öğrencilerimin dikkatini derse çekmek adına Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün (DOGM) sayfasından slaytlardan, örnek videolardan faydalanarak akıllı tahtayı aktif kullanmaya çalışıyorum.” Katılımcıların, öğrencilerde kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirebilmeleri için günümüz teknolojik imkanları kullanarak etkileşimli tahtalardan aktif bir şekilde istifade ettikleri tespit edilmiştir.

Din Öğretim Programları, öğrencilerin bilgi edinimini tek yönlü yöntemlerle (okuma, dinleme, yazma) sınırlamak yerine; inceleme, araştırma yapma, çeşitli kaynaklara erişim sağlama, sınıf içi tartışmalara katılma, görüşlerini ifade etme, eleştirel sorgulama ve bilgiyi başkalarına aktarma gibi çok yönlü ve etkileşimli öğrenme süreçlerini temel almaktadır. Bu tür etkinliklerin hedeflenen öğrenme çıktılarında ulaşmasında en kritik nokta, öğretim materyallerinin etkin bir biçimde kullanılmasıdır. Çünkü öğretim materyallerinin kullanımı, hem anlamlı öğrenme sürecini desteklemekte hem de öğretimin öğrenci merkezli bir yaklaşımla gerçekleştirilmesine imkân tanımaktadır.^[39]

2.3. Öğretmen Tutumu

Caferi öğrencisi bulunan katılımcıların donanımlarını bilgi düzeyleri, kişisel iletişim becerisi ve çevre ile irtibatları çerçevesinde ele almak gerekmektedir. Katılımcıların hepsi Caferilik hakkındaki bilgilerinin lisans eğitimleri sırasında aldıkları İslam Mezhepleri Tarihi dersinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bilgi düzeyleri açısından kendilerini yeterli seviyede görmekteyler. Kimi katılımcılar ise lisans eğitiminden kalan bilgilerin yanı sıra Kars'ta Caferiler ile yaşadıkları için, Caferilikle ilgili araştırma ve okumalar yaptığını, böylece kendini bu konuda yetiştirmeye çalıştığını ifade etmiştir. Örneğin K5: “Kars'ta yaşayıp DKAB öğretmeni olarak görev yaptığım için Caferiliği araştırdım, Caferilikle ilgili okumalar yaparak bilgi birikimimi arttırmaya çalıştım.” Diye belirtmiştir.

Kişisel iletişim becerisi açısından katılımcıların hepsi ders ortamlarında toplumda ayrışma ve kutuplaşmaya götürmeyecek ötekileştirici bir dil kullanımından kaçındıklarını ve toplumsal bütünleşmeyi sağlayacak şekilde davrandıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili K6 şunları aktarmıştır: “Sınıf rehberliğini yaptığım Caferi bir öğrencim, arkadaşlarının Caferilikteki namaz kılma şeklinden farklı kıldığını bundan dolayı çekindiğini söyledi. Ben de bu çekincesinin olmaması gerektiğini anlatarak hepimizin amacının Allah'ın rızasını kazanmak olduğunu söyledim. Şekilden ziyade niyetin önemli olduğunu öğrencime ifade ettim. Böyle bir yaklaşımda bulununca öğrencim namaz ibadetine başladı. Bazı Caferi öğrenciler namazların Caferilikte üç vakit kılınması, namazda taşa secde etme

^[39] Adem Güneş, *Din Öğretimi Materyalleri*, (İstanbul: Dem Yayınları, 2019), 20.

şeklindeki uygulamaların doğruluğunu da sorguluyorlar. Bu farklılıklar öğrencilerin dikkatini çekiyor; merak ediyor ve soru soruyorlar, bunlar hakkında bilgi veriyorum. Bunların bir ayrışma olmadığını, tüm Müminlerin niyetinin Allah'a ulaşmak, ibadet etmek ve O'nun rızasını elde etmek olduğunu anlatıyorum. Mezhebin, gidilen yol manasına geldiğini ve bu yolların hepsinin Allah'a çıktığını öğrencilere ifade ediyorum. Detaylarda farklılık da olsa niyetlerin Allah'a ibadet olduğunu öğrencilerime aktarıyorum. Bu şekilde ifade etmem Caferi öğrencilerin de hoşuna gidiyor ve idrak edip anlıyorlar.” Öğretmen, her öğrencinin kendine özgü değerini ve önemini kavrayabilen; aynı zamanda öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve sosyal özelliklerine uygun tutum ve davranışlar sergileyebilen bireydir. Öğretmen, öğrencilerin bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyo-kültürel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını derinlemesine anlayarak, bu anlayışı öğrenme süreçlerini desteklemek ve gelişimlerini ileriye taşımak amacıyla etkin biçimde kullanabilmelidir.^[40]

Yaşanılan çevre ile irtibat konusunda katılımcıların çoğunluğunun Caferi din adamları ile görüşme yapmadıkları tespit edilmiştir. Ancak kimi katılımcının Caferi din adamları ile iletişim kurduğu görüşmelere yansımıştır. Mesela K4 bunu şu şekilde ifade etmiştir: “Kars merkezdeki ahuntlarla (Kars'taki Caferi Din alimlerine verilen isim) değil ancak köyde görev yapan bir ahunt komşumuzla görüşüyoruz ve görüşmelerimizde itihadi ve itikadi konularda fikir alışverişi yapıyoruz.” Bir başka katılımcı K7 konuyla ilgili şunları ifade etmiştir: “Yakın çevremde ahunt olan insanlar var. Onlarla görüşüyorum ve onlara ait Camilerini sık sık ziyaret ediyorum.”

2.4.Öğrenci Tutumu

Çalışmanın katılım grubunu oluşturan DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu, öğrencilerinin herhangi bir mezhep farklılığının tam anlamıyla bilincinde olmadığını, Caferilik mezhebiyle ilgili duygularının Kerbela Olayıyla ilgili olduğunu görüşmelerde belirtmişlerdir. Sünni öğrenci veya Caferi öğrenci fark etmeksizin bu durumun genel olarak geçerli olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin K4, öğrencilerin Caferlikle ilgili durumlarını şöyle ifade etmiştir: “Mersiye nedir diye sorduğumda bilemiyorlar veya Muharrem ayında yapılan yas tutma etkinliklerinin amacını sorduğumda yeterli bilgilerinin olmadıklarını görüyorum.” Başka bir katılımcı K7, Caferiliğin bulunulan yöre itibarıyla eğer Muharrem ayı okul dönemine denk gelirse öğrencilerin gündemlerinde olduğunu şöyle dile getirmiştir: “Muharrem ayı özellikle okul dönemine denk gelirse öğrencilerim ilimizde gerçekleştirilen yas etkinlikleri kapsamında bu ayda Caferilerce yapılan yürüyüşleri ve ayrıca çevrelerinden gözlemledikleri Caferilikteki üç vakit namaz kılma durumunu, namazlarda taşa secde etmeleri ve ezanlarındaki farklılıkların sebeplerini merak edip bize soruyorlar. Onun dışında mezhep konusu çok fazla gündemlerinde olmuyor.”

^[40] Mihriban Betül Erdoğan, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin 21.Yüzyıl Becerilerine İlişkin Yeterlik Algıları* (Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2025), 21-23.

Çalışmanın katılımcı DKAB öğretmenleri, genel olarak öğrencilerin dünyalarında farklı soru ve durumların olduğunu yapılan yüz yüze görüşmelerde söylemişlerdir. Özellikle öğrencilerin dinle ilgili gündemlerinde olan konuların; sosyal medyada görmüş oldukları dini içerikler, inançla ilgili meseleler, kabir hayati, ahiret, kıyamet olayı vs. şeklinde olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar, öğrencilerin yaşadıkları çevrede mezhepsel farklılıkları görseler de bu konulara çok hâkim olmadıklarını, DKAB dersi öğretmenlerine ilave olarak Caferi din alimlerini de (ahuntları) mezhep alanında yetkin kişi olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda sosyal çevrenin öğrencilerin mezhep farklılığını arttırdığı, Muharrem ayında DKAB öğretmenlerine çeşitli soruların geldiği, öğrencinin dünyasında kendi mezhebi veya diğer mezheplerin çok önemli olmadığı, daha büyük soru (n) ları olduğu, kendilerini bunlara cevap üretmek zorunda hissettikleri tespit edilmiştir. Bu araştırmalara örnek olarak şunları verebiliriz: “Lise Öğrencilerinde Stres, Başa çıkma ve Dini Başa çıkma”^[41], “Lise Öğrencilerinin Dini Sosyalleşme Sürecine Katılımı”^[42], “Lise Öğrencilerinin Dindarlık ve Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişki”^[43], “Lise Öğrencilerinde Dini Tutum ve Din Dışı Yönelim”^[44] şeklindeki isimli araştırmalardır.

Deizm tartışmaları ile son dönemde yapılan araştırmalarda DKAB öğretmenlerine göre en çok gelen sorularda mezhep ile ilgili sorular 7. Sırada gelmektedir. Mesela inançla ilgili 25 soru, sosyal hayatla ilgili 20 soru gelirken mezheplerle ilgili üç soru gelmektedir.^[45]

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de ilk ve ortaöğretimde örgün eğitim kurumlarında 1982 Anayasasında da zorunlu olarak yer alan DKAB dersi okutulmaktadır. “Mezheplerüstü ve Diğer Dinler Açılımlı” yaklaşım DKAB derslerinde esas alınmaktadır. Dersin içeriğinde Kur’an-ı Kerim’i merkeze alan, ortak paydada birleştiren, mezheplerüstü bir yaklaşım benimsenmektedir. Dersin öğretim programlarının geliştirilme süreçlerinde İslam dini ve diğer dinlerin sistematik ve bilimsel yaklaşımla ele alınmasına dikkat edilerek, batıl ve hurafeye dayalı yanlış dini bilgilerden uzak durulmaktadır. İlköğretim DKAB Öğretim Programının kazanımlarında ve içeri-

[41] Ayşe Güner, *Lise Öğrencilerinde Stres, Başa çıkma ve Dini Başa çıkma* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006), 50.

[42] Fatih Çelik, *Lise Öğrencilerinin Dini Sosyalleşme Sürecine Katılımı* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006), 64.

[43] Nursaç Efeler, *Lise Öğrencilerinde Dindarlık ve Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma Gaziantep Şahinbey Örneği*, (Amasya: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023), 70.

[44] Sibel Kandemir, “Lise Öğrencilerinde Dinî Tutum ve Din Dışı Yönelim”, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 24/1 (Haziran 2024), 286.

[45] Çakmak, *Dinde Çoğulculuk ve Din Eğitimi: Türkiye Tecrübesi*, 131.

ğinde Caferilik mezhebine atfı yapılmamıştır. 2005 ve 2010 Ortaöğretim DKAB öğretim programlarında kazanımlarda bulunan mezhep isimleri 2018 programında kazanımlardan kaldırılmıştır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli adı verilen 1,5 ve 9. Sınıf düzeylerinde pilot olarak uygulanan öğretim modelinde Caferilik mezhebinin yer alış şekli, önceki yıllarda hazırlanan ilköğretim ve ortaöğretim DKAB öğretim programlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmamızda elde edilen verilere göre, 4-8. Sınıf kademelerine yönelik din dersi öğretim içeriğinde Caferilik yer almamaktadır. 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında 7. sınıf ders kitabında Caferilik, İslam Düşüncesinde Yorumlar adını taşıyan 5. Ünite de İslam Tarihinde Ortaya Çıkan Başlıca Fıkhi Mezhepler başlığıyla bir paragraf şeklinde yer almaktadır. Ortaöğretim DKAB öğretim programlarında ise Caferilik 2005, 2010 öğretim programlarının kazanım kısımlarında yer almış, ancak 2018 öğretim programının kazanımlarından diğer mezheplerle birlikte çıkarılmıştır. 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında 10. Sınıf ders kitabında Caferilik, İslam Düşünce Geleneğinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Perspektifler içeriğiyle 5. ünite de temel bilgilerle müfredatta yer almaktadır. 12. Sınıf ders kitabında Caferiliğe, Anadolu'da İslam adını taşıyan 2. Ünite de, Türk milletinin dini anlayışını etkileyen önemli şahsiyetler konusunda geçen Cafer Sadık başlığı içerisinde kısaca değinilmiştir.

Caferi mezhebine mensup öğrencisi olan, Kars'ta çalışan DKAB öğretmenleri ile gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerde, öğretmenlerin Caferilikle ilgili kendilerini yeterli gördükleri ve bilgilerini artırma gayretinde oldukları tespit edilmiştir. DKAB öğretmenleri, müfredattaki öğretim programlarını esas aldıklarını ve farklılıklardan ziyade ortak paydada hoşgörü kültürünü geliştirecek bir tutum çerçevesinde mezheplerüstü yaklaşımla derslerini işlediklerini ifade etmişlerdir. DKAB öğretmenleri lisans seviyesinde daha donanımlı yetiştirilmeli, farklı heterojen grupları barındıran çeşitli yörelerde görev yapan DKAB öğretmenlerine yönelik Millî Eğitim Bakanlığının koordinesinde İlahiyat Fakültelerinin Din Eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerince çok kültürlü bir din eğitimi üzerine, hizmet içi eğitim faaliyeti olarak seminerler verilmesi ve bu konuda daha detaylı çalışmaların yapılması hem DKAB öğretmenleri için hem de bu yörelerde eğitim gören öğrenciler için faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ahmet Çakmak, “Caferilik Bağlamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Dinde Çoğulculuk: Aynı Bahçenin Farklı Çiçekleri”, *Dinde Çoğulculuk ve Din Eğitimi: Türkiye Tecrübesi*, ed. Ahmet Çakmak-Abdurrahman Hendek (İstanbul: Dem Yayınları, 2021), 101-138.
- Altaş, Nurullah. *Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları, 2022.
- Bakırlı, Hatice. *Kars Caferilerinde Dini Hayat*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2019.
- Başdemir, Hasan Yücel. “Din Dersleri ve Aleviliğin Aktarılması.” *Liberal Düşünce Dergisi* 63 (2011): 59–72.
- Bilgin, Beyza. “Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 39/1 (1999): 1-26.
- Bulut, Halil İbrahim. *İslam Mezhepleri Tarihi*. İstanbul: DİB Yayınları, 2. Basım, 2016
- Bora, Nurullah. *Çoğulculuk Açısından Alevilere Göre Din Eğitimi ve Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2009.
- Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. 6. bs. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2021.
- Çelik, Fatih. *Lise Öğrencilerinin Dini Sosyalleşme Sürecine Katılımı* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2006.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. *Türkiye’de Dini Hayat Araştırması*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014. Erişim 11 Ağustos 2025.
- Doğru, Çetin. “Sosyal Bütünleşme ve Din Eğitimi İlişkisi Üzerine Bir Araştırma.” *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 30 (2022): 59–82.
- Doğru, Çetin ve İsmail Sağlam. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Din Eğitimi Faaliyetlerinde Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma (İğdır İli Örneği)”. *Dicle İlahiyat Dergisi*, 26/2 (2024): 268-291.
- Doğru, Çetin. *Mezhepsel Çoğunluk Bağlamında Caferilerin Din Eğitimi ve Öğretimi ile İlgili Beklenti ve Önerileri Üzerine Bir Araştırma (İğdır Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı, 2016.
- Efeler, Nursaç. *Lise Öğrencilerinde Dindarlık ve Sosyal Medya Bağlılığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma: Gaziantep Şahinbey Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya, 2023.
- Erdoğan, Mihriban Betül. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Yeterlik Algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, 2025.
- Güner, Ayşe. *Lise Öğrencilerinde Stres, Başa Çıkma ve Dini Başa Çıkma*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 2006.
- Güneş, Adem. *Din Öğretimi Materyalleri*. İstanbul: Dem Yayınları, 2019.
<https://serdargunes.files.wordpress.com/2013/08/tc3bcrkiye-de-dini-hayat-arastirmasi-2014.pdf>
- Kalelihan, Nihal. *DKAB 10. Sınıf*. Ankara: Bilim ve Kültür, 2024.
- Kandemir, Sibel. “Lise Öğrencilerinde Dinî Tutum ve Din Dışı Yönelim”. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 24/1 (Haziran 2024): 265-290.
- Keskin, Mehmet. *Caferi İlmihali*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2010.
- Keskiner, Emine. “Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları”, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*, ed. Mustafa Köylü (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayıncılık, 2018), 49-83.
- Köylü, Mustafa. *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*. Ankara: Değerler Eğitimi Merkezi, 2018.
- Kutlu, Sönmez. “Zorunlu Din Öğretiminde Mezhepler Üstü Yaklaşım ve Aleviliğin Müfredata Girilmesi.” Kişisel web sitesi, 06 Eylül 2007. Erişim 26 Temmuz 2021. <http://www.sonmezcutlu.net/?pnun=85>
- Millî Eğitim Bakanlığı. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara: MEB, 2005.
- Millî Eğitim Bakanlığı. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4. Sınıf ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB, 2018.
- Millî Eğitim Bakanlığı. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara: MEB, 2018.

- Millî Eğitim Bakanlığı. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul-Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara: MEB, 2024.
- Millî Eğitim Bakanlığı. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara: MEB, 2024.
- Millî Eğitim Bakanlığı. *İlkokul-Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2024.
- Millî Eğitim Bakanlığı. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB, 2010.
- Millî Eğitim Bakanlığı. *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB, 2010.
- Millî Eğitim Bakanlığı. *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2024.
- Nurullah Altaş, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programlarının Amaç-İçerik İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi”, Ed. Recep Kaymakcan- Mahmut Zengin- Z. Şeyma Arslan, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, (İstanbul: Dem Yayınları,2011), 129-152.
- Osmanoğlu, Cemil. *Çoğulcu Din Eğitimi ve DKAB Dersi*. Ankara: Nobel, 2016.
- Recai Doğan, “Okulda Din Dersi: Gelişimi ve Yönelimler”, Mehmet Bahçekapılı- Ahmet Ali Çanakçı, *Din Eğitiminde Ana Konular*, (Ankara: Eskiyei Yayınları,2021), 293-314.
- Şentürk, Fatma. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan Alevilik-Bektaşilik-Adâp ve Erkâna Dair Konular*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2023.
- Taşın, Zekai. *DKAB 12. Sınıf*. Ankara: Erkad, 2024.
- Taşın, Zekai. *DKAB 7. Sınıf*. Ankara: Erkad, 2024.
- Töre, Zeliha Gül. *Örnek Olay Destekli İstasyon Tekniğinin Sosyobilimsel Konuların Öğretimi Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, 2018.
- Turan, İbrahim. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Aleviliğin Öğretimi ile İlgili Yeterlik Algıları.” *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10/2 (Aralık 2017): 879–902.
- Yakup Uzunpolat-Münir Ecer, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre İslam Dışındaki Dinlerin Öğretimi”ed. Mahmut Zengin- Abdurrahman Hendek, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Din Dersleri- Statü, Programlar ve Çoğulculuk* (İstanbul: Dem Yayınları, 2021), s. 763-780.
- Yılmaz, Hüseyin. “Alevilik-Sünnilik Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri.” *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/2 (2009): 189–209.
- Zengin, Halise Kader. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Devletin Alevilik Algısı (Karşılaştırmalı Bir Analiz).” *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 12/7 (2013): 63–87.
- Zengin, Mahmut ve Abdurrahman Hendek. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Din Dersleri: Statü, Programlar ve Çoğulculuk*. İstanbul: Dem Yayınları, 2021.
- Zengin, Mahmut. *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2017.
- Zengin, Mahmut. “Din Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım: İmkan ve Sınırlılıklar”. Ed. Mehmet Bahçekapılı ve Ahmet Ali Çanakçı. *Din Eğitiminde Ana Konular*. Ankara: Eskiyei Yayınları, 2021, 163-186.