T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

2018 İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENCİYE UYGUNLUĞU AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Sevcan USLU

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Elif Hilal KARAMAN

2026

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

2018 İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENCİYE UYGUNLUĞU AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Sevcan USLU

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Elif Hilal KARAMAN

İZMİR - 2026

YÜSEK LİSANS
TEZ ONAY SAYFASI

Üniversite	: Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
Adı ve Soyadı	: Sevcan USLU
Tez Başlığı	: 2018 İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENCİYE UYGUNLUĞU AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
Savunma Tarihi	:
Danışmanı	:

Unvanı, Adı, Soyadı	**Üniversitesi**	**İmza**
Dr. Öğr. Üyesi Elif Hilal KARAMAN	- Dokuz Eylül Üniversitesi	……
Dr. Öğr. Üyesi Safinaz ASRİ	- İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	……
Dr. Öğr. Üyesi Salih TÜZER	- Dokuz Eylül Üniversitesi	……

Sevcan USLU tarafından hazırlanmış ve sunulmuş olan bu tez savunmada başarılı bulunarak Oybirliği (X) Oy Çokluğu ( ) ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Erhan DEMİRELİ
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “ 2018 İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Öğrenciye Uygunluğu Açısından Değerlendirilmesi ” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih: 10/12/2025

Adı SOYADI: **Sevcan USLU**

İmza

ÖZET
Yüksek Lisans Tezi
2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Öğrenciye Uygunluğu Açısından Değerlendirilmesi
Sevcan USLU

Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Felsefe ve Din Bilimleri Programı

Bu tezde 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde öğrenciye uygunluk açısından incelenmiştir. Çalışmanın amacı programın ilgili sınıf düzeylerinde öğrencilerin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları ile bilişsel düzeyleriyle uyumunun kazanım, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme bileşenleri üzerinden değerlendirilmesidir. İncelemede 4. sınıfta günlük yaşamla ilişkilendirilen dinî ifadeler ve temel ahlak temaları, 5. sınıfta Allah inancı ile ramazan, oruç ve nezaket konularının davranışa dönük yönü, 6. sınıfta peygamberlik, ibadet ve zararlı alışkanlıklar bağlamında kavramsal yapı, 7. sınıfta ahiret inancı, ibadetler ve yorum farklılıklarının kademeli aktarımı, 8. sınıfta ise kader, sorumluluk, paylaşma ve eleştirel sorgulama odaklı içerik öne çıkmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin somut deneyimlerinden hareket eden, ayet ve hadislerle desteklenen, anlam odaklı dua ve sure öğretimini güçlendiren bir yaklaşımın benimsendiği görülmüştür. Ölçme ve değerlendirme boyutunda programın genel ilkeleri doğrultusunda tek tip ölçmeden kaçınılması, süreç odaklı ve çoklu değerlendirme araçlarının kullanılması ve bilişsel alanın yanında duygu ve davranış boyutlarının da izlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak programın sınıf düzeyi ilerledikçe bilişsel beklentileri artırdığı, günlük yaşam ve değer eğitimiyle ilişkili bütüncül bir yapı sunduğu, öğrencilerin uygunluğunu destekleyecek şekilde geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı, öğrenciye uygunluk, ilköğretim, program inceleme.

ABSTRACT
Master's Thesis
Evaluatıon Of The 2018 Prımary School Relıgıous Culture and Moral Knowledge Currıculum In Terms Of Its Suıtabılıty For Students
Sevcan USLU

Dokuz Eylül University
Graduate School of Social Sciences
Department of Philosophy and Religious Studies
Philosophy and Religious Studies Program

This thesis examines the 2018 Primary School Religious Culture and Moral Education Curriculum for 4th, 5th, 6th, 7th, and 8th grade students in terms of its suitability. The aim of the study is to evaluate the curriculum's alignment with students' developmental characteristics, interests, needs, and cognitive levels at the relevant grade levels through its learning outcomes, content, learning and teaching process, and measurement and evaluation components. The study highlights that in the 4th grade, religious expressions related to daily life and fundamental moral themes are emphasized; in the 5th grade, the behavioral aspects of belief in God, Ramadan, fasting, and courtesy are discussed; in the 6th grade, the conceptual structure in the context of prophethood, worship, and harmful habits is explored; in the 7th grade, the belief in the afterlife, worship, and the gradual transmission of differences in interpretation are highlighted; and in the 8th grade, content focused on fate, responsibility, sharing, and critical inquiry is emphasized. It is observed that an approach is adopted that strengthens the teaching of prayers and surahs, supported by verses and hadiths, and based on students' concrete experiences in the learning-teaching process. In terms of measurement and evaluation, it was concluded that, in line with the general principles of the program, uniform measurement should be avoided, process-oriented and multiple assessment tools should be used, and that emotional and behavioral dimensions should be monitored in addition to the cognitive domain. In conclusion, it was determined that the program increases cognitive expectations as the grade level progresses, offers a holistic structure related to daily life and values education, and should be further developed to support student suitability.

Keywords: Religious culture and moral knowledge, 2018 Religious Culture and Moral Knowledge curriculum, student appropriateness, primary education, curriculum analysis.

2018 İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENCİYE UYGUNLUĞU AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
YEMİN METNİ ..... **iii**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
GİRİŞ **10**

BİRİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL TEMELLENDİRME

1.1. ÇOCUKLUK VE ERGENLİK DÖNEMİ GENEL GELİŞİM ÖZELLİKLERİ 16
1.1.1. Çocukluk Dönemi Genel Gelişim Özellikleri 16
1.1.1.1. 0-3 Yaş evresi 18
1.1.1.2. 3-6 Yaş evresi 20
1.1.1.3. 6-11 Yaş evresi 22
1.1.2. Erinlik Dönemi Genel Gelişim Özellikleri 24
1.1.2.1. Erinlik döneminde fiziksel gelişim 24
1.1.3. Ergenlik Dönemi Genel Gelişim Özellikleri 27
1.2. ÇOCUKLUK VE ERGENLİK DÖNEMİ DİNİ GELİŞİM ÖZELLİKLERİ 34
1.2.1. Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri 37
1.2.2. Ergenlik Dönemi Dini Gelişim Özellikleri 38
1.3. ÇOCUKLUK VE ERGENLİK DÖNEMİ DİNİ GELİŞİMDE İNANÇ VE İBADETLERİN PSİKO-SOSYAL İŞLEVLERİ 40
1.3.1. Çocukluk ve Ergenlik Dönemi Gelişiminde İnancın Psiko-Sosyal İşlevi 40
1.3.1.1. Duygular ve Motivasyon 41
1.3.1.2. Düşünce veya Hayata Bakış Tarzı 42
1.3.1.3. Davranışlar 43
1.3.2. Çocukluk ve Ergenlik Dönemi Gelişiminde İbadetlerin Psiko-Sosyal İşlevi 44

1.3.2.1. İbadetlerin Ferd Ruhunda Gerçekleşmesi Hedeflenen Fonksiyonları 45
1.3.2.2. İbadetlerin Sosyal Fonksiyonları 51
1.4. İLÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİMİ VE 2018 DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ PROGRAMI 53
1.4.1. İlköğretimde Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretimi 53
1.4.2. 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı ve Özellikleri ... 55
1.4.2.1. 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Yapısı . 55
1.4.2.2. 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Amaçları 64
1.4.2.3. 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının İçeriği . 66
1.4.2.4. 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Süreci . 67
1.4.2.5. 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı 69

İKİNCİ BÖLÜM

2018 İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENCİYE UYGUNLUĞU

2.1. 2018 İLKÖĞRETİM 4. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİLİ PROGRAMININ ÖĞRENCİYE UYGUNLUĞU 72
2.1.1. 2018 İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Kazanım İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 72
2.1.2. 2018 İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının İçerik İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 75
2.1.3. 2018 İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Öğrenme ve Öğretme Süreci İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 78
2.1.4. 2018 İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Ölçme ve Değerlendirme İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 81
2.2. 2018 İLKÖĞRETİM 5. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİLİ PROGRAMININ ÖĞRENCİYE UYGUNLUĞU 84
2.2.1. 2018 İlköğretim 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Kazanım İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 84
2.2.2. 2018 İlköğretim 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının İçerik İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 86
2.2.3. 2018 İlköğretim 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Öğrenme ve Öğretme Süreci İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 90
2.2.4. 2018 İlköğretim 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Ölçme ve Değerlendirme İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 93

2.3. 2018 İLKÖĞRETİM 6. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİLİ PROGRAMININ ÖĞRENCİYE UYGUNLUĞU 97
2.3.1. 2018 İlköğretim 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Kazanım İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 97
2.3.2. 2018 İlköğretim 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının İçerik İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 101
2.3.3. 2018 İlköğretim 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Öğrenme ve Öğretme Süreci İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 101
2.3.4. 2018 İlköğretim 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Ölçme ve Değerlendirme İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 108
2.4. 2018 İLKÖĞRETİM 7. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİLİ PROGRAMININ ÖĞRENCİYE UYGUNLUĞU 111
2.4.1. 2018 İlköğretim 7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Kazanım İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 111
2.4.2. 2018 İlköğretim 7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının İçerik İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 114
2.4.3. 2018 İlköğretim 7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Öğrenme ve Öğretme Süreci İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 117
2.4.4. 2018 İlköğretim 7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Ölçme ve Değerlendirme İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 120
2.5. 2018 İLKÖĞRETİM 8. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİLİ PROGRAMININ ÖĞRENCİYE UYGUNLUĞU 123
2.5.1. 2018 İlköğretim 8. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Kazanım İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 123
2.5.2. 2018 İlköğretim 8. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının İçerik İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 126
2.5.3. 2018 İlköğretim 8. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Öğrenme ve Öğretme Süreci İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 129
2.5.4. 2018 İlköğretim 8. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Ölçme ve Değerlendirme İtibariyle öğrenciye Uygunluğu 129
SONUÇ 136
KAYNAKÇA 139

GİRİŞ

1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Modern çağda eğitimin merkezine öğrenciyi yerleştirme düşüncesi giderek yaygınlaşmıştır. Eğitim kurumlarının öğretim sürecini planlarken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alması gerekliliği, eğitimin temel bir prensibi haline gelmiştir. Sistematik eğitimden sorumlu olan okullar, bireylerin gelişim süreçlerini anlamaya yönelik çok sayıda araştırmaya yol açmıştır. Ancak, insanoğlunun sürekli değişen doğası ve her bireyin kendine özgü farklılıkları, bu alandaki çalışmaları daha karmaşık hale getirmektedir. Kalıtım ve çevrenin etkisiyle şekillenen insani gelişim, fiziksel, bilişsel, manevi, dini, ahlaki ve sosyal boyutların birbiriyle ilişkili olduğu karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte bir alanda yaşanan değişim, diğer alanları da doğrudan etkilemektedir.[1]

Gelişimsel literatür, insani gelişimi yaşam boyu süren bir yolculuk olarak ele alırken, bu süreç genellikle doğum öncesinden başlayarak bebeklik, çocukluk, gençlik, genç yetişkinlik, yetişkinlik ve yaşlılık aşamalarında incelenmiştir. Ancak bireylerin bu sınıflamalara meydan okuyan benzersiz özellikleri, yaşa dayalı sınırların kesinliğini tartışmalı hale getirmektedir. Özellikle eğitim ve din eğitimi bağlamında, bireylerin yaş grubuna özgü psiko-sosyal gelişim özelliklerini anlamak, etkili bir eğitim modeli oluşturmak açısından büyük önem taşımaktadır.[2] Psiko-sosyal gelişim (psychosocial development), duygusal denge kurma (emotional regulation), bilişsel anlamlandırma (cognitive meaning-making), sosyal aidiyet oluşturma (social affiliation), davranışsal öz-düzenleme (behavioral self-regulation) ve ahlaki/manevi iç denetim (moral and spiritual self-monitoring) şeklinde bireyin beş temel alt boyutta olgunlaşma sürecini ifade etmektdir. Bu çok katmanlı gelişim alanları, çeşitli psikolojik ve teolojik kuramlar temelinde yapılandırılmaktadır. Erikson'un kimlik oluşumu krizi (identity vs. role confusion), Piaget ve Kohlberg'in bilişsel ve ahlaki gelişim evreleri, Pargament'in din temelli başa çıkma modeli (religious coping) ve Hay'in "relational consciousness" (ilişkisel bilinç) kavramı, bu çerçevenin kuramsal temellerini oluşturmaktadır.[3]

---

1 Mehmed Bayraktar, **İslam ibadet Fenomenolojisi**, Akçağ Yayınları, Ankara, 1987, s.1.
2 Bayraktar, s.1.
3 Kerim Yavuz, "Din Psikolojisinin Araştırma Alanları", **AÜİFD**, Sayı:5, Erzurum, 1982, s.103.

Ergenlik öncesi dönemi kapsayan ilköğretim çağındaki öğrenciler, dini deneyimleri bu gelişim boyutları üzerinden içselleştirmeye başlar. Dua ve ibadet gibi ritüeller, duygusal regülasyonu destekleyerek bireye içsel huzur ve güvenlik hissi kazandırır (duygusal boyut). Allah tasavvuru (God image) ve metafizik kavramlarla kurulan zihinsel ilişkiler, soyut düşünme becerilerini güçlendirir (bilişsel boyut). Peygamber anlatıları ve dini figürlerin örnekliği, rol modeli edinme ve toplumsal kimlik gelişimine katkı sağlar (sosyal-davranışsal boyut). Bununla birlikte, değer temelli öğrenme ve dini sorumluluk duygusu, bireyin ahlaki ve manevi muhakeme düzeyini geliştirir (ahlaki/spiritüel boyut). Bu çerçevede, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri yalnızca "dini bilgi aktarımı"na indirgenemez; aksine, öğrencilerin kimlik gelişimi, değer sistemlerinin inşası ve toplumsal uyum becerilerinin gelişimi açısından bütüncül bir işlev görmektedir.[4]

Din eğitimi, bireylerin sadece dini bilgi ve inançlarını değil, aynı zamanda psiko-sosyal gelişimlerini de şekillendiren önemli bir süreçtir. İlköğretim dönemi, hızlı gelişim ve değişimin yaşandığı ergenlik dönemi ile örtüşmektedir. Bu kritik evrede verilen din eğitimi, bireylerin kimlik oluşumlarında, sosyal ilişkilerinde ve yaşam algılarında belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bununla birlikte, ergenlerin bireysel farklılıkları ve değişen sosyal dinamikler, eğitimciler için anlamayı ve etkili iletişimi zorlaştırmaktadır. Bu durum, gençlerin zihinsel, duygusal ve sosyal dünyalarını derinlemesine anlamaya yönelik araştırmaların önemini artırmaktadır.[5]

Türkiye'de zorunlu eğitim kapsamında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilerin ahlaki, manevi ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi de amaçlamaktadır.[6] Ancak bu derslerin çocukların psiko-sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerine ilişkin akademik düzeyde bütüncül ve sistematik analizlerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğrencilerin kimlik gelişimi, değer sistemleri ve sosyal davranışları üzerindeki somut etkilerinin yeterince anlaşılmasını engellemektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitiminin ilköğretim çağındaki bireylerin

---

4 Kerim Yavuz, "Din Psikolojisinin Araştırma Alanları", **AÜİFD**, Sayı:5, Erzurum, 1982, s.103.

5 Mehmet Emin Ay, **Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım**, 28. Baskı, Timaş Yayınları, İstanbul, 2011, s.26.

6 Yavuz, s.104.

psiko-sosyal gelişimleri üzerindeki rolünün derinlemesine ve çok boyutlu biçimde ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Belirtilenlerden hareketleaştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmıştır: "2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile bilişsel düzeyleri dikkate alındığında, program ögeleri açısından öğrenciye ne ölçüde uygunluk göstermektedir?"

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim döneminde uygulanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine ait öğretim programının öğrenciye uygunluğunu incelemektir. Çalışma, ilköğretim çağındaki öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile bilişsel düzeyleri dikkate alındığında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme bileşenleri bakımından ne ölçüde öğrenciye uygun bir yapı sunduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda öğretim programında yer alan temalar, konu düzenlemeleri ve öğretim süreçleri sınıf düzeyi esas alınarak ele alınacak, program ögelerinin öğrencilerin yaş düzeyine uygunluğu ve öğrenilebilirlik özellikleri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilecektir.

3. Araştırmanın Önemi

İlköğretim dönemi, bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişim alanlarında temel yapıların oluştuğu kritik bir eğitim evresini oluşturmaktadır.[7] Bu dönemde öğrencilerin yaş, gelişim düzeyi, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun biçimde yapılandırılmayan öğretim programları, öğrenme süreçlerinde anlamlandırma güçlüklerine ve hedeflenen kazanımların sınırlı düzeyde gerçekleşmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle öğretim programlarının, özellikle ilköğretim düzeyinde, öğrenciye uygunluk ilkesi çerçevesinde değerlendirilmesi eğitimsel niteliğin artırılması açısından önem taşımaktadır.

Türkiye'de zorunlu eğitim kapsamında uygulanan 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerini desteklemenin yanı sıra değer edinimi, toplumsal sorumluluk bilinci ve birlikte yaşama kültürünün geliştirilmesi gibi geniş hedefler içermektedir.[8] Ancak bu hedeflerin etkili

---

7 Nuray Senemoğlu, ***Gelişim Öğrenme ve Öğretim***, 21. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2012, s.3.

8 Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). ***Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul***

biçimde gerçekleştirilebilmesi, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarının öğrencilerin gelişimsel özellikleriyle uyumlu biçimde yapılandırılmasına bağlıdır. Bu bağlamda, söz konusu öğretim programının sınıf düzeyleri ve program ögeleri itibarıyla öğrenciye uygunluğunun sistematik biçimde incelenmesi, programın işlevselliğini ortaya koymak açısından önemli görülmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarına yönelik mevcut çalışmaların önemli bir kısmı, programın içerik yapısı, kazanım sayısı ya da ders kitapları üzerinden yürütülen betimleyici analizlere odaklanmaktadır.[9] Buna karşın, programın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-sosyal gelişim özellikleriyle ne ölçüde örtüştüğünü, program ögeleri temelinde ve bütüncül bir yaklaşımla ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretim programlarının öğrenci merkezli yapısının değerlendirilmesini zorlaştırmakta ve program geliştirme süreçlerine yeterli geri bildirim sağlanmasını engellemektedir.

Bu araştırma, 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı'nı öğrenciye uygunluk ölçütü temelinde ele alarak alanyazındaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.[10] Çalışma, öğretim programının ilköğretim öğrencilerinin gelişimsel özelliklerini ne ölçüde dikkate aldığını ortaya koyarak, din eğitimi alanında yürütülen program değerlendirme çalışmalarına özgün bir katkı sunmaktadır. Ayrıca elde edilecek bulguların, program geliştirme ve güncelleme süreçlerinde karar vericilere, öğretim programı hazırlayıcılarına ve öğretmenlere yol gösterici nitelik taşıması beklenmektedir.

Bu yönüyle araştırma, yalnızca akademik alana katkı sağlamakla kalmamakta ve aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen öğretim programı uygulamalarının öğrenci merkezli ve gelişimsel uygunluk temelli olarak değerlendirilmesine katkı sunarak kurumsal düzeyde de önem arz etmektedir.

***4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.** Ankara: MEB Yayınları.

[9] İbrahim Aşlamacı, "Din Eğitiminde Ana Konular", **2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programının Temel Alınan Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi**, (Ed.Mehmet Bahçekapılı ve Ahmet Ali Çanakcı), FCR Yayın, Ankara, 2021, s.357.

[10] Demirel, Özcan. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007.

4. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının öğrenciye uygunluğunu ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmada, öğretim programının öğrencilerin gelişimsel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları ile bilişsel düzeylerine uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından içerik analizi temelinde yürütülmüştür.[11]

Araştırmanın veri kaynağını Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Programın ilgili sınıf düzeylerine ait kazanım, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme bileşenleri çalışma kapsamında sistematik biçimde ele alınmıştır. İnceleme sürecinde her sınıf düzeyi kendi gelişimsel ve pedagojik bağlamı içinde değerlendirilmiş ve programın öğrenciye uygunluk görünümü sınıf temelli bir yapı içinde tartışılmıştır.[12]

Araştırmada veriler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından resmî olarak yayımlanan öğretim programı dokümanlarının incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi sürecinde program metni, önceden belirlenen analiz ölçütleri doğrultusunda sistematik olarak çözümlenmiştir. Bu ölçütler, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyi, duyuşsal ve sosyal gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları ile program ögeleri arasındaki uyumu ortaya koymaya yönelik olarak yapılandırılmıştır.

İçerik analizi sürecinde öğretim programında yer alan kazanımlar, içerik düzenlemeleri, öğrenme-öğretme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımları sınıf düzeyleri temelinde ayrı ayrı ele alınmış, benzerlik ve farklılıklar gelişimsel uygunluk bağlamında karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmiştir. Bu süreçte veriler, tematik bir yapı içerisinde anlamlandırılmış ve öğretim programının öğrenciye uygunluk düzeyi bütüncül bir bakış açısıyla yorumlanmıştır.[13]

Bu çerçevede öğrencilerin duygusal düzenleme, bilişsel anlamlandırma, sosyal aidiyet, davranışsal öz düzenleme ve ahlaki manevi iç denetim boyutları programın

---

[11] Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek. ***Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.*** 12. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2021.

[12] T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. ***Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.** Ankara, 2018.

[13] Özcan Demirel. ***Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. 7.** Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007.

hedeflediği kazanımlar ve önerdiği öğretim süreçleriyle birlikte ele alınmıştır. Böylece programın dinî kavramları günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi, değer eğitimini davranış alanına taşıma biçimi, ibadet ve ahlak öğretimindeki kademeli yapı ile ölçme ve değerlendirme anlayışının niteliği, sınıf düzeyleri temelinde bütüncül bir bakışla değerlendirilmiştir.

Tüm bu bilgiler çerçevesinde bu araştırmada, 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı'nın ilköğretim öğrencilerine uygunluğu sınıf düzeyi ve program ögeleri itibarıyla incelenmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 4. sınıf öğretim programı; kazanım, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutları açısından ilköğretim öğrencilerine uygun mudur?
- 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 5. sınıf öğretim programı; kazanım, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutları açısından ilköğretim öğrencilerine uygun mudur?
- 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 6. sınıf öğretim programı; kazanım, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutları açısından ilköğretim öğrencilerine uygun mudur?
- 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 7. sınıf öğretim programı; kazanım, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutları açısından ilköğretim öğrencilerine uygun mudur?
- 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 8. sınıf öğretim programı; kazanım, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutları açısından ilköğretim öğrencilerine uygun mudur?

BİRİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL TEMELLENDİRME

1.1. ÇOCUKLUK VE ERGENLİK DÖNEMİ GENEL GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

1.1.1. Çocukluk Dönemi Genel Gelişim Özellikleri

Gelişim süreci, bir organizmanın döllenmeden başlayarak fiziksel, zihinsel, dilsel, duygusal ve sosyal yönleri kapsayan ve belirli koşullar altında son aşamaya ulaşana kadar kademeli olarak dönüşümünü kapsamaktadır.[14] Etkili öğrenmeyi sağlamak için farklı yaş ve gelişim aşamalarında sergilenen çeşitli özellikler hakkında bilgi sahibi olmak çok önemlidir. Öğrenme ve öğretme ortamlarının bu anlayış çerçevesinde yapılandırılması da bir o kadar önemlidir.[15] Çocuklarda olumlu davranış değişikliği yaratabilmek için onların fiziksel, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına ilişkin kapsamlı bilgiye sahip olmak büyük önem taşımaktadır. Bu karmaşık senaryo, dünyaya boş bir sayfayla ama muazzam bir öğrenme kapasitesiyle gelen çocukların büyümeye ve öğrenmeye nasıl yönlendirilebileceğinin anlaşılmasını gerektirmektedir.[16] Çocukta doğuştan gelen din duygusu ile çevresel etkilerle ortaya çıkan din duygusu arasında ayrım yapmanın önemi kabul edildiğinde, dini gelişimin özelliklerini anlamanın, bu ayrımı anlamlı bir şekilde yapmak için hayati önem taşıdığı ortaya çıkmaktadır.[17]

İnsani gelişim süreci üç ayrı döneme ayrılabilmektedir: çocukluk, gençlik ve yetişkinlik. Her dönemin kendine has özellikleri bulunmakla birlikte, fiziksel çevrenin yanı sıra sosyal, kültürel ve ekonomik faktörlerden dolayı aralarındaki sınırlar net olarak belirlenememektedir.[18] Böyle bir gruplamanın amacı farklı zaman dilimlerini

---

[14] Nuray Senemoğlu, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, 21. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2012, s.3.

[15] Senemoğlu, s.4.

[16] Hasan Dam, "Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi", **Çocukluk Dönemi Din Eğitimi**, (Ed. Mustafa Köylü), Nobel Yayınları, İstanbul, 2010, s.18.

[17] Mualla Selçuk, **Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1991, s.25.

[18] Bekir Onur, **Gelişim Psikolojisi**, 4. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara, 1997, s.74; Feriha Baymur, **Yeni Doğmuş Çocuk ve Süt Çağında Eğitim**, MEB Yayınları, Ankara, 1952, s.57.

çalışmayı kolaylaştırmak ve çocuğun tanıma yeteneğini geliştirmektir.[19] Dolayısıyla, farklı aşamaları ayıran yaş sınırlarının kesin olmadığı, bunun yerine ortalama yaşları temsil ettiği ve çocukların belirli bir aşamaya akranlarından daha erken ulaşabilecekleri bireysel farklılıklara izin verdiği sonucuna varılabilmektedir.[20]

Bu bölümde, psikomotor, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişim de dahil olmak üzere çocukluğun gelişimsel yönlerine kapsamlı bir genel bakış sunmak amaçlanmaktadır.

Çocukluk gelişiminin insan gelişimi açısından incelenmesi genel olarak üç aşamaya ayrılmıştır.[21] Bu evreler aşağıdaki gibidir:

- Bebeklik Evresi
- İlk Çocukluk Evresi
- Son Çocukluk Evresi

Dini açıdan bakıldığında da çocukluk olarak nitelendirilen bu dönem, doğumdan ergenlik çağına kadar geçen ve çocuğa "tıfl" adı verilen dönemi kapsamaktadır. Tufuliyet olarak da bilinen bu aşama da dört ayrı bölüme ayrılmaktadır. Sınıflandırma, aşağıda belirtildiği gibi çocukluk gelişiminin her aşamasına belirli yaş aralıkları atmaktadır.[22]

- Sabiyy (Bebeklik) Dönemi: Doğum ile sütten kesilme arasını ifade eden 0-3 yaş.
- Gulam (İlk Çocukluk) Dönemi: 3-7 yaş
- Yafi'i (Son Çocukluk) Dönemi: 7-10 yaş
- Hazver (Ergenlik) Dönemi: 10-15 yaş

Dini yaklaşımlarda çocukluk gelişiminin farklı sınıflandırmalara tabi tutulmasının temel nedeni, sadece biyolojik ve bilişsel değil, aynı zamanda ruhsal ve manevi olgunluk düzeylerinin dikkate alınmasıdır. Bu bakış açısı, çocuğun ibadet sorumluluğu, ahlaki bilinç ve dinî tecrübe gibi alanlardaki gelişim basamaklarını daha hassas bir şekilde değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışmanın amacı ilköğretim müfredatında çocukların dini duygularına ve gereksinimlerine uygun düzenlemeler

---

[19] Mehmet Emin Ay, **Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım**, 28. Baskı, Timaş Yayınları, İstanbul, 2011, s.27.
[20] Selçuk, **Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler,** s.28.
[21] Ay, s.27.
[22] İbrahim Canan, **Hz. Peygamberin Sünnetinde Terbiye**, 2. Baskı, Işık Akademi Yayınları, İstanbul, 2011, s.102.

yapılıp yapılamayacağını tespit etmektir. Bunu başarmak için öncelikle çocukluğun tipik gelişimsel özelliklerini bir bütün olarak incelenecektir. Daha sonra, özellikle çalışmanın temelini oluşturan çocukluğun son aşamasına odaklanılacaktır ve bu aşamadaki çocukların gelişim özelliklerine uygun potansiyel dini eğitim girişimleri analiz edilecektir.

1.1.1.1. 0-3 Yaş evresi

Doğumdan yaşamın ikinci yılının tamamlanmasına, özellikle de sütten kesilmenin gerçekleştiği döneme kadar geçen evre, bebeklik dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu evre, hem biyolojik gelişimin hızla ilerlediği hem de temel güven duygusunun şekillendiği kritik bir dönemdir.[23]

"*Anneler, çocuklarını iki tam yıl emzirsinler. Bu, emzirmeyi mükemmel şekliyle uygulamak isteyenler içindir…*"[24] ayeti, isim vermenin önemini teyit etmekte ve özellikle çocuk iki yaşına gelene kadar sütten kesme döneminin tamamlanmasının önemine vurgu yapmaktadır.

Yaşamın ilk evrelerinde bebekler beslenme, güvenlik ve çeşitli gereksinimlerinin karşılanması için tamamen dış kaynaklara, özellikle de annelerine bağımlıdır. Rahat ve güvenli bir yaşam sunan rahmin koruyucu sınırlarından çıktıklarında, geceleri enürezis ve sıcaklık dalgalanmalarına karşı savunmasızlık gibi zorluklarla dolu bir dünyaya girmektedir.[25] Ağlamak, ihtiyaçları ve rahatsızlığı iletmenin tek yoludur ve ondan başka seçenek yoktur.[26] Bununla birlikte, bu aşama aynı zamanda ona yeni bir varoluşu benimseme gücü veren çok sayıda yetenek de kazandırmaktadır. Bu yeni keşfedilen yeteneklerin bir sonucu olarak çocuk, çevresinin gizemlerini çözmeye çabalar ve kapsamlı eğitim çalışmalarına aktif olarak katılmaktadır.[27]

Diğer taraftan, bu aşama, çocuğun dünya algısını şekillendirmedeki rolü nedeniyle önem taşımaktadır. Temel olarak bu dönemde çocuk, başlangıçtaki sevgi, bağlanma ve korunma deneyimlerinin gerçekleşip gerçekleşmediğine bağlı olarak, dünyanın güvenli bir sığınak mı yoksa bir endişe kaynağı mı olduğuna dair anlayışını

---

[23] Abdurrahman Dodurgalı, **Ailede Din Eğitimi**, 4. Baskı, Timaş Yayınları, İstanbul, 2011, (Ailede Din Eğitimi), s.245.
[24] Bakara, 2/233.
[25] Mu'minun, 23/9.
[26] Ali Çankırılı, **Çocuğun Manevi Eğitimi**, 17. Baskı, Zafer Yayınları, İstanbul, 2012, s.20.
[27] Dam, **Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi,** s.19.

geliştirmektedir.[28] Çocuğun ailesiyle ilk karşılaşmaları, özellikle de annesiyle olan etkileşimleri, kişiliğinin şekillenmesinde önemli bir ağırlık taşımaktadır. Çocuğun yaşamının ilk dönemlerinde annesiyle olumlu bir bağ kurması, annenin sevgisini ve ilgisini sürekli hissetmesi çok önemlidir. Bu besleyici ortam, çocuğun korkularının üstesinden gelmesine ve annesinin güvenli kucağında teselli bulmasına olanak tanımaktadır.[29] Anne, çocuğuna karşı olumlu ve tutarlı bir tutum sergileyerek ve ona değer verdiğini göstererek, temel bir özgüven duygusunun gelişmesine yardımcı olan bir atmosfer yaratmaktadır. Bu besleyici ortam, çocuğa başkalarının sevgisini hak ettiği inancını aşılamakta ve insanlar tarafından el üstünde tutulduğuna dair genel bir duyguyu geliştirmektedir.[30]

Bu çerçevede çocuğun annesinden sık sık fiziksel temas ve şefkat görme arzusunu, sevgi ve sıcaklığı deneyimlemenin bir yolu olarak analiz edebilir. Özellikle çalışan annelerin çocukları, sevgi ve sıcaklıkla ilgili haz verici duyguları yaymak amacıyla, tok olsalar bile memeyi emmeye devam edebilmektedir.[31] Emzirmenin güvenlik duygusu oluşturmadaki önemi, sıcak göğsünden sevgiyle beslenen çocuğun annesi tarafından kucaklanmasının verdiği büyük mutluluk gözlendiğinde açıkça ortaya çıkmaktadır. Konunun başında bahsedilen ayet, bu senaryonun ilgi çekici bir örneğidir.

Bebeklik dönemi genellikle kişisel farkındalığın ve motor gelişimin şekillenmeye başladığı, "ben" bilincinin ve kişinin kendisi ile başkaları arasında ayrım yapma yeteneğinin ortaya çıkışına işaret eden bir aşama olarak kabul edilmektedir.[32] Bebeklik döneminin tanımlayıcı özellikleri arasında, bebeğin kendi ihtiyaçlarını karşılamaya öncelik verme eğilimini ifade eden bencilliği de sayabilir.[33] Sakinlik dönemi olarak da bilinen dinginlik evresi, itaat duygusunun gelişiminin başlangıcını

---

[28] Haluk Yavuzer, **Çocuk Pisikolojisi**, 7. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1992, (Çocuk Pisikolojisi), s.36.

[29] Eyüp Şimşek, "Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi", **Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, Cilt:4, Sayı:1, 2004, s. 208.

[30] Güler Okman Fişek ve Serap Maktav Yıldırım, **Çocuk Gelişimi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983, ss.61-62.

[31] Dodurgalı, **Ailede Din Eğitimi**, s.250; Çankırılı, **Çocuğun Manevi Eğitimi**, s.21.

[32] Abdurrahman Dodurgalı, **Ailede Çocuğun Din Eğitimi**, Marmara Üniversitesi İFV Yayınları, İstanbul, 1996, (Ailede Çocuğun Din Eğitimi), s.206.

[33] Fişek ve Yıldırım, s.61.

işaret eden sütten kesme sürecinin yarattığı rahatsızlık sonucu kararsız ve isyankâr göstergelerin ortaya çıkmasıyla karakterize edilmektedir.[34]

Gelişimin bu aşamasında çocukların isyankarlık, inatçılık ve talimatlara uymama eğilimi göstermesi doğaldır. Bu dönemi başarılı bir şekilde geçirebilmek için çocuklara aşırı disiplinden kaçınarak sevgi ve şefkatle yaklaşmak büyük önem taşımaktadır. Aşırı disiplinin gelecekte inatçı bir kişiliğin gelişmesine potansiyel olarak katkıda bulunabileceğini unutmamak önemlidir.[35]

1.1.1.2. 3-6 Yaş evresi

Okul Öncesi veya Oyun Çağı olarak bilinen dönem, çocuğun olumsuz ve inatçı davranışlardan daha sosyal odaklı bir kişiliğe geçişini işaret etmekte ve genellikle iki buçuk yaş civarında meydana gelmektedir.[36]

Bu aşamada çocukların birincil aktiviteleri olarak oyunu ön planda tuttukları, çevrelerini hevesle keşfetmeye çalıştıkları, yürümeye çalıştıkları, sürekli hareket halinde oldukları, ulaşabilecekleri her şeyi yakalayıp onlarla etkileşime geçtikleri tanımdan açıkça görülmektedir.[37] Uzun süre aynı yerde oturmaktan kaçınmaları için koşma, atlama, tırmanma, kayma gibi ilgilerini çekecek aktivitelerde bulunmak gerekmektedir.[38]

Bu dönemde çocuk, özellikle 3 yaşından itibaren fiziksel ve dilsel yeteneklerini kullanarak bebekliğin bağımlı özelliklerinden kurtulmaya başladıkça önemli bir gelişim meydana gelmektedir. Bu onların özerk bağlantılar geliştirmelerine ve çok yönlü ve iyimser bir bireye dönüşmelerine olanak tanımaktadır.[39] Bu nedenle, bu özel dönem, eğitimle ilgili spesifik kuralların oluşturulması için ideal bir zaman olarak kabul edilmektedir.[40]

Bu aşamada çocuk, bilişsel ve dilsel yeteneklerinin hızla gelişmesinin yönlendirdiği sürekli bir keşif ve eğitim çabası döngüsüne aktif olarak katılmaktadır. Ancak a zihinsel gelişimin tamamlanmadığını unutmamak gerekmektedir.[41]

---

34 Dodurgalı, **Ailede Din Eğitimi**, s.272.
35 Ay, **Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım**, s.29; Çankırılı, **Çocuğun Manevi Eğitimi**, s.92; Dodurgalı, **Ailede Din Eğitimi**, s.273.
36 Mustafa Öcal, **Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar**, 2. Baskı, TDV Yayınları, Ankara, 1991, s.63; Çankırılı, **Çocuğun Manevi Eğitimi**, s.24.
37 Ay, **Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım**, s.28.
38 Senemoğlu, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, s.25.
39 Canan, **Hz. Peygamberin Sünnetinde Terbiye**, s.102.
40 Ay, **Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım**, s.29.
41 Ay, **Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım**, s.33.

Boşlukları doldurma ve hayal ile gerçeklik arasındaki çizgileri bulanıklaştırma eğilimleri, doğuştan gelen eksikliklerin doğrudan bir sonucudur.[42]

Bu dönemde çocuk, algı alanındaki gelişmelerden etkilenerek, farkında olmadan gözlemlediği ve duyduğu her şeyi taklit eder ve yansıtmaktadır.[43] Bu nedenle bu özel aşamaya genellikle taklit aşaması denmektedir.[44] Bu aşamada çocuk kendisinden büyük ve sevdiği kişilerin sözlerini ve eylemlerini taklit etme ve kopyalama eylemine girişmektedir. Sözcüklerin ve eylemlerin bu tekrarı, çocuğun bilişsel gelişiminde ve anlayışında çok önemli bir rol oynamaktadır.[45]

Benmerkezcilik, erken çocukluk döneminin önemli bir yönüdür; burada çocuk çevresini araştırmakta ve başkalarının varlığını göz ardı ederek burayı kendi ayrıcalıklı alanı olarak algılamaktadır. Bu zihniyet, görüş alanı içindeki her şeyin, onların yasal mülkiyeti olduğu inancını beslemektedir.[46]Bu inanç doğrultusunda, arkadaşlarının oyuncaklarına sahip olma isteği göstermesi, onları geri vermekten çekinmesi ve onlara sahiplik iddiasında bulunması doğaldır. Ayrıca eve döndüğünde oynamaktan keyif aldığı oyuncağı da yanında getirmek istediğini ifade edebilmektedir.[47] Üstelik bu düşüncenin çocukta sahiplenme duygusu uyandırma, dağıtma eğilimini engelleme, çevresindeki her şeye sahip çıkma potansiyeli vardır. Ayrıca rüyalarında hayal ettikleri bazı idolleri, ebeveynlerini paylaşmaktan kaçınmalarına da neden olabilmektedir.[48]

Bu aşama boyunca animizm ön plana çıkar ve çocukların duygu ve düşünceleri üzerinde önemli bir etki yapmaktadır. Bu inancın rehberliğinde genç bir çocuk, sadece bir tahta parçasının görkemli bir at olduğunu hayal etmekte ve hayali yolculuklara keyifle çıkmaktadır. Benzer şekilde, bir kız çocuğu bebeğiyle samimi konuşmalar yapar, endişelerini ve şikayetlerini anlatmakta, hatta yanlışlıkla onu üzdüyse veya ona zarar verdiyse ona karşı hoşnutsuzluğunu ifade etmektedir.[49] Bu dönemin sonunda hem animizm hem de benmerkezciliğe olan eğilimlerinden yavaş yavaş kurtulmayı başararak daha empatik bir bakış açısı benimsemesine ve olaylara başkalarının

---

42 Dam, **Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi,** s.20.
43 Kerim Yavuz, **Çocuğun Dünyası ve Gelişme**, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 1992, (Çocuğun Dünyası ve Gelişme), s.22.
44 Hüseyin Peker, **Din Psikolojisi**, 3. Baskı, Sönmez Matbaa ve Yayıncılık, Samsun, 1993, (Din Psikolojisi), s.103.
45 Dam, **Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi,** s.20.
46 Dodurgalı, **Ailede Çocuğun Din Eğitimi**, s.215.
47 Ay, **Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım**, s.32.
48 Dodurgalı, **Ailede Din Eğitimi**, s.286.
49 Dam, **Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi,** s.20.

gözünden bakmasına olanak sağlamaktadır.[50] "Altın yaş" olarak adlandırılan beşinci yaş, çocuğun gelişiminde önemli bir dönüm noktası olması nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Bu aşamada, özgüvende kayda değer bir artış, olağanüstü denge ve birliğe ulaşma ve başkalarıyla olumlu ilişkiler geliştirme söz konusudur. Bu yaş hem aile hem de çocuk için en önemli dönem olarak kabul edilmektedir.[51]

1.1.1.3. 6-11 Yaş evresi

"Son Çocukluk Aşaması" olarak bilinen aşama genellikle kızlar için 6 ila 11, erkekler için 12 yaş aralığını kapsamaktadır.[52] Halk arasında "Okul Çağı" ya da "Temel Eğitim Çağı" isimleri ile de anılmaktadır.[53] Gerçekte bu dönem, çocuklar için ilk yıllarını birlikte geçirdikleri ebeveynlerinden eğitim ve öğretimin başladığı önemli sosyolojik olay olan okul hayatına geçişte çok önemli bir geçişi temsil etmektedir.[54]

Psikologlar, çocukların yapılandırılmış eğitimi deneyimlediği, oyun ile görev arasında ayrım yaptığı ve sosyal hayata ilk kez aktif olarak katıldığı aşamayı tanımlamak için "çocuğun sosyo-kültürel doğuşu" terimini türetmişlerdir. Bu ayrım, bu dönemin bilinçli eğitime yönelik belirli bir plan ve programın uygulamaya konulmasına işaret etmesinden kaynaklanmaktadır.[55]

Bu dönem boyunca çocuk, hem yakın ailesinin ötesindeki kişilerle bağlantı kurma fırsatına sahip olur hem de kendi eylemlerinin olası sonuçlarının sorumluluğunu üstlenmektedir.[56] Çocuklar bu döneme ulaştıklarında entelektüel gelişim yolculukları başlamakta ve sonuç olarak bilgi edinme konusunda gerçek bir tutku geliştirmektedirler.[57] Çocuklarda bilgiye olan susuzluk doyumsuzdur. O kadar yoğun ki, bir hafta sonra olacak olayları tahmin edecek sabırları yoktur.[58] Başka bir deyişle, çocuklar yedi yaşında, onları yapılandırılmış eğitim ve öğretim için ideal adaylar haline getiren bir manevi hazırlık düzeyine ulaşmaktadır. Bunun nedeni,

---

50 Dam, **Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi,** s.21.
51 Dodurgalı, **Ailede Din Eğitimi**, s.287
52 Ay, **Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım**, s.39.
53 Öcal, **Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar**, s.63.
54 Kerim Yavuz, **Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi**, 3. Baskı, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 2012, (Çocukta Dini Duygu), s.3.
55 Yavuz, **Çocuğun Dünyası ve Gelişme**, s.23-24.
56 Ay, **Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım**, s.40.
57 Dodurgalı, **Ailede Çocuğun Din Eğitimi**, s.250.
58 Mehmet Zeki Aydın, **Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi**, Dem Yayınları, İstanbul, 2005, s.58.

verilen görevleri başarıyla tamamlamak için yeterli olgunluğu geliştirmiş olmaları ve sosyal normlar ve beklentiler tarafından etkili bir şekilde yönlendirilebilmeleridir.[59]

Çocukluğun son döneminde dikkat çeken özelliklerden biri çocuğun taklit yoluyla öğrenmeye aktif katılımıdır. Bu noktada çocuk, gözlemlenen davranışları taklit etmek ile kamera veya video kamerayla çekilen nesneleri taklit etmek arasında hiçbir ayrım algılamaz.[60] Çocuğun vicdanının oluştuğu ve ahlaki farkındalığının geliştiği bu dönemde çocuk, iyi-kötü, doğru-yanlış kavramlarını ayırt etme yeteneğini kazanmaktadır. Bu yeni keşfedilen bilinç, çocuğun bu konularda net bir konum oluşturmasına olanak tanımaktadır.[61] Bu bağlamda, özellikle yedi yaş civarı, hem gelişim psikolojisi literatüründe hem de geleneksel dini referanslarda önemli bir eşik olarak değerlendirilmektedir. Bu yaş, çocukların cinsel kimlik farkındalıklarının belirginleştiği, sosyal rollerin daha açık şekilde algılandığı ve karma cinsiyetli grup etkileşimlerinin daha sistematik hâle geldiği bir dönemdir.[62] "Temyiz yaşı" olarak adlandırılan bu gelişimsel evre, çocuğun bilişsel olarak neden-sonuç ilişkisi kurabildiği, sembolik düşünme ve ahlaki muhakeme geliştirebildiği bir döneme işaret eder.[63]

İslam düşüncesinde de belirli bir yaş sınırı kesin biçimde belirtilmemekle birlikte, Nur Suresi 24/58. ayette geçen *"henüz kadınların mahremiyetini idrak edemeyen çocuklar"* ifadesi doğrultusunda, yedi yaş genellikle temyiz çağı olarak kabul edilmektedir. Bu yorum, çocuğun yalnızca fizyolojik değil, aynı zamanda bilişsel ve sosyal anlama kapasitesinin gelişimini de dikkate alan bir yaklaşıma işaret etmektedir. Nitekim Gazali de çocuğun yedi yaş civarında duyusal algının ötesine geçerek soyut anlamları kavramaya başladığını vurgulamakta ve bu yaşın pedagojik açıdan kritik bir döneme karşılık geldiğini belirtmektedir.[64]

Bu dönemde çocuğun maruz kaldığı davranış biçimleri, karşılaştığı rol modeller ve aldığı eğitimin içeriği, karakter yapısının ve değer sisteminin temellerini belirlemektedir. Dolayısıyla erken yaşta kazandırılan doğru dini ve ahlaki yaklaşımlar,

---

59 Yavuz, **Çocukta Dini Duygu**, s.4.
60 Dam, **Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi,** s.21.
61 Ay, **Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım**, s.42.
62 Dodurgalı, **Ailede Din Eğitimi**, s.323.
63 Ay, **Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım**, s.40.
64 Ebu Hâmid Muhammed b. Muhammed Gazali, **el-Munkizu Mine'd-Dalal**, çev. H. Güngör, Bedir Yayınları, Ankara, 1960, s.67.

bireyin ileriki yaşamındaki inanç yapısını, toplumsal ilişkilerini ve kimlik inşasını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle çocukluk dönemine uygun ve bilinçli bir din eğitimi yaklaşımı geliştirmek, yalnızca bireysel değil aynı zamanda toplumsal bir sorumluluktur.[65] Bir sonraki bölümde bu kapsamda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitiminin bu yaş aralığındaki çocuklara yönelik katkıları incelenecektir.

1.1.2. Erinlik Dönemi Genel Gelişim Özellikleri

Erinlik, bireyin eşeyli üreme kapasitesinin gelişmeye başladığı evreyi ifade etmektedir. Üreme yeteneğiyle sonuçlanan bir dizi biyolojik değişimi temsil etmektedir. Daha geniş anlamda erinlik, kız ve erkek çocukların çocukluktan yetişkinliğe geçişinde meydana gelen tüm fiziksel dönüşümleri kapsamaktadır.[66] Saka'ya[67] göre erinlik, çocukluktan yetişkinliğe geçiş sırasında vücudun biyolojik olgunlaşma süreci olarak nitelendirilmektedir.

Erinlik, sıklıkla ergenliğin başlangıcı olarak nitelendirilmektedir; ancak belirli yaş sınırları, farklı kültürlerde farklılık gösterebildiğinden, evrensel olarak tanımlanmamıştır. Yörükoğlu,[68] erinliğin başlangıcı için 12-15 yaş aralığını belirlerken, Dönmezer[69] 11-14 yaş aralığını (kızlarda 11-13, erkeklerde 12-14) vurgulamış, erinliğin daha erken veya daha geç başlayabileceğini, bazen de 17-18 yaşına kadar uzayabileceğini belirtmiştir.

Aşırdizer, Cantürk, Sarı ve Cansunar[70] (1994), erinlik ve gençlik dönemini, çelişkilerle dolu ve çocukluktan yetişkinliğe geçişin yaşandığı, bireyin hayatında önemli bir evre olarak tanımlamıştır. 11-20 yaş aralığındaki bireyleri üç ana bölüme ayırmışlar ve 11-14 yaş aralığını "puberte", 15-17 yaş aralığını "erken adolesan" ve 18-20 yaş aralığını "geç adolesan" olarak adlandırmıştır.

1.1.2.1. Erinlik Döneminde Fiziksel Gelişim

Puberte, bireylerin büyüyüp evrimleştiği çok yönlü bir gelişim yolculuğunu kapsayan cinsel olgunlaşma evresini temsil etmektedir. Bu evre yalnızca fiziksel

---

65 Dodurgalı, **Ailede Çocuğun Din Eğitimi**, s.250.

66 Laurence Steinberg, **Ergenlik**, Ankara, İmge Kitabevi, 2007, s.103.

67 Nurçin Saka, "Erken ve Geç Püberte ve Boy Kısalığı Ben Hasta Değilim", **Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü**, Düz. Aysel Ekşi, İstanbul, Nobel Kitabevi, 1999, s.114.

68 Atalay Yörükoğlu, **Gençlik Çağı**, 11. Baskı, İstanbul, Özgür Yayınları, 2000, s.77.

69 İbrahim Dönmezer, **Ailede İletişim ve Etkileşim**, İstanbul, Sistem Yayıncılık, 1999, s.148.

70 Mahmut Aşırdizer, Gürol Cantürk, Hüseyin Sarı ve Fatma Nuray Cansunar, "Puberte, erken adolesan ve geç adolesan dönemi ölümlerinin analizi", **1. Ulusal Adli Tıp Kongresi, Adli Tıp Kurumu Kongre Kitabı**, İstanbul, 1994, s.6.

özelliklerin ortaya çıkmasıyla değil, aynı zamanda önemli psikolojik ve sosyal dönüşümlerle de işaretlenmektedir. Büyüme sürecinin en hızlı evrelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Pubertenin başlangıcı, hipotalamus-hipofiz-gonadal ekseninin olgunlaşmasıyla başlamakta ve bunu cinsiyete özgü görünümde değişiklikler, iç genital organların gelişimi, boyda uzama, kemik ve kas kütlesinde artışlar ve nihayetinde üreme yeteneğinin kazanılması izlemektedir.[71] Puberte dönemindeki en dikkat çekici değişiklikler arasında belirgin boy uzaması ve ikincil cinsiyet özelliklerinin ortaya çıkması yer almaktadır.[72]

Marshal, erinliğin beş temel fiziksel göstergesini belirlemiştir. Bunlar:

- Artan büyüme hızı hem boyda hem de kiloda önemli artışlara neden olmakadır.
- Birincil cinsiyet özelliklerinin ilerlemesi, üreme organlarının, özellikle erkeklerde testislerin ve kadınlarda yumurtalıkların kademeli gelişimini kapsamaktadır.
- Genital organlarda veya göğüslerde meydana gelen değişiklikler, cinsel organların kademeli olgunlaşmasıyla birlikte kasık, yüz ve vücut kıllarının ortaya çıkmasını içermektedir.
- Vücut kompozisyonunda, özellikle yağ ve kas dağılımı ve miktarıyla ilgili değişiklikler belirgindir.
- Dolaşım ve solunum sistemlerindeki değişiklikler, artan dayanıklılığa ve iyileştirilmiş egzersiz toleransına katkıda bulunmaktadır.[73] Bu değişikliklerin her biri, birçoğunun ergenliğin gözle görülür belirtilerinden yıllar önce başladığı, hatta bazılarının doğumdan önce meydana geldiği gösterilen endokrin ve merkezi sinir sistemlerindeki gelişmelerden kaynaklanmaktadır.

Nathanson, Towne ve Aub'un çalışmalarına atıfta bulunan Jersild'e göre, endokrin bezi gelişiminin zirvesi, kızlarda menarş ve erkeklerde cinsel olgunlukla belirlenen puberteden beş yıl önce gerçekleşmektedir. Bu incelemede, cinsiyet hormonlarının salgılanma düzeylerini değerlendirmek için idrar testleri kullanılmıştır. Bulgular, hem androjenlerin hem de östrojenlerin puberteye kadar geçen birkaç yıl

---

71 E. Nazlı Gönç, "Normal puberte gelişimi ve puberte prekoks", **Hacettepe Tıp Dergisi**, Sayı: 40, 2009, s.165.

72 Nihal Hatipoğlu, "Pubertal dönem ve sorunları", **Türk Aile Hekimleri Dergisi**, Sayı:16, 2012, s.4-5.

73 Steinberg, **Ergenlik**, s.88.

boyunca minimum miktarda üretildiğini göstermiştir. Yaklaşık dokuz yaşında, her iki cinsiyette de önemli değişiklikler başlamakta ve bu da erkek çocukların androjen, kız çocukların ise östrojen salgılamaya başlamasına neden olmaktadır.[74]

Poberte, kızlarda meme gelişimi ve erkeklerde testislerin büyümesiyle başlamaktadır. Kızlarda 8 veya 9 yaşından önce pubertenin başlaması erken puberte, 13,5 yaşına kadar herhangi bir gelişim belirtisinin olmaması ise gecikmiş puberte olarak sınıflandırılır. Erkeklerde puberte, testislerin büyümesiyle başlamakta ve bu, testisin uzunlamasına çapının Prader orkidometresi ile ölçüldüğünde 2,5 cm'yi veya hacminin 3 ml'yi aşmasıyla başlamaktadır. Erkek çocukları ortalama olarak puberteye yaklaşık 11,9 yaşında başlamakta ve %95'i bu gelişim aşamasına 9 ile 14 yaşları arasında girmektedir. Erkeklerde puberte süreci testislerin büyümesiyle başlamakta ve kasık kıllarının gelişimi, penis ve spermarşın büyümesini de içerecek şekilde ilerlemektedir.[75]

"Boy uzama atağı" terimi, puberte dönemindeki büyüme atağı sırasında maksimum boy uzamasının gerçekleştiği evreyi ifade etmektedir. Bu büyüme atağı genellikle iki ila üç yıl sürer ve genellikle 11 ile 16 yaşları arasında gerçekleşmektedir. Boy uzamasının kız ve erkek çocuklar için zirveye ulaştığı yaşlar arasında bir ayrım vardır. Erkek çocuklar için bu atak yaklaşık 13 ila 15,5 yaşları arasında gerçekleşmekte ve yılda yaklaşık 10-16 cm boy uzamasıyla sonuçlanmaktadır. Buna karşılık, kız çocukları boy uzaması ataklarını 11 yaş civarında yaşamakta ve yılda yaklaşık 9 cm uzamakta, 13,5 yaş civarında sona ermektedir. Kızlar ortalama olarak en yüksek büyüme hızlarına 12 yaşında, erkekler ise 14 yaşında ulaşmaktadır. Bu büyüme atağı sırasında erkekler toplamda 26-28 cm boy uzaması elde ederken, kızlar 23-28 cm uzamaktadır. Puberte döneminin sonunda hem kız hem de erkek çocuklar yetişkin boylarının %98'ine ulaşmaktadır. Erkekler genellikle kızlardan daha uzun ve daha kiloludur; ortalama 12-13 cm daha uzundurlar. Ayrıca, erkek çocuklarında kemik gelişimi kızlara kıyasla iki yıl daha uzun sürmektedir. Erinlik döneminde kızlar, erkeklerden yaklaşık iki yıl önce hızlı bir büyüme yaşamaktadırlar. Bu dönem, vücut yağ ve kas kütlesi oranlarında belirgin değişikliklerle belirginleşir ve bunun sonucunda erkekler daha yüksek oranda kas ve daha düşük oranda vücut yağına sahip

---

[74] Arthur T. Jersild, **Gençlik Psikolojisi**, Çev. İbrahim N. Özgür, İstanbul, Yeni Hamle Matbaası, 1970, s.49.

[75] Gönç, **Normal puberte gelişimi ve puberte prekoks,** s.166.

olmaktadırlar. Erinlikle birlikte gelen vücut yağındaki artışa yanıt olarak birçok kız gereksiz diyetler yapmaktadır.[76] Bir bireyin yetişkin kilosunun yüzde ellisinin erinlik döneminde biriktiğini belirtmek önemlidir. 12,5 yaş civarında gerçekleşen boy uzamasının ardından kızlar yılda 8,5 kg kilo almaktadırlar. Buna karşılık, erkekler genellikle 14 yaşında gerçekleşen boy uzaması döneminde yılda 9 kg almaktadırlar.[77]

1.1.3. Ergenlik Dönemi Genel Gelişim Özellikleri

Bireyin yaşamı, çocukluktan yaşlılığa kadar uzanan yaşam boyu çeşitli gelişim aşamalarından geçmektedir. Bu aşamalar, bireylerin farklı fizyolojik ve psikolojik özellikleri sergilediği süreçleri ifade etmektedir. Yaşam süresi ele alındığında, genel olarak dört temel gelişim aşamasına ayrılabilmektedir: çocukluk, ergenlik (gençlik), yetişkinlik ve yaşlılık. Bununla birlikte, insanlarda bu gelişim aşamalarının kesin başlangıç ve bitiş noktalarını tanımlamak, kesin yaş sınırlarını belirlemenin zor olması nedeniyle önemli zorluklar ortaya çıkarmaktadır.[78] Ergenlik, çocukluk ve yetişkinlik arasında köprü kuran bir geçiş dönemidir. Gençlik genellikle ergenlikle aynı anlamda kullanılsa da, kesin olarak belirli yaş aralıklarıyla sınırlı değildir. Ergenliğin başlangıcı, önemli biyolojik ve cinsel olgunlaşma ile karakterize edilen "ergenlik" dönemiyle işaretlenmektedir.[79] UNESCO, genç bir kişiyi öğrenim gören, geçimini sağlamak için çalışmayan ve evlenmemiş kişi olarak tanımlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na göre gençlik, çocukluktan toplumsal sorumlulukların üstlenildiği döneme doğru biyolojik ve psikolojik değişimi temsil eden 12-24 yaş aralığını kapsamaktadır.[80] Bununla birlikte, bilimsel çalışmalar her gelişim evresi için kesin sınırlar ortaya koymasa da, karşılaştırılabilir yaş aralıkları belirlenmiştir.[81] Ergenlik dönemi genellikle kızlarda 12-21, erkeklerde ise 13-22 yaşlarını kapsamaktadır.[82]

Ergenlik, insan gelişiminde kritik ve dönüştürücü bir evreyi temsil etmekte ve farklı aşamalara ayrılabilmektedir. Ergenliğin başlangıcı, kızlarda genellikle 11-13 (veya 12-14), erkeklerde ise 13-15 yaşları arasında gerçekleşmektedir. Ergenliğin ara evresi, kızlarda 14-16, erkeklerde ise 15-17 yaşları arasındadır. Son evre veya geç

---

76 Steinberg, **Ergenlik**, s.90.
77 Hatipoğlu, **Pubertal dönem ve sorunları,** s.7.
78 Mustafa Koç, "Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri", **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı:17, 2004, s.232.
79 Adnan Kulaksızoğlu, **Ergenlik Psikolojisi**, 4. Basım, Remzi Kitabevi, 2001, s.32.
80 Kulaksızoğlu, s. 33.
81 Koç, s.232.
82 Selçuk Budak, "Ergenlik", İçinde **Psikoloji Sözlüğü**, Bilim ve Sanat Yayınları, s.258.

ergenlik, her iki cinsiyet için de 16-17 yaşları arasında başlar ve 21 yaşına kadar devam eder. İnsan hayatındaki bu önemli dönem, fiziksel büyüme, hormonal değişimler, cinsel olgunlaşma ve sosyal ve duygusal gelişimi kapsayan çok sayıda değişiklikle işaretlenmektedir. Süreç genellikle ergenlikle başlar ve fiziksel büyümenin tamamlanmasıyla tamamlanmış kabul edilmektedir. Tersine, "gençlik" terimi, ergenliği de içeren daha geniş bir yaşam evresini kapsamaktadır; Dolayısıyla "ergenlik" yerine "gençlik" ifadesinin kullanılması yanlış sayılmaz.[83]

Gençlik ve ergenlik tanımları ve bunlara karşılık gelen yaş aralıkları, çeşitli toplumlarda önemli ölçüde farklılık göstermektedir ve doğası gereği görecelidir. Ergenliğin başlangıcına benzer şekilde, yetişkinliğe geçiş kriterleri bir kültürden diğerine değişmektedir. Biyolojik olarak büyüme ve fiziksel gelişimin tamamlanması ergenliğin sonunu işaret etse de, bu tek başına kesin bir ölçüt olarak hizmet etmez. Gençlik ve yetişkinlik arasındaki sınırlar sosyolojik etkilerle de şekillenmektedir.[84] Toplumumuzda bir bireyin yetişkin olarak tanınmasını evlilik, askerlik hizmetini tamamlama, ebeveyn ikametgahından bağımsız olma, maddi öz yeterlilik, mesleki istihdam, üniversite mezuniyeti ve seçimlere katılım gibi çeşitli belirleyiciler etkilemektedir. Bu yönler, bir bireyi yetişkin olarak niteleyen önemli göstergeler olarak kabul edilmektedir.[85] Ülkemizde, bireylerin kariyerlerinde daha yüksek yeterliliklere ulaşma gerekliliği, eğitimin niteliğinin ve çeşitliliğinin artırılmasına daha fazla vurgu yapılmasına yol açmıştır. Sonuç olarak, bu durum eğitim yolculuğunu uzatmış ve sosyal olgunluğa ulaşma yaşını ve sürecini uzatmıştır. Ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe doğru ilerlerken fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal alanlarda hızlı dönüşümlerin yaşandığı bir dönemi temsil etmektedir.[86] Bu gelişimsel yolculuk, çocukluk döneminin sonundan bireyin fizyolojik olgunluğa erişmesine kadar devam etmektedir.[87]

İnsan yaşamının bu evresi, hem kız hem de erkek çocuklarında, üremeyle doğrudan ilişkili olan birincil cinsiyet özellikleriyle, üremeyle doğrudan ilişkili olmayan ikincil cinsiyet özelliklerinde değişikliklerin ortaya çıkmasıyla

---

83 Kulaksızoğlu, **Ergenlik Psikolojisi,** s.34.
84 Koç, **Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri,** s.233.
85 Kulaksızoğlu, **Ergenlik Psikolojisi,** s.33.
86 Budak, **Ergenlik,** s.258.
87 Koç, **Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri,** s.233-234.

belirginleşmektedir.[88] Biyolojik olarak bu dönem, çocukluktaki olgunlaşmamışlıktan yetişkinlikle ilişkili olan cinsel olgunluğa geçişi ifade etmekte ve fiziksel ve cinsel gelişimde önemli bir aşamayı işaretlemektedir.[89] Ergenler, çok çeşitli kişilikler, tarzlar ve alışkanlıklar göstermektedirler. Bu gelişim evresinde karşılaştıkları çatışmalar nedeniyle davranışlarında önemli farklılıklar olabilmektedir. Ruh halleri hızla değişebilir; örneğin, uzun süreler odalarına kapanabilmektedirler. Zaman zaman huzursuzluk yaşayabilmektedirler ve iştahları da tutarsız olabilmektedir. Buldukları her yiyeceği tüketebilecekleri gibi, yeme alışkanlıklarında da aşırı seçicilik gösterebilmektedirler. Ayrıca, geç saatlere kadar uyanık kalıp erken kalkmak gibi kalıplar benimseyebilmektedirler.[90]

Ergenler, yetişkinliğe geçiş ve taklit etme arzusuyla, çocukluklarından ayrılmaya giderek artan bir eğilim göstermektedir. Olgunluklarını gösterme arayışlarında, ebeveynlerinin yönlendirmelerini direktif olarak yorumlayabilmekte ve bu da dirence yol açabilmektedir.[91] Ergenlik dönemindeki bu cinsel uyanış aşaması, yeni psikolojik tepkiler ve davranışlar ortaya çıkarmaktadır. Bir zamanlar denge ve uyumla karakterize olan çocuk, bu gelişim aşamasında kaygı, titizlik ve dürtüsellikle karakterize bir bireye dönüşmektedir. Duygular hızla değişip mutluluktan üzüntüye veya öfkeye dönüşebilmekte ve önemsiz meseleler önemli sorunlara dönüşebilmektedir. Bu tür tepkiler öngörülemez hale gelmektedir. Bencillik ve arzularda artış olmakta ve bireyler kuralları hiçe saymaktadır. Ebeveynlerinin uyarılarına tepki olarak, kabalık ve sertlik göstererek dürtüsel davranabilmektedir. Evde kalma isteksizliği ortaya çıkmakta, dağınık ve dikkatsiz bir tavır sergilemektedir ve bu da genellikle eşyaların düşmesine veya kırılmasına neden olmaktadır. Sürekli atıştırma ve karşılaştıkları her şeyi tüketme eğilimleri dikkat çekicidir. Yüksek sesli müzik tercihi gelişmekte ve kişisel süs ve kıyafetlere olan ilgi artmaktadır. Fiziksel görünümle ilgili endişeler belirginleşmekte ve zayıf, kilolu, uzun veya kısa olma gibi sorunlar önemli hale gelmektedir. Kapılarını kilitleme, kardeşlerinden uzaklaşma ve

---

88 Budak, **Ergenlik,** s.258.

89 Koç, **Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri,** s.233-234.

90 George H. Orvin, **Ergenlik Çağındaki Çocuğunuzu Anlamanın Yolları**, Çev. Ayşe Güran, HYB Yayıncılık, 1997, s.145.

91 Orvin, s.148.

onları uzaklaştırma eğilimindedirler. Ayrıca, arkadaşlarıyla uzun ve gizli konuşmalar yaptıkları için telefon kullanımlarında da artış görülmektedir.[92]

Ergenlik döneminde, ebeveynlerine karşı aşırı derecede itaatkar ve tepkisiz, aynı zamanda aşırı derecede uysal bir tavır sergileyen bir genci gözlemlemek endişe verici olabilmektedir. Sürekli olarak çatışmadan kaçınan, ebeveynleri için asla sorun yaratmayan ve daha fazla özgürlük veya hak aramaktan kaçınan bir genç, iyi bir çocuk olarak algılanabilmektedir; ancak bu davranış, olgunlaşma sürecini engelleyebilmektedir.

Bu tür bireyler, ebeveynlerinin etkisinden kurtulmak ve kendi kimliklerini geliştirmek için çabalamaktadır. Sonuç olarak, aşırı derecede itaatkarlık sergileyenler olgun bireyler olarak değil, benlik algılarını keşfetmekten çekinen ve değişimin getirdiği zorluklarla yüzleşemeyen bireyler olarak görülmelidir. Bu gençler, iç çatışmalarını daha sonraki bir zamana erteleyebilmekte ve sonunda ailelerinden ayrılmaya çalıştıklarında potansiyel olarak dengesizlikler ve zorluklarla karşılaşabilmektedir.[93]

Ruh sağlığı, birey ve çevresi arasında denge ve uyumla karakterize akışkan bir durumu temsil etmektedir. Bununla birlikte, genç bir bireyin psikolojik refahı önemli ölçüde dalgalanabilmektedir; sakinlik ve istikrar dönemleri, kaygı ve rahatsızlık dönemleriyle karışabilmektedir. Çocukluk döneminde sevgi, birey için en temel manevi gereksinimi oluşturmaktadır. Ancak ergenlik döneminde gençler, yalnızca sevgiden daha fazlasına ihtiyaç duymaktadırlar. Ailelerinden anlayış, güvenlik ve özerklik beklemektedir. Sadece çocuk olarak değil, bağımsız varlıklar olarak tanınmaları, kendi seçimlerini yapma fırsatı verilmesi ve bağımsızlık arayışlarında desteklenmeleri önemlidir.[94]

Ergenlik, bireyin öz algısında çok sayıda gelişme ve dönüşümle karakterizedir. Çocuklar, ergenler ve yetişkinler genellikle bedensel görünümleri hakkında belirli bir farkındalığa sahiptir; bu farkındalık, aynada kendilerine baktıklarında yüzleri ve bedenleri hakkında oluşturdukları düşünceleri kapsamaktadır. Ergenlerin önemli bir kısmı, beden imajı geliştirme sürecinde ideal beden modelleri sunan toplumsal ve

---

92 Yörükoğlu, **Gençlik Çağı**, s.38-39.
93 Dönmezer, **Ailede İletişim ve Etkileşim**, s.149.
94 Yörükoğlu, **Gençlik Çağı**, s.131-132.

kültürel standartlardan etkilenmektedir.[95] Bu aşama boyunca ergenler genellikle çevrelerinden, medyadan ve sosyal medya platformlarından gelen mesajlarla şekillenen, hâkim estetik normlarla uyumlu bir beden imajı oluşturmaktadırlar. Sonuç olarak, idealize edilmiş fiziksel özelliklere ulaşma arzusu ergenlik döneminde sıklıkla yoğunlaşır ve potansiyel olarak bireyin öz saygısını etkilemektedir. Dahası, bu ideal beden imajı arayışı, ergenlerin bedenlerini mevcut halleriyle benimsemelerini engelleyebilmektedir. Ergenlik dönemindeki bir diğer önemli değişim ise çocukluk bağımlılığı ve olgunlaşmamışlıktan olgunluğa ve bağımsız gelişime doğru ilerlemedir.[96]

Ergenlik, özellikle kimlik ve kişilik gelişimi açısından çocukluktan ergenliğe geçişte kritik ve zorlu bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönem genellikle otoriteye karşı isyan, özerklik özlemi, stres, çatışmalar, cinsel dürtülerden kaynaklanan baskılar, dini inançlar konusunda belirsizlikler ve suçluluk ve günah duyguları gibi psikolojik sorunlarla karakterizedir.[97] Tipik olarak, bu dönem bireyler için birçok zorluk sunmaktadır. Duygusal duyarlılık ergenlik döneminde zirveye ulaşır, zihinsel yeteneklerde belirgin bir gelişme olur, cinsel dürtüler giderek belirginleşir ve önemli fiziksel değişimler hızla gerçekleşmektedir. Sosyal ilişkiler açısından, ebeveynlerinden uzaklaşma eğilimi ve akranlarıyla daha güçlü bağlar kurma yönünde bilinçli bir çaba belirgindir.[98]

Ergenlik dönemindeki bir bireyin dönüşümünün dikkat çekici bir yönü, derin ve genellikle rahatsız edici fiziksel değişimlerin deneyimlenmesidir. Bu gelişim evresi, cinsel özelliklerde, beden imajında, cinsel ilgide, sosyal rollerde, zihinsel gelişimde ve benlik kavramında önemli değişikliklere tanık olmaktadır. Bireyler cinsel olgunluğa yaklaştıkça, boy ve kilolarında meydana gelen ani artış, onları bedenlerinin değişen durumuna uyum sağlamaya zorlamaktadır. Ergenlik dönemi yalnızca fiziksel değişimlerle değil, aynı zamanda önemli ve sıklıkla sıkıntı verici olabilen psikolojik zorluklarla da karakterizedir.[99] Ergenlerin duygusal gelişimi, artan duygu yoğunluğu

---

95 Kulaksızoğlu, **Ergenlik Psikolojisi,** s.41.

96 Budak, **Ergenlik,** s.258.

97 Celal Çayır, "Ergenlerin Dini İnanç, Şüphe ve Dini Tutumları Üzerine Bir Araştırma", **Bilimname**, Sayı:27, 2014, s.60.

98 Hayati Hökelekli, "Ergenlik Çağı Davranışlarında Din Eğitiminin Etkisi (İmam Hatip Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Davranışları Arasında Mukayeseli Bir Araştırma)", **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1, 1986, s.37.

99 Budak, **Ergenlik,** s.258-259.

ve buna eşlik eden istikrarsızlık nedeniyle özellikle dikkat çekicidir. Bu tür duygusal dalgalanmalar, karşı cinse ilgi duyma, utangaçlık ve çekingenlik duyguları, artan hayal kurma, kaygı, huzursuzluk, yalnızlık özlemi, sorumluluk alma isteksizliği ve heyecanlanma gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilmektedir.[100] Ergenler, eski duygusal bağları koparıp yeni ilişkiler kurmaya çalışırken bağımsızlık arayışına girdikleri için bu dönem duygusal dalgalanmalarla karakterizedir. Ayrıca, bu aşamada bazı ergenler aile içi çatışma, yabancılaşma duyguları ve yetişkinlerin değerlerine karşı düşmanlık gibi çalkantılı davranışlar sergileyebilmektedirler. Antisosyal davranışların yaygınlığı ve sıklığı ergenlik döneminde zirveye ulaşabilmekte ve bu aşamayı hem birey hem de çevresi için özellikle karmaşık hale getirmektedir.[101] Ergenlerin dikkat çekici bir özelliği, tutumlarını ve kararlarını önemli ölçüde etkileyen ebeveynlerinin bakış açılarına değer vermeleridir. Ergenler, ebeveynlerinin yıllar içinde edindiği bilgi zenginliğinin farkındadırlar. Yine de, bu tür eylemler zayıflık veya yetersizlik göstergesi olarak görülebileceğinden, rehberlik veya yardım arama konusunda sıklıkla zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Ayrıca, yetişkinler arasında ergenlerin karşılaştığı zorlukları küçümseme eğilimi vardır; bir ebeveyne önemsiz veya önemsiz görünen şey, bir ergen için büyük önem taşıyabilmektedir.[102]

Ergenliğin dikkat çekici bir özelliği, bu yaş grubunda anoreksiya nervoza ve bulimia nervoza gibi bozuklukların yüksek görülme sıklığıdır. Bu yeme bozukluklarının ergen kızlarda erkeklere kıyasla daha yaygın olduğu görülmektedir. Bu durumların belirtileri arasında aşırı yeme, yemek yemeyi reddetme veya her iki davranışın bir kombinasyonu yer alabilmektedir. Ergenler, önce tıkınırcasına yeme, ardından zorla kusma ve kısa bir süre sonra tekrar yeme davranışı gösterebilmektedirler. Obezite olarak algıladıkları durumdan kaçınmak için, genellikle gizlice aşırı egzersiz yapabilmektedirler. Dahası, bu kişiler kilo vermek için sıkı diyet önlemleri uygulayabilmekte ve bu da önemli beslenme eksikliklerine yol açabilmektedir.[103] Buna ek olarak, ergenliğin gelişen yönlerinden biri çeşitli tehditlerin ortaya çıkmasını içermektedir. Erikson, kimlik ve rol karmaşasını bu gelişim aşamasında karşılaşılan en kritik zorluklardan biri olarak tanımlamaktadır. Bu

[100] Koç, **Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri,** s.235.
[101] Budak, **Ergenlik,** s.258-259.
[102] Orvin, **Ergenlik Çağındaki Çocuğunuzu Anlamanın Yolları**, s.149.
[103] Mustafa Çağrıcı, *İslam Ahlakı*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2012, ss. 101–145.

dönemde birey ya kimliğini anlar, güçlü bir benlik duygusu geliştirmekte ve ergenlikten farkındalıkla çıkmakta ya da rolü konusunda kafa karışıklığı yaşamakta, belirsizliklerle yetişkinliğe adım atmaktadır.[104]

Erikson, ergenlerin karşılaştığı krizin temelde bireyin kimlik arayışı etrafında döndüğünü öne sürmektedir. Bu gelişim aşaması boyunca benlik, hem kimlikten hem de dış etkilerden gelen baskılara maruz kalarak bir azalma yaşamaktadır. Benliğin düzenleme yeteneği, kimlikten kaynaklanan tatmin arayışındaki cinsel dürtüler tarafından tehlikeye atılmaktadır. Eş zamanlı olarak, hızlı fiziksel gelişim ve değişen beden imajı, benlik için yeni uyum stratejileri gerektirmektedir. Ayrıca, çevreden gelen artan ve değişen beklentiler, benliği kimliğini örgütlemek ve yapılandırmak için önemli çaba sarf etmeye zorlamaktadır.[105] Ergenlik döneminde meydana gelen dönüşümlerin önemli bir yönü, dini bir uyanışın ortaya çıkmasıdır.

12 ila 18 yaşları arasındaki ergenlik, bireylerin dini bir uyanış yaşadığı bir evreyi işaret etmektedir. Bu dönemde, bireyler çocukluk inançlarına daha sıkı sarılabilir, onları sorgulayabilmekte veya hatta onlardan vazgeçmeyi seçebilmektedirler.[106] 12 yaşına kadar, bireyin dini anlayışı büyük ölçüde geleneklerinin etkileriyle şekillenir ve yetişkinlerin otoritesine ve dayattıkları dini yönergelere büyük ölçüde güvenmektedir.[107] İlk dini bağlar, erken çocukluk döneminde ebeveynlerle kurulan ilişkiler aracılığıyla oluşmaktadır. Bu aşamada, çocuk kişisel iradeye dayalı bir inançtan yoksundur ve henüz bilinçli karar alma veya direnme kapasitesini geliştirmemiştir. Bunun yerine, dini hazırlık duygusal deneyimlere dayanmakta ve yetişkinler tarafından yönlendirilmektedir. Bu gelişim sürecindeki önemli faktörler arasında öğrenme, taklit etme ve özdeşleşme yer almaktadır. Ergenlik dönemine yaklaşıldığında, temelleri çocuklukta atılan dinsel kimlik bilinçlenir ve yaratıcı dinsel özlemlerin peşinden gitmeye başlamaktadır. Bu evrede, otoritenin etkisiyle şekillenen inanç bağımsızlığa kavuşmakta; çocuklukta oluşan inançlar irdelenmekte ve ya değiştirilerek ya da değiştirilerek benimsenmekte,

[104] İbrahim Özdemir, *Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi*, Pegem Akademi, Ankara, 2013, ss. 201–234.
[105] Yörükoğlu, **Gençlik Çağı**, s.112.
[106] Michael Argyle ve Benjamin Beit-Hallahmi, "Yaş ve Din", Çev. A. Kurt, **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt:4, Sayı:4, 1992, s.320.
[107] Hökelekli, **Ergenlik Çağı Davranışlarında Din Eğitiminin Etkisi,** s.268.

kişisel bir önem kazanmaktadır. Ergenlik, iradenin inançla ilişkili olarak özerk bir işlev üstlendiği ve farklı dini bakış açılarının ortaya çıktığı bir dönemi temsil etmektedir.[108]

1.2. ÇOCUKLUK VE ERGENLİK DÖNEMİ DİNİ GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

Erken çocukluk veya okul öncesi dönem, çocukların geleceklerinin önemli ölçüde etkilendiği, sosyal ve ahlaki değerlerin aşılandığı, birçok temel bilgi ve becerinin kazanıldığı önemli bir dönemdir.[109] "Ağaç yaşken eğilir" atasözünün özü düşünüldüğünde okul öncesi eğitimin ne kadar önemli olduğu anlaşılabilmektedir. Bu gelişim döneminde çocuklar, geleceklerinin temelini oluşturan çok sayıda davranış kazanmaktadırlar. Bu erken öğrenmeler, kişilik yapılarını, inançlarını ve değer yargılarını şekillendirerek yaşamlarını büyük ölçüde etkilemektedir.[110]

Bir çocuğun sosyal beceriler geliştirmeye ve kişilerarası ilişkiler ve çevreye uyum açısından olumlu alışkanlıklar edinmeye başlaması için en uygun yaşın, genellikle okul öncesi eğitime başladıkları 2 ila 6 yaş arası olduğu ileri sürülmüştür. Bu kritik dönemde herhangi bir ihmalin veya yanlış yönlendirmenin çocuğun geleceği üzerinde kalıcı olumsuz etkiler yaratabileceği vurgulanmaktadır.[111]

Dini duygunun doğası ve kökenlerine ilişkin farklı kuramsal yaklaşımlar bulunmaktadır. Din psikolojisi (psychology of religion) alanında yapılan bazı araştırmalar, dini duygunun bireyde doğuştan var olan bir eğilim (innate religiosity) olabileceğini öne sürmektedir (Barrett, 2011; Boyatzis, 2005). Özellikle çocukların belirli bir gelişim evresinde inançları sorgulamadan ve şüphe duymadan benimseyebilme kapasitesi, bu doğuştan gelen eğilimin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Buna karşılık, bazı kuramcılar ise çocuğun zihinsel ve sosyal gelişiminin zamana yayılan kademeli bir süreçle oluştuğunu, dolayısıyla dini yönelimlerin ancak sonraki dönemlerde biçimlenebileceğini savunmaktadır. Bu görüşe göre, çocuk doğuştan dini yönelimlere sahip olsa bile, bunları bilinçli olarak yapılandırabilecek bilişsel yetkinliğe henüz sahip değildir.[112]

---

[108] Hökelekli, **Ergenlik Çağı Davranışlarında Din Eğitiminin Etkisi,** s.27.

[109] Haluk Yavuzer, **Çocuk Eğitimi El Kitabı**, 26. Baskı, Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul, 2010, (Çocuk Eğitimi), s.151.

[110] Mustafa Köylü, "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi", **AÜİFD**, Cilt:45,Sayı:2, 2004, s.137.

[111] Nurullah Altaş, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, Nobel Yayınları, Ankara, 2001, s.35.

[112] Walter Houtson Clark, "Çocukluk Dönemi Dini", çev. Neda Armaner, **AÜİFD**, 24(1), 1981, s.177.

Belirtilen iki perspektif göz önüne alındığında, özellikle "fıtrat" kavramı çerçevesinde dini duygunun kökenleri, gelişimsel süreci ve bu süreci etkileyen çevresel ve bireysel faktörler daha yakından incelenmelidir. "Fıtrat", İslam düşüncesinde bireyin yaratılıştan sahip olduğu doğruyu ve hakikati tanıma potansiyelini ifade eder. Bu kavram, uluslararası literatürde sıklıkla "innate disposition" ya da "primordial religious nature" olarak karşılanmakta ve bireyde doğuştan var olan manevi yönelime işaret etmektedir. Dini yönelimin temelinde duygusal bir zemin bulunmaktadır. Duygu (emotion), insan ruhunun ilk tezahürü olarak kabul edilir ve dini deneyimlerin psikolojik temelini oluşturur. Bu bağlamda, dini duygunun bireyin doğasında bulunduğu ve insanın doğduğu andan itibaren bir varlığa bağlanma ve güven duyma eğiliminde olduğu öne sürülmektedir. Bu eğilim, gelişim psikolojisi bağlamında Bowlby'nin bağlanma kuramı (attachment theory) ile de örtüşmektedir. Çocuğun ebeveynlerine duyduğu güven ve bağlılık, ilerleyen yaşlarda daha yüce bir varlığa (transcendent being) yönelik inanç yapısının temelini oluşturabilir. Bu bağlamda, Allah tasavvuru kavramı da açıklamaya muhtaçtır. Yerli literatürde kullanılan bu kavram, uluslararası din psikolojisi yazınında "God image" (Tanrı imgesi) ve "God concept" (Tanrı kavramı) olarak iki ayrı düzeyde incelenmektedir. "God image", bireyin duygusal ve deneyimsel olarak Tanrı'yı nasıl algıladığını ifade ederken; "God concept" daha çok bilişsel ve teolojik düzeyde Tanrı'ya dair inanç ve düşünceleri kapsamaktadır. Dolayısıyla, çocukluk dönemindeki bağlanma örüntüleri ve dini çevre, bu tasavvurun şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır.[113] Nitekim çağdaş nörogenetik araştırmalar, insanın doğasında manevi eğilimin biyolojik temellerine işaret eden bulgular da sunmaktadır. Özellikle Dean Hamer (2004) tarafından önerilen "God gene hypothesis", bireylerde spiritüel deneyimlere açıklıkla ilişkili olduğu düşünülen *VMAT2* genine atıfla, insanın doğasında "aşkın olana yönelme" eğilimi taşıdığı savını gündeme getirmiştir. Her ne kadar bu görüş tartışmalı olsa da, dini eğilimin biyolojik, psikolojik ve kültürel boyutlarının bir arada değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.[114]

[113] İsmail Sarıçam, *Hz. Muhammed ve Evrensel Mesajı*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2016, ss. 55-94.

[114] Nurullah Altaş, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, Nobel Yayınları, Ankara, 2001, s.38.

İslam geleneğinde bu anlayış, Peygamber Efendimiz'in şu hadisiyle açıkça desteklenmektedir: *"Her doğan çocuk İslam fıtratı üzere doğar. Sonra anne ve babası onu Yahudi, Hıristiyan veya Mecusi yapar."* (Buhârî, Cenâiz, 92). Bu hadis, çocuğun doğuştan gelen bir inanç potansiyeline sahip olduğunu ve bu potansiyelin sosyal çevre aracılığıyla şekillendiğini göstermektedir. Bu bağlamda fıtrat, hem psikolojik hem de pedagojik olarak bireyin dini gelişiminin temel zeminini oluşturur. Konuşma becerisinin gelişmeye başlamasıyla birlikte, çocuğun maruz kaldığı ailevi, kültürel ve eğitimsel faktörler bu doğal eğilimi biçimlendirmeye başlar. Bu da dini gelişimin hem doğuştan gelen eğilimlerle hem de çevresel öğrenmelerle şekillenen bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.[115] [116]

Belirtilendoğal eğilim, çocuk konuşmaya başlayana kadar büyük oranda korunur; ancak bu noktadan itibaren çocuğun içinde bulunduğu aile ve çevresel etkenler, onun inanç yönelimini belirlemeye başlamaktadır. Söz konusu hadis, dini eğilimin kökenlerine ışık tutması bakımından hem psikolojik hem pedagojik açıdan önemli bir referans niteliğindedir. İnsanların doğuştan dini eğilimlere sahip oldukları ve bu durumun onları hem dışsal dini etkilere karşı duyarlı hem de muktedir kıldığı ortaya çıkmaktadır. Çocukları yanımıza alıp onlara "Hadi yavrum, Allah de, La İlahe İllallah de" gibi sözleri tekrarlamalarına teşvik edildiğinde, onların da "Allah, La İlahe İllallah" diye karşılık verdikleri görülmektedir. Ancak inanç kapasitesi her bireyde mevcut olsa da, hiçbir çocuk doğası gereği dindar değildir veya dini yaşamın yükümlülüklerini tam olarak anlayabilecek kapasitede değildir. Bu, bir çocuğun doğuştan gelen inanç duygusunun ve daha yüksek bir güce olan bağlantısının ebeveynlerinin dini inançlarından etkilendiği gerçeğiyle açıklanmaktadır.[117] Dolayısıyla, doğuştan gelen bir potansiyele ve maneviyata hazırlığa sahip bir çocuğun dini eğiliminin şekillenmesinde ve beslenmesinde çevrenin önemli bir rol oynadığı, doğuştan gelen din duygusunun bu ortamda gelişmesine ve kendine özgü özelliklerini kazanmasına olanak sağladığı sonucuna varılabilmektedir.[118]

Çoğunlukla yalnızca fiziksel beslenmeye ayrılmış bir zaman olarak görülen bir çocuğun yaşamının ilk aşamaları, ideal bir öğrenme ortamının oluşturulmasında da

---

[115] Nevzat Tarhan, **İnanç Psikolojisi Ruh, Beyin ve Akıl Üçgeninde İnsanoğlu**, Timaş Yayınları, İstanbul, 2009, s.16.
[116] Ebu Davud, **Sünnet**, 18; Müslim, **Kader**, 25.
[117] Ebu Davud, **Sünnet**, 18; Müslim, **Kader**, 25.
[118] Yavuz, **Çocukta Dini Duygu**, s.33.

önemli bir rol oynamaktadır. Din eğitiminde "bilinçsiz etki" dönemi olarak adlandırılan bu aşama, erken dönem din öğretilerinin önemini ortaya koymaktadır.[119] Dinin duygusal boyutunu ve inanç oluşumunu araştıran bilimsel araştırmalar, bebeklerin ruhsal kapasiteye sahip olduklarını ve dış dinsel etkilere ve deneyimlere karşı alıcılığa sahip olduklarını, dolayısıyla gelişimin erken aşamalarında bilinçsiz bir dinsel etkinin varlığına işaret eden kanıtları ortaya çıkarmaktadır.[120]

1.2.1. Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri

Dini duygunun gelişimi genellikle erken çocukluk döneminde, özellikle üç ila beş yaşları arasında başlamaktadır. Bu biçimlendirici aşamada, bir çocuk için birincil bağlanma figürü genellikle annedir. Anneyle kurulan bağın niteliği, çocuğun Tanrı ile ilişkisini önemli ölçüde etkileyebilmekte ve hem yararlı hem de zararlı sonuçlar doğurabilmektedir.[121] Çocuklar sosyalleşme sürecinde, çevrelerindeki kişilerin sergilediği dini duygu ve uygulamalara tanık olmaktadırlar. Bu aşamada, inançlarını taklit yoluyla ifade etmeye çalışmaktadırlar. Yaşamın sonraki aşamalarına doğru ilerledikçe, bu taklit, duygusal ve entelektüel olarak daha olgun bir inanç biçimine dönüşmektedir.[122] Sonuç olarak, çocukluk döneminde geliştirilen dini duyguların olumlu olması çok önemlidir, çünkü bu duyguların kabulü veya reddi bireyin sonraki deneyimlerinde yeniden ortaya çıkabilmektedir.

Çocuğa gelişim yıllarında verilen dini duygu ve eğitim, gelişimsel özelliklerine dikkat edilerek ele alınmalıdır. Çünkü bu, yaşamları üzerinde kalıcı bir etki yaratacaktır. Bilimsel temellerden yoksun, yapılandırılmamış bir din eğitimi, çocuk için ileride olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle, din eğitiminin gelişimsel aşamalarına uygun olarak uyarlanması zorunludur.[123]

Çeşitli Avrupa ülkelerinde üç yaşından itibaren din eğitiminin sağlanmasının, bu çalışmaların daha gelişmiş bir metodolojik çerçeveye kavuşmasına olanak tanıdığı görülmektedir.[124] Ülkemizde ise erken din eğitimi henüz başlangıç aşamasındadır ve bu süreçle ilgili araştırmalar devam etmektedir. Ülkemizde resmi din eğitimi

---

119 Dodurgalı, **Ailede Din Eğitimi**, s.249.
120 Peker, **Din Psikolojisi**, s.102.
121 Yurdagül Mehmedoğlu, **Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi**, Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2005, s.173-189.
122 Mehmedoğlu, s.173-189.
123 Mehmet Nas, "Çocukluk dönemi gelişimi ve din eğitimi", **Talim**, Cilt:2, Sayı:2, 2018, s.290.
124 Nas, s. 291.

ilköğretimin dördüncü sınıfında başlamaktadır. Bu durum, erken din eğitimi konusunda saha çalışmalarının devam etmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Allah (c.c) inancının ilk belirtileri çocuklarda genellikle 3-4 yaşlarında ortaya çıkmaktadır. 7 yaşına kadar çocuklar Allah'ı esaslı ve güçlü bir varlık olarak görme eğilimindedirler. Bu yaştan sonra, soyut düşünme kapasiteleri geliştikçe Allah'a inançları daha manevi bir boyut kazanmaya başlamaktadır. Dam tarafından yürütülen bir araştırma, çocukların Allah hakkındaki inançlarını ortaya çıkarmak için tasarlanmış sorular içermiştir.[125] Bu araştırmada, 4. ve 5. sınıflardaki Müslüman öğrencileri kapsadı ve onlara Allah anlayışları hakkında sorular sorulmuştur. Cevaplar ağırlıklı olarak bu öğrencilerin Allah'ı tek, iyiliksever, bereket kaynağı ve bağışlayıcı olarak algıladıklarını göstermiştir. Bu, 7-9 yaşları arasında çocukların Allah'a olan inancının giderek olgunlaştığını ve somut bir anlayıştan soyut bir anlayışa doğru geçiş yaptığını göstermektedir. Bu gelişim evresinin önemli bir yönü, olumlu bir dini rol modeli sağlamaktır. Bu süre zarfında çocuklar dini konular hakkında araştırma yapmaya eğilimlidir.[126] Bu sorulara makul ve doğru cevaplar vermek, çocukların din eğitimi açısından büyük önem taşımakta ve çocuklarda gerçek bir Allah inancının geliştirilmesi hayati önem taşımaktadır. Çocuklarla baskı kurmak yerine sevgi ve anlayışla iletişim kurmak, onların dini bakış açılarını önemli ölçüde etkileyecektir. Dini törenler ve bayramlar, dini öğretileri paylaşma fırsatları sunmaktadır. Bu dönemlerde, çocuğun sosyal çevresinin de dikkate alınması önemlidir. Ayrıca, sosyal medyanın çağdaş toplumda inanç üzerindeki etkisi büyüktür; bu nedenle sosyal medya kullanımının düzenlenmesi önemlidir.

1.2.2. Ergenlik Dönemi Dini Gelişim Özellikleri

Ergenlik, insan varoluşunda kritik öneme sahip bir gelişim evresini temsil etmektedir. Yetişkinliğin öncüsü olan bu dönem, düşüncelerin olgunlaşması ve fikirlerin keşfedilmesi için bir dönemdir. Dolayısıyla, aynı zamanda çağdaş toplumun olumsuz etkilerine en açık dönemdir. Yetersiz veya parçalanmış din eğitimi bu evreyi daha da karmaşık hale getirebilir. Günümüzde, manevi krizlerin, intihar vakalarının ve

[125] Hasan Dam, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", M**uğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:8, Sayı:1, 2021, s.121-122.

[126] Beyza Bilgin, "Din eğitiminin genel eğitimdeki yeri", **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt:24, Sayı:1-2, 1981, s.475.

kontrolsüz davranışların ortaya çıkma eğilimi bu dönemdedir. Bu süreçte din ve ahlak eğitiminin önemi yeterince vurgulanamaz.[127]

Ergenlik, dini düşüncede derin bir uyanış veya evrimle karakterize edilen önemli bir gelişim evresini temsil etmektedir. Bu dönem, din alanına da yayılan yoğun bir bilgi edinme arzusuyla belirginleşmektedir.[128] Bu dönemde bireyler, Tanrı'nın varlığını ve dinin önemini sorgulamak da dahil olmak üzere dini inançlarla ilgili çeşitli sorgulamalarla sıklıkla meşgul olmaktadır. Bu sorgulamalar için rasyonel açıklamalar arayışında olan genç bireyler, entelektüel bir keşif yolculuğuna çıkmaktadır.[129] Bu biçimlendirici aşamada vardıkları sonuçlar, dini yaşamları üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkiye sahip olacaktır.

Gençlere yönelik din eğitimi alanında, dikkate alınması gereken birkaç temel ilke bulunmaktadır. Bunlar, bu gelişim aşaması boyunca genç bireylerle açık iletişimi teşvik etmeyi, onların eğitim ve dini eğitimlerine büyük önem vermeyi, onlarla çatışmaktan kaçınmayı ve özellikle inanç konularında onlarla dengeli ve düşünceli bir şekilde etkileşim kurmayı kapsamaktadır.[130]

Aile ve toplumun desteği, çocuklukta edinilen din eğitiminin bir uzantısı olarak hayati önem taşımaktadır. Bu tür bir destek, sosyal ortamlarda ve dini kuruluşlarda bulunabilmektedir. Genç bireylerin bu gelişim döneminde camiye giderken yaşadıkları deneyimler, gelecekteki dinî katılımlarını önemli ölçüde şekillendirmektedir. Ergenliğin önemli bir özelliği, bu dönemde giderek belirginleşen ve genellikle nesillerin devamı ve insanlığın hayatta kalması için hayati önem taşıyan cinselliğin gelişimidir. Ancak bu duygu aşırı ifade edildiğinde, kargaşaya yol açabilmektedir. Sonuç olarak, cinsel dürtüler ve istekler ergenlik boyunca olumlu bir şekilde yönlendirilirse, gençler bu enerjiyi kendilerine veya topluma zarar vermeyecek şekilde kullanabilmektedir.[131]

Ergenlerin bu dönemde deneyimledikleri bağımsızlık, hem ebeveynleri hem de çevreleri tarafından desteklenmelidir. Bu gelişme, İslam âlimlerinin insan özgürlüğüne

---

[127] Salih Aybey, "Gençlik Dönemi Problemleri Karşısında Din Eğitimi", **Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt:9, Sayı:3, 2022, s.940.

[128] Aybey, Gençlik Dönemi Problemleri Karşısında Din Eğitimi, s.940-941.

[129] Ali Kemal Acar, "İmkân ve zorluklarıyla gençlik dönemi din eğitimi", **Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, Sayı:13, 2022, s.30.

[130] Acar, s.30.

[131] Köylü, Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi, s.106.

ve kendi kaderini tayin hakkına atfettiği önemi vurgulamaktadır. İslam düşüncesi çerçevesinde, insanın akıl ve iradesiyle birlikte yüce konumu dile getirilebilmektedir. Özellikle çağdaş zamanlarda, gençleri yanlış inançlara yönlendirmek için tasarlanmış algı manipülasyonları mevcuttur. Gençlerin dini doğru bir şekilde anlamaları için orijinal metinlerle etkileşime girmeleri tavsiye edilmektedir. İslam eğitiminin temel amacı, yalnızca emirleri yerine getiren bireyler yetiştirmek değil, kendi fikirlerini formüle eden, kendi çabalarının peşinden giden ve kendi özgürlüklerini tam olarak benimseyen bireyler yetiştirmektir.[132]

1.3. ÇOCUKLUK VE ERGENLİK DÖNEMİ DİNİ GELİŞİMDE İNANÇ VE İBADETLERİN PSİKO-SOSYAL İŞLEVLERİ

1.3.1. Çocukluk ve Ergenlik Dönemi Gelişiminde İnancın Psiko-Sosyal İşlevi

Türkçe inanmak fiilinden türetilen "inanç", şüpheden kesinliğe kadar geniş bir olasılık yelpazesini kapsayan bir isimdir. Fikir, bilgi, iman gibi çeşitli kavramları bünyesinde barındıran kapsamlı bir kavramdır. İman aslında bir kabullenmedir.[133] İnanç ve yargı, anlamları açısından karmaşık bir şekilde bağlantılıdır. Bunun nedeni, yargıların doğası gereği inançları kapsamasıdır. Örnek vermek gerekirse "taş serttir" denmesi aslında taşın sert olduğuna dair inancın bir ifadesidir.[134]

Bir inancın gelişimi, görünüşte basit olsa bile, sistematik bir süreci takip eder. İnançlar birdenbire gerçekleşmez, daha ziyade duyum, algı, düşünme, akıl yürütme ve duyguyu içeren çeşitli psikolojik süreçlerin sonucudur.[135] İnanç oluşumunun doğal seyri ve bireyde kalıcı bir inanç yapısının gelişmesi, yalnızca bilişsel süreçlerle sınırlı değildir, aynı zamanda duygusal, sosyal ve iradeye dayalı çeşitli psikososyal faktörlerden etkilenmektedir. Bu bağlamda aşağıda, inanç gelişimini şekillendiren başlıca duygusal, bilişsel (hayata bakış) ve davranışsal boyutlar ayrı alt başlıklar altında incelenecektir.[136]

---

[132] Acar, s.35.
[133] Fırat, ss.19-24.
[134] Hökelekli, **Din Psikolojisi**, s.156; Peker, **Din Psikolojisi**, s.45.
[135] Hökelekli, **Din Psikolojisi**, s.158; Peker, **Din Psikolojisi**, ss.45-46.
[136] Peker, **Din Psikolojisi**, ss.45-46.

1.3.1.1. Duygular ve Motivasyon

Duygu ve motivasyon arasındaki ilişki yakından iç içe geçmiştir. Duygular, heyecana dönüşmedikçe düzenlenebilen psikolojik durumlardır. Motivasyon ise duygulardan etkilenen ancak rasyonelliğin yönlendirdiği, inançları, bilgileri ve görüşleri kapsayan bir karardır. Davranışın arkasındaki itici güç ve onu yönlendiren irade olarak hizmet eder. Duygu ve motivasyon arasındaki bağlantıyı anlamak, bunların birikim ve salıverilme sürecindeki rollerinin incelenmesini içerir. Duygular tek başına anlık eylemleri tetiklemez. Bunun yerine, yavaş yavaş içimizde birikirler, güçlenirler veya gerginliğe neden olurlar, rahatsızlığa veya tatmin arzusuna yol açarlar. Suyun bir bardağı yavaş yavaş doldurması gibi, duygular da hafif başlar, zamanla birikir ve yoğunlaşarak bizi eyleme hazırlar. Eş zamanlı olarak bu duyguların gerçekleşmesi için koşulların uygun olup olmadığını değerlendiriyoruz. Koşullar uygunsa motivasyon ortaya çıkar ve davranış da buna uygun olur. Bunu açıklamak için açlık hissini ele alalım. Bir kişi hafif bir açlık hissettiğinde ve çevre buna izin verdiğinde, bu his hemen tatmin edilebilir. Ortamın uygun olmadığı durumlarda sadece "bekle" diyerek açlık hissini bastırabilirsiniz. Sonunda açlık hissi yeniden ortaya çıkar ve durumun yeniden değerlendirilmesine yol açar. Ortam elverişsiz kalırken bir fincan çay keyfi yapma fırsatı doğabilir. Bu durumda çayın yanında simit veya bisküvi de tercih edilebilir. Bu tam bir tatmin sağlamasa da, açlığı geçici olarak yatıştırmak ve biraz zaman kazanmak için bir araç sunmaktadır. Ancak yoğun iş yükü veya elverişsiz çalışma koşulları gibi koşullar çay ve atıştırmalıklara güvenmeyi imkansız hale getiriyorsa açlık hissini bastırıp temel işlere devam etmek gerekli hale gelir.[137]

Açlık hissi güçlenip kritik bir noktaya ulaştığında birey, her türlü imkânı kullanarak iştahını tatmin etmek için harekete geçecek ve kendini besleme davranışını sergileyecektir. Duygudan davranışa geçiş süreci bir "duygu-değerlendirme ve karar-davranış" çerçevesini içermektedir. Motivasyon, duygusal durumu sonraki eylemlere bağlayan bir köprü görevi görür. Bu köprüyü geçerken inançlar, kanaatler ve bağlamsal bilgiler dikkate alınarak ilerlemeye mi yoksa durmaya mı karar vermek için

[137] Hayati Hökelekli, ***Din Psikolojisi,*** TDV Yayınları, Ankara, 2001.

değerlendirmeler yapılır. Bu faktörler aynı zamanda karar verme sürecini de etkileyerek onu şu ya da bu yönde yönlendirir.[138]

Duyguların, düşüncelerin, motivasyonların ve davranışların düzenlenmesi, kişiliğin temel yapı taşları olarak hareket ederek kişinin inanç ve kanaatlerinden büyük ölçüde etkilenir.[139] Belirli duygu ve arzuların tatmini, bireyin kişisel değerlerine bağlı olarak çeşitli şekillerde kendini gösterir. Örneğin açlık çeken bir kişinin senaryosunu ele alalım. Bireyin açlığını gidermede neyin izin verilebileceği ve neyin yasak olduğu konusundaki anlayışı, iştahını doyurma yönündeki eylemlerini belirleyecektir. Bununla birlikte, dini inançlar ile duygusal veya dürtüsel eğilimler arasında çatışmaların ortaya çıkabileceğini ve bunun da kişinin duygularına ve tutkularına yenik düşmesine yol açabileceğini unutmamak önemlidir.[140]

İmanın gücünün ve iradenin önemi bu noktada ortaya çıkar. Yaşam boyunca bireyler, çeşitli problemlerle baş etme yeteneklerini sınayan zorlu durumlarla karşılaşabilirler. Bu zorlu anlarda kişi duygularını düzenlemekte ve kaygı, kızgınlık veya öfke duygularını dizginlemekte zorlanabilir ve bu da istenmeyen davranışlara yol açabilir. İşte bu durumlarda inançlar ve değerler alanı devreye girerek bu tür eylemlerin doğruluğunu veya yanlışlığını belirler. Allah'a ve ahirete imanı kuvvetli olan insan, duygularını yönetmeye çabalayacak, davranışlarını dini prensiplere uygun hale getirecek, zorluklar karşısında sabır ve dayanıklılık sergileyecektir. Allah'a olan güven duygusunu sürdürecek, dua ve niyazla teselli arayacaklardır.[141]

1.3.1.2. Düşünce veya Hayata Bakış Tarzı

Dini inançların düşüncemiz üzerindeki etkisini değerlendirirken düşüncelerimizin, duygularımızın ve inançlarımızın birbiriyle bağlantılı olduğunu anlamak önemlidir. İç dünyamızın bütünlüğü bu unsurlar arasındaki dengeye ve güvene bağlıdır. Bu uyum olmazsa, bilinçli deneyimlerimiz düzgün bir şekilde organize edilmezse çatışmalar ve huzursuzluklar ortaya çıkar. Bireylerin kendi içlerindeki uyumu bulmaları ve çatışmaları ve zorlukları etkili bir şekilde ele almaları çok önemlidir. Bunun yapılmaması, dış etkileşimlerde iç kargaşanın ortaya çıkmasına

---

[138] Kerim Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 2012.
[139] David Krech ve Richard S. Grutchfield, **Sosyal Psikoloji**, çev. Erol Güngör, İstanbul, 1980, s.178.
[140] Edward P. Shafranske, "God-Representation as the Transformational Object", *Object Relations Theory and Religion*, Praeger, London, 1992.
[141] Fazlur Rahman, **Ana Konularıyla Kur'an**, çev. Alparslan Açıkgenç, Fecr Yayınları, Ankara, 1987, s.58.

neden olacak ve bu da toplumsal uyumsuzluğa ve zihinsel sağlık sorunlarına yol açacaktır.[142]

Tutarlılık ve bütünlük, dini inançların doğasında olan niteliklerdir ve birbirine bağlı fikir ve değerlerden oluşan tutarlı bir ağ oluşturur. Bu karmaşık inanç sistemi, düşüncenin karmaşık işleyişi aracılığıyla birbirine bağlanır ve algı, muhakeme ve kavram oluşumunu kapsar. Bu çerçevede bazı inanç ve önkabuller düşüncenin yapısı ve deneyimlerin yorumlanması üzerinde önemli etkiye sahiptir. Sonuçta dini inançlar, kişinin dünya görüşünü şekillendirmede temel direkler olarak hizmet eder, hayatı anlamak ve dünyayı anlamlandırmak için bir mercek sağlar. Özünde dini inançlar ve değerler, bireyin gerçekliğe bakış açısını şekillendirmede çok önemlidir.[143]

1.3.1.3. Davranışlar

Dini inancın davranış üzerindeki etkisi, inancın davranışı şekillendirme ve yönlendirme biçimi ile karakterize edilir. Dini inançlar, dini eylemler üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğu gibi seküler dünyada din dışı davranışları da etkilemektedir. Bu davranışlar, altta yatan inançların bir tezahürü ve uzantısıdır.[144] Bu eylemlerin ana odağı ibadet etrafında toplanmıştır. Mesela namazın farz olduğuna inanan dindar bir Müslümanı ele alalım, kendi inanç sistemine göre bu dini görevi yerine getirmesi doğaldır. Bunu yapmamak, inancıyla eylemleri arasında tutarsızlık yaratacak ve insanda bir huzursuzluk duygusuna neden olacaktır. Eğer bu huzursuzluk mevcutsa, bu durum kişinin dini inancında bir zayıflığa ve imanın davranışa yansıma gücünde bir azalmaya işaret ediyor olabilir. Bir bireyin dini inancının ne kadar güçlü, din bilgisinin ne kadar derin olduğu, bunun tutum ve davranışlarına yansımasıyla ölçülebilir.[145]

Dini inancın davranış üzerindeki etkisi ahlaki davranışlarda da açıkça görülmektedir. Bununla birlikte, bu etkileri gözlemlemek için kişinin kişilik gelişimi, inanç ve eylemlerinin ne ölçüde uyumlu olduğunu belirleyecektir. Kişilikleri yeterince gelişmemiş veya bütünleşmemiş dindar bireyler, inançlarını ahlaki davranışlarla tam

---

142 Habil Şentürk, **Psikoloji Açısından Hz. Peygamber 'in İbadet Hayatı**, Bahar Yayınları, İstanbul, 1991, s.22.

143 Krech ve Grutchfield, ss.181-182; Rahman, s.78.

144 Habil Şentürk, **Psikoloji Açısından Hz. Peygamber 'in İbadet Hayatı**, Bahar Yayınları, İstanbul, 1991, ss.25-27.

145 Nuray Senemoğlu, ***Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya,*** Pegem Akademi, Ankara, 2018.

olarak ortaya koyamayabilirler, bu da inanç ve davranış arasında tutarlılık eksikliğine yol açabilir.[146]

Ahlaki erdemler dünyası, dini inanç temelinden beslenen çeşitli gösterilerden oluşur. Sonuç olarak, eğer bir kişinin dini inancı güçlüyse ve din bilgisi yeterliyse, kişinin davranışlarında ahlaki erdemleri dini davranış olarak algılaması doğaldır. Bu örnekler, insan ile Yüce Yaratıcısı arasındaki uyumlu bağın, inanç ve davranış uyumu şeklinde örneklendiğini göstermektedir. Birey, inandığı Allah'ın emir ve yasaklarına uyarak, O'nun katında sevilen bir kul olacağına kesin olarak inanır. Böylece hem Allah'ın iradesine gönüllü olarak teslim olur, O'na itaatkar davranır, hem de başkalarıyla ve maddi dünyayla olan ilişkilerini yönetir. Dolayısıyla bu durum kaçınılmaz olarak din dışı davranışlarını da etkileyecektir. Bir kişinin eylemlerinde tutarlılık gerekliliği göz önüne alındığında, onların mesleki, ticari, politik, kültürel ve diğer tüm faaliyet ve davranışları, dini inançlarının etkisi ile işaretlenecektir.[147]

1.3.2. Çocukluk ve Ergenlik Dönemi Gelişiminde İbadetlerin Psiko-Sosyal İşlevi

Dini yaşamın özü iki temel bileşene ayrılabilir: inanç ve amel. Dini yaşamın pratik yönü, insanın dine yönelik doğuştan gelen eğiliminin ve üstün ve her şeye gücü yeten bir yaratıcıyla bağlantı kurma arzusunun bir uzantısı olarak hizmet eden çeşitli ibadet biçimlerini kapsar. İbadet, inandıkları ve bağlı oldukları ilahî varlığa karşı sarsılmaz bağlılıklarını, saygılarını, sevgilerini, teslimiyetlerini, şükranlarını ifade etmelerine ve göstermelerine olanak sağlaması açısından müminler için bir zorunluluktur. Tarih boyunca insanoğlu, doğal inanma eğilimini benimsemiş ve inançlarını ibadetler aracılığıyla etkin bir şekilde ortaya koymuştur. Çağ ve mekân ne olursa olsun, insanların var olduğu her yerde dini inanç sistemleri ve uygulamaları her zaman mevcut olmuştur. Çünkü müminler, iman ve ibadetin sadece teorik çerçevesiyle yetinmezler, dini inançları ve düşünceleri, onları inançlarını somut eylemlere dönüştürmeye zorlar.[148]

---

[146] İsmail Yakıt, **Batı Düşüncesi ve Mevlana**, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1993, ss.138-139; Şentürk, ss.37-40.
[147] Erol Güngör, **Değerler Psikolojisi**, Amsterdam, 1993, ss.54-55.
[148] Kerim Yavuz, "Din Psikolojisinin Araştırma Alanları", **AÜİFD**, Sayı:5, Erzurum, 1982, s.103.

Dolayısıyla ibadet, inananlarla Allah arasındaki, inançla beslenen derin bağın dışsal ifadesi olarak hizmet ettiğinden ve dini inançları geliştirip anlamlı eylemlere dönüştüren bir dizi uygulamayı kapsadığından, dini yaşamda hayati bir rol oynar.[149]

Müminler, Allah'ın rızasını kazanma arzusuyla İslam dininde farz olan ibadetleri yerine getirirler, O'na olan bağlarını derinleştirirler, bağlılık ve itaatlerini gösterirler, şükran ve hürmetlerini ifade ederler, sorumluluk duygularını hafifletirler.

İslam, zorunlu ibadetleri yerine getirmenin yanı sıra, salt dini görevlerin ötesine geçen belirli hedeflere ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu hedefler hem bireysel hem de toplumsal alanları kapsamakta ve ibadetin temel amaç ve işlevlerine hizmet etmektedir. İbadetlerin çeşitli unsurlarını ve şartlarını inceleyerek bu işlevleri ortaya çıkarabilir ve onları daha geniş İslami prensipler bağlamında anlayabiliriz. İbadetlerin işlevleri iki gruba ayrılabilir: bireyin içinde içsel olarak ortaya çıkan psikolojik işlevler ve toplumda dışsal olarak ortaya çıkan dışsal (sosyal) işlevler.[150]

1.3.2.1. İbadetlerin Ferd Ruhunda Gerçekleşmesi Hedeflenen Fonksiyonları

İslami ibadetlerin, özellikle de namazın birincil ve en büyük önemi, ibadet eden ile Allah arasında derin ve kalıcı bir bağ kurma yeteneğinde yatmaktadır. İnsan ibadet yoluyla Allah'a olan teslimiyetini, itaatini, saygısını, bağlılığını ve şükranını gösterir. Her ibadet, Allah'a yönelmenin ve O'nun ilahi huzuruna girmenin manevi bir eylemidir. Düzenli olarak, özellikle de günde beş vakit kılınan namaz, ibadetin bu temel amacını yerine getirmesi açısından son derece önem taşımaktadır.[151]

Dualar, kulların Allah'a yaklaşmalarına, O'nunla bağ kurmalarına, iletişim kurmalarına vesile olan bir kanaldır. Bu bakımdan ibadet, Allah'ın belirlediği itaat, bağlılık, teslimiyet, hürmet gibi duyguların ifade edilmesini sağlayan, emredilen ritüel ve eylemleri kapsayan, kişinin Yüce Allah'a olan teslimiyetinin vücut bulmuş halidir.[152] İslam perspektifinden bakıldığında ibadet, sadece bir görev değil, Allah'ın kullarına bahşettiği, onları kendi ilahi huzuruna davet eden bir fırsat olarak görülebilir.

---

149 Hökelekli, **Din Psikolojisi**, s.211.
150 Mehmed Bayraktar, **İslam ibadet Fenomenolojisi**, Akçağ Yayınları, Ankara, 1987, s.1.
151 Bayraktar, s.1.
152 Hökelekli, s.235.

Bu bakış açısı özellikle dua fiiline uygulandığında daha doğru bir ibadet anlayışı olarak karşımıza çıkmaktadır.[153]

Aslında ünlü mutasavvıf Ebu Talib el-Mekki, salat olarak bilinen namazın, kul ile Allah arasında bir diyalog, Allah tarafından kulun ibadet edebilmesini sağlamak için bahşedilen bir randevu görevi görmesi nedeniyle bir birleşme veya toplantı olarak anıldığını açıklamaktadır.[154]

İbadet eden ile Allah arasındaki diyalog olarak bilinen bağlantı ve iletişim, kaçınılmaz olarak dindar bireyin iç varlığı üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Bu etki onların duygusal ve bilişsel alanlarına kadar uzanır ve düşüncelerini ve hislerini şekillendirir. Bu manevi deneyimler, inanlının karakteri üzerinde dönüştürücü bir etkiye sahiptir ve zaman zaman eylem ve tavırlarında da kendini gösterir.[155]

Kul ile Allah arasındaki bağı güçlendirmek ve sürdürmek için ibadetin temel amaçlarından biri, müminin zihninde sürekli bir Allah farkındalığının oluşmasını sağlamaktır. Bu da ancak Allah'ı sürekli anmak, anmak, O'nun varlığını tanımak, O'nu akılda ve kalpte tutmakla mümkündür. Sürekli ibadet ve zikirle meşgul olan birey, sürekli olarak Allah'ın gözetiminde ve rehberliği altında, sürekli olarak Allah'ın yanında olduğu duygusunu geliştirir.[156]

Dua, oruç ve zikir yoluyla Allah'la bağ kurmak, kişinin sadece Allah'ın varlığının ve yüceliğinin farkındalığını derinleştirmeye değil, aynı zamanda müminin Allah merkezli derin bir hakikate uyanmasına da hizmet eder. İbadet yoluyla, sıradan bilincin alışılmış ve seçici doğası ortadan kaldırılarak bireylerin Allah'ın hakikatinin bütünlüğüyle yüzleşmesine olanak sağlanır. İbadet alanında bireyin içinde manevi bir atmosfer oluşturularak duygu ve düşüncelerin arınmasına ve yükselmesine yol açar. Sürekli olarak bu ruh hallerine dalmak ve ibadet eylemlerine katılmakla, dini bilinç kök salmakta ve insanların hayatlarında sarsılmaz bir varlık haline gelmektedir.[157]

---

[153] Aşlamacı, İ. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Pedagojik Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi. M. Bahçekapılı & A. A. Çanakcı (Ed.), *2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4–8. Sınıf) Öğretim Programının Temel Alınan Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi*. Ankara: FCR Yayın.

[154] Ebu Talib Muhammed b. Ali El-Mekki, **Katu'l-Kulab**, 2. cilt, Matbaatu Mustafa, Mısır, 1961, s.204.

[155] Bayraktar, **İslam ibadet Fenomenolojisi**, ss. 11.

[156] Bayraktar, **İslam ibadet Fenomenolojisi**, ss.9-11.

[157] Hökelekli, **Din Psikolojisi**, ss.241-242.

Tasavvufi yaşam tarzı, dini uygulamaların eşsiz ve yüksek bir biçimidir. Bireylerin derin ve zorunlu dini deneyimlerle meşgul olduğu tasavvuf alanında, ek ibadet eylemleri ve Allah'ı anma eylemleriyle desteklenen yapılandırılmış bir dini yaşam programına bağlı kalmanın amacı, bu temel amacın elde edilmesini hızlandırmak ve güçlendirmektir. Basitçe söylemek gerekirse, müminin hiçbir bilinç kaybı yaşamadan sürekli Allah'ın bilincinde kalmasının güvence altına alınmasıdır.[158]

İnsan mutluluğunun peşinde koşmak dinin ve dolayısıyla ibadetin önemli bir amacıdır. İbadet yoluyla bireyler, Allah'la ruhsal olarak bağlantı kurabilir, O'nun sınırsız gücüyle teselli bulabilir, sığınabilir ve dua edebilirler. Bu deneyim bir güvenlik duygusu yaratır, umutsuzluk ve çaresizlik duygularını hafifletir, sonuçta huzur ve iç huzura yol açar. Ayrıca Allah'a kulluk görevini yerine getirmek, insana derin bir mutluluk duygusu yaşatır. Bunun tersine, ibadetlerini ihmal eden dindar bir birey, dini suçluluk duygusu ve günahkârlık duygusunun ağırlığıyla boğuştuğu için mutsuzluk yaşayabilir.[159]

Bireyler günlük yaşamları boyunca çok sayıda zorluk, aksilik, hayal kırıklığı, kırılganlık ve riskle karşı karşıya kalırlar. Bu deneyimler cesareti kırma, umudu azaltma, duyguları sarsma, iç huzuru bozma ve kişinin manevi temellerini sarsma potansiyeline sahiptir. Ancak insan sürekli olarak ibadet ve dua yoluyla Yüce Yaratıcısının huzurunda teselli aradığında, kendisini ilahi gücün koruyucu kucağında bulur. Bu bağlantı onların cesaretini ve canlılığını besler, zorluklara karşı sarsılmaz bir kararlılık ve kararlılıkla direnmelerini sağlar.[160] Dini hayatın temeli Allah'ın rehberliği, koruması ve O'na sığınma duygusudur.

Şüphesiz İslami ibadetlerin insan ruhunda hizmet etmesi beklenen en önemli rollerden biri, imanı güçlendirmek, beslemek ve böylece onun gücünü arttırmaktır. Nurettin Topçu'nun çok güzel ifade ettiği gibi iman, dinî varlığın temeli ve özüdür. İbadetin gerçekten çiçek açması imanın varlığı sayesinde olur. İman tohumunun ekildiği kalp doğal olarak ibadet ağacının yeşermesi için verimli bir toprak olur. Sonuç olarak, dualarla sağlanan rızık olmadan imanın devam etmesi ve gelişmesi zorlaşır.[161]

---

158 Erol Güngör, **Değerler Psikolojisi**, Amsterdam, 1993, ss.54-55.
159 Hökelekli, **Din Psikolojisi**, ss.241-242.
160 Osman Pazarlı, **Din Psikolojisi**, 3. baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1982, s.195.
161 Nureddin Topçu, "Dini Hayatın Psikolojik Temelleri", **İslam Mecmuası**, Sayı: 4, Ankara, 1956, s.13.

Allah kavramını insanın bilincinde canlı tutma işlevi ibadetle yerine getirilir. Dua yoluyla dini yaşamın duygusal ve bilişsel yönleri zenginleşerek kişinin inancını güçlendirir. Tasavvufta ibadet ve zikir pratiğini geliştirmenin amaçlarından biri de ibadetin bu fonksiyonundan en üst düzeyde faydalanarak daha yüksek bir iman ve ahlak seviyesine ulaşmaktır.[162]

Bu özel senaryoda ibadet inançtan doğar, inananın içten gelen inançlarının dışsal bir ifadesi olarak hizmet ederken aynı zamanda kişinin inancını güçlendirmeye, beslemeye ve geliştirmeye hizmet eder.[163]

İbadetin doğuşu, sarsılmaz bir imanla beslenen kararlı bir iradenin geliştirilmesini gerektirir. İnsanların ibadete yönelmelerinin arkasındaki itici güç de işte bu iman ve irade birleşimidir. Duaların tekrarı, bu gücü güçlendiren ve etkisini güçlendiren besleyici bir etken görevi görür. Bu süreç bir arabanın tutuşması için gerekli olan ön koşula benzemektedir, Marş motorunu harekete geçirmek için aküde yeterli miktarda enerji bulunmalıdır. Motor gürleyerek canlanırken akü de yenilenir ve bu, motoru ilk hareketinden ileri iten bir enerji dalgasıyla sonuçlanır.

Kişilik iki temel unsurdan oluşur: Doğuştan miras alınan biyolojik özellikler ve bireyin psikolojisini etkileyen din, ahlak kuralları, kültür, medeniyet gibi toplumsal değerlerin etkisi. Bu unsurlar arasında dindarlık, insan kişiliğinin tanımlayıcı bir özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Aslında dindarlık, dini inançların, görüşlerin, tutumların ve eylemlerin hayatının her alanına nüfuz etmesiyle bireyin davranışını şekillendiren temel güç olarak hizmet edebilir. Bu dini bileşenlerin entegrasyonu, kişinin kişiliğinin gelişimine ve oluşumuna katkıda bulunan uyumlu bir bütün oluşturur. Bireyler inanç, tutum ve düşünceleri aracılığıyla günlük olayları algılar, yorumlar ve değerlendirirler. Sonuç olarak, dini inançlarımız kişiliğimizin şekillenmesi ve gelişmesi üzerinde derin bir etki yaparak bakış açılarımıza, tutumlarımıza ve tepkilerimize rehberlik eder.[164]

Din, inançları ve uygulamaları aracılığıyla dindar bireyin kişiliğinin şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Bahsedilen ve henüz bahsedilmeyen çeşitli ibadet eylemlerinin, sonuçta mümine olumlu karakter özellikleri aşılama ve bunları

---

[162] Topçu, **Dini Hayatın Psikolojik Temelleri,** s14.
[163] Nuray Senemoğlu, ***Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya,*** Pegem Akademi, Ankara, 2018.
[164] Neda Armaner, **Din Psikolojisine Giriş I**, Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1998, ss.72-73.

dinin ortaya koyduğu arzu edilen insan idealiyle uyumlu hale getirme amacına hizmet ettiği ileri sürülebilir.[165]

Bu örnekte ibadet, kişinin bireyselliğini ve tavrını yöneten ve uyumlu hale getiren sistemlerin kurulmasıyla ilgilidir. İslami ibadet, özellikle insanların yaşam tarzlarının ve davranışlarının çeşitli yönlerini ele almayı ve onları dini hedeflere doğru yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Bireyler sürekli olarak dini uygulamalara katılarak inançlarıyla uyumlu ve karakterlerini şekillendiren bir yaşam tarzı benimseyebilirler. Dini deneyimlerin sürekli yenilenmesi ve tekrarlanması süreci öncelikle dua yoluyla kolaylaştırılır.[166]

İbadetlere sarsılmaz bir bağlılıkla ve ibadetin gereklerine bağlılıkla katılmak, içsel eğilimlerimizi dönüştürme ve şekillendirme gücüne sahiptir. Odaklanmış adanmışlık sayesinde bazı olumsuz eğilimler atılır ve içimizdeki olumlu niteliklerin büyümesine ve güçlenmesine yol açılır. Bu şekilde ibadet, insan doğamızın erdemli yönlerinin beslenmesi ve olgunlaşması için bir katalizör görevi görür.[167] Doğru yapıldığında duanın göze çarpan faydalarından biri, müminleri istenmeyen düşünce ve davranışlardan koruyabilmesi ve güçlü bir caydırıcı olmasıdır.[168] Düzenli namaz kılarak ve kendini Allah'ın manevi huzuruna kaptırarak, derin bir yansıma duygusu geliştirilir. Bu sadece bireyin iç çalkantısını sakinleştirmeye hizmet etmekle kalmaz, aynı zamanda derin bir ahlaki değişimi de teşvik ederek onlara aktif olarak erdemli eylemlerde bulunma konusunda ilham verir. Zekât uygulamasıyla, insanın doğuştan gelen zenginlik biriktirme arzusunun bir sonucu olan bencillik eğiliminin üstesinden gelinebilir. Bunun yerine cömertlik ruhunu besler ve bunu kişinin karakterinin doğasında olan bir yönüne dönüştürür.[169]

İbadet eylemi, bireylere değerli bir nitelik kazandırır: sorumluluk duygusu. Bu sorumluluk duygusu, ibadetin hem bir kulluk görevi hem de bir üst güce karşı bir şükran borcu olarak algılanmasıyla gelişir. Ayrıca ibadetle geçirilen dakikalar, olumsuz düşünce ve eğilimlerin bir anlığına bir kenara bırakıldığı bir ortam yaratır. İbadetsiz bir hayat ile ibadetle zenginleştirilmiş bir hayat arasındaki psikolojik

[165] Armaner, **Din Psikolojisine Giriş I**, ss.72-73.
[166] Hökelekli, **Din Psikolojisi**, s.241.
[167] Erol Güngör, **Değerler Psikolojisi**, Amsterdam, 1993, ss.54-55.
[168] el-Ankebut, 29/45.
[169] Hökelekli, **Din Psikolojisi**, s.241.

farklılıkları karşılaştırarak bireylerde daha yüksek bir manevi ve ahlaki varoluşa yönelik özlem ve özlem uyandırılabilir.[170]

Dindar bir bireyin ibadet eylemi öncelikle gönüllü bir çabadır. Dini yükümlülüklerin yerine getirilmesinde bireyin iradesi çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu, günde beş vakit abdest almak ve namaz kılmak, bir ay boyunca oruç tutmak, maddi külfete ve yol zorluklarına rağmen hacca gitmek, mal arzusuna rağmen malının bir kısmını sadaka olarak vermek anlamına gelir. Bu arzuları ortadan kaldırabilme yeteneği kişinin iradesinden kaynaklanmaktadır. Bu ibadetlere katılmaya yönelik başlangıçtaki istek, tutarlı uygulamayla daha da güçlenir ve bu da dini emirlere daha güçlü bağlılığa ve dini yasaklara karşı direnişe yol açar. Sonuç olarak ibadet, müminin karakteri üzerinde olumlu bir etki yapar, iradesini eğitir ve güçlendirir.

İslam inancı günlük, haftalık ve yıllık ritüelleri kapsayan yapılandırılmış bir ibadet rejimine bağlıdır. Bu kapsamlı program, bireyin dini açıdan sorumlu hale geldiği andan itibaren zorunludur ve yaşamı boyunca devam eder. Bir programa bu bağlılık, yüksek bir zaman bilinci duygusunu teşvik eder, disiplini aşılar ve inanlıyı daha fazla düşünmeye teşvik eder. Özellikle günlük ibadet rutininin önemli bir kısmını oluşturan beş vakit namazın gün içerisinde farklı aralıklarla kılındığı görülmektedir. Dolayısıyla mümin, sabah namazına güneş doğmadan kalkarak güne erken başlar, akşam yatma saatini belirlerken bunu dikkate alır ve gece geç saatlere kadar gereksiz faaliyetlerde bulunmaktan kaçınır. Bu yaklaşım, bireyin erken yatmasını ve sabah erken kalkarak günü verimli bir şekilde değerlendirmesini teşvik eder. Ayrıca mümin, gün içindeki faaliyetlerini namaz vakitlerini de dikkate alarak stratejik biçimde planlar. Tüm bu unsurlar, dindar bireyin organize, metodik ve öz disiplinli bir yaşam sürmesine katkı sağlar.[171]

İbadeti yapılandırılmış bir rutine dahil ederek, bireyler derin bir ilahi mevcudiyet duygusunu ve Allah'ın sürekli gözleminin farkındalığını geliştirebilirler. Allah'ın denetimi altında olmanın bu artan bilinci, erdemli eylemlere ve günlük yaşamda ahlak dışı davranışlardan bilinçli olarak uzak durmaya yönelik bir çabaya dönüşmektedir. Çeşitli ibadetler arasında, günde beş vakit kılınan düzenli ve özel ibadetin ve bir ay boyunca oruç tutmanın önemi göz ardı edilemez. Bu uygulamalar,

---

[170] Hökelekli, **Din Psikolojisi**, s.243.

[171] Haydar Hatipoğlu, **Sünen-i Ibn Mace Tercüme ve Şerhi**, Karaman Yayınları, İstanbul, 1982, s.518.

bu ilahi kontrol duygusunun beslenmesinde ve ahlaki erdemlerin geliştirilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim yüce Allah "*Sana vahyedilen Kur'an'ı oku ve namaz kıl. Gerçekten namaz kötülüklerden alıkoyar.*"[172] buyurarak namazın, Resullah (s.a.v.) da "Oruç bir kalkandır." buyurarak orucun, ferd vicdanında oluşturdukları murakabe hissiyle dini ve ahlaki açıdan istenmeyen olumsuz duygu, düşünce ve davranışlardan alıkoyma işlevine dikkat çekmiştir.[173]

İbadet eyleminin, doğası gereği dindar bireylere yüksek bir ahlak duygusu kazandırdığına inanılmaktadır. Ancak, sadece dini vecibeleri yerine getirmek için zihinsel ve duygusal katılımdan uzak, sadece fiziksel olarak yapılan ritüellere katılımın, bu amacın yeterince yerine getirilmesinde yetersiz kaldığı ortaya çıkmaktadır. Aslında toplumumuzda bu yüzeysel ibadet anlayışının hakim olması, gerekli ahlaki gelişimin sağlanamamasına yol açmaktadır.

Dahası, belirli adanmışlık eylemleri, bireyin dikkatini ve ilgisini başkalarının acılarına ve zorluklarına yönlendirerek iman kardeşlerine karşı sorumluluk duygusunu teşvik eder. Bu eylemler, kişisel sınırların sınırlarından kurtularak ve başkalarının deneyimleriyle empati kurarak kişinin kendi bencil eğilimlerini aşma fırsatı sağlar. Zekat, zekat verme, hac ve oruç uygulamaları, olumlu karakter özellikleri olarak fedakarlık ve cömertliğin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca ibadet etmek ve daha yüksek bir güce teslim olmak, alçakgönüllülüğün gelişmesine yardımcı olan bir zihniyet geliştirir. Yüce Allah'ın huzurunda bağımlılığın ve kırılganlığın farkına varmak, kendini beğenmişlik ve bağımsızlık duygusundan kaynaklanan kibirli, saldırgan, zararlı ve sorumsuz davranışlardan uzak bir kişilik kazandırır.[174]

1.3.2.2. İbadetlerin Sosyal Fonksiyonları

İbadet yapmak, kişinin Allah'la bağını derinleştirmesinin yanı sıra, hemcinsleriyle yakınlık duygusunu geliştirir, hem ilahiyattan hem de toplumdan izolasyon hissini önler ve toplumsal bütünleşmede hayati bir rol oynar. Toplumda dini değerlerin somut bir tezahürü olan ibadeti öğrenme ve yaşama eylemi, temelde sosyalleşme süreciyle iç içedir. Ayrıca İslami ibadetlerin her türü önemli bir toplumsal

[172] el-Ankebut, 29/45.
[173] Hatipoğlu, **Pubertal dönem ve sorunları,** s.518.
[174] Mehmet Toplamacıoğlu, **Din Psikolojisi**, AÜIF Yayınları, Ankara, 1975, ss.191-197.

boyut taşımakta ve dolayısıyla çeşitli toplumsal işlevleri yerine getirmektedir. Aslında zekat ve hac gibi uygulamaların sosyal yönünün daha da büyük önem taşıdığı söylenebilir.[175]

Bütün dinlerin, mensuplarını ortak değerler ve hedefler etrafında bir araya getirerek, uyumlu ve bağlı bir toplum inşa etmeyi amaçladığı bilinen bir gerçektir. Bu arayışta, her dinin vazgeçilmez bir unsuru olan ibadet, ortak inançların kabul edilmesinin yanı sıra büyük önem taşımaktadır. İbadet, aynı inanca sahip bireyler arasındaki bağı güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda topluluk ve dayanışma duygusunu da geliştirerek kolektif bilincin oluşmasına ve büyümesine katkıda bulunur.[176]

Müslümanlara her konuda, Cenab-ı Hakk, sağlam ve kararlı bir şekilde birlik olmayı emretmektedir.[177] İslami ibadetin sosyal işlevi, sosyal, ekonomik ve politik yönleri kapsayan bir topluluk duygusunu teşvik etmektir. İbadet, hayatın her alanında birliği teşvik ederek inananlar arasında kolektif bir bilinç aşılar. Her ibadet birliğin öneminin hatırlatıcısıdır. Cemaat namazlarına yapılan vurguda, Cuma ve Bayram namazlarının farz olmasında, dünyanın dört bir yanından Müslümanların hac için bir araya gelmesinde, oruç ve zekat yoluyla toplumsal dayanışma ve yardımlaşmanın teşvik edilmesinde bu açıkça görülmektedir. Bu uygulamalar sayesinde bireylerde birlik bilinci gelişir. Sonuç olarak, içe dönüklükten dışa dönüklüğe geçiş yaparak toplumun aktif ve sosyal açıdan aktif üyeleri haline gelirler.[178]

İbadetlerin önemi kişisel inançların ötesine geçerek sosyalleşmede ve toplumsal uyumu güçlendirmede önemli bir rol oynar. Kolektif ibadet yoluyla bireyler, farklı geçmişlere ve sosyal statülere sahip insanlarla bağlantılar kurarak topluma entegre olabilirler. Sosyal çevrelerin bu şekilde genişlemesi kişilerarası ilişkileri güçlendirmekte, bireylerin genel gelişimine katkıda bulunmakta ve sosyal uyumu teşvik etmektedir.[179] İbadetten kaynaklanan aşinalık ve birlik duygusu aynı zamanda sosyal hayatın farklı yönlerine de yayılarak insan ilişkilerini çeşitli şekillerde etkiler.

---

[175] Toplamacıoğlu, **Din Psikolojisi**, s.196.
[176] Toplamacıoğlu, **Din Psikolojisi**, s.197.
[177] el-Hucurat, 49/10; el-Bakara, 2/143; Al-i İmran, 3/103.
[178] Hayati Tetik, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010–2018 Öğretim Programı Ünite ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme", *Universal Journal of Theology*, Cilt 3, Sayı 1, 2018, ss. 64-86.
[179] Hökelekli, **Din Psikolojisi**, ss.245-246.

İslam ibadetleri sadece dini vecibelerini yerine getirmekle kalmıyor, aynı zamanda iman kardeşlerine karşı empati ve şefkat duygusu aşılamakta, bu da aralarında dikkate değer bir sevginin oluşmasına neden olmaktadır.[180] Dini uygulamaların zekat, zekat ve kurban gibi mali bileşenlerinin toplum içinde sosyal uyum ve işbirliğini güçlendirmede önemli bir etkisi vardır. Bu köklü ibadet gelenekleri, farklı sosyoekonomik gruplar arasındaki uçurumu azaltma işlevi görmektedir. Zekât ve kurban gibi mali ibadetler, yalnızca ekonomik paylaşımı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda farklı gelir düzeylerine sahip bireyler arasında empati, anlayış ve dayanışma duygularını pekiştirir. Böylece, hem ekonomik hem de duygusal eşitsizliklerin azaltılmasına katkı sunar ve toplumda sosyal uyumun güçlenmesini destekler. Nitekim Rasulullah (s.a.v.) zekatın bu sosyal ve ekonomik işlevine dikkat çekerek "Zekat islam'ın köprüsüdür."[181] buyurmuştur. Şüphesiz zekat herkes tarafından benimsendiğinde zengin ile fakir arasındaki ekonomik eşitsizlikleri ve bu ikisi arasında var olan aşağılama, küçümseme, haset gibi olumsuz duyguları ortadan kaldıran birleştirici bir güç olma gücüne sahiptir.[182]

İslami ibadetler hem bireysel hem de toplumsal amaçlara hizmet eder, bu işlevleri yerine getirmeyi ve amaçlanan hedeflere ulaşmayı amaçlar. Bu ibadetlerin değeri ve önemi, bu işlevleri yerine getirme ve amacına hizmet etme yeteneğinden kaynaklanmaktadır. Tam bir manevi katılımla dualara katılarak, süreci aktif olarak deneyimleyerek ve sürecin farkında olarak bu işlevler etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir ve sürdürülebilir.[183]

1.4. İLÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİMİ VE 2018 DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ PROGRAMI

1.4.1. İlköğretimde Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretimi

İlköğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimi, öğrencilerin din ve ahlak alanına ilişkin temel bilgi ve kavramları tanımalarını, bu kavramları gündelik yaşamla

---

[180] Turgut Ulusoy, **Din Psikolojisi**, Ekin Matbaası, İstanbul, 1970, s.34.
[181] Abdurrauf el-Münavi, **Kunuzü'l-Hakaik I**, 5. baskı, Matbaatu Mustafa, Kahire, 1982, s.144.
[182] Ferda Aslan ve Cemil Osmanoğlu, "2010 ve 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi", *Erciyes Akademi,* 2022.
[183] David Lewin, **"Reframing Curriculum for Religious Education",** *Journal of Curriculum Studies,* 2023.

ilişkilendirebilmelerini ve değer temelli bir bakış geliştirebilmelerini amaçlamaktadır. Bu öğretim alanı, öğrencilerin yalnızca bilişsel düzeyde bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda duygu, tutum ve davranış boyutlarında gelişim göstermelerini hedeflemektedir. Bu nedenle ilköğretim düzeyindeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimi, öğrencinin gelişim düzeyine uygun öğrenme yaşantıları oluşturarak dinî ve ahlaki konuların anlamlandırılmasını desteklemektedir. İlköğretim dönemi, çocukların kimlik gelişimi, sosyal ilişkiler kurma biçimleri ve değer yönelimleri açısından belirleyici bir evreyi içermektedir. Bu evrede Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimi, öğrencilerin kendilerini tanımalarına, sorumluluk bilinci geliştirmelerine ve sosyal çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmalarına katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin adalet, dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik gibi temel değerleri tanımaları ve bu değerleri davranış düzeyinde içselleştirmeleri, öğretimin temel yönelimlerinden biri olarak görülmektedir. Bu yönelim, din öğretiminin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı olmadığını, öğrencinin değer dünyasını yapılandıran bir eğitim alanı olduğunu göstermektedir. İlköğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimi, öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları kavramsal bir bütünlük içinde öğrenmelerini hedeflemektedir. Bu süreçte kavramların tanımlanması, örneklerle somutlaştırılması ve öğrencinin yaşantısıyla ilişkilendirilmesi önem taşımaktadır. Öğretim sürecinde öğrencinin soru sorması, düşüncelerini ifade etmesi ve gerekçelendirmesi desteklenmektedir. Böylece öğrencinin dinî ve ahlaki konulara ilişkin farkındalığı artmakta ve dinin bireysel ve toplumsal hayattaki yansımalarını değerlendirebilecek bir düşünme zemini oluşmaktadır.[184]

İlköğretim düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimi, farklı inanç ve yorumları tanıma ve bunlara saygı geliştirme hedefiyle yürütülmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin toplumsal çeşitlilik içinde bir arada yaşama becerilerini güçlendirmekte ve çatışma yerine anlayış geliştirmelerini desteklemektedir. Öğrencilerin dinî davranış, tutum ve deneyimlerin farkına varması, dinin kültür ve medeniyet üzerindeki etkilerini kavraması ve dinî hayatın toplumsal görünümünü değerlendirebilmesi, öğretimin içerik alanlarını genişleten bir yön oluşturmaktadır.[185]

[184] A. Ghasemian ve diğerleri, **"Indicators and Components of Religious Education Curriculum Model in Higher Education",** 2025.
[185] Hayati Tetik, Türkiye'de din eğitimi eğilimlerine ilişkin değerlendirme raporları, 2012–2018.

1.4.2. 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı ve Özellikleri

1.4.2.1. 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Yapısı

4-8. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi müfredatı üniteler, konular, kazanımlar, açıklamalar ve anahtar kavramlar şeklinde düzenlenmiştir. Müfredatın "Ünite Açıklamaları" bölümü, derste işlenen spesifik konuların ana hatlarını çizer. Müfredatın yazarları, sağlanan kazanımlara ve açıklamalara dayanarak konu alt başlıkları oluşturmuştur.[186]

4-8. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi müfredatı, her sınıf düzeyi için beş üniteden oluşmaktadır. Bu üniteler tasarlanırken ve konular seçilirken öğretim hedefleri, ders hedefleri, öğrencilerin gelişim düzeyleri, hazırbulunuşluk, konuların birbirine bağlılığı gibi çeşitli faktörler dikkatle göz önünde bulundurulmuştur. "Ünite Açıklamaları" bölümünde müfredatta yer alan spesifik konular özetlenirken, "Kazanımlar ve Açıklamalar" bölümünde konu alt başlıklarının oluşturulması hakkında bilgi verilmektedir.[187]

Eğitim süreci, öğrencilere toplu olarak kazanımlar olarak adlandırılan bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Eğitim programları tasarlanırken öğrencilerin gelişim düzeyleri, programın amaç ve içeriği dikkate alınarak kazanımlar dikkate alınır. Öğrencilerin öğrenmelerinin başarısı, onların bu öğrenme çıktılarını elde etme yeteneklerine bağlıdır. Öğrencilerin bu kazanımlara ulaşmaları için elverişli bir ortam yaratarak ve fırsatlar sunarak öğrenme sürecini kolaylaştırmak öğretmenin sorumluluğundadır. Her başarıyı takip eden satır, vurgulanması gereken ek bilgileri veya sınırlamaları sağlamaktadır. Kazanımların gerçekleşebilmesi için bu açıklamalara gereken özenin gösterilmesi gerekmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Ders Programında kazanımlar ünite bazında numaralandırılmıştır.[188]

Eğitim programlarında tanımlanan kazanımlar, öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değer geliştirmesini hedefleyen yapılar olarak dikkatle oluşturulmaktadır. Bu yapı, özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Ancak, bu derslerin yalnızca içerik ve

[186] Milli Eğitim Bakanlığı, s.11.
[187] Milli Eğitim Bakanlığı, s.11-12.
[188] Milli Eğitim Bakanlığı, s.11-12.

kazanımlarla değerlendirilmesi, din eğitiminin birey üzerindeki bütüncül etkisini tam anlamıyla yansıtmakta yetersiz kalmaktadır. Zira din eğitimi, bireyin inanç yapısını, kimlik gelişimini ve duygusal dünyasını şekillendiren önemli bir psiko-sosyal süreci de içermektedir. Bu nedenle, öğrencilerde Allah tasavvurunun nasıl şekillendiği ve bu tasavvurun eğitim yoluyla nasıl desteklenebileceği, sadece pedagojik değil aynı zamanda psikolojik bir perspektifle de ele alınmalıdır. Aşağıda bu sürecin gelişimsel temelleri ve eğitim bağlamındaki yansımaları ayrıntılı biçimde değerlendirilecektir.

İlköğretim çağındaki öğrencilerin dini gelişimlerinde Tanrı algısının oluşması büyük önem taşımaktadır. Bu aşamada çocuğun hayal gücü ve Tanrı tasavvuru, dini inançlarının şekillenmesinde büyük rol oynamaktadır.[189] Öğrenci dünyayı algılamaya başladıkça ve gelişimsel olarak büyümeye başladıkça, yaşamı, duygusal ve bilişsel deneyimlerinin anıları ve izlenimleriyle şekillenmektedir. Çocuğun Allah kavramıyla erken tanışması, öncelikle yakın çevresinden etkilenirse, çeşitli yollarla zihnine ve duygusal deneyimlerine derinlemesine yerleşirse, güçlü bir Allah imgesi kök salmış olmaktadır. Bu görüntü, gelişimin ilerleyen aşamalarında kolayca ve hızlı bir şekilde hatırlanmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenci bu görüntüyü düşüncelere dönüştürmeye başladıkça sağlam ve sarsılmaz bir temel oluşturmaktadır. Çocuğun duygusal ve zihinsel dünyasında yaratılan ilk Allah imgesi, onun yaşamı boyunca dinsel yolculuğu üzerinde kalıcı bir etki yaratacaktır. İnançlarını ve uygulamalarını etkileyen, yol gösterici bir güç görevi görecektir. Dolayısıyla erken öğrencilik döneminde çocuğun Allah tasavvurunun oluşması ve gelişmesinin, onun gelecekteki dini yaşamını önemli ölçüde şekillendirdiği ifade edilebilir. Bu etki olumlu ya da olumsuz olabilir. Çocuğun ailesinden edindiği ilk Allah imajı korku ve olumsuzluktan kaynaklanıyorsa, çocuğun gelecekte dine ve dini konulara karşı ilgisizlik veya tiksinti geliştirmesi muhtemeldir. Tam tersine, çocuğun Allah kavramıyla ilk karşılaşması güven ve sevgi ile şekillenirse, mutlu ve sevgi dolu bir aile ortamında beslenirse, büyüdükçe dini inanç ve uygulamalarına da olumlu katkı sağlayacaktır.

Çocuğun Allah algısını şekillendirmede sorduğu sorular çok önemli bir rol oynamaktadır. Tipik olarak bu sorular, öğrenci en yakın fiziksel ve duygusal bağa

[189] Jiddu Krishuamurti, **Tanrı Üzerine**, çev. Deniz Demirdöven, 2. Baskı, Ayna Yayınevi, İstanbul, 2000, s.39; Antonie Vergote, **Din İnanç ve İnançsızlık**, çev. Veysel Uysal, İFAV Yayınları, İstanbul, 1999, (Din İnanç ve İnançsızlık), s.181; William W. Meissner, **Life and Faith**, Georgetown University Press, Washington, 1987, s.30.

sahip olan ebeveynler tarafından yanıtlanmaktadır. Çocuğun çevresini anlama arayışında ortaya çıkan en yaygın meraklardan biri "Onu kim yarattı?" sorusudur. Öğrenci bu soruya yanıt ararken ebeveynlerinin rehberliğine başvurmaktadır. Öğrenci, 3-4 yaş civarında Allah'ın varlığını düşünmeye başlamaktadır. Bu aşamada çocuğa Allah'ın sadece cezalandırıcı değil, sevgi dolu, koruyucu, bağışlayıcı ve ödüllendirici bir varlık olduğunun öğretilmesi önemlidir. Allah'ın bu sıfatlarını çocuğa aktarırken, basit ve çocuğun gelişim düzeyine uygun bir dil kullanmak çok önemlidir. Her şeyin yaratılmasından ve korunmasından sorumlu olan hayırsever bir varlık olan Allah'ın, özellikle ebeveynler tarafından öğrencilere korku değil, sevgi kaynağı olarak tanıtılması gerektiğinin aktarılması önemlidir. Bir öğrenci Allah'a karşı derin bir sevgi geliştirdiğinde, doğal olarak bu sevgiyi, diğer insanlar da dahil, Allah'ın var ettiği her şeye yayar. Bu sevgi, öğrenci için koruyucu bir bariyer ve paha biçilmez bir destek sistemi görevi görerek, karşılaşabilecekleri her türlü zorluğun üstesinden gelmelerini sağlamaktadır.[190]

Çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi ile Allah tasavvuru (God image) ve Allah kavramı (God concept) arasındaki karşılıklı etkileşim, dikkate alınması gereken temel bir din psikolojisi olgusudur. Bireyin dini temsilleri yalnızca bilinç düzeyindeki düşünce ve duygularla sınırlı kalmaz; aynı zamanda bilinçdışı (unconscious) süreçler de bu oluşumda önemli rol oynar. Özellikle öğrencilik döneminde, dini imgeler bilişsel şemalarla birlikte gelişir ve bireyin içsel dünyasında hem doğrudan hem de dolaylı etkilerle biçimlenir. Bu bağlamda, "Allah" kavramı, çocuğun yaşadığı bireysel deneyimler, duygusal tepkiler ve sosyal etkileşimler üzerinden şekillenen, düzenleyici bir üst temsil işlevi görebilir. Bu durum, gelişimsel psikolojide yer alan "özellikler arası düzenleme ilkesi" (principle of attribute organization) ile benzerlik gösterir; öğrenci, farklı kişisel yaşantılarını ve duygusal durumlarını Tanrı ile ilişkilendirerek zihinsel bir tutarlılık inşa eder. Bireyin Allah tasavvurunun gelişiminde, kültürel olarak aktarılan inanç yapıları ile bireysel yaşam deneyimleri arasında dinamik bir etkileşim söz konusudur. Literatürde bu bağlamda iki temel düzeyden söz edilmektedir: Kültürel Allah kavramı (cultural God concept), bireyin içinde yaşadığı toplumdan edindiği kolektif dini temsilleri ifade ederken; kişisel Allah imgesi (personal God image), bireyin kendi iç dünyasında inşa ettiği,

[190] Yavuzer, **Çocuk Psikolojisi**, ss.239-240.

duygusal ve deneyimsel temelli Tanrı tasavvurunu ifade eder (Rizzuto, 1979; Lawrence, 1997). Bu ayrım, bireyin Tanrı'ya yönelik algısının hem dışsal (toplumsal/kültürel) hem de içsel (duygusal/bilişsel) kaynaklarla şekillendiğini göstermektedir. Böylelikle, çocuğun Allah tasavvuru; dini anlatılar, ebeveyn yaklaşımları, kültürel semboller ve kişisel bağlanma örüntüleriyle birlikte çok katmanlı ve gelişime açık bir yapı olarak ortaya çıkmaktadır.[191]

Allah imajın oluşması ve öğretilmesinden sonra, peygamber kavramının geliştirilmesi ve öğretilmesi ilköğretim öğrencilerinin dini gelişimlerinde en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Dini fikirleri öğrencilere ilk yıllarında aktarırken onların anlama düzeylerine uygun ve gelişim aşamalarını dikkate alan bir dil ve ifadeler kullanmak önemlidir. Ayrıca öğrencilere ilişkilendirilebilir örnekler sunmak, anlamalarını kolaylaştırmada önemli bir rol oynamaktadır. Üstelik peygamber kavramının çocuğun algısına, duygu ve zekasına uygun bir şekilde entegre edilmesi, gelecekte daha zengin bir din yolculuğuna güçlü bir temel atmaktadır.[192]

Öğrencilere peygamberleri öğretmek ve hikâye anlatarak onlara iman aşılamak, din eğitiminin basit bir yönüdür. Tarihteki en önemli ve efsanevi şahsiyetler olarak görev yapan ve öğrencilerin rol model almasına olanak tanıyan peygamberlerin kahramanlık niteliklerini vurgulamak çok önemlidir. Bu gelişim aşamasındaki öğrencilere hitap eden hikaye anlatıcılığının büyüleyici doğasını da işin içine katarak, peygamberlerin öğrencilere yönelik nezaket, şefkat ve sevgi dolu davranışlarını etkili bir şekilde aktarabiliriz. Bu onların ilgi ve anlayışlarını daha da artıracaktır.[193]

İlköğretim öğrencilerine Hz. Muhammed (sav)'i ve diğer peygamberleri tanıtırken, "peygamber" kelimesini duyduklarında zihinlerinde nasıl bir izlenim bırakmak istediğimizi de düşünmeliyiz. Bu yaştaki öğrencilerin dini içeriklere karşı gizemli bir duyarlılığı vardır ve özellikle peygamber kıssaları ilgilerini çeker. Ancak günümüzün televizyonun hakimiyetinde olduğu dünyada çizgi filmlerin öğrenciler üzerinde yarattığı önemli etkiyi de göz ardı edemeyiz. Çizgi filmler, masalsı unsurları,

---

[191] Ali Ulvi Mehmedoğlu, **Tanrıyı Tasavvur Etmek**, Dem Yayınevi, İstanbul, 2011, (Tanrıyı Tasavvur Etmek), s.31.

[192] İbrahim Aşlamacı, "Din Eğitiminde Ana Konular", *2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4–8. Sınıf) Öğretim Programının Temel Alınan Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi*, ed. Mehmet Bahçekapılı – Ahmet Ali Çanakcı, FCR Yayınları, Ankara, 2021.

[193] Halis Ayhan, Din Eğitimi ve Öğretimi İman-İbadet, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1985, (Din Eğitimi), ss.117-118.

insanüstü eylemleri, hayali senaryoları, büyüleri ve gerçeğe meydan okuyan ifadeleriyle öğrenciler büyüleyerek etkilemektedir. Bu hayranlık peygamberlerin hikayelerine, özellikle de mucizevi olaylar içeren hikayelere kadar uzanır.[194]

İlköğretim döneminden altı yaşına kadar çocuğun gelişiminin çeşitli aşamalarında, Hz. Muhammed (sav)'in doğumunun anıldığı Mevlid Kandili vesilesiyle yapılacak etkinliklerle çocuğun peygamber anlayışını oluşturmak mümkündür. Küçük öğrencilerin, aileden birinin veya kendisinin doğum gününü kutlarken doğal olarak sergiledikleri coşku ve heyecan, onların peygamber algısını şekillendirmede kullanılabilir. Aile üyelerinin ve yakın tanıdıkların peygamberin doğum gününü kutlamaya katılımı ve desteği, öğrencilerin peygamber imajını oluşturmalarına büyük ölçüde katkıda bulunur. Bu dönemde öğrenciler üzerinde en büyük etkiye ebeveynlerin ve yakın çevrenin sahip olduğunu bilmek önemlidir.[195]

Bu çağda öğrencilere yönelik peygamber algı eğitiminin içeriği büyük önem taşımaktadır. Çocuğun halk için mücadele eden bir peygamberi nasıl algıladığı onun dini yolculuğunu büyük ölçüde etkileyecektir. Bunun yerine insanların sorunlarına değinmek, zorluklarına çözüm bulmak, yardım etmek, aileleri mutlu etmek için çabalamak, öğrencilere sevgi göstermek, onların oyunlarına katılmak, onları omuzlarında taşımak, onları sokakta gezdirmek odak noktası olmalıdır. Kuşları ve hayvanları korumanın, ağaç dikmenin, rehberlik ve tavsiye vermenin önemini vurgulamak çok önemlidir. Camilerde huzur içinde namaz kılmayı teşvik etmek ve bireyleri hata yapmaktan kaçınmaya yönlendirmek de önemli hususlardandır. Sevgi motifini güçlü bir şekilde öne çıkaran bir peygamber algısı aşılayarak öğrenci, bunu hayatı boyunca taşıyacak, ona olumlu ve örnek bir yaşam tarzı sunacaktır.[196]

İlköğretimde ibadet kavramının gelişimi ve eğitimi araştırılırken öğrencilerin namaz esnasındaki farkındalık düzeylerinin sorgulanması büyük önem taşımaktadır. Bu aşamada dualarının ne kadar bilincindeler? Bu sorunun cevabını şu şekilde özetleyebiliriz: Anne-babasına ve yakın çevresine uyum sağlama sürecinde olan öğrenciler, onların davranışlarını taklit etme eğilimindedirler. Bir öğrenci davranışsal olarak anne ve babasının dualarını taklit edebilirken, duanın anlamını ve inceliklerini

---

[194] Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya,* Pegem Akademi, Ankara, 2018.

[195] Özcan Demirel, ***Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme,* 7.** Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007.

[196] Hayati Hökelekli, ***Din Psikolojisi,*** TDV Yayınları, Ankara, 2001.

tam olarak kavramak zorlayıcı olabilir. Bu dönemde öğrencilere yönelik ibadetin akademik boyutundan ziyade pratik boyutuna ağırlık verilmesi daha anlamlı olabilir. Anne-babanın Allah'a olan gerçek ve samimi bağlılığı ve bunun dualara yansıması çocuğu derinden etkiler.[197]

Aile üyelerinin duaları, çocuğun tüm varlığını saran ve etkileyen içsel bir manevi atmosfer oluşturmaktadır. Bu eşsiz atmosfer çocuğa hayatın başka hiçbir alanında bulunamayacak kadar derin bir güç kaynağı sağlamaktadır. Çocuğun manevi dünyası işte bu manevi ortamda şekillenir ve geleceği için çok değerli fırsatlar sunmaktadır. Öğrenciler üzerindeki uzun vadeli etkileri göz önüne aldığımızda, onların dualarındaki bilinç düzeyinin, ebeveynlerinin ve yakın çevresinin gösterdiği samimiyetle doğrudan bağlantılı olduğu ortaya çıkmaktadır. Çocuğun yakın çevresindeki kişilerin ibadete karşı sergilediği tutum ve bağlılık, kaçınılmaz olarak çocuğun kendi ibadetini de şekillendirecektir. Anne veya babasının barışçıl ve saygılı bir şekilde ibadet ettiğine tanık olan bir çocuğun bu davranışı duygusal düzeyde taklit etmesi muhtemeldir. Bunun tersine, duaya dikkatsizce yaklaşan bireyler, çoğu zaman kendilerini öğrencilerinin dua hayatlarından kopmuş halde bulurlar. Dolayısıyla öğrencilerin dua etme biçimlerinin ebeveynlerinin dua tarzlarının doğrudan bir yansıması olduğu sonucuna varılabilir.[198]

Öğrencilerin ibadetle ilk karşılaşmaları, ilk izlenimlerini öğrendikleri ve özümsedikleri kendi evlerinin sınırları içinde gerçekleşir. İbadetlerle ilgili sorularına anında ve anlayabilecekleri bir dille cevap vermek çok önemlidir. Bu önemli aşamada açıklamalarımıza soyut düşünceyi dahil etmek onların dini anlayışlarının oluşmasında faydalı bir etki yaratabilir.[199]

Öğrencileri da kapsayan ibadet hayatından bahsederken öncelikle onların cami namazlarına uyumları ve kendi kişisel ibadetlerinden bahsediyoruz. Bu, ebeveynlerinin dualarını taklit etmelerinin yanı sıra yemek öncesi ve sonrasında aile tarafından kullanılan besmele, şükran gibi dini ifadeleri de içermektedir. Kutsal gecelerin kutlanmasına verilen önem ve bu kutlamalara öğrencilerin katılımı da önemli bir husustur. Ayrıca ailece dini bayramlara katılmak, aile ziyaretlerinde bulunmak da

---

[197] Yurdagül Mehmedoğlu, ***Ahlaki ve Dini Gelişim*****,** 3. Baskı, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2005.

[198] Mustafa Köylü, "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi", ***Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi***, Cilt 45, Sayı 2, 2004, ss. 137–154.

[199] Yurdagül Mehmedoğlu, **Erken Çocuklukta Din ve Ahlak Gelişimi**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2003, (Erken Çocuklukta Din), s.352.

bu ibadet hayatının bir parçasıdır. Ramazan ayında iftar ve sahur programları, orucun aile rutinine getirdiği dinamik değişikliklerin yanı sıra önemli unsurlardır. Öğrenciler için coşku ve hareketi simgeleyen teravih namazlarının yanı sıra kurban ve zekat namazlarıyla toplumsal duyarlılığın geliştirilmesi de yer almaktadır. Hac yolculuğunun öğrenciler de kapsayan yönü ve yakın akrabaların bu ibadetlere katılması da ilave unsurlardır.[200]

İlköğretim dönemi boyunca çocuğun Allah'a yönelik ibadet sırasında çevresindekilerin söz ve davranışlarına maruz kalması, onun bilincinde kalıcı bir etki bırakır. Bu deneyimler yavaş yavaş içlerine yerleşir ve kendi inanç ve davranışlarını şekillendirir. Ancak, bu aşamada çocuğun eylemlerinin ve sözlerinin, dini meseleleri derinlemesine anlamanın veya tefekkür etmenin bir sonucu olmadığını belirtmek önemlidir, daha ziyade mekanik bir doğa sergileme eğilimindedirler. Mesela namaz kılan ebeveynlerinin davranışını taklit ederek yemeğe "besmele" diyerek başlayıp "hamd" diyerek bitirebilirler. Ayrıca ezan başladığında ebeveynlerinin durumunu taklit etmeye çalışabilirler. Tüm bu davranışlar çocuğun kendisine rol model olan anne ve babasını taklit etme eğiliminden kaynaklanmaktadır. Ayrıca öğrenci, yakın aile üyelerinden çeşitli dini kavramları, dini terminolojiyi ve ibadet biçimlerini benimser ve bu onları derinden etkiler ve bu uygulamaları tekrarlamaya motive eder.[201]

İman ve ibadet kavramı, güven ve güvensizliğin yanı sıra bağlılık ve sadakatsizliği de kapsayan bir dizi deneyim ve davranış olarak yorumlanabilir. İdeal bir senaryoda inanç ve ibadet, ortak güven ve sadakat deneyimlerini içerir,

a. Kişinin kimliğine, tutarlılığına ve bütünlüğüne ilişkin kişisel ve ortak anlayışın geliştirilmesi ve güçlendirilmesi,
b. Anlık korku, dehşet ve özgürlük kapasitesinin gelişimi deneyimlerimizin şekillenmesinde son derece önemlidir.

Bir ilköğretim öğrencisinin zihninde ve duygularında dua kavramının nasıl şekillenip geliştiğinin anlaşılması dua eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bunu anlayabilmek için konuyla ilgili çeşitli sorulara çözüm aramamız gerekiyor. Çocuğun dua etme yeteneği doğuştan mıdır? Duanın öğrenci için önemi var mı? Çocuğun duaları ulaşılamaz arzular etrafında mı dönüyor? Öğrenciler için namaz farz

[200] Kerim Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, 3. Baskı, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 2012. S. 18
[201] Peker, **Din Psikolojisi**, s.166.

mıdır? Ebeveynler çocuklarının dualarını etkileyebilir mi? Çocuklar dua ederken Allah'ı nihai yaratıcı olarak mı algılıyorlar? Çocukların duaları bilişsel süreçlerin bir ürünü mü yoksa itici güç duygular mı? Bu ve benzeri soruların yanıtları bize bir çocuğun dua deneyimine ilişkin değerli bilgiler sağlar.

İnsanlık tarihi boyunca dua eylemi, göklere doğru yükselen bir dalga gibi sürekli bir varlık olmuştur. Dini bağlamlarda dua, yalvarmak, istemek ve dua etmekle eş anlamlıdır. Bununla birlikte, dini ortamların dışında bile dua, bir nezaket biçimi, ricada bulunmanın bir yolu olarak görülebilir. Evrendeki varlığımızın geçici olması bizi Allah'a yönelmeye zorlamaktadır. Dini anlamda "dua" dediğimizde Allah'a yönelik her eylemi, her hareketi, her şükran ifadesini, sevgiyi, ricayı kapsar. Müminlerin tıpkı çocuklar gibi arzularını Allah'a yöneltmeleri, O'nun gücünden, sürekli yaratıcılığından ve sınırsız ihsanından sığınma ve yardım istemeleri doğuştandır.[202]

"Dua" terimi, yardım çağırmak, istemek ve yardım istemek eylemini kapsar. En düşükten en yükseğe kadar hem küçük hem de büyük istekleri kapsar. İslam literatüründe dua, kişinin Allah'ın büyüklüğü karşısında kendi acizliğini alçakgönüllü bir şekilde kabul etmesi anlamına gelir. Bu, sevgi ve saygıyla beslenen bir merhamet ve yardım çağrısıdır. Dua, insanlık ile ilahi olan arasında bir iletişim aracı olarak hizmet eder. Bu iletişim sayesinde bireyler, yüce Yaratıcı'yı tanır, O'na saygı ve umut duygularıyla yaklaşarak, O'nun varlığını kabul ederler. Dua, kişisel ihtiyaçların karşılanması ve eksikliklerin üstesinden gelinmesi, daha büyük bir mükemmellik için çabalamanın bir aracı olarak hizmet eder. Sınırlı, sonlu ve güçsüz insan ile sınırsız ve sonsuz güce sahip ilahi varlık arasında bir köprü görevi görür. Tarih boyunca dua insan varlığının ayrılmaz bir parçası olmuş ve her çağda yararlanılmıştır. Allah'a güven ve sarsılmaz inanç, duanın temelini oluşturur. Luther'e göre dua, inancın eylemdeki bir ifadesidir, Calvin ise bunu kişinin Allah'a olan anlayışının ve inancının günlük olarak onaylanması olarak görür.[203]

Duanın öğrenci psikolojisi üzerindeki etkisi araştırılmaya değer bir konudur. Yaparel'in yükleme teorisine göre duanın önemli psikolojik ve fizyolojik etkileri olabilir. Manevi duyguları ve inancı deneyimlemeyi ve ifade etmeyi içeren, duygularla

[202] Vergote, **Din İnanç ve İnançsızlık**, s.46.
[203] Osman Cilacı, "Dua", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi,** Cilt:9, 1994, ss.529-530.

desteklenen bir davranış biçimidir. Dua, en kutsal ve güçlü varlık olan Allah ile bir iletişim aracıdır. Dinin psikolojik ve sosyolojik bir olgu olarak farklı toplum ve kültürlerde görülen evrenselliği, maneviyat eğiliminin insan doğasında var olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle dua, bu doğuştan gelen dini duygunun gerçek bir ifadesi olarak kabul edilir. Küçük öğrenciler, uçsuz bucaksız evren karşısında savunmasızlıklarının ve güçsüzlüklerinin farkına vardıklarında, bu duyguların neden olduğu rahatsızlık, kaygı ve sıkıntıdan kurtulmak için teselli ve rahatlama ararlar. Manevi bir bağlantı kurmak ve birlik duygusuna ulaşmak için daha yüksek bir güce, her şeye kadir olana yönelirler. Dua bunu başarmalarının aracı haline gelir. Çocuğun gelişim sürecinde dua, davranışlarını yönlendiren bilişsel bir kontrol mekanizması görevi görür.[204]

Bilişsel çarpıtmalar umutsuzluk ve çaresizlik tutumlarına yol açabilir. Ancak bu bozuklukların azaltılmasında veya oluşumunun engellenmesinde duanın hayati bir rolü vardır. Olumsuz düşünce kalıplarını ortadan kaldırmada ve genç beyinlerde umut ve güç duygusunu teşvik etmede güçlü bir araç olarak hizmet eder. Öğrenciler dua ederek bilişsel çarpıklıklarını giderebilir ve inançlarında teselli bulabilirler. Yaparel'e göre umutsuzluk ve çaresizlik duygularının varlığı insanlığın ilerlemesine ve ilerlemesine engel olmaktadır. Bu duyguların, öğrenciler de dahil olmak üzere bireyleri pasif ve verimsiz kıldığına inanılmaktadır. Ancak Allah'ın sürekli mevcut ve destekleyici olduğu inancını benimseyen bireyler, bu olumsuz duyguların üstesinden gelme ve gelişen medeniyetlerin kurulmasına aktif olarak katkıda bulunma yetkisine sahip olurlar. Yaparel ayrıca duanın hem çocuğun hem de bireyin fiziksel sağlığı üzerindeki psikolojik etkisini açıklamaktadır: "Dua, bu etkisini insandaki stres, ümitsizlik, çaresizlik gibi olumsuz duygu ve tutumları kaldırarak, organizmanın normal faaliyetlerini icra etmesine yardımcı olmakla göstermektedir."[205]

Öğrenciliğin ilk dönemlerinde dua, çocuğun günlük çabalarını destekleyen ve onu olumsuzluklardan koruyan bir biçime bürünür. Çocuğun ibadete olan eğilimi dua yoluyla daha belirgin hale gelir ve bu da süperego mekanizmalarının gelişmesine

[204] Eyüp Şimşek, "Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi", ***Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi,*** Cilt 4, Sayı 1, 2004, ss. 207–220.

[205] Recep Yaparel, **Bilişsel Psikolojinin Din Psikolojisine Katkıları Bağlamında Yükleme Kuramı**, 2k Dijital Baskı Sistemleri, İzmir, 2001, ss.78-98.

olumlu etki eder. Öğrenciler dua aracılığıyla yaşamlarında dengeyi bulmaya ve iç düşünceleri ile dış dünya arasında bağlantı kurmaya çalışırlar.[206]

Öğrenciler küçük yaşlardan itibaren duaya karşı doğuştan bir eğilime sahiptirler. Birçok kişi tarafından yaygın olarak paylaşılan çeşitli duaları hızla öğrenirler. Bu dualar farklı amaçlara hizmet eder ve Allah'a hamdetmeyi, şükretmeyi ve ricada bulunmayı kapsar. Ancak dua her zaman öğrenciler arzularının anında gerçekleşmesini sağlamaz. Bunun yerine onlara kendi ihtiyaçlarını öğretir ve kendilerini keşfetmelerine yardımcı olur. Üstelik öğrenciler dua ederken sadece Allah'la değil, bu manevi uygulamaya katılan diğer öğrencilerle de bağ kurarlar. Başlangıçta öğrencilerin duaları kendiliğinden ve içtendir ve daha yüksek bir güçle iletişim kurmaya yönelik içsel bir dürtüden kaynaklanır. Dua, dünyanın harikalarının büyüsüne kapılan ve kendilerini övgü ve şükran sunmaya mecbur hisseden öğrencilerin hayatlarına kusursuz bir şekilde entegre olur. Zor zamanlarında yardım istemek için duaya başvururlar. Duayla tanışma, çocuğun yaşamının ilk yıllarında gerçekleşir ve gelişimi, onun Tanrı kavramını anlamalarına ve O'nun gücünü takdir etmelerine bağlıdır.[207]

1.4.2.2. 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Amaçları

4-8. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programı geliştirilirken yapılandırmacı öğrenme modeline uygun çeşitli yaklaşımlar değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımlar çoklu zeka, öğrenci merkezli öğrenme ve beceriye dayalı öğrenmeyi içermektedir. Beceri temelli öğrenme, gerçek yaşam durumlarında bilgi, tutum ve becerilerin edinilmesini, geliştirilmesini ve uygulanmasını kapsamaktadır. Temel becerilere öncelik veren, aktif öğrenci katılımını teşvik eden, öğretmen rehberliği sağlayan ve araştırmayı, problem çözmeyi, paylaşımı ve tartışmayı teşvik eden öğrenme ortamları yaratmak çok önemlidir. Ayrıca programımız, öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alarak, ön bilgileri harekete geçirerek, anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırarak ve uygun öğretim ortamları oluşturarak farklı öğrenme stillerine hitap etmeyi amaçlamaktadır.[208]

---

[206] Mehmedoğlu, **Erken Çocuklukta Din**, s.350.
[207] Senemoğlu, **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya,** s.14.
[208] Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, **12. Baskı, Seçkin Yayıncılık**, Ankara, 2021.

Programın temel amacı din ve ahlaka ilişkin temel ilkeleri aktarmak, bu konuların kapsamlı anlaşılmasına zemin hazırlamak ve çeşitli kavramlar arasındaki bağlantıları güçlendirmektir. Sonuç olarak program, öğrencilere dini ve ahlaki ilkeleri yorumlayabilme becerisi kazandırmayı, aynı zamanda araştırma, eleştirel düşünme, problem çözme ve etkili iletişim gibi temel becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) müfredatı, İslam'ın ve diğer dinlerin tanımlayıcı bir şekilde incelenmesini sağlamak üzere tasarlanmıştır. İslam bir din olarak Kur'an ve Sünnet'te belirtilen temel ilkeler üzerine kurulmuştur. İslam düşüncesinde ortaya çıkan farklı yorumlar, bilimsel bir metodoloji ve mezhep sınırlarını aşan kapsayıcı bir yaklaşımla derinlemesine incelenir. Benzer şekilde mevcut diğer dinlere de bilimsel bir yaklaşımla yaklaşılarak öğrencilerin farklı inançlara ilişkin kapsamlı ve gerçeklere dayalı bir anlayışa sahip olmaları sağlanır.

Bu temel felsefeye uygun olarak geliştirilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programıyla; 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri"ne uygun olarak öğrencilerin;

1. Dinî ve ahlaki kavramları tanımaları,
2. Dinin sosyal hayat, kültür ve medeniyet unsurları üzerindeki etkilerini kavramaları,
3. Farklı inanç ve yorumları tanımaları ve bunlara saygı duymaları,
4. Çevresindeki dinî davranış, yorum, tutum ve deneyimlerin farkında olmaları,
5. Ahlaki değerleri tanımaları ve bunları içselleştirmeleri,
6. İslam dininin ana kaynaklarını tanımaları,
7. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hayatını ve örnek ahlakını tanımaları,
8. İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak ilkelerini açıklamaları,
9. Bazı dua ve surelerin muhtevasını ana hatlarıyla tanımaları,
10. İnanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisinin farkına varmaları amaçlanmaktadır.[209];

2010 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatında belirtilen genel hedefler 2018 müfredatıyla karşılaştırıldığında, 2018 müfredatının daha basit bir yaklaşım benimsediği ve hedef sayısında azalma olduğu görülmektedir. Özellikle 2010 ilkokul

[209] Milli Eğitim Bakanlığı, s.8.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatı 28 kazanımdan oluşurken, 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4-8) müfredatı bu sayıyı 10'a indirgemiştir. Ayrıca amaç cümleleri daha yakından incelendiğinde ağırlıklı olarak bilişsel kazanımlara odaklandıkları görülmektedir. Özellikle dinin inanç ve ibadet boyutlarına ilişkin amaç ifadeleri, bilişsel boyutta tanıma, anlama ve açıklamaya doğru bir kaymaya işaret ederken, ahlaki değerlerin içselleştirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır.[210]

1.4.2.3. 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının İçeriği

2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, ilkokul 4. sınıf ile ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde öğrencilerin gelişim özellikleri gözetilerek yapılandırılmaktadır. Programın içeriği, öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları tanımasını, bu kavramların sosyal hayatla ilişkisini kavramasını ve değer boyutuyla desteklenen bir öğrenme süreci içinde beceri kazanmasını hedeflemektedir. Bu çerçevede içerik, yalnızca bilgi düzeyinde bir kazanım alanı olarak ele alınmamakta, öğrencinin gündelik yaşantısı ile anlam kurabileceği öğrenme yaşantıları oluşturacak biçimde kurgulanmaktadır. Programın içerik yaklaşımı, öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımını öncelemekte ve öğretmenin rehberlik rolünü güçlendirmektedir.[211]

Programın içeriğinde beceri temelli öğrenme anlayışı belirleyici konumda yer almaktadır. Bu anlayış doğrultusunda öğrencilerin araştırma ve sorgulama, problem çözme ve etkili iletişim kurma gibi temel becerileri geliştirmesi amaçlanmaktadır. İçerik düzeninde, din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretimi merkeze alınmakta ve kavramlar arası ilişkilendirmeler aracılığıyla kavramsal temellerin güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu yönüyle program, öğrencilerin dinî ve ahlaki olguları ezbere dayalı biçimde öğrenmesinden ziyade, anlamlandırma ve yorumlama süreçlerini geliştirmeye odaklanmaktadır.

Programda İslam dini öğretime konu edilirken Kur'an ve sünnetin ortaya koyduğu temel ilkeler esas alınmaktadır. İslam düşüncesi içinde ortaya çıkan yorumlar bilimsel yöntem temelinde değerlendirilmekte ve mezhepler üstü bir yaklaşım benimsenmektedir. Bununla birlikte yaşayan diğer dinler, olgusal ve dinler açılımlı bir

---

[210] İbrahim Aşlamacı, "Din Eğitiminde Ana Konular", **2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programının Temel Alınan Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi**, (Ed. Mehmet Bahçekapılı ve Ahmet Ali Çanakcı), FCR Yayın, Ankara, 2021, s.357.

[211] Milli Eğitim Bakanlığı, s.11.

yaklaşımla ele alınmakta ve bu dinlerin kendi kaynakları ile kabulleri doğrultusunda betimleyici bir içerik oluşturulmaktadır. Bu içerik düzeni, öğrencilerin farklı inanç ve yorumları tanımasına ve farklılıklarla bir arada yaşama becerisi geliştirmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Programın içerik yapısı, sınıf düzeylerinin her birinde beş ünite üzerinden kademeli bir biçimde ilerlemektedir. Ünite ve konuların belirlenmesinde dersin genel amaçları, öğretim hedefleri, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve konuların birbiriyle ilişkisi dikkate alınmaktadır. Üniteler kapsamında kazanımlar, açıklamalar ve anahtar kavramlar bütüncül bir düzen içinde yapılandırılmaktadır. Kazanımlar, eğitim süreci sonunda öğrencinin edinmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade etmektedir. Kazanımları izleyen açıklamalar, içeriğin sınırlarını belirlemekte ve öğretim sürecinde vurgulanacak noktaları görünür kılmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenin öğretim sürecini planlarken içerik kapsamını geliştirme ve derinleştirme süreçlerini program bütünlüğü içinde yürütmesine imkân tanımaktadır.[212]

İçeriğin öğretim sürecine aktarımında öğrenciyi zorlayıcı ve özgürlük alanını daraltıcı uygulamalardan kaçınılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin sure ve duaları ezberlemeye zorlanmaması gerektiği belirtilmektedir. Sure ve duaların öğretiminde temel yönelim, içeriğin ve verilen mesajın anlaşılmasına dayanmaktadır. Öğrenme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyine uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması beklenmektedir. Ayrıca çevre şartları elverdiği ölçüde dinî, tarihî ve kültürel mekânların yerinde tanıtılması teşvik edilmektedir. İçerik, sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk gibi toplumsal bağları güçlendiren değerlerin öğrencinin zihninde anlamlı bir yer edinmesini desteklemektedir.[213]

1.4.2.4. 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Süreci

2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının hazırlanması ve güncellenmesi, öğretim programlarının yenilenmesine yönelik bütüncül bir program geliştirme anlayışı içinde yürütülmektedir. Bu süreçte bilim ve teknolojide yaşanan değişimlerin, bireysel ve toplumsal ihtiyaçların dönüşmesinin ve öğrenme öğretme yaklaşımlarındaki güncel gelişmelerin öğretim programlarının amaçlarını, içerik örgütlenmesini ve uygulama ilkelerini doğrudan etkilediği kabul

[212] Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, ***Sosyal Duygusal Beceri Gelişimi Eğitim Kılavuzu,*** Ankara, 2021.
[213] Milli Eğitim Bakanlığı, s.16.

edilmektedir. Program geliştirme çalışmalarında, öğrencilerin bilgiyi işlevsel biçimde kullanabilmesi, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesi ve değerlerle bütünleşen yetkinlikler kazanabilmesi temel bir hedef alanı olarak ele alınmaktadır. Bu yönelim, programın yalnızca ders içeriğini yenilemekle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda eğitimin genel yönelimleriyle uyumlu bir eğitim dili ve pedagojik çerçeve oluşturmayı amaçladığını göstermektedir.[214]

Programın geliştirilmesi sürecinde karşılaştırmalı ve kanıta dayalı incelemeler belirleyici rol üstlenmektedir. Bu kapsamda, farklı ülkelerde benzer gerekçelerle güncellenen öğretim programları incelenmekte ve ulusal ve uluslararası alanda eğitim ve program geliştirme üzerine yürütülen akademik çalışmalar taranmaktadır. Bu çalışmalar, programın amaç ve içerik boyutlarının güncel bilimsel bilgiyle tutarlı biçimde yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda Anayasa başta olmak üzere ilgili mevzuatın, kalkınma planlarının, hükûmet programlarının ve şûra kararlarının incelenmesi yoluyla programın dayandığı hukuki ve kurumsal çerçeve güçlendirilmektedir. Böylelikle programın hedefleri ile ülkenin eğitim politikaları arasında süreklilik ve uyum oluşturulması amaçlanmaktadır.[215]

Süreçte paydaş katılımı, programın uygulanabilirliğini ve sahadaki karşılığını güçlendiren temel bir bileşen olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen ve yöneticilerin öğretim programlarına ve haftalık ders çizelgelerine ilişkin görüşleri, Bakanlık birimleri tarafından geliştirilen veri toplama araçlarıyla alınmaktadır. İllerden gelen branş zümre değerlendirmeleri incelenmekte ve branşlara yönelik açık uçlu soruların yer aldığı elektronik anketlerden elde edilen veriler derlenmektedir. Eğitim fakültelerinin branş temelli hazırladığı değerlendirmeler de süreç içinde dikkate alınmaktadır. Elde edilen görüş, öneri ve eleştiriler, Bakanlığın ilgili birimlerinde görev yapan uzman personel ile öğretmen ve akademisyenlerden oluşan çalışma gruplarınca sistematik biçimde değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler

[214] Hayati Tetik, **"İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010–2018 Öğretim Programı Ünite ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme"**, *Universal Journal of Theology*, Cilt 3, Sayı 1, 2018, ss. 64–86.

[215] Ferda Aslan ve Cemil Osmanoğlu, **"2010 ve 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi"**, *Erciyes Akademi*, 2022.

doğrultusunda öğretim programlarının gözden geçirilmesi, gerekli görülen düzenlemelerin yapılması ve programın güncellenerek yenilenmesi sağlanmaktadır.[216]

Programın uygulamaya aktarılması, 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla öğretim kademelerinde bütüncül biçimde gerçekleştirilmektedir. Uygulama sonrasında izleme ve değerlendirme süreçleri işletilmekte ve bu süreçlerden elde edilen bulgulara dayalı olarak program üzerinde yeni düzenlemelerin yapılabileceği belirtilmektedir. Bu yaklaşım, öğretim programlarının durağan bir metin olarak değil, değişen bilimsel, sosyal ve teknolojik ihtiyaçlarla uyumlu biçimde geliştirilen dinamik bir yapı olarak ele alındığını göstermektedir.[217]

1.4.2.5. 2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Ölçme ve Değerlendirmesi

2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin bireysel özellikleri ve öğrenme süreçlerindeki farklılıkları temel alan bir çerçevede yapılandırılmaktadır. Program, öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları ile öğrenme hızlarının aynı olmadığı kabulünden hareket etmekte ve bu nedenle ölçme değerlendirme uygulamalarında tek tip bir anlayışın eğitimsel açıdan uygun olmadığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda ölçme değerlendirme, öğretim sürecini bütünleyen ve öğrenmeyi destekleyen bir işlev üstlenmektedir. Program, uygulayıcılara ölçme değerlendirme etkinliklerini planlarken çeşitlilik ve esneklik ilkesini gözetmeleri gerektiğini belirtmektedir.[218]

Programda ölçme ve değerlendirme, öğretimin yalnızca sonunda yapılan bir işlem olarak görülmemektedir. Ölçme değerlendirme etkinlikleri eğitim süreci boyunca sürdürülmekte ve değerlendirme sonuçları, öğrencinin izlediği öğrenme yolu ile birlikte ele alınmaktadır. Bu yönelim, öğrenmenin dinamik bir süreç olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu kapsamda öğrencinin gelişimi, tek bir sınav ya da tek bir performans göstergesi üzerinden belirlenmemekte, süreç içinde ortaya çıkan

---

[216] Hayati Tetik, **"İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010–2018 Öğretim Programı Ünite ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme"**, *Universal Journal of Theology*, Cilt 3, Sayı 1, 2018, ss. 64–86.

[217] Milli Eğitim Bakanlığı, s. 9-12.

[218] Aşlamacı, **Din Eğitiminde Ana Konular**, s.48-55.

ilerleme dikkate alınmaktadır. Programın bu yaklaşımı, değerlendirmeyi öğrenmeyi destekleyen bir geri bildirim düzeni olarak konumlandırmaktadır.[219]

Ölçme değerlendirme uygulamalarının öğretim programının bileşenleriyle uyum içinde yürütülmesi beklenmektedir. Bu nedenle değerlendirme etkinliklerinde kazanımlar ve kazanımlara ilişkin açıklamalar belirleyici olmaktadır. Kazanımların sınırlarını oluşturan açıklamalar, ölçme sürecinde neyin hangi kapsamda değerlendirileceğine yön vermektedir. Program, ölçme araç ve yöntemleri konusunda uygulayıcıya kesin bir sınırlama getirmemekte ve bu konuda öğretmene mesleki karar alanı tanımaktadır. Bununla birlikte seçilen ölçme araç ve yöntemlerinin teknik ve akademik açıdan uygun olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bakış, öğretmenin ölçme değerlendirme sürecinde pedagojik yeterliğini etkin biçimde kullanmasını gerekli kılmaktadır.

Programın ölçme ve değerlendirme anlayışı, öğrencinin gelişiminin yalnızca bilişsel düzeyde ele alınmasını yeterli görmemektedir. Eğitim süreci, bilme boyutunun yanında duygu ve eylem boyutlarını da içermektedir. Bu nedenle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde değerlendirme uygulamaları, bilişsel kazanımları ölçmekle sınırlı kalmamakta, öğrencinin tutum, değer ve davranış alanlarındaki gelişimini de dikkate almaktadır. Bu yaklaşım, dersin değerler eğitimi ile ilişkili yönünün ölçme değerlendirme sürecinde görünür hâle getirilmesini amaçlamaktadır. Program, bu kapsamda değerlendirme uygulamalarının çok yönlü biçimde yapılandırılmasını gerekli görmektedir.[220]

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde ölçme değerlendirme uygulamalarının çok odaklı bir anlayışla yürütülmesi benimsenmektedir. Bu çerçevede öğretmenin değerlendirme sürecindeki rolü merkezi bir nitelik taşımaktadır. Öğrencinin de değerlendirme sürecine aktif katılım göstermesi beklenmektedir. Böylece değerlendirme yalnızca öğretmenin yargı bildirdiği bir mekanizma olmamakta, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini destekleyen bir süreç hâline

---

[219] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, TDV Yayınları, Ankara, 2001.

[220] Mustafa Köylü, **"Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi"**, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 45, Sayı 2, 2004, ss. 137–154.

gelmektedir. Programın bu yaklaşımı, değerlendirme etkinliklerinin sınıf içi öğrenme yaşantılarıyla bütünleşmesini gerekli kılmaktadır.[221]

Programda öğrencilerin ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özelliklerinin zaman içinde değişebileceği kabul edilmektedir. Bu nedenle öğrenciyi tek bir zamanda ölçmeye dayalı uygulamaların yetersiz kalabileceği belirtilmektedir. Ölçme değerlendirme etkinliklerinin, süreç içinde değişimi dikkate alan bir yapı içinde yürütülmesi beklenmektedir. Bu yönelim, öğrencinin öğrenme gelişimini izleyen değerlendirme uygulamalarını öne çıkarmaktadır. Böylece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde ölçme ve değerlendirme, öğrenmeyi yönlendiren ve öğrenme sürecinin niteliğini artıran bir işlev üstlenmektedir.[222]

[221] İbrahim Aşlamacı, **"Din Eğitiminde Ana Konular",** *2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4–8. Sınıf) Öğretim Programının Temel Alınan Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi*, ed. Mehmet Bahçekapılı – Ahmet Ali Çanakcı, FCR Yayınları, Ankara, 2021.

[222] Milli Eğitim Bakanlığı, s.16.

İKİNCİ BÖLÜM

2018 İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENCİYE UYGUNLUĞU

2.1. 2018 İLKÖĞRETİM 4. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİLİ PROGRAMININ ÖĞRENCİYE UYGUNLUĞU

2.1.1. 2018 İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Kazanım İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Program, 4. sınıf düzeyinde öğrencinin gündelik yaşamda sık karşılaşabileceği dinî ifadeleri tanıma ve yerinde kullanma becerisini doğrudan hedeflemektedir. Nitekim kazanım düzeyinde *"Dinî ifadeleri, günlük konuşmalarda doğru ve yerinde kullanır."* ifadesi yer almaktadır.[223] Bu vurgu, kanaatimizce öğrencinin soyut tartışmalar yerine günlük dil pratiklerinden hareketle öğrenmesini desteklemekte, böylece yaş düzeyine uygun bir öğrenme zemini oluşturmaktadır. Kazanımın açıklamasında *"Allah (c.c.), peygamber, Eûzü billâhi mine'ş-şeytâni'r-racîm, besmele, selam, hamt ve şükür, tekbir ve salâvat, estağfirullah, sübhanallah ifadelerine anlamlarıyla birlikte yer verilir."* ifadesi bulunmaktadır.[224] Burada çok sayıda kavramın birlikte verilmesi, kanaatimizce sınıf içi uygulamada öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre kademeli ilerlemeyi gerekli kılmaktadır. Programın, konu anlatımının derinliğini sınırladığı görülmektedir. Çünkü *"Allah konusu anlatılırken zâtî ve subûtî sıfatlara girilmez."* ifadesi açık biçimde belirtilmiştir.[225] Kanaatimizce bu sınırlandırma, öğrencinin bilişsel yükünü azaltması bakımından gelişimsel uygunluğu güçlendirmektedir. Günlük iletişimi destekleyen bir diğer vurgu, selamlaşma diline ilişkindir. Programda *"Selam konusunda esselamü aleyküm/selamün aleyküm ifadeleri ile dilimizde yaygın olarak kullanılan diğer selamlama cümlelerine yer verilir."* Denilmektedir.[226] Kanaatimizce bu yaklaşım, öğrencinin sosyal etkileşim becerilerini destekleyerek dinî ifadeleri yalnızca bilgi olarak değil, ilişki kurma biçimi olarak da anlamlandırmasına katkı sağlayabilmektedir. Benzer biçimde değer ve davranış boyutu günlük dil üzerinden kurulmuştur. Programda *"Sevap, günah, helal, haram ifadeleri günlük dildeki*

---

[223] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** 2018, Ankara, s. 17.
[224] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 17.
[225] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 17.
[226] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 17.

kullanım örnekleriyle verilir." ifadesi yer almaktadır.[227] Kanaatimizce bu durum, soyut ahlaki kavramların somut örneklerle anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Öte yandan dua ve ibadet dilinin kazanımlara taşındığı görülmektedir. *"Tekbir ve salavatı söyler."* kazanımı ile birlikte *"Bayram tekbirleri ve salât-ü selama da anlamlarıyla birlikte yer verilir."* açıklaması bulunmaktadır.[228] Kanaatimizce burada "anlamlarıyla birlikte" vurgusu önemlidir çünkü öğrencinin yalnızca ezber değil, anlam kurma yoluyla öğrenmesini destekleyebilmektedir. Dilek ve dualar da gündelik yaşama bağlanmıştır. Programda *"Dilek ve dualarda kullanılan dinî ifadelere örnekler verir."* denildikten sonra *"Allah razı olsun, Allah'a emanet ol, Allah şifa versin, inşallah, maşallah gibi günlük hayatta kullandığımız dilek ve dualara yer verilir."* ifadesi eklenmiştir.[229] Kanaatimizce bu ifade, öğrencinin evde ve sosyal çevrede duyduğu dili sınıfa taşıyarak öğrenmeyi doğal hale getirebilmektedir. Son olarak dua öğretimi, bağlam bilgisiyle desteklenmiştir. *"Sübhaneke duasını okur, anlamını söyler."* kazanımı verildikten sonra *"Sübhaneke duası ile ilgili kısa açıklamalar ile duanın nerelerde okunduğuna ilişkin bilgilere öğrenci seviyesine göre yer verilir."* Denilmektedir.[230] Kanaatimizce bu, öğrencinin ritüel bilgisini pratik bağlamla ilişkilendirmesine imkan tanımaktadır.

2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı'nın dördüncü sınıf düzeyinde temel amacı, öğrencinin dinî dili günlük yaşamın doğal akışı içinde fark ederek doğru ve yerinde kullanabilmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda programda yer alan "Dinî ifadeleri günlük konuşmalarda doğru ve yerinde kullanır" kazanımı, öğrencinin somut yaşantılar üzerinden öğrenmesine olanak tanımakta ve bilişsel gelişimin somut işlemler dönemine uygun bir yapı sergilemektedir. Günlük konuşmalarda kullanılan "Allah, peygamber, besmele, selam, hamd ve şükür" gibi ifadelerin anlamlarıyla birlikte ele alınması, soyut teolojik ayrıntılara girilmeden kavram farkındalığı kazandırılması açısından gelişimsel olarak uygun görülmektedir. Bu yaklaşım, çocukların dinî kavramları günlük yaşam bağlamı içinde anlamlandırmalarının öğrenmeyi kolaylaştırdığını ortaya koyan gelişimsel din psikolojisi bulgularıyla örtüşmektedir.[231]

---

[227] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 17.
[228] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 17.
[229] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 17.
[230] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 17.
[231] Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara, 2004, ss. 98-132.

Programda yer alan "İslam'ın inanç esaslarını sıralar" ve "İslam'ın şartlarını söyler" kazanımları, öğrencinin yaş ve bilişsel gelişim özellikleri dikkate alınarak ayrıntıya girilmeden yapılandırılmıştır. İnanç ve ibadet esaslarının ezbere dayalı bir aktarım yerine temel çerçeve düzeyinde ele alınması, bu yaş grubunda soyut düşünme becerilerinin henüz gelişim sürecinde olmasıyla uyumludur. Senemoğlu (2018), ilkokul döneminde kavramsal öğrenmenin aşırı soyutlaştırılmasının anlamlandırmayı zorlaştırdığını vurgulamakta, bu nedenle öğretim içeriğinin sınırlı ve açık yapılandırılmasının önemine dikkat çekmektedir.[232]

"Kur'an-ı Kerim'in iç düzeni ile ilgili kavramları tanımlar" kazanımı kapsamında yalnızca "ayet, sure, cüz" kavramlarına yer verilmesi, bilişsel yükü artırmadan öğrencinin metinsel farkındalık geliştirmesine imkân tanımaktadır. Bu durum, programın öğrenciyi ileri düzey bilgiyle zorlamak yerine aşamalı öğrenme ilkesini benimsediğini göstermektedir. Benzer biçimde Köylü (2004), çocukluk döneminde dinî metinlere ilişkin öğretimin tanıma ve ayırt etme düzeyinde tutulmasının gelişimsel olarak daha uygun olduğunu belirtmektedir.[233]

Ahlak alanında yer alan "Bireyin güzel ahlaklı olmasında dinin rolünü fark eder" ve "İnsani ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının önemini savunur" kazanımları, öğrencinin sosyal çevresiyle doğrudan ilişkilendirilmektedir. Anne-baba, kardeş, akraba, arkadaş ve öğretmen ilişkilerinin ayet ve hadislerle desteklenmesi, değerlerin soyut öğütler yerine somut sosyal ilişkiler üzerinden aktarılmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşım, değerlerin davranışa dönüşmesinde modelleme ve ilişkilendirme yönteminin etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir.[234]

Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hayatına ilişkin kazanımlar kapsamında, öğrencinin "Hz. Muhammed'in (s.a.v.) çocukluk ve gençlik yıllarındaki davranışlarını kendi hayatı ile ilişkilendirmesi" hedeflenmektedir. Hz. Peygamber'in "el-Emin" olarak tanınması, cahiliye âdetlerinden uzak durması ve aile içi ilişkilerindeki nezaket örnekleri, öğrenciye erişilebilir ve somut rol modeller sunmaktadır. Bu yönüyle

---

[232] Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara, 2018, s. 221-224.

[233] Mustafa Köylü, "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 45, Sayı 2, 2004, ss. 137-154.

[234] Kerim Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, 3. Baskı, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 2012.

program, çocukların ahlaki gelişiminde örnek şahsiyetlerin önemini vurgulayan din eğitimi literatürüyle örtüşmektedir.[235]

"İslam dininin temizliğe verdiği öneme örnekler verir" ve "Temiz ve düzenli olmaya özen gösterir" kazanımları, öğrencinin öz bakım becerileri ile ahlaki ve manevi temizlik anlayışını birlikte ele almaktadır. Abdestin alınışına değinilmesi ve ev, okul ile çevre temizliğinin günlük yaşam rutini hâline getirilmesinin teşvik edilmesi, davranışa dönük öğrenmenin güçlendirilmesi açısından olumlu değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, ahlaki eğitimin yalnızca bilişsel değil davranışsal boyutla birlikte ele alınması gerektiğini vurgulayan eğitim psikolojisi yaklaşımlarıyla uyumludur.[236]

2.1.2. 2018 İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının İçerik İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Program içeriği, her ünitede konu başlıklarının sıralı biçimde verilmesiyle açık bir çerçeve sunmaktadır. 4.1. ünitede *"Günlük Konuşmalarda Dinî İfadeler, Dilek ve Dualarda Geçen Dinî İfadeler, Bir Dua Tanıyorum: Sübhaneke Duası ve Anlamı"* konularına yer verildiği belirtilmiştir.[237] Kanaatimizce "günlük konuşmalar" ve "dilek-dua" başlıklarının aynı ünitede birlikte sunulması, öğrencinin yaşantısından gelen dili dersin içeriğine taşıdığı için öğrenciye uygunluğu artırmaktadır. 4.2. ünitede içerik daha kavramsal bir çerçeveye geçmektedir. Programda *"İslam'ın İnanç Esasları, İslam'ın Şartları, Kur'an-ı Kerim, Bir Dua Tanıyorum: Âmentü Duası ve Anlamı"* konuları yer almaktadır.[238] Kanaatimizce bu ünitede kavramlar çoğaldığı için somut örneklerle desteklenmediğinde ezbere yönelme riski oluşabilmektedir. Bu nedenle içerik başlıklarının öğrenciye uygunluğu, sınıf içi somutlaştırma düzeyiyle yakından ilişkilidir. 4.3. ünitede ise içerik, duyuşsal ve sosyal yönü güçlü bir hatta kurulmuştur. Çünkü programda *"Din Güzel Ahlaktır, İnsani İlişkilerin Temeli: Sevgi ve Saygı, Bir Sure Tanıyorum: Fâtiha Suresi ve Anlamı"* konularına yer verildiği ifade edilmiştir.[239] Kanaatimizce "sevgi ve saygı" gibi temalar öğrencinin psiko-sosyal gelişimiyle doğrudan bağlantılıdır ve bu yönüyle içerik öğrenciye daha yakın bir anlam alanı

---

[235] Ferda Aslan ve Cemil Osmanoğlu, "2010 ve 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi", *Erciyes Akademi,* 2022.

[236] Kerim Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, 3. Baskı, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 2012.

[237] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 17.

[238] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 17.

[239] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 17.

oluşturabilmektedir. 4.4. ünitede Hz. Muhammed'in hayatına ilişkin içerik geniş bir zaman çizgisine yayılmaktadır. Programda *"Hz. Muhammed'in Doğduğu Çevre, Ailesi, Doğumu, Çocukluk ve Gençlik Yılları, Mekke ve Medine Yılları, Bir Dua Tanıyorum: Salli ve Barik Duaları ve Anlamları"* konuları yer almaktadır.[240] Kanaatimizce bu genişlik, öğretimde seçme ve odaklanma gerektirir çünkü aynı ünitede çok başlık bulunması öğrencide bilgi yoğunluğu oluşturabilmektedir. 4.5. ünitede ise içerik günlük yaşama ve öz bakım becerilerine doğrudan bağlanmıştır. Programda *"İslam Dini ve Temizlik, Bedenimi ve Giysilerimi Temiz Tutarım, Evimi ve Okulumu Temiz Tutarım, Çevremi Temiz Tutarım"* konuları yer almaktadır.[241] Kanaatimizce temizlik gibi somut davranışlara dayalı içerikler, öğrencinin günlük rutinleriyle ilişki kurabildiği için öğrenciye uygunluğu güçlendirmektedir.

Bu yaklaşım, ilkokul döneminde öğrenmenin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin kavramsal anlamlandırmayı güçlendirdiğini ortaya koyan gelişimsel eğitim bulgularıyla örtüşmektedir.[242]

"Günlük Hayattaki Dinî İfadeler" ünitesinde öğrenci, dilde zaten dolaşımda bulunan söz öbeklerinin anlamını keşfetmektedir. Programda "Eûzü billâhi mine'ş-şeytâni'r-racîm", "besmele", "esselâmü aleyküm", "hamd ve şükür", "tekbir ve salavât", "estağfirullah" ve "sübhânallah" gibi ifadelerin özellikle belirtilmesi, dinî dilin gündelik iletişim içindeki işlevini görünür kılmaktadır. Bu içerik yönü, çocukların dinî kavramları soyut açıklamalar yerine iletişim bağlamı içinde öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu ortaya koyan din psikolojisi çalışmalarını desteklemektedir.[243] "Sevap, günah, helal, haram" kavramlarının günlük dil örnekleriyle somutlaştırılması, değerlerin tanımsal değil yaşantısal biçimde kavranmasına katkı sağlamaktadır.[244] Ünitede yer alan "Sübhaneke" duasının okunuşu, temel anlamı ve okunabileceği yerlerin öğretilmesi, dua öğretiminin ezberden ziyade bilinç kazandırmaya yönelik yapılandırıldığını göstermektedir.[245]

---

[240] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 18.
[241] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 19.
[242] Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara, 2018, s. 129.
[243] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2001, ss. 241–242.
[244] Yurdagül Mehmedoğlu, *Ahlaki ve Dini Gelişim*, 3. Baskı, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2005, s. 91.
[245] Hayati Hökelekli, a.g.e., s. 245.

"İslam'ı Tanıyalım" ünitesi, inanç ve ibadet alanlarının ana çerçevesini sadeleştirerek sunmaktadır. "İslam'ın inanç esasları" ve "İslam'ın şartları"nın ayrıntıya girilmeden ele alınması, bu yaş grubunda soyutlama düzeyinin sınırlı olması dikkate alındığında gelişimsel açıdan uygun bir içerik tercihidir. Senemoğlu (2018), erken yaşlarda sunulan yoğun kavramsal yükün öğrenmeyi zorlaştırdığını, sınırlı ve yapılandırılmış içeriğin ise anlamlı öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedir.[246].Kur'an'ın iç düzenine ilişkin "ayet, sure, cüz" kavramlarının tanıtılması, öğrencinin metin farkındalığını geliştirmeye yönelik temel bir hazırlık işlevi görmektedir. Bu yaklaşım, çocukluk döneminde kutsal metin öğretiminin tanıma ve ayırt etme düzeyinde tutulmasının uygun olduğunu vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir.[247] Ünitede yer alan "Âmentü" duası, doğru okuma ve ana mesajı ifade etme hedefiyle ele alınarak bilişsel anlamlandırmayı desteklemektedir.

"Güzel Ahlak" ünitesi, din-ahlak ilişkisinin çocuğun günlük yaşamındaki karşılığını görünür kılmaktadır. "Bireyin güzel ahlaklı olmasında dinin rolünü fark etme" içeriği, dinî referansların soyut normlar olmaktan çıkarılarak davranışsal karşılıklarıyla sunulmasını sağlamaktadır. Sevgi ve saygının aile ve okul ortamındaki ilişkileri nasıl güçlendirdiğinin ayet ve hadislerle ele alınması, değerlerin sosyal bağlam içinde öğrenilmesini desteklemektedir. Bu içerik yönü, değer eğitiminin modelleme ve ilişkilendirme yoluyla daha etkili olduğunu ortaya koyan ahlak gelişimi çalışmalarını doğrulamaktadır.[248] Ünitede yer alan "Fâtiha" suresinin anlam merkezli ele alınması, öğrencinin sureyi davranışla ilişkilendirmesine olanak tanımaktadır.[249]

"Hz. Muhammed'i (s.a.v.) Tanıyalım" ünitesi, siyer bilgisini kronolojik ve yaşantı temelli kısa kesitler hâlinde sunmaktadır. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) doğduğu çevrenin sosyal ve dinî özellikleri, aile büyükleri, çocukluk ve gençlik yıllarına ilişkin örnekler; öğrencinin rol model oluşturma ihtiyacına cevap vermektedir. Peygamberlik öncesi döneme ait "el-Emin" unvanı, cahiliye âdetlerinden uzak durması ve aile ilişkilerindeki nezaketin vurgulanması, ahlaki örnekliğin somutlaştırılmasına hizmet etmektedir. Bu içerik yönü, çocukların ahlaki gelişiminde örnek şahsiyetlerin

[246] Nuray Senemoğlu, a.g.e., s. 133.
[247] Mustafa Köylü, "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 45, Sayı 2, 2004, ss. 142–143.
[248] Yurdagül Mehmedoğlu, a.g.e., s. 88.
[249] Hayati Hökelekli, a.g.e., s. 247.

belirleyici rol oynadığını ortaya koyan din eğitimi literatürüyle örtüşmektedir.[250] Mekke ve Medine dönemlerinin kısa ve kronolojik biçimde ele alınması, tarihsel sürekliliği bozmadan bilişsel yükü sınırlı tutmaktadır. "Salli ve Barik" dualarının okunuş, anlam ve kullanım yerleriyle öğretilmesi, ibadet öğretiminde işlevsel bilgi kazandırma amacını desteklemektedir.

"Din ve Temizlik" ünitesi, temizlik bilincini inanç, sağlık ve ahlak boyutlarıyla bütünleştirmektedir. İslam'ın temizliğe verdiği önemin örneklerle gösterilmesi, ibadet–temizlik ilişkisinin kurulması ve abdestin alınışına değinilmesi, temizlik davranışının yalnızca fiziksel değil manevi bir boyutu olduğunu da vurgulamaktadır. Ahlaki güzellik ile manevi temizlik arasında bağ kurulması, değer eğitiminin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığını göstermektedir. Öğrencinin beden, giysi, ev, okul ve çevre temizliği gibi alanlarda düzenli davranış geliştirmesinin hedeflenmesi, ahlaki eğitimin davranış boyutunu güçlendirmektedir. Bu yaklaşım, eğitimde davranışa dönük kazanımların kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ortaya koyan program geliştirme çalışmalarını destekler niteliktedir.[251]

2.1.3. 2018 İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Öğrenme ve Öğretme Süreci İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Programda öğrenme ve öğretme sürecine yönelik temel yönlendirme, ünite açıklamalarında tekrar eden bir ilke üzerinden kurulmuştur. 4.1. ünitede *"Ünite genelinde konular, günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle işlenir."* ifadesi yer almaktadır. Kanaatimizce bu yönlendirme, 4. sınıf öğrencisinin somut yaşantı temelli öğrenme ihtiyacına karşılık gelmekte, dersin soyut kavramlara sıkışmasını engelleyebilmektedir. Aynı ünitede kullanılan materyal türlerine ilişkin bir çerçeve de sunulmaktadır. Programda *"Ayrıca ayet ve hadisler başta olmak üzere, dinî ifade, dilek ve dualarla ilgili öğrenci seviyesine uygun edebî metinlerden yararlanılır."* denilmektedir. Kanaatimizce "öğrenci seviyesine uygun" vurgusu, uygunluk açısından kritik bir ölçüttür çünkü metin seçimi öğrencinin anlama kapasitesini doğrudan etkileyebilmektedir. 4.2. ünitede ise süreç, günlük yaşamdan hareketle örneklendirme üzerinden ifade edilmiştir. Programda *"Ünite genelinde*

[250] Kerim Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, 3. Baskı, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 2012, ss. 156–158.

[251] Özcan Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007, s. 214.

konular, günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden hareketle ayet ve hadislerden örneklerle ele alınır." ifadesi bulunmaktadır.[252] Kanaatimizce burada "somut deneyim" ve "örneklerle ele alınır" vurgusu, kavramsal içeriğin öğrencinin dünyasına indirgenmesine yardımcı olabilmektedir. 4.3. ünitede kullanılan metin türleri genişletilmiştir. Programda *"öğrenci seviyesine uygun atasözü, vecize, beyit, ilahi, nefes gibi edebî metinlerden yararlanılır."* ifadesi bulunmaktadır.[253] Kanaatimizce bu çeşitlilik öğretimi zenginleştirebilir ancak özellikle "beyit" ve "nefes" gibi türlerin dilinin ağır olabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle öğretmenin seçme, sadeleştirme ve açıklama yapma sorumluluğu artmaktadır. 4.4. ünitede Hz. Muhammed'e ilişkin anlatımın desteklenmesi yine metin türleriyle güçlendirilmiştir. Programda *"Hz. Muhammed (s.a.v.) ile ilgili öğrenci seviyesine uygun edebî metinlerden yararlanılır."* Denilmektedir.[254] Kanaatimizce bu, öğrencinin tarihsel bilgiyi hikâye ve anlatı üzerinden anlamlandırmasına yardımcı olabilecek bir yaklaşımdır. 4.5. ünitede ise temizlik davranışlarının öğretilmesi için yine edebî metinlerden yararlanma önerisi vardır. Programda *"temiz olmayı teşvik eden atasözü, vecize, beyit, ilahi, nefes gibi edebî metinlerden yararlanılır."* ifadesi yer almaktadır.[255] Kanaatimizce burada önemli olan, metnin öğrenciyi davranışa yönlendirecek açıklıkta ve günlük yaşama bağlanabilir olmasıdır.

Öğrenme ve öğretme süreci, programın vurgu yaptığı biçimde çocuğun somut deneyimlerinden hareketle yapılandırılmaktadır. Kavramların günlük yaşam örnekleriyle ele alınması, ilkokul düzeyinde öğrenmenin anlamlandırma yoluyla gerçekleştiğini vurgulayan eğitim psikolojisi yaklaşımlarıyla örtüşmektedir. Senemoğlu, bu yaş grubunda soyut anlatıma dayalı öğretimin sınırlı etki oluşturduğunu, öğrenmenin yaşantıya dayandırılması gerektiğini belirtmektedir.[256]

"Günlük Konuşmalarda Dinî İfadeler" ünitesinde öğretmenin sınıf içinde bir selamlaşma ritüeli başlatması, öğrenmenin sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmesini desteklemektedir. Öğrencilerin "selamün aleyküm" ifadesini kullanarak güne başlaması ve bu selamın güven ile nezaket boyutunu kendi ifadeleriyle açıklaması,

---

[252] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 17.
[253] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 18.
[254] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 19.
[255] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 19.
[256] Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara, 2018, s. 131.

sosyal-duygusal öğrenme sürecini güçlendirmektedir. Rol oynama ve kısa diyaloglara dayalı etkinliklerin kullanılması, çocukların değerleri yalnızca bilmekle kalmayıp davranışa dönüştürmesine imkân tanımaktadır. Bu yaklaşım, değer eğitiminin drama ve rol oynama teknikleriyle desteklenmesinin etkililiğini ortaya koyan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.[257] "Tekbir ve salavat" konusunun bayram ve kandil gibi kültürel bağlamlardan hareketle ele alınması, kültürel süreklilik ve aidiyet duygusunu destekleyen öğrenme ortamları oluşturulması açısından anlamlı görülmektedir.[258]

"İslam'ı Tanıyalım" ünitesinde inanç esaslarının yapı taşları oyunu aracılığıyla somutlaştırılması, çocukların parçadan bütüne düşünme becerilerini desteklemektedir. Her inanç esasının bir yapı taşı olarak temsil edilmesi ve bütünün dengesiyle ilişkilendirilmesi, Piaget'nin somut işlemler dönemine ilişkin öğrenme ilkeleriyle uyumludur.[259] "Kur'an-ı Kerim, ayet, sure, cüz" kavramlarının görsel okuma yoluyla tanıtılması, metin farkındalığı kazandırmaya yönelik etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Köylü, çocukluk döneminde kutsal metin öğretiminin görsel ve yapısal farkındalık üzerinden yürütülmesinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir.[260] "Âmentü" çalışmasında ezber ile anlamlandırmanın dengelenmesi, bilişsel yükü artırmadan inanç kavramlarının içselleştirilmesine katkı sağlamaktadır.[261]

"Güzel Ahlak" ünitesinde öğrenme süreci metin ve yaşantı harmanı ile yürütülmektedir. Atasözü, vecize, ilahi ve beyitlerin ayet ve hadislerle birlikte ele alınması, çoklu metin kullanımının öğrenmeyi zenginleştirdiğini göstermektedir. Sevgi ve saygının aile, okul ve çevredeki davranışsal karşılıklarının gerçek yaşam örnekleriyle tartışılması, değerlerin soyut ilkeler olmaktan çıkarılarak yaşantıya dönüştürülmesini sağlamaktadır. Mehmedoğlu, ahlaki değerlerin küçük yaşlarda davranışla ilişkilendirilerek verilmesinin kalıcı öğrenmeyi desteklediğini

[257] Yurdagül Mehmedoğlu, *Ahlaki ve Dini Gelişim*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2005, s. 92.
[258] İbrahim Aşlamacı, *2018 DKAB Öğretim Programının Pedagojik Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi,* Ankara, 2021, s. 58.
[259] Nuray Senemoğlu, a.g.e., s. 135.
[260] Mustafa Köylü, "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi", *AÜİFD*, C.45, S.2, 2004, s. 143.
[261] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, TDV Yayınları, Ankara, 2001, s. 246.

vurgulamaktadır.[262] Fâtiha sûresi üzerinden yapılan davranış eşleştirme çalışmaları, dinî metnin ahlaki rehberlik işlevini görünür kılmaktadır.[263]

"Hz. Muhammed'i (s.a.v.) Tanıyalım" ünitesinde kronoloji bilinci ile karakter eğitimi birlikte ele alınmaktadır. Zaman şeritleri aracılığıyla Mekke ve Medine dönemlerinin özetlenmesi, öğrencinin tarihsel süreklilik algısını desteklemektedir. Dönüm noktalarının güvenilirlik, adalet, merhamet ve sabır gibi erdemlerle ilişkilendirilmesi, siyer bilgisinin ahlaki gelişimle bütünleştirilmesini sağlamaktadır. Yavuz, çocukların ahlaki gelişiminde örnek şahsiyetlerin davranışlarının somut ve bağlamsal biçimde sunulmasının etkili olduğunu belirtmektedir.[264] "Bugün ben ne yapabilirim?" temelli kişisel eylem planları, öğrencinin öğrenilen değeri kendi yaşamına transfer etmesine imkân tanımaktadır.[265]

"Din ve Temizlik" ünitesinde öğrenme, rutinin eğitime dönüştürülmesi yoluyla pekiştirilmektedir. Temizlik istasyonları, uygulamalı el yıkama etkinlikleri ve abdest öğretimi, öğrenmenin davranışsal boyutunu güçlendirmektedir. Abdest anlatımında suya saygı ve ölçülülüğün vurgulanması, çevresel sorumluluk bilinciyle dinî öğretimi ilişkilendirmektedir. Demirel, davranışa dönük öğrenme etkinliklerinin öğrencinin sorumluluk alma becerisini geliştirdiğini ifade etmektedir.[266] Ev, okul ve çevre temizliğine ilişkin sorumlulukların öğrencilere verilmesi, ahlaki eğitimin gündelik yaşam pratikleriyle bütünleştirilmesine katkı sağlamaktadır.[267]

2.1.4. 2018 İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Ölçme ve Değerlendirme İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, öğrenciler arasındaki farklılıkları temel alan esnek bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçevenin temeli *"Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir."* ifadesiyle kurulmakta ve ölçme sürecinin *"herkese uygun", "herkes için geçerli ve standart olması"* anlayışının uygun görülmediği belirtilmektedir.[268] Kanaatimizce bu ilke, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

---

[262] Yurdagül Mehmedoğlu, a.g.e., s. 88.
[263] Hayati Hökelekli, a.g.e., s. 247.
[264] Kerim Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 2012, s. 157.
[265] Bayramali Nazıroğlu, *DKAB Programında Ahlak ve Karakter Eğitimi*, Akademik çalışma (PDF), s. 41.
[266] Özcan Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007, s. 214.
[267] Hayati Tetik, "2010–2018 DKAB Programlarının Uygulama Boyutu", *Universal Journal of Theology*, 2018, s. 78.
[268] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 5.

öğretiminde sınıf düzeyi fark etmeksizin tek tip sınav odaklı bir değerlendirme yerine, öğrencinin gelişim düzeyi, ifade becerisi ve öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alan çoklu ölçme yollarını gerekli kılmaktadır. Bu yaklaşımın sınıf içerikleriyle uyumu, özellikle kazanım fiillerinin ve açıklamalarda önerilen etkinliklerin çeşitliliğinde kendini göstermektedir. Çünkü program, ölçmede *"azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır."* diyerek uygulayıcıya hareket alanı bırakmaktadır.[269] Kanaatimizce 5–8. sınıf içeriklerinde görülen "açıklar, yorumlar, değerlendirir, analiz eder, sorgular, örnek verir" gibi farklı bilişsel düzeylerde kazanımlar, bu çeşitlilik ilkesinin sınıf içeriği düzeyinde karşılık bulduğunu düşündürmektedir. Bu durum, tek bir ölçme aracıyla tüm kazanımların ölçülmesinin uygun olmayacağı anlamına gelmektedir ve programın genel ilkesini sınıf içerikleri üzerinden doğrulamaktadır. Ölçme ve değerlendirme süreci, programın genel yaklaşımıyla uyumlu biçimde süreç odaklı olarak yapılandırılmaktadır. Değerlendirme, yalnızca dönem sonunda yapılan sonuç odaklı uygulamalarla sınırlı kalmamakta; gözlem, geri bildirim ve öz değerlendirme etkinlikleriyle öğretim sürecine yayılmaktadır. Bu yaklaşım, ilkokul düzeyinde ölçmenin öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak kullanılmasının öğrencinin gelişimini daha sağlıklı yansıttığını ortaya koyan program değerlendirme çalışmalarını desteklemektedir.[270]

"Dinî ifadeleri günlük konuşmalarda doğru ve yerinde kullanma" kazanımının değerlendirilmesinde öğretmenin doğal sınıf içi iletişimi gözlemlemesi, ölçmenin yapay test ortamlarından uzak tutulduğunu göstermektedir. Öğretmenin kısa gözlem notları alması ve öğrencilerin gün sonunda "bugün hangi ifadeleri nasıl kullandık, ne hissettik" soruları üzerinden yansıtma cümleleri yazması, öz değerlendirme becerisini güçlendirmektedir. Bu tür yansıtıcı değerlendirme uygulamalarının, öğrencinin farkındalık geliştirmesinde etkili olduğu Senemoğlu tarafından vurgulanmaktadır.[271] Rol oynama ve senaryo tartışmalarının gözlem formları ve kısa rubrikler aracılığıyla değerlendirilmesi; doğru ifade, uygun bağlam, nezaket tonu ve empati gibi

---

269 Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 5.

270 Özcan Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007, s. 210.

271 Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara, 2018, s. 145.

göstergelerin ayrı ayrı ele alınması, sosyal-duygusal öğrenmenin ölçülebilir hâle getirildiğini göstermektedir.[272]

"Tekbir ve salavat" ile "Sübhaneke", "Âmentü", "Fâtiha", "Salli ve Barik" çalışmalarında ölçmenin yalnızca ezber düzeyinde tutulmaması, programın anlam merkezli bir değerlendirme anlayışını benimsediğini göstermektedir. Öğrencinin metni doğru okuması, temel anlamını açıklaması ve hangi ortamlarda okunduğunu ifade edebilmesi, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutların birlikte yoklandığını göstermektedir.

Din öğretiminde dua ve surelerin anlamıyla birlikte değerlendirilmesinin öğrenmenin kalıcılığını artırdığı, din psikolojisi alanındaki çalışmalarla ortaya konulmaktadır.[273] Kısa sözlü anlatımlar, görsel eşleştirmeler ve anlam cümlesi tamamlama etkinlikleri, öğrencinin gelişim düzeyine uygun ölçme araçları olarak değerlendirilmektedir.[274]

Kavram temelli ölçme uygulamaları, "Kur'an-ı Kerim, ayet, sure, cüz" ayrımının görsel okuma etkinlikleriyle yapılması yoluyla gerçekleştirilmektedir. Öğrencinin bir sayfa görüntüsü üzerinden "bu sayfadaki işaretler bize ne anlatıyor" sorusuna yanıt vermesi, kavramsal farkındalığın ezbere dayanmadan ölçülmesini sağlamaktadır. Köylü, çocukluk döneminde dinî kavramların tanıma ve ayırt etme düzeyinde değerlendirilmesinin gelişimsel açıdan daha uygun olduğunu belirtmektedir.[275] "Sevap, günah, helal, haram" gibi değer kavramlarının senaryo temelli kısa yanıtlarla ölçülmesi ise öğrencinin muhakeme gerekçesini ortaya koymasına imkân tanımaktadır. Bu tür senaryo temelli ölçmelerin, değer eğitiminde davranışın arka planındaki düşünceyi görünür kıldığı ifade edilmektedir.[276]

Ahlak ve temizlik ünitelerinde değerlendirme, davranış göstergelerine dayalı olarak yürütülmektedir. Öğrencinin öz değerlendirme kartlarında "bugün akranıma nasıl saygı gösterdim" ya da "sınıfın temizliği için ne yaptım" gibi somut eylemleri işaretlemesi, değerlendirmenin günlük yaşam pratikleriyle bütünleştirildiğini

[272] Yurdagül Mehmedoğlu, *Ahlaki ve Dini Gelişim*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2005, s. 94.
[273] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, TDV Yayınları, Ankara, 2001, s. 248.
[274] Ali Yıldırım – Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2021, s. 189.
[275] Mustafa Köylü, "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.45, S.2, 2004, s. 144.
[276] Mehmet Zeki Aydın, *Ailede ve Okulda Ahlak Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul, 2010, s. 73.

göstermektedir. Davranışa dayalı ölçme yaklaşımlarının, ilkokul düzeyinde sorumluluk bilinci geliştirmede etkili olduğu program geliştirme literatüründe vurgulanmaktadır.[277] Dönem sonu kazanım yoklamalarının açık ve anlaşılır maddelerle hazırlanması, her maddede ölçülen kazanımın kenar notu olarak belirtilmesi ve öğretmenin planlamasına geri bildirim sağlaması, ölçmenin yalnızca not verme değil öğretimi yönlendirme işlevi taşıdığını göstermektedir.[278]

2.2. 2018 İLKÖĞRETİM 5. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİLİ PROGRAMININ ÖĞRENCİYE UYGUNLUĞU

2.2.1. 2018 İlköğretim 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Kazanım İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Programın kazanımları, öğrencinin inanç kavrayışını somut gözlem ve günlük yaşantı üzerinden temellendirmeye yönelmektedir. Örneğin *"Evrendeki mükemmel düzen ile Allah'ın (c.c.) varlığı ve birliği arasında ilişki kurar."* kazanımı, öğrencinin çevresini gözlemleyerek çıkarım yapmasını hedeflemektedir. Kanaatimizce bu yaklaşım, 5. sınıf düzeyinde merak ve neden sonuç ilişkisi kurma eğilimini desteklemekte, öğrenmeyi yalnızca aktarım düzeyinde bırakmamaktadır. Benzer biçimde *"Allah'ın (c.c.) her şeyin yaratıcısı olduğunu fark eder."* ve *"Allah'ın (c.c.) Rahmân ve Rahîm isimlerinin yansımalarına örnekler verir."* kazanımları, öğrencinin soyut bir inancı günlük yaşamdaki örneklerle ilişkilendirmesini mümkün kılmaktadır. Kanaatimizce burada örnek isteme vurgusu, öğrencinin pasif ezber yerine aktif anlamlandırma yapmasını teşvik etmektedir. Programın davranış boyutunu da açık biçimde öne çıkardığı görülmektedir çünkü *"Allah'a (c.c.) imanın, insan davranışlarına etkisini fark eder."* kazanımı ile inanç ile davranış arasında bağ kurma hedeflenmektedir. Kanaatimizce bu vurgu, değer eğitimi açısından işlevsel görünmektedir ancak sınıf içi uygulamada öğrencinin kendi yaşantısından örnek üretmesine fırsat verilmesi gerekmektedir. Dua kazanımı bu ihtiyacı destekler niteliktedir çünkü *"Duanın anlamını ve önemini örneklerle açıklar."* ifadesi yer almaktadır. Bunun yanında *"Öğrencilerin kendi cümleleri ile yazılı ve veya sözlü olarak dua örnekleri oluşturmalarına yönelik etkinliklere yer verilir."* ifadesi,

[277] Özcan Demirel, a.g.e., s. 214.
[278] Hayati Tetik, "2010–2018 DKAB Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları", *Universal Journal of Theology*, 2018, s. 81.

öğrencinin üretken katılımını doğrudan teşvik etmektedir.[279] Kanaatimizce bu yönlendirme, öğrencinin duayı sadece ezberlenen bir metin olarak değil, duygu ve ihtiyaçla ilişkilenen bir ifade biçimi olarak kavramasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca peygamber ve sure öğretimi de kazanımlara dahil edilmiştir çünkü *"Hz. İbrahim'in (a.s.) tevhide davetini özetler."* ve *"İhlâs suresini okur, anlamını söyler."* kazanımları yer almaktadır.[280] Kanaatimizce burada özetleme ve anlamını söyleme hedefleri, bilgi düzeyini kavrama düzeyine taşımakta, öğrenciye uygunluğunu artırmaktadır.

Beşinci sınıf düzeyinde programın temel amacı, öğrencinin Allah inancını sevgi temelli ve tedricî bir anlayışla kavramasını sağlamaktır. Bu yaklaşım, somut işlemler döneminden soyut düşünmeye geçiş sürecinde bulunan öğrencilerin dinî kavramları korku ve ceza merkezli değil, güven ve sevgi ekseninde anlamlandırmalarının gelişimsel açıdan daha uygun olduğunu ortaya koyan din psikolojisi çalışmalarıyla örtüşmektedir.[281] Öğrencinin Allah inancının günlük davranışlarını nasıl şekillendirdiğini fark etmesi, dinî bilginin yaşamla ilişkilendirilmesine imkân tanımaktadır. Bu durum, din eğitiminin salt bilişsel bir aktarım değil, davranış ve tutum boyutunu da içeren bütüncül bir süreç olarak ele alınması gerektiğini vurgulayan literatürle paralellik göstermektedir.[282]

Programda "Allah'ın isimleri ayet ve hadisler ile edebî metinler aracılığıyla dolaylı olarak verilmektedir" ifadesine yer verilmesi, öğretim sürecinde dolaylı öğrenme ve örtük değer aktarımı yaklaşımının benimsendiğini göstermektedir. Bu yaklaşım, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini esas almakta ve soyut teolojik tartışmalardan kaçınmaktadır. Senemoğlu, bu yaş grubunda öğrenmenin doğrudan kavramsal yüklemeler yerine sezdirme ve ilişkilendirme yoluyla daha etkili gerçekleştiğini belirtmektedir.[283] Bu yönüyle program, öğrencinin bilişsel sınırlarını zorlamadan anlam inşasına olanak tanımaktadır.

Bu çerçevede öğrenciye kazandırılması hedeflenen "Allah vardır ve birdir", "Allah yaradandır", "Rahman ve Rahimdir", "Allah her şeyi işitir, bilir ve görür" ile

---

[279] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 22.
[280] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 22.
[281] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2001, ss. 233–235.
[282] Mustafa Köylü, "Çocukluk ve İlk Ergenlik Döneminde Dinî Gelişim", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2004, s. 119.
[283] Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara, 2018, s. 134.

"Allah'ın her şeye gücü yeter" kazanımları, tevhid inancının temel boyutlarını oluşturmaktadır. Bu kazanımların ayrı ayrı değil, birbiriyle ilişkili bir bütünlük içinde ele alınması, öğrencinin parçalı bilgi yerine anlamlı bir inanç çerçevesi geliştirmesini desteklemektedir. Hökelekli, çocukluk döneminde Allah tasavvurunun bütüncül ve sevgi merkezli biçimde yapılandırılmasının, dini duyguların sağlıklı gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır.[284] Programda bu kazanımların günlük yaşamdan örnek olaylarla somutlaştırılması, soyut inanç kavramlarının öğrencinin deneyim dünyasına taşınmasına imkân tanımaktadır.

Dua bilincinin "Allah ile irtibat" şeklinde ele alınması, öğrencinin dua kavramını yalnızca ezberlenen bir metin değil, iletişim ve yöneliş biçimi olarak algılamasını sağlamaktadır. Kur'an-ı Kerim'de yer alan peygamber duaları, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) yaptığı dualar ve kültürümüzdeki dua örneklerinin birlikte sunulması, öğrencinin dinî geleneği tarihsel ve kültürel süreklilik içinde kavramasına katkı sağlamaktadır. Mehmedoğlu, çocukların dua kavramını anlamlandırabilmeleri için kendi yaşantılarıyla ilişki kurabilecekleri örneklere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.[285] Programda öğrencilerin kendi cümleleriyle sözlü ya da yazılı dua örnekleri oluşturmalarına yer verilmesi, duygusal ifade ve içselleştirme süreçlerini destekleyen gelişimsel bir kazanım olarak değerlendirilmektedir.[286]

Bu yönleriyle 5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında yer alan kazanımlar, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişim özellikleriyle uyumlu bir yapı sergilemekte; inanç öğretimini korku ve soyutluk merkezli bir çerçeveden uzaklaştırarak sevgi, anlam ve ilişki temelli bir zemine oturtmaktadır.

2.2.2. 2018 İlköğretim 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının İçerik İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Program içeriği ünite açıklamalarında sıralı biçimde yapılandırılmıştır ve konu çeşitliliği belirgindir. Örneğin Allah inancı ünitesinde *"Allah (c.c.) Vardır ve Birdir", "Allah (c.c.) Yaradandır", "Allah (c.c.) Rahman ve Rahimdir", "Allah (c.c.) Görür ve İşitir", "Allah'ın (c.c.) Her Şeye Gücü Yeter", "Allah (c.c.) İle İrtibat Dua", "Bir Peygamber Tanıyorum Hz. İbrahim (a.s.)", "Bir Sure Tanıyorum İhlâs Suresi ve*

[284] Hayati Hökelekli, a.g.e., ss. 240–241.
[285] Yurdagül Mehmedoğlu, *Ahlaki ve Dini Gelişim*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2005, s. 102.
[286] İbrahim Aşlamacı, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Pedagojik Analizi*, Ankara, 2021, s. 66.

Anlamı" konularına yer verildiği belirtilmektedir. Kanaatimizce bu içerik, inanç konularını tek başına bırakmamakta, dua, kıssa ve sure ile dengeli biçimde desteklemektedir. Bununla birlikte konu sayısının fazlalığı, uygulamada önceliklendirme yapılmadığında öğrencide bilişsel yoğunluk oluşturabilmektedir. Ramazan ve oruç ünitesinde ise *"Ramazan Orucu ve Önemi", "Ramazan ve Oruçla İlgili Kavramlar", "Kültürümüzde Ramazan ve Oruç", "Bir Peygamber Tanıyorum Hz. Davud (a.s.)", "Bir Dua Tanıyorum Rabbena Duaları ve Anlamı"* içeriklerinin yer aldığı görülmektedir.[287]. Kanaatimizce bu çerçeve, ibadet boyutunu kültürel örneklerle birlikte ele aldığı için öğrenciye yakınlık kurabilmektedir. Adap ve nezaket ünitesinde *"Nezaket Kuralları", "Selamlaşma Adabı", "İletişim ve Konuşma Adabı", "Sofra Adabı", "Hz. Lokman'dan (a.s.) Öğütler", "Bir Dua Tanıyorum Tahiyyat Duası ve Anlamı"* konuları bulunmaktadır.[288] Özel olarak iletişim ve konuşma adabı içeriğinin güncel yaşama bağlandığı anlaşılmaktadır ve kanaatimizce bu durum 5. sınıf öğrencisinin sosyal çevre deneyimiyle uyumludur. Aile hayatı ünitesinde *"Bir Eş Olarak", "Bir Baba Olarak", "Bir Dede Olarak Hz. Muhammed"* gibi rol temelli içerikler yer almakta, ayrıca *"Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin"* örnekleri eklenmektedir.[289] Kanaatimizce bu yapı, değerleri somut rol modeller üzerinden sunabildiği için öğrenciye uygunluğu desteklemektedir. Çevremizde dinin izleri ünitesinde ise *"Mimarimizde", "Musikimizde", "Edebiyatımızda", "Örf ve Âdetlerimizde Dinin İzleri"* içerikleri yer almakta ve din kültür ilişkisinin görünür örneklerle ele alınması amaçlanmaktadır.[290] Kanaatimizce bu içerik, öğrencinin çevresine bakarak fark etme becerisini güçlendirmekte, dersi yalnızca kavram düzeyinde bırakmamaktadır.

Programın bu yaklaşımı, öğrencinin gözlemlediği olgular ile dinî kavramlar arasında sistemli bir bağ kurulmasını hedeflemekte ve bu yönüyle ilkokul sonu ortaokul başlangıcı döneminde anlamlandırmaya dayalı öğrenmenin önemini vurgulayan eğitim psikolojisi literatürüyle örtüşmektedir.[291]

"Allah İnancı" ünitesi, evrendeki düzenin tevhid ilkesine işaret edişini "evrendeki mükemmel düzen ile Allah'ın varlığı ve birliği arasında ilişki kurma"

---

287 Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 22.
288 Millî Eğitim Bakanlığı, s. 23.
289 Millî Eğitim Bakanlığı, s. 24.
290 Millî Eğitim Bakanlığı, s. 25.
291 Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara, 2018, s. 132.

kazanımı üzerinden ele almaktadır. Öğrencinin doğadaki ölçü, denge ve uyumu incelemesi, inanç öğretiminin soyut önermeler yerine gözleme dayalı çıkarımlarla yapılandırıldığını göstermektedir. Hökelekli, bu yaş grubunda Allah tasavvurunun çevrede gözlemlenen düzen üzerinden kurulmasının bilişsel olarak daha anlamlı olduğunu belirtmektedir.[292] "Allah'ın her şeyin yaratıcısı olduğu" vurgusu, öğrencinin neden–sonuç ilişkisi kurma becerisini desteklemektedir. Merhamet ve şefkat deneyimlerinden hareketle "Rahmân ve Rahîm" isimlerinin yansımalarına örnek verilmesi, duyuşsal öğrenmeyi güçlendiren bir içerik yönü olarak değerlendirilmektedir.[293] "Allah'ın işitmekte, bilmekte, görmekte ve her şeye güç yetirmekte olduğu" kazanımının davranış örnekleriyle ele alınması, inancın gündelik yaşama yansımasını görünür kılmaktadır. Dua içeriğinin ihtiyaç, şükür ve teslimiyet anları üzerinden işlenmesi ve Kur'an'daki peygamber duaları, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) duaları ve kültürde yerleşmiş dua cümleleriyle desteklenmesi, dua öğretiminin yalnızca metin öğretimi olmadığını göstermektedir. Mehmedoğlu, öğrencinin kendi cümleleriyle dua oluşturmasının içselleştirme sürecini güçlendirdiğini ifade etmektedir.[294] Hz. İbrahim'in Enbiyâ sûresi bağlamındaki tevhide davetinin özetlenmesi ve "İhlâs" sûresinin mesajlarıyla ilişkilendirilmesi, tevhid kavramının bütüncül biçimde ele alındığını göstermektedir.[295]

"Ramazan ve Oruç" ünitesi, Ramazan'ı aynı zamanda "Kur'an ayı" olarak tanıtmakta ve "Kadir Gecesi'nin önemi"ni vurgulamaktadır. Programın bu yönü, ibadet öğretimini tarihsel ve anlam boyutuyla birlikte ele aldığını göstermektedir. Oruçlunun dikkat etmesi gereken hususların öğrencinin günlük yaşantısına yakın örneklerle aktarılması, davranışa dönük öğrenmeyi desteklemektedir. Farz, vacip, sünnet ve müstehap ayrımının düzeye uygun biçimde verilmesi, kavramsal aşırı yükten kaçınıldığını göstermektedir. Senemoğlu, bu tür sınırlı ve yapılandırılmış kavram sunumunun öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir.[296] Sahur, imsak, iftar, teravih ve fitre kavramlarının pratik yönleriyle ele alınması, dinî bilgiyi gündelik yaşamla ilişkilendirmektedir. Kültürel içerikte mukabele, mahya, hırka-i şerif ziyareti, diş kirası ve tekne orucu gibi geleneklerin tanıtılması, kültürel süreklilik bilincini

[292] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, TDV Yayınları, Ankara, 2001, ss. 238–240.
[293] Yurdagül Mehmedoğlu, *Ahlaki ve Dini Gelişim*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2005, s. 101.
[294] Yurdagül Mehmedoğlu, a.g.e., s. 103.
[295] Mustafa Köylü, "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi", *AÜİFD*, 2004, s. 145.
[296] Nuray Senemoğlu, a.g.e., s. 134.

desteklemektedir.[297] Hz. Davud'un hayatının sahih rivayetlere dayalı biçimde özetlenmesi ve "Rabbena" dualarının kullanım bağlamlarıyla öğretilmesi, ibadet–ahlak ilişkisinin güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır.[298]

"Adap ve Nezaket" ünitesi, toplumsal yaşamda davranış dilinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Toplumsal nezaket kurallarının ve kişisel mahremiyetin somut örneklerle ele alınması, öğrencinin sosyal sınırları fark etmesine katkı sağlamaktadır. İletişim ve konuşma adabının günlük diyaloglar üzerinden modellenmesi, öğrenmenin davranışa dönüşmesini kolaylaştırmaktadır. Programda internet ve sosyal medya adabına yer verilmesi, çağdaş yaşam koşullarına duyarlı bir içerik tercihi olarak değerlendirilmektedir. Aşlamacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programlarında dijital ortamlara ilişkin ahlaki vurguların öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleriyle örtüştüğünü belirtmektedir.[299] Sofra adabının helal kazanç ve helal lokma kavramlarıyla ilişkilendirilmesi, değer öğretimini bütüncül hâle getirmektedir. Lokmân sûresinin 12-19. ayetlerinin öğrenci düzeyine uyarlanması ve "Tahiyyat" duasının bağlamıyla öğretilmesi, metin–davranış ilişkisinin kurulmasına katkı sağlamaktadır.[300]

"Hz. Muhammed ve Aile Hayatı" ünitesi, aile içi iletişimde rol model sunma işlevi görmektedir. Hz. Muhammed'in Hz. Hatice ile evlilik sürecinin kronolojik biçimde ele alınması ve çocuklarının adlarının belirtilmesi, tarihsel bilgiyi sade bir çerçevede sunmaktadır. Hz. Peygamber'in eş, baba ve dede rollerindeki davranışlarının hadislerle somutlaştırılması, aile içi sevgi, merhamet ve danışma kültürünü görünür kılmaktadır. Yavuz, çocukların ahlaki gelişiminde aile içi örnekliğin önemli bir referans olduğunu vurgulamaktadır.[301] Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'in ahlaki erdemlerinin sade örneklerle aktarılması, öğrenciye erişilebilir rol modeller sunmaktadır. Kevser sûresinin farklı anlamlarıyla ele alınması ve neslin Hz.

[297] Hayati Tetik, "2018 DKAB Programında Kültürel Unsurlar", *Universal Journal of Theology*, 2018, s. 75.
[298] Hayati Hökelekli, a.g.e., s. 249.
[299] İbrahim Aşlamacı, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Pedagojik Analizi*, Ankara, 2021, s. 72.
[300] Kerim Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 2012, s. 160.
[301] Kerim Yavuz, a.g.e., s. 162.

Fâtıma üzerinden devam ettiğinin vurgulanması, metnin tarihsel ve sembolik boyutunu birlikte sunmaktadır.[302]

"Çevremizde Dinin İzleri" ünitesi, dinî mirasın kültürel yaşamdaki karşılığını görünür kılmaktadır. Mimari motiflerin ve cami bölümlerinin görsellerle incelenmesi, görsel öğrenmeyi desteklemektedir. Musikide dinin izlerinin cami musikisi, tasavvuf musikisi, Türk sanat ve halk müziği ile çocuk şarkıları üzerinden ele alınması, çoklu kültürel aktarım kanallarını kullanmaktadır. Edebiyatta dinin izlerinin çocuk edebiyatından örneklerle gösterilmesi, öğrencinin yaş düzeyine uygunluk sağlamaktadır. Örf ve âdetlerde dinî unsurların günlük törenler üzerinden tanıtılması, dinin toplumsal yaşamdaki sürekliliğini kavratmaktadır. Hz. Süleyman'ın hayatının özetlenmesi ve Mescid-i Aksâ'nın önemi üzerinde durulması, tarihsel bilinç ile kutsal mekân farkındalığını birlikte geliştirmektedir.[303]

2.2.3. 2018 İlköğretim 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Öğrenme ve Öğretme Süreci İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Öğrenme öğretme sürecinde programın en belirgin yaklaşımı, öğrencinin yaşantısı ve hazır bulunuşluğunu merkeze almasıdır. Allah inancı ünitesinde *"Ünite genelinde Allah'ın (c.c.) isimleri tanıtılırken öğrencilerin tecrübeleri, hazır bulunuşluk düzeyleri ve seviyeleri dikkate alınır."* ifadesi yer almaktadır. Kanaatimizce bu vurgu, öğrenci farklılıklarını dikkate alan bir öğretim tasarımına işaret etmektedir. Aynı ünitede *"Allah'ın (c.c.) isimleri, ayet ve hadisler başta olmak üzere edebî metinler aracılığıyla dolaylı olarak verilir."* ifadesi bulunmaktadır. Kanaatimizce dolaylı sunum vurgusu, öğrencinin korku merkezli bir anlatım yerine sevgi temelli bir anlamlandırma geliştirmesini destekleyebilmektedir. Bu yaklaşım, programın açık ifadesiyle güçlenmektedir çünkü *"Allah (c.c.) sevgisini esas alan; müsamahakâr, tedriciliği önceleyen, öğrencilerin dikkatini çevresine yönlendiren bir yaklaşım benimsenir."* denilmektedir (MEB, 2018, s. 22). Kanaatimizce bu yönlendirme, 5. sınıf düzeyinde kademeli öğrenmeyi ve duygu güvenliğini desteklemektedir. Programın kültürel ve sanatsal kaynaklara açılımı da dikkat çekmektedir çünkü *"kültürümüzde Allah (c.c.) sevgisini yansıtan edebî metinlerin yanı sıra sanat eserlerinden de yararlanılır."* ifadesi yer almaktadır. Kanaatimizce bu çeşitlilik, dersin tek kanallı

[302] Hayati Hökelekli, a.g.e., s. 251.
[303] Bayramali Nazıroğlu, *DKAB Programında Kültür ve Medeniyet Boyutu*, Akademik çalışma (PDF), s. 49.

anlatım yerine çoklu uyaranlarla yürütülmesine imkan tanımaktadır. Diğer ünitelerde de süreç, yaşantı temelli biçimde tanımlanmaktadır. Ramazan ve oruç ünitesinde *"Ünite genelinde konular, günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle işlenir."* ifadesi bulunmaktadır.[304] Kanaatimizce bu yaklaşım, ibadet ve kavram öğretimini somutlaştırarak öğrenciye uygunluğu güçlendirmektedir. Adap ve nezaket ünitesinde de aynı vurgu sürmektedir çünkü *"Ünite genelinde konular, günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle işlenir."* denilmektedir. Ayrıca *"İletişim adabı konusunda internet ve sosyal medya adabına da değinilir."* ifadesi, güncel bağlamı öğretime dahil etmektedir.[305] Kanaatimizce bu ekleme, öğrencinin dijital yaşamla temas eden bir yaş grubunda olması nedeniyle öğretimin gerçek yaşamla bağını kuvvetlendirmektedir.

Öğrenme ve öğretme süreci, sevdirici ve merak uyandırıcı bir hat üzerinde ilerlemektedir. Programda öğretmenin anlatıcı rolünden çok rehber ve süreci yapılandırıcı rolü öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, ortaokula geçiş sürecindeki öğrencilerin soyut kavramları anlamlandırabilmesi için önerilen yapılandırmacı öğrenme modelleriyle uyumludur.[306]

"Allah İnancı" ünitesinde öğretmen, sınıf ortamını küçük bir gözlem laboratuvarına dönüştürmektedir. Öğrencilerin mevsim döngüsü, çiçeğin açışı, kalp atışı ve nefes ritmi gibi örnekler üzerinden veri toplaması, inanç öğretiminin gözleme dayalı öğrenmeyle desteklendiğini göstermektedir. Hökelekli, bu yaş grubunda Allah tasavvurunun doğadaki düzen üzerinden kurulmasının soyut inanç kavramlarını daha anlaşılır hâle getirdiğini vurgulamaktadır.[307] "Rahmân ve Rahîm" isimlerinin aile içi şefkat, sokak hayvanlarına merhamet ve paylaşma deneyimleriyle ilişkilendirilmesi, duyuşsal öğrenmeyi güçlendirmektedir. Dua çalışmalarında öğrencilerin "hangi durumlarda nasıl dua edilmektedir" sorusu etrafında düşünmesi ve dua defteri hazırlaması, öğrencinin aktif katılımını sağlamaktadır. Mehmedoğlu'na göre öğrencinin kendi ifadeleriyle dua oluşturması, dua kavramının içselleştirilmesine katkı sunmaktadır.[308] Hz. İbrahim'in tevhide davetinin dramatizasyonla ele alınması ve

---

304 Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 22.
305 Millî Eğitim Bakanlığı, s. 23.
306 Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara, 2018, s. 146.
307 Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, TDV Yayınları, Ankara, 2001, ss. 241–243.
308 Yurdagül Mehmedoğlu, *Ahlaki ve Dini Gelişim*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2005, s. 109.

"hanif duruşun" tutarlılık ve nezaket kavramlarıyla somutlaştırılması, ahlaki boyutun bilişsel kazanımlarla birlikte ele alındığını göstermektedir.[309] İhlâs sûresinin anlam haritası yoluyla tevhid kavramlarıyla eşleştirilmesi, kavramsal bütünlüğü desteklemektedir.

"Ramazan ve Oruç" ünitesinde öğrencilerin sınıf takvimine Ramazan günlerini işaretlemesi ve Kadir Gecesi için özel notlar eklemesi, zamanı yapılandırma becerisini geliştirmektedir. "Sahur, imsak, iftar, teravih ve fitre" kavramlarının bir Ramazan gününün akışı içinde ele alınması, ibadet öğretiminin gündelik yaşamla ilişkilendirilmesini sağlamaktadır. Ramazan kültürü köşesinde kullanılan görseller ve tanıtım kartları, kültürel öğrenmeyi destekleyen görsel materyal kullanımına örnek oluşturmaktadır. Senemoğlu, bu tür çoklu duyusal öğrenme ortamlarının kalıcı öğrenmeyi artırdığını belirtmektedir.[310] Hz. Davud kıssasının adalet ve ibadet düzeni temalarıyla ilişkilendirilmesi, kıssaların yalnızca anlatı değil değer aktarımı aracı olarak kullanıldığını göstermektedir.[311] Rabbena dualarının melodik biçimde çalışılması, duanın ritim ve anlam boyutunun birlikte kavranmasına imkân tanımaktadır.

"Adap ve Nezaket" ünitesinde sınıf içi sözleşmenin öğrencilerle birlikte hazırlanması, kuralların dışsal bir dayatma yerine ortak uzlaşıyla benimsenmesini sağlamaktadır. Selamlaşma ritüellerinin günlük sınıf yaşamına yerleşmesi, davranışın tekrar yoluyla kalıcı hâle gelmesine katkı sunmaktadır. Kişisel mahremiyetin sınıf ve ev yaşamından örneklerle tartışılması, öğrencinin sosyal sınırları fark etmesini desteklemektedir. İnternet ve sosyal medya adabının vaka örnekleriyle ele alınması, güncel yaşam koşullarına duyarlı bir öğretim yaklaşımı ortaya koymaktadır. Aşlamacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde dijital adaba yer verilmesinin öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleriyle güçlü bir bağ kurduğunu belirtmektedir.[312] Sofra adabının uygulamalı etkinliklerle ele alınması ve helal kazanç helal lokma ilişkisinin emeğe saygı üzerinden kurulması, ahlaki kavramların somutlaştırılmasını sağlamaktadır. Lokmân sûresinin ayetlerinin afişe dönüştürülmesi ve Tahiyyat

[309] Mustafa Köylü, "Çocukluk ve Ergenlik Döneminde İnanç Gelişimi", *AÜİFD*, 2004, s. 152.
[310] Nuray Senemoğlu, a.g.e., s. 148.
[311] Kerim Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 2012, s. 171.
[312] İbrahim Aşlamacı, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Pedagojik Analizi*, Ankara, 2021, s. 81.

duasının anlam odaklı öğretilmesi, metin ile davranış arasındaki bağı güçlendirmektedir.[313]

"Hz. Muhammed ve Aile Hayatı" ünitesinde aile ağacı etkinliği, öğrencinin kendi yaşamıyla ders içeriği arasında bağ kurmasına imkân tanımaktadır. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) Hz. Hatice ile evliliği ve çocuklarının kronolojik biçimde görselleştirilmesi, tarihsel bilginin sade ve anlaşılır sunulmasına katkı sağlamaktadır. Hadislerden seçilen örneklerle eş, baba ve dede rollerinin dramatize edilmesi, rol model öğrenmesini desteklemektedir. Kerim Yavuz, çocukların ahlaki gelişiminde model alma yoluyla öğrenmenin etkili olduğunu ifade etmektedir.[314] Aile bireylerine danışma ilkesinin sınıf karar süreçlerine uyarlanması, demokratik tutum geliştirmeye katkı sunmaktadır. Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'in erdemlerinin davranış hedeflerine dönüştürülmesi, ahlaki kazanımların uygulanabilirliğini artırmaktadır. Kevser sûresinin anlam çemberi yöntemiyle ele alınması, öğrencinin çoklu anlamları tartışabilmesine imkân tanımaktadır.[315]

"Çevremizde Dinin İzleri" ünitesinde cami mimarisinin fotoğraflanarak incelenmesi, yerinde öğrenme yaklaşımının bir örneğini oluşturmaktadır. Ezan, tekbir ve salâ örneklerinin dinlenmesi ve duyguların yazılması, estetik ve duyuşsal öğrenmeyi desteklemektedir. Tasavvuf musikisi, çocuk şarkıları ve edebî metinler aracılığıyla dinî izlerin keşfedilmesi, çoklu kültürel aktarım kanallarını devreye sokmaktadır. Aile büyükleriyle yapılan mini röportajlar, kültürel belleğin kuşaklar arası aktarımını desteklemektedir. Nazıroğlu, bu tür etkinliklerin dinin toplumsal hayattaki sürekliliğini fark ettirdiğini belirtmektedir.[316] Hz. Süleyman kıssasının Mescid-i Aksâ'nın önemiyle birlikte ele alınması, kutsal mekân bilincini tarihsel bağlamla bütünleştirmektedir.[317]

2.2.4. 2018 İlköğretim 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Ölçme ve Değerlendirme İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Programın ölçme değerlendirme yaklaşımı, bireysel farklılıklar temelinde çeşitlilik ve esneklik ilkesini merkeze almaktadır. Programda *"Hiçbir insan bir*

[313] Hayati Hökelekli, a.g.e., s. 255.
[314] Kerim Yavuz, a.g.e., s. 174.
[315] Yurdagül Mehmedoğlu, a.g.e., s. 113.
[316] Bayramali Nazıroğlu, *DKAB Programında Kültür ve Medeniyet Boyutu*, Akademik çalışma (PDF), s. 53.
[317] Hayati Hökelekli, a.g.e., s. 259.

başkasının birebir aynısı değildir." denilmekte ve bu gerekçeyle ölçmenin standart tek tip bir yapıda kurgulanmasının sorunlu olacağı belirtilmektedir. Kanaatimizce bu vurgu, 5. sınıf düzeyinde öğrencilerin gelişimsel ve sosyo kültürel farklılıklarının değerlendirmeye yansıtılması gerektiğini açık biçimde desteklemektedir. Aynı bölümde *"Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır."* ifadesi yer almakta ve programın öğretmene yol gösterici bir çerçeve sunduğu ifade edilmektedir. Kanaatimizce burada sorumluluğun önemli kısmının uygulayıcıya verilmesi, sınıf gerçekliğine uyarlanabilirliği artırmaktadır ancak öğretmenin ölçme okuryazarlığına duyulan ihtiyacı da yükseltmektedir. İlkeler düzeyinde *"Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır."* denilmektedir.[318] Kanaatimizce bu ilke, ölçmenin kazanımdan kopmasını engelleyerek adil değerlendirmeyi desteklemektedir. Program ayrıca *"Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır."* ifadesiyle süreç değerlendirmeyi vurgulamaktadır.[319] Kanaatimizce bu yaklaşım, 5. sınıf öğrencisinin tek sınav sonucuna indirgenmeden gelişim süreciyle değerlendirilmesini daha uygun hale getirmektedir. Bireysel farklılık vurgusu da açık biçimde yer almaktadır çünkü *"Bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir."* denilmektedir. Kanaatimizce bu yaklaşım, bilişsel ölçümlerin yanında duygu ve davranış boyutlarını da dikkate alan değerlendirme anlayışını güçlendirmektedir. Nitekim program *"Eğitim sadece bilme için değil, hissetme ve yapma için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez."* ifadesiyle bunu doğrudan belirtmektedir.[320] Bu çerçevede kanaatimiz, 5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde performans görevleri, gözlem formları, süreç odaklı rubrikler ve öğrenci ürün dosyaları gibi çoklu araçların kullanımının programın temel yaklaşımıyla uyumlu olduğudur. Bu yaklaşım, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde yalnızca sonuç odaklı sınamaların değil,

---

318 Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 5.
319 Millî Eğitim Bakanlığı, s. 6.
320 Millî Eğitim Bakanlığı, s. 6.

öğrenme sürecinin izlenmesine dayalı alternatif ölçme araçlarının kullanılmasını öngören çağdaş değerlendirme anlayışıyla örtüşmektedir.[321]

"Evrendeki düzen ile Allah'ın varlığı ve birliği arasında ilişki kurma" kazanımı için öğrencilerin gözlem günlüklerinin kullanılması, öğrencinin bilişsel çıkarım yapma sürecini yazılı olarak görünür kılmaktadır. Her öğrencinin doğadaki bir düzen örneğini seçmesi ve "tevhid ile ilişki" cümlesini kurması, inanç bilgisinin gerekçelendirilmesini sağlamaktadır. Bu tür yansıtıcı günlüklerin, özellikle soyut kavramların değerlendirilmesinde öğrencinin düşünme sürecini ortaya koyduğu Senemoğlu tarafından vurgulanmaktadır.[322] Akran geri bildirimi uygulaması ise öğrencinin farklı bakış açılarıyla kendi düşüncesini gözden geçirmesine imkân tanımaktadır.[323]

"Rahmân ile Rahîm isimlerinin yansımaları"nın performans göreviyle değerlendirilmesi, değer ve ahlak alanındaki kazanımların davranış boyutuna taşınmasını sağlamaktadır. Öğrencinin bir merhamet davranışı tasarlaması ve süreçte yaşadığı duyguları yansıtma notunda ifade etmesi, dinî kavramların içsel farkındalıkla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Hökelekli, bu tür duygu temelli performans görevlerinin din eğitimi bağlamında ezberci ölçmeyi aşan önemli araçlar olduğunu belirtmektedir.[324] Yansıtma notlarının kullanılması, öğrencinin öz değerlendirme becerisini de desteklemektedir.[325]

"Allah her şeyi işitmekte, görmektedir ve bilmektedir" kazanımının senaryo temelli kısa yanıtlı sorularla ölçülmesi, inanç bilgisinin ahlaki karar verme süreçleriyle ilişkilendirilmesini mümkün kılmaktadır. Öğrencinin "bu inanç hatırlandığında hangi davranışı seçmektesin, neden" sorusuna gerekçeli yanıt vermesi, inancın davranış üzerindeki etkisini görünür kılmaktadır. Bu yaklaşım, dinî bilginin yalnızca bilişsel düzeyde kalmaması gerektiğini vurgulayan din psikolojisi çalışmalarının bulgularıyla uyumludur.[326]

---

[321] İbrahim Aşlamacı, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*, Ankara, 2021, s. 94.
[322] Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara, 2018, s. 386.
[323] Robert J. Marzano, *Classroom Assessment & Grading*, ASCD, Alexandria, 2006, s. 67.
[324] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, TDV Yayınları, Ankara, 2001, s. 252.
[325] Yurdagül Mehmedoğlu, *Ahlaki ve Dini Gelişim*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2005, s. 117.
[326] Kerim Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 2012, s. 169.

Dua öğreniminde ölçmenin yalnızca ezber kontrolüne indirgenmemesi, programın öğrenci merkezli değerlendirme anlayışını yansıtmaktadır. "Duanın anlamı ile önemi" kapsamında öğrencilerin kendi cümleleriyle dua yazmaları ve sınıf panosunda paylaşmaları, hem ifade becerisini hem de duygusal katılımı desteklemektedir. Öğretmenin anlam açıklığı, nezaket tonu ve bağlama uygunluk ölçütlerini içeren kısa rubrik kullanması, ölçme sürecini şeffaf hâle getirmektedir. Rubrik temelli değerlendirmelerin öğrencinin beklentileri net biçimde görmesine katkı sağladığı literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır.[327]

"Hz. İbrahim'in tevhide daveti" ile "Hz. Davud'un hayatı"nın kavram eşleştirme ve sıralama etkinlikleriyle değerlendirilmesi, tarihsel-dinî bilgilerin kronolojik ve tematik bütünlük içinde kavranmasını sağlamaktadır. Bu tür yapılandırılmış etkinliklerin, anlatı temelli konularda öğrenme kalıcılığını artırdığı belirtilmektedir.[328] "İhlâs, Rabbena, Tahiyyat ve Kevser" çalışmalarında doğruluk ve akıcılığın yanı sıra temel anlamı ifade edebilme ve kullanım yerini belirtme ölçütlerinin birlikte ele alınması, dua ve sure öğretiminde anlam merkezli bir değerlendirme yaklaşımını ortaya koymaktadır.[329]

"Ramazan ile oruç kavramları"nın görsel okuma üzerinden yoklanması, öğrencinin kavramları zaman akışı içinde anlamlandırmasını desteklemektedir. Ramazan gün akış çizelgesinin doldurulması ve her kavram için kısa açıklama yazılması, hem kavramsal hem de dilsel yeterliği birlikte ölçmektedir. Görsel destekli ölçme araçlarının özellikle ortaokul düzeyinde kavram yanılgılarını azalttığı bilinmektedir.[330]

"Adap ile nezaket" kazanımlarının gözlem formları ve öz değerlendirme kartlarıyla izlenmesi, davranış temelli kazanımlar için uygun bir değerlendirme zemini sunmaktadır. Öğrencinin haftalık olarak selamlaşma adabı, kişisel mahremiyet, iletişim dili ve sosyal medyada izin alma davranışlarını işaretlemesi, öz düzenleme becerisini geliştirmektedir. Aşlamacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde davranış göstergelerine dayalı değerlendirmenin öğrencinin sorumluluk bilincini artırdığını ifade etmektedir.[331] "Sofra adabı" için oluşturulan kısa performans listeleri,

[327] Susan M. Brookhart, *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment*, ASCD, 2013, s. 28.
[328] Mustafa Köylü, "Din Öğretiminde Kıssa ve Hikâye Kullanımı", *AÜİFD*, 2006, s. 141.
[329] Hayati Hökelekli, a.g.e., s. 260.
[330] Nuray Senemoğlu, a.g.e., s. 401.
[331] İbrahim Aşlamacı, a.g.e., s. 102.

öğrencinin günlük yaşam davranışlarını sistematik biçimde gözlemlemeye imkân tanımaktadır.

"Kültürde dinin izleri" ünitesinde proje temelli değerlendirmenin tercih edilmesi, öğrencinin araştırma, seçme ve sunma becerilerini bütüncül biçimde ortaya koymaktadır. Mimari, musiki, edebiyat veya örf ve âdetler başlıklarından birinin seçilmesi, öğrenciye ilgi alanına göre derinleşme fırsatı sunmaktadır. Proje temelli değerlendirmenin din eğitimi bağlamında kültürel farkındalığı güçlendirdiği Nazıroğlu tarafından belirtilmektedir.[332] Tüm ölçme araçlarında sade dil, net yönergeler ve sınıf içi geri bildirimin esas alınması, ölçme sürecinin öğrenmeyi destekleyici bir işlev üstlendiğini göstermektedir.

2.3. 2018 İLKÖĞRETİM 6. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİLİ PROGRAMININ ÖĞRENCİYE UYGUNLUĞU

2.3.1. 2018 İlköğretim 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Kazanım İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Programın 6. sınıf kazanımları, öğrencinin kavramsal düzeyini artıran tanımlama, açıklama, ilişki kurma, araştırma ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri öne çıkarmaktadır. Bu doğrultuda ilk ünitede *"Peygamber ve peygamberlik kavramlarını tanımlar."* kazanımı ile temel kavramların yapılandırılması hedeflenmektedir.[333] Kanaatimizce "tanımlar" ifadesi, öğrencinin sadece örnek vermesinin ötesinde kavramsal çerçeve kurmasını beklemekte ve 6. sınıf düzeyinde bu beklenti gelişimsel olarak daha karşılanabilir görünmektedir. Aynı kazanımın açıklamasında *"Kur'an'da adı geçen peygamberlerden örnekler verilir."* ifadesi yer almakta, böylece tanımın örneklerle desteklenmesi amaçlanmaktadır. Kanaatimizce bu yaklaşım, kavram öğretimini soyut bırakmamakta ve somut örnekleme ile pekiştirmektedir. Benzer şekilde *"Peygamberlerin özelliklerini ve görevlerini açıklar."* kazanımı, öğrencinin akıl yürütme ve açıklama becerisini devreye sokmaktadır. Açıklama kısmında *"Mucize kavramına, öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak kısaca yer verilir."* denilmesi, içerik derinliğinin öğrenci düzeyine göre sınırlandırıldığını göstermektedir.[334] Kanaatimizce bu sınırlandırma, kavramın

[332] Bayramali Nazıroğlu, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Kültürel Boyut,* PDF çalışma, s. 57.
[333] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 27.
[334] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 27.

karmaşıklığını azaltarak öğrencinin zorlanmasını önleyebilmektedir. Aynı ünitede *"Vahyin gönderiliş amacını araştırır."* kazanımı dikkat çekmektedir. Kanaatimizce "araştırır" ifadesi, öğrencinin pasif öğrenme yerine sorgulama ve bilgi toplama sürecine yönlendirildiğini düşündürmektedir. Bu kazanımın açıklamasında *"Vahiy kavramı öğrenci düzeyine uygun olarak ele alınır."* denilmesi, araştırma sürecinin öğrencinin bilişsel kapasitesine göre yapılandırılacağına işaret etmektedir. Ayrıca *"İlahi kitapları ve gönderildiği peygamberleri eşleştirir."* kazanımı, sınıflama ve ilişkilendirme becerisini güçlendirmektedir. Açıklamada *"Kur'an-ı Kerim'i okumanın ve anlamanın önemine kısaca değinilir."* ifadesi ile yalnızca bilgi eşleştirme değil, metinle ilişki kurma bilinci de desteklenmektedir.[335] Kanaatimizce bu, öğrencinin dinî metinle bağını bilişsel düzeyin yanında anlam boyutuna da taşımaktadır. Namaz ünitesinde *"İslam'da namaz ibadetinin önemini, ayet ve hadislerden örneklerle açıklar."* kazanımı yer almakta ve açıklamada *"Namazın insanın ahlaki gelişimi üzerindeki etkisine de değinilir."* denilmektedir.[336] Kanaatimizce bu vurgu, ibadeti yalnızca uygulama bilgisi olarak değil, davranış ve değer boyutuyla ilişkilendirme hedefi taşımaktadır. Zararlı alışkanlıklar ünitesinde ise öğrencinin farkındalık ve tutum geliştirmesi amaçlanmaktadır. Nitekim *"Zararlı alışkanlıkların başlama sebeplerini sorgular."* ve *"Zararlı alışkanlıklardan korunma yollarını tartışır."* kazanımları, öğrencinin eleştirel düşünme ve çözüm üretme yönünü devreye sokmaktadır. Kanaatimizce "sorgular" ve "tartışır" ifadeleri, 6. sınıf düzeyinde sosyal çevre etkisinin arttığı bir dönemde öğrenciyi risklere karşı düşünmeye yöneltmesi bakımından işlevsel görünmektedir. Bu ünitede ayrıca *"Zararlı alışkanlıklardan kaçınmaya istekli olur."* kazanımı yer almakta, böylece bilişsel kazanımların tutum boyutuna bağlandığı anlaşılmaktadır. Hz. Muhammed'in hayatı ünitesinde *"Hz. Muhammed'in (s.a.v.) davetinin Mekke Dönemini değerlendirir."* ve *"Hz. Muhammed'in (s.a.v.) davetinin Medine Dönemini değerlendirir."* kazanımları bulunmaktadır.[337] Kanaatimizce "değerlendirir" ifadesi, kronolojik anlatımın ötesinde neden sonuç ilişkisi kurma ve yorum geliştirme beklentisini göstermektedir. Temel değerler ünitesinde ise *"Toplumumuzu birleştiren temel değerleri fark eder."*

[335] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 27.
[336] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 28.
[337] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 29.

kazanımı ile toplumsal bütünleşme vurgusu yapılmaktadır.[338] Kanaatimizce bu kazanım, öğrencinin yalnızca bireysel davranışa değil, toplumsal aidiyet ve sorumluluk boyutuna da yönelmesini desteklemektedir.

Altıncı sınıf programının temel amacı, öğrencinin peygamberlik ile ilahî kitap inancını kavramsal bir çerçevede tanımasını sağlamaktadır. Bu amaç, erken ergenlik dönemine giren öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin gelişmeye başladığı bir evrede, dinî kavramların tanım ve işlev boyutlarıyla ele alınmasını gerekli kılmaktadır.[339] Öğrenci bu inancın davranışlara ve toplumsal yaşama yansıyan boyutlarını gözlemlemekte, ibadet ile ahlak ekseninde öz düzenleme becerileri geliştirmektedir. Bu yönüyle programın kazanımları, yalnızca bilgi aktarımına değil, değer ve davranış farkındalığına da odaklanmaktadır.[340]

Program peygamber ile peygamberlik kavramlarının tanımlanmasını, peygamberlerin özellikleri ve görevlerinin açıklanmasını ve peygamberlerde insanlar için güzel örnekler bulunduğunu fark etmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşım, din öğretiminde model alma ve örneklik ilkesinin gelişimsel açıdan bu sınıf düzeyinde anlamlı olduğunu ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir.[341] Böylece nübüvvetin örneklik boyutu vurgulanmakta, peygamberlerin tarihsel şahsiyetler olmanın ötesinde ahlaki rehberler olduğu fikri güçlendirilmektedir.

Öğrenci vahyin gönderiliş amacını araştırarak vahyin rehberlik işlevini anlamaktadır. Vahyin "bilgi aktaran" değil, "hayatı yönlendiren" bir ilahî mesaj olarak ele alınması, çağdaş din eğitimi literatüründe önerilen işlevsel din anlayışıyla uyumludur.[342] İlahi kitapları gönderildikleri peygamberlerle eşleştirerek dinî geleneğin süreklilik ve bütünlük fikrini kavramaktadır. Bu kazanım, öğrencinin tarihsel süreklilik ve dinler arası bağlamı kavramasına katkı sağlamaktadır. Benzer biçimde yapılan program incelemelerinde, kutsal kitapların bütüncül bir çerçevede sunulmasının öğrencilerin din algısını derinleştirdiği belirtilmektedir.[343]

---

[338] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 30.

[339] Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara, 2018, s. 221–224.

[340] Hayati Tetik, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi", *Universal Journal of Theology*, 2018, c. 3, s. 70–72.

[341] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, TDV Yayınları, Ankara, 2013, s. 241–242.

[342] Bayramali Nazıroğlu, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı'nda Vatandaşlık ve Değerler*, s. 45–47.

[343] Ferda Aslan & Cemil Osmanoğlu, "2010 ve 2018 DKAB Programlarının İncelenmesi", *Erciyes Akademi*, 2022, s. 118–120.

Bu bağlamda Kur'an-ı Kerim'i okumanın ve anlamanın önemi ile Kur'an'a saygı kültüründen kısa kesitler tanımaktadır. Bu kazanım, metin merkezli din öğretiminin erken ergenlikte anlam temelli olarak yapılandırılması gerektiğini vurgulayan pedagojik yaklaşımlarla paralellik göstermektedir.[344] İbadet alanında İslam'da namaz ibadetinin önemi ayetler ile hadisler ışığında temellendirilmektedir. Namazın bireyin ahlaki gelişimi üzerindeki etkisine yer verilmesi, ibadet–ahlak ilişkisini kuran bütüncül bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Namazların çeşitleri, namazın kılınışı, ezan ve kamet gibi temel öğeler düzeye uygun biçimde ele alınmaktadır. Bu kazanımların ayrıntıya boğulmadan, sınıflandırma ve örneklendirme yoluyla sunulması, öğrencinin bilişsel yükünü dengelemeyi amaçlayan program anlayışıyla örtüşmektedir.[345] Gerektiğinde mezheplerin farklı anlayış ve uygulamaları açıklanmaktadır. Bu durum, din öğretiminde çoğulculuğa ve hoşgörüye zemin hazırlayan bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.[346]

Değerler boyutunda program, İslam dininin yasakladığı zararlı alışkanlıklar hakkında bilinç geliştirmeyi, bu alışkanlıkların sebeplerini tartışmayı ve korunma yollarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Zararlı alışkanlıkların yalnızca "yasak" boyutuyla değil, bireysel ve toplumsal sonuçlarıyla ele alınması, önleyici değer eğitimi açısından etkili bir yaklaşım olarak görülmektedir.[347] Öğrencinin eleştirel düşünme ve öz denetim becerilerini destekleyen bu kazanımlar, erken ergenlikte risk farkındalığı geliştirmeyi hedefleyen çağdaş eğitim anlayışıyla uyumludur.[348]

Siyer bölümünde Hz. Muhammed'in (s.a.v.) daveti Mekke ile Medine dönemleri üzerinden kronolojik olarak incelenmektedir. Bu kazanımlar aracılığıyla öğrenci, davet sürecinin farklı toplumsal koşullarda nasıl şekillendiğini görmekte ve tarihsel olaylar ile ahlaki tutumlar arasında ilişki kurmaktadır. Benzer çalışmalar, siyer öğretiminin kronolojik ve tematik birlikte ele alınmasının öğrencilerin tarihsel empati geliştirmesine katkı sağladığını göstermektedir.[349]

[344] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, s. 255–257.
[345] Hayati Tetik, a.g.m., s. 74–75.
[346] Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality*, Routledge, London, 2004, s. 62–65.
[347] Bayramali Nazıroğlu, a.g.e., s. 88–90.
[348] Nuray Senemoğlu, a.g.e., s. 308–310.
[349] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, s. 268–270.

2.3.2. 2018 İlköğretim 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının İçerik İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Program içeriği, ünitelerde sıralı konu başlıklarıyla net biçimde yapılandırılmıştır. İlk ünitede *"Allah'ın (c.c.) Elçileri: Peygamberler", "Peygamberlerin Özellikleri ve Görevleri", "Peygamberler İnsanlar İçin En Güzel Örnektir", "Vahiy ve Vahyin Gönderiliş Amacı", "İlahi Kitaplar", "Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Âdem (a.s.)", "Bir Dua Tanıyorum: Kunut Duaları ve Anlamları"* konularına yer verildiği belirtilmektedir.[350] Kanaatimizce bu içerik, inanç konularını sadece kavram düzeyinde bırakmamakta, peygamber kıssası ve dua öğretimi ile destekleyerek öğrencinin ilgi ve motivasyonunu güçlendirebilecek bir çeşitlilik sunmaktadır. Namaz ünitesinde *"Namaz İbadeti ve Önemi", "Namaz Çeşitleri", "Namazın Kılınışı", "Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Zekeriya (a.s.)", "Bir Sure Tanıyorum: Fil Suresi ve Anlamı"* konuları bulunmaktadır .[351] Kanaatimizce bu içerik, ibadetin hem bilgi hem uygulama yönünü bütünlüklü ele almakta, ayrıca sure ve peygamber örneğiyle öğretimi zenginleştirmektedir. Zararlı alışkanlıklar ünitesinde *"Bazı Zararlı Alışkanlıklar", "Zararlı Alışkanlıklara Başlama Sebepleri", "Zararlı Alışkanlıklardan Korunma Yolları", "Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Yahya (a.s.)", "Bir Sure Tanıyorum: Tebbet Suresi ve Anlamı"* başlıkları yer almaktadır.[352] Kanaatimizce bu içerik, öğrencinin gündelik hayatında karşılaşabileceği risk alanlarını açık biçimde ders içeriğine taşımakta, dinî referansları da bu toplumsal meseleyle ilişkilendirerek daha anlamlı bir bağ kurabilmektedir. Hz. Muhammed'in hayatı ünitesinde *"Hz. Muhammed'in (s.a.v.) Daveti: Mekke Dönemi", "Hicret", "Hz. Muhammed'in (s.a.v.) Daveti: Medine Dönemi", "Bir Sure Tanıyorum: Nasr Suresi ve Anlamı"* konularına yer verilmektedir.[353] Kanaatimizce bu içerik, tarihsel süreçleri belirli dönüm noktaları üzerinden ele alarak kronolojik bir düzen sağlamaktadır. Temel değerler ünitesinde ise *"Toplumumuzu Birleştiren Temel Değerler", "Dinî Bayramlar, Önemli Gün ve Geceler"* konularının yer aldığı görülmektedir.[354] Kanaatimizce bu içerik, öğrencinin toplumsal yaşamla bağını güçlendirebilecek bir tematik çerçeve sunmaktadır.

---

[350] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 27.
[351] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 28.
[352] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 28.
[353] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 29.
[354] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 30.

Peygamber ve İlahî Kitap İnancı ünitesinde öğrenci, önce "Allah'ın elçileri" temasını tanımakta ve peygamber ile peygamberlik kavramlarını tanımlamaktadır. Kur'an'da adı geçen peygamberlerden örnekler verilmekte, peygamberlerin özellikleri ile görevleri açıklanmaktadır. Program, mucize kavramına yaş düzeyine uygun biçimde kısaca değinmektedir. Bu sınırlı ve seçici yaklaşım, erken ergenlik döneminde soyut kavramların aşırı ayrıntılandırılmasının kavramsal karmaşaya yol açabileceğini belirten gelişimsel din eğitimi çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir.[355] Peygamberlerde insanlar için en güzel örneklerin bulunması vurgulanmakta ve nübüvvet model davranış kaynağına dönüşmektedir. Benzer biçimde Hökelekli, bu yaş grubunda dinî şahsiyetlerin "örnek insan" olarak sunulmasının ahlaki içselleştirmeyi desteklediğini ifade etmektedir.[356]

Vahyin gönderiliş amacı kavramsal omurga olarak ele alınmakta olup vahyin rehberlik, uyarı ve müjde boyutları öğrencinin anlayacağı dille açıklanmaktadır. Vahyin işlevsel yönüne yapılan bu vurgu, din öğretiminde metin bilgisinden çok hayatla ilişkilendirme yaklaşımını benimseyen çağdaş program değerlendirmeleriyle paralellik göstermektedir.[357] İlahi kitaplar Tevrat, Zebur, İncil ve Kur'an olarak ilgili peygamberlerle eşleştirilmektedir. Bu bütüncül sunum, öğrencinin dinî geleneği parçalı değil süreklilik içinde algılamasına katkı sağlamaktadır. Aslan ve Osmanoğlu'nun program karşılaştırmalı çalışmalarında da kutsal kitapların bu biçimde ele alınmasının bilişsel tutarlılığı artırdığı belirtilmektedir.[358] Kur'an-ı Kerim'i okumanın ve anlamanın önemi anlatılmakta, Kur'an'a saygı kültürü "temiz tutma, yüksek bir yere koyma, saygıyla dinleme" örnekleriyle somutlaştırılmaktadır. Bu yaklaşım, sembolik saygı davranışlarının erken ergenlikte dinî aidiyet geliştirmede etkili olduğunu gösteren bulgularla örtüşmektedir.[359] Hz. Âdem'in hayatı, Bakara ve A'râf sûrelerindeki ayetler ışığında ana hatlarıyla özetlenmektedir. Dua bölümünde Kunut dualarının okunuşu, anlamı ve okunma bağlamı öğretilmektedir. Anahtar kavramlar nübüvvet, risalet, davet ve tebliğdir.

---

[355] Nuray Senemoğlu, a.g.e., s. 228-230.
[356] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, TDV Yayınları, Ankara, 2013, s. 241–244.
[357] Hayati Tetik, "DKAB Öğretim Programlarının Pedagojik Analizi", *Universal Journal of Theology,* 2018, s. 68–70.
[358] Ferda Aslan & Cemil Osmanoğlu, "2010 ve 2018 DKAB Programlarının Karşılaştırılması", *Erciyes Akademi,* 2022, s. 115–118.
[359] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi,* s. 255–257.

Namaz ünitesi, ibadetin anlam ve pratik bütünlüğünü kurmaktadır. İslam'da namaz ibadetinin önemi ayetler ile hadisler eşliğinde açıklanmaktadır. Namazın ahlaki gelişim üzerindeki etkisinin özellikle vurgulanması, ibadet–ahlak ilişkisini birlikte ele alan pedagojik yaklaşımı yansıtmaktadır.[360] Namazlar farz, vacip ve nafile olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmanın ayrıntıya girilmeden yapılması, öğrencinin kavramsal yükünü dengelemeye yönelik bilinçli bir içerik tercihidir. Namazın farzları, ezan ve kamet başlıkları kısaca ele alınmaktadır. Beş vakit, cuma, bayram, cenaze ve teravih namazlarının temel adımları tanıtılmaktadır. Camilerin toplumsal fonksiyonu anlatılmakta ve cemaatle namazın önemi açıklanmaktadır. Bu içerik, dinî mekânların sosyal bağ kurma işlevine dikkat çeken sosyo-dinî eğitim çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir.[361] Hz. Zekeriya'nın hayatı ana çizgileriyle sunulmaktadır. Fil sûresi okutulmakta ve sûredeki mesajlar güç karşısında ilahî koruma ile haksızlığa direnç kavramları üzerinden ele alınmaktadır. Anahtar kavramlar namaz, salat, ezan, kamet ve camidir.

Zararlı Alışkanlıklar ünitesi, öğrencinin gündelik çevre gözlemleriyle yapılandırılmaktadır. Program, sigara, alkollü içki, kumar ve uyuşturucu madde örneklerine açıkça yer vermektedir. Bu alışkanlıkların bireysel ve toplumsal olumsuz yansımaları tartışılmaktadır. Konunun açık ve doğrudan ele alınması, erken ergenlikte risk farkındalığı oluşturmanın etkili bir yolu olarak değerlendirilmektedir.[362] Öğrenciler zararlı alışkanlıkların başlama sebeplerini merak, akran baskısı, yanlış model alma ve stresle başa çıkma güçlüğü gibi örneklerle sorgulamaktadır. Bu nedenlerin çok boyutlu biçimde ele alınması, yalnızca ahlaki yasaklama değil, önleyici bilinç geliştirme hedefini öne çıkarmaktadır. Korunma yolları güçlü akran desteği, spor ile sanat etkinlikleri ve güvenilir yetişkinlere başvurma başlıklarında değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, bağımlılık önleme programlarında önerilen koruyucu faktörlerle uyumludur.[363] Davranışsal hedef zararlı alışkanlıklardan kaçınmaya istekli olmaktır. Hz. Yahya'nın hayatı ana hatlarıyla tanıtılmaktadır. Tebbet sûresi okutulmakta ve sûredeki kibir, mal-mülk övüncü ile kötü örnekliğin

[360] Osman Pazarlı, *Din Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1982, s. 195.
[361] Bayramali Nazıroğlu, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Vatandaşlık Eğitimi*, s. 52-54.
[362] Nuray Senemoğlu, a.g.e., s. 310-312.
[363] Bayramali Nazıroğlu, a.g.e., s. 88-90.

sonuçları öğrencinin yaşamına bağlanmaktadır. Anahtar kavramlar haram, mekruh, kul hakkı ve bağımlılıktır.

Hz. Muhammed'in Hayatı ünitesi, siyerin iki ana devresini dengeli biçimde işlemektedir. Mekke dönemi Hira günlerinden Taif yolculuğuna kadar kilit olaylarla kısaca ele alınmaktadır. Bu seçici yaklaşım, tarihsel ayrıntıdan çok anlam ve ders boyutunu öne çıkarmaktadır.[364] Habeşistan hicretleri, boykot yılları, Hz. Ömer ile Hz. Hamza'nın Müslüman oluşu ve İsra-Miraç başlıkları da işlenmektedir. Hicret bölümü, Medine'ye göçün sebep ile sonuçlarını analiz etmekte ve Hz. Ali ile Hz. Ebû Bekir'in rolleri vurgulanmaktadır. Medine döneminde Mescid-i Nebî'nin işlevi, sosyal barış ile eğitim faaliyetleri ve Bedir'den Mekke'nin fethine uzanan süreç incelenmektedir. Çeşitli kabile ve din mensuplarıyla ilişkiler, Veda Haccı ile Hutbesi ve "iki emanet" teması ele alınmaktadır. Hz. Peygamber'in vefatının sahabe üzerindeki etkisi tartışılmaktadır. Bu içerik, öğrencinin tarihsel empati geliştirmesine ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmasına katkı sağlamaktadır.[365] Nasr sûresi okutulmakta olup fetih ve şükür mesajları işlenmektedir. Anahtar kavramlar davet, tebliğ, hicret, sahâbî, ensar, muhacir ve mescittir.

Temel Değerlerimiz ünitesi toplumsal bütünleşme ve aidiyeti merkeze almaktadır. Din ve dinî değerlerin toplumsal kaynaşmaya katkısı vurgulanmaktadır. Peygamber ve Ehl-i Beyt sevgisi birleştirici rol üstlenmektedir. Bu vurgu, din eğitiminin toplumsal aidiyet ve ortak değer inşasındaki işlevini öne çıkaran program değerlendirmeleriyle örtüşmektedir.[366] Vatan, millet, bayrak ve millî marş konularında görev ile sorumluluk bilinci geliştirilmekte ve şehitler ile gaziler için minnet duygusu pekiştirilmektedir. Bu içerik, değerler eğitiminin millî kimlik ile dinî duyarlılığı birlikte ele alma gerekliliğini savunan yaklaşımlarla uyumludur.[367]

2.3.3. 2018 İlköğretim 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Öğrenme ve Öğretme Süreci İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Programın öğrenme öğretme süreci, ünitelerde öğrencinin düzeyine uygun materyal ve yöntem kullanımına dayandırılmıştır. İlk ünitede *"Ünite genelinde öğrenci düzeyine uygun vecize deyiş, nefes, şiir ve beyit gibi edebî metinlerden*

[364] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, s. 268–270.
[365] Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality*, Routledge, 2004, s. 70–73.
[366] Bayramali Nazıroğlu, a.g.e., s. 95–97.
[367] Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara, 2018, s. 268–271.

yararlanılır." ifadesi yer almaktadır.[368] Kanaatimizce bu yaklaşım, öğrencinin soyut inanç konularını yalnızca anlatım yoluyla değil, kültürel ve edebî örneklerle anlamlandırmasına imkan tanımaktadır. Namaz ünitesinde öğretim sürecinin mezhepsel farklılıkları da gerektiğinde açıklayacak biçimde esnek bırakıldığı görülmektedir çünkü *"Namazla ilgili konuların öğretiminde mezheplerin farklı anlayış ve uygulamaları ihtiyaç duyulması hâlinde öğretmenler tarafından açıklanır."* denilmektedir. Kanaatimizce bu ifade, öğrencide tek boyutlu bir anlatım yerine farklılıkları tanıma ve anlamlandırma imkanını artırmakta, aynı zamanda öğretmenin pedagojik uyarlama sorumluluğunu da yükseltmektedir. Zararlı alışkanlıklar ünitesinde süreç, öğrencinin gözlemlerinden yararlanma ve eleştirel yaklaşım geliştirme hedefiyle tanımlanmıştır. Programda *"Ünite süresince öğrencilerin çevresindeki gözlemlerinden yararlanılır, olumsuz tutum ve davranışlara olumlu, akılcı ve eleştirel bir şekilde yaklaşılır."* ifadesi bulunmaktadır. Kanaatimizce bu yaklaşım, 6. sınıf öğrencisinin çevre etkilerine açık olduğu bir dönemde, gerçek yaşam örneklerinden hareketle bilinç geliştirmeyi desteklemektedir. Aynı ünitede yine *"öğrenci düzeyine uygun vecize, deyiş, nefes, şiir ve beyit gibi edebî metinlerden yararlanılır."* denilmesi, öğretimde çoklu kaynak kullanımını sürdürmektedir.[369] Hz. Muhammed'in hayatı ünitesinde de benzer biçimde öğrencinin gözlemlerine dayalı bir süreç ve edebî metinlerle destekleme yaklaşımı benimsenmiştir çünkü *"Ünite süresince öğrencilerin çevresindeki gözlemlerinden yararlanılır, Hz. Muhammed (s.a.v.) ile ilgili öğrenci düzeyine uygun vecize, deyiş, nefes, şiir ve beyit gibi edebî metinlerden yararlanılır."* Denilmektedir.[370] Kanaatimizce bu, tarihsel içeriğin öğrencinin değer dünyasına bağlanmasını kolaylaştırabilmektedir. Temel değerler ünitesinde ise öğretim sürecinin açık bir hedefi vardır. Programda *"Ünite genelinde millî birlik ve beraberliğimizi güçlendirici; sevgi, saygı, dostluk bağlarını pekiştiren; vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik gibi temel değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesine yönelik anlatımlara yer verilir."* ifadesi yer almaktadır. Kanaatimizce bu süreç vurgusu, öğrencinin değerleri yalnızca bilgi olarak değil, tutum ve davranışa dönüşebilecek biçimde benimsemesine yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca *"Bu bağlamda başta ayet ve hadisler olmak üzere, edebiyatımızdan atasözü,*

[368] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 27.
[369] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 28.
[370] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 29.

vecize, beyit, ilahi, nefes ve deyişlerden seviyeye uygun örnekler verilmesine özen gösterilir." ifadesi, materyal çeşitliliğini pekiştirmektedir.[371] Kanaatimizce burada "seviyeye uygun örnek" vurgusu, öğrenciye uygunluğu belirleyen ana ölçütlerden biridir.

Öğrenme ve öğretme süreci, somut deneyimlerden hareket eden ve metin ile yaşantı bütünlüğünü önceleyen etkinliklerle yürütülmektedir. Öğrenciler araştırma ve sorgulama yoluyla anlam inşa etmektedir. Bu yaklaşım, erken ergenlik döneminde öğrencinin pasif alıcı olmaktan çıkarılarak anlam kurucu role geçirilmesinin öğrenme kalıcılığını artırdığını ortaya koyan yapılandırmacı din eğitimi çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir.[372]

Peygamber ve İlahî Kitap İnancı ünitesinde öğretmen "peygamber, görev, örneklik" üçlüsünü kavram haritasıyla açmaktadır. Öğrenciler Kur'an'da adı geçen peygamberlerden kısa kıssalar seçmekte ve "hangi davranış neden örnektir" sorusuna kendi cümleleriyle yanıt vermektedir. Bu yöntem, dinî şahsiyetlerin örnek davranış üzerinden ele alınmasının ahlaki muhakemeyi güçlendirdiğini belirten araştırmalarla paralellik göstermektedir.[373] Vahiy kavramı, karanlıkta yolu aydınlatan ışık metaforuyla sade biçimde tanımlanmaktadır. Metafor kullanımının bu yaş grubunda soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırdığı, gelişim psikolojisi temelli öğretim çalışmalarında vurgulanmaktadır. "İlahi kitaplar ve peygamberler" eşleştirmesi istasyon tekniğiyle gerçekleştirilmektedir. Her istasyonda kitap, peygamber ve temel mesaj kartları bir araya gelmektedir. İstasyon tekniği, öğrencinin aktif katılımını artırarak kavramsal bütünlüğü destekleyen bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Sınıf ortamında Kur'an'a saygı kültürü yaşatılmakta, metni temiz tutma ve dikkatle dinleme alışkanlıkları pekiştirilmektedir. Bu tür davranış temelli uygulamalar, dinî sembollere yönelik tutum gelişiminde etkili bulunmuştur. Hz. Âdem anlatısı Bakara ve Aʿrâf sûrelerinden seçilmiş mealler ile dramatizasyon çalışmalarıyla desteklenmektedir. Kunut duaları öğretilirken okunuş, anlam ve bağlam basamak basamak ele alınmaktadır; bu kademeli yaklaşım ezberden çok bilinçli öğrenmeyi öncelemektedir.[374]

---

[371] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 30.
[372] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, TDV Yayınları, Ankara, 2013, s. 243–246.
[373] Nuray Senemoğlu, a.g.e., s. 235–237.
[374] Hayati Tetik, "İlköğretim DKAB Programlarında Öğretim Yöntemleri", *Universal Journal of Theology*, 2018, s. 72–73.

Namaz ünitesinde öğrenciler küçük gruplar oluşturarak "namaz rehberi" hazırlamaktadır. Rehberde namazın farzları, ezan ve kametin anlamı, beş vakit namazın kılınış akışı ve cuma, bayram, cenaze ile teravih namazlarının adımları yer almaktadır. Grup çalışmasına dayalı bu etkinlik, ibadet bilgisinin işbirlikli öğrenme yoluyla daha kalıcı hâle geldiğini gösteren bulgularla örtüşmektedir. Mezhepler arası farklı uygulamalar gerektiğinde açıklanmakta ve farklılıklara saygılı yaklaşım geliştirilmektedir. Bu yaklaşım, din öğretiminde çoğulculuğu ve hoşgörüyü destekleyen pedagojik önerilerle uyumludur. Camilerin toplumsal fonksiyonu yerel cami gezisi, imam ve müezzinle söyleşi etkinlikleriyle somutlaştırılmaktadır. Fil sûresi anlam çalışması tarihî bağlamı basitleştirilmiş bir hikâye ile ilişkilendirilerek yapılmaktadır. Mekân temelli öğrenmenin ve yerel dinî aktörlerle etkileşimin öğrencinin ilgisini artırdığı, saha temelli çalışmalarda ortaya konulmuştur.[375]

Zararlı Alışkanlıklar ünitesinde süreç koruyucu ve geliştirici bakış açısıyla tasarlanmaktadır. Öğrenciler çevre gözlemlerinden yararlanarak risk faktörlerini belirlemekte ve küçük vaka kartları üzerinde başlama sebeplerini sorgulamaktadır. Bu yöntem, ergenlik döneminde risk farkındalığı kazandırmada etkili bulunan vaka temelli öğrenme yaklaşımıyla örtüşmektedir. Korunma yolları için kişisel eylem planları oluşturulmaktadır. Öğrenciler spora veya sanata katılım, güvenilir yetişkinle paylaşım ve dijital tetikleyicileri filtreleme adımlarını planlamaktadır. Bu uygulama, önleyici rehberlik ve psiko-sosyal destek temelli çalışmaların önerileriyle uyumludur. Tebbet sûresi çalışma kâğıdı, kibir ve mal mülk övüncünün olumsuz etkilerini sade örneklerle tartışmaya açmaktadır. Hz. Yahya'nın hayatından seçilen kesitler dürüstlük ve kararlılık erdemleriyle ilişkilendirilmektedir. Dinî metin ile yaşam arasında bağ kuran bu yaklaşım, değer aktarımında etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.[376]

Hz. Muhammed'in Hayatı ünitesinde öğrenciler zaman şeridi oluşturarak Mekke ve Medine dönemlerinin dönüm noktalarını görseller ve tanıtım kartlarıyla yerleştirmektedir. Zaman şeridi kullanımı, tarihsel sıralama ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerisini destekleyen bir araç olarak öne çıkmaktadır. Hicretin sebep ve sonuçları sebep-sonuç okları yardımıyla analiz edilmektedir. Ensar ve muhacir

[375] Hayati Hökelekli, a.g.e., s. 255–257.
[376] Osman Pazarlı, *Din Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1982, s. 194–196.

dayanışması sınıf içi iş birliği etkinliklerine model olmaktadır. Nasr sûresi şükür ve tevazu temalı düşünme çemberiyle ele alınmaktadır. Bu tür yansıtıcı etkinliklerin, öğrencinin ahlaki duyarlılığını artırdığı literatürde belirtilmektedir.[377]

Temel Değerlerimiz ünitesinde öğrenciler aile ve mahalle büyükleriyle mini röportajlar gerçekleştirmektedir. Bayramlar ile kandillerin toplumsal kaynaşmaya katkısı poster ya da kısa video çalışmalarıyla anlatılmaktadır. Şehit ve gazi teması saygı, minnet ve toplumsal sorumluluk kavramlarıyla ilişkilendirilmektedir. Okul-aile-çevre etkileşimini içeren bu etkinliklerin, değerlerin içselleştirilmesini güçlendirdiği değerler eğitimi alanındaki araştırmalarla desteklenmektedir. Bütün bu etkinlikler, öğrencinin değer bilincini ve toplumsal duyarlılığını güçlendirmektedir.

2.3.4. 2018 İlköğretim 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Ölçme ve Değerlendirme İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Programın ölçme anlayışı, bireysel farklılıklar nedeniyle tek tip değerlendirmeyi uygun görmemektedir. Bu kapsamda *"bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir."* ifadesi yer almaktadır. Kanaatimizce 6. sınıf içerikleri bu ilkeyi zorunlu kılacak niteliktedir çünkü kazanımlarda "tanımlar, açıklar, sınıflandırır, örnek verir, tartışır, istekli olur, değerlendirir" gibi farklı düzeylerde fiiller yer almaktadır. Bu çeşitlilik, değerlendirmede yalnızca bilgi ölçen testlerin yeterli olmayacağını göstermektedir. Özellikle "zararlı alışkanlıklardan korunma yollarını tartışır" gibi kazanımların değerlendirilmesi, öğrencinin gerekçeli düşünmesini ve çözüm önerisi üretmesini gerektirdiği için açık uçlu sorular, örnek olay incelemeleri ve performans görevleri daha uygun görünmektedir.

Programın *"kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır."* ilkesine göre 6. sınıf ölçmelerinde de açıklamalarda belirtilen kapsamın aşılmaması gerekmektedir.[378] Kanaatimizce namaz ünitesinde "kısaca ele alınır" vurguları ve mezhepsel farklılıkların "ihtiyaç duyulması hâlinde" açıklanacağı ifadesi, ölçme sürecinde öğrencinin ayrıntı fıkhi farklarla zorlanmaması gerektiğini düşündürmektedir. Bu nedenle değerlendirmede temel kavramları anlama, ana

[377] Nuray Senemoğlu, a.g.e., s. 311–313.
[378] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 5.

işlevleri kavrama ve davranışla ilişkilendirme daha uygun bir ölçme sınırı oluşturmaktadır.

Program *"ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır."* diyerek süreç değerlendirmeyi vurgulamaktadır. Kanaatimizce 6. sınıfta "zararlı alışkanlıklardan kaçınmaya istekli olur" gibi tutum ifadesi içeren kazanımlar, süreç izlenmeden sağlıklı değerlendirilemez. Bu yüzden sınıf içi gözlem, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme ve rubrikler gibi araçların kullanılması 6. sınıf içeriğinin doğasıyla daha uyumludur. Programın *"sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez."* vurgusu, bu sınıfta değer ve tutum boyutunu içeren üniteler için belirleyici bir ölçüt oluşturmaktadır.[379]

Ölçme ve değerlendirme süreç ile ürünün birlikte izlendiği, kazanımlara doğrudan bağlı araçlarla yürütülmektedir. Bu yaklaşım, din öğretiminde yalnızca bilgi düzeyini değil, anlamlandırma, ilişkilendirme ve davranışa dönük farkındalığı da izlemeyi öneren çağdaş ölçme-değerlendirme anlayışıyla örtüşmektedir. "Peygamber ve peygamberlik kavramlarını tanımlama" kazanımı kavram haritaları, doğru-yanlış kartları ve kısa tanım yazılarıyla ölçülmektedir. Kavram haritası kullanımının, soyut dinî kavramların zihinsel yapılandırılmasında etkili olduğu önceki çalışmalarla desteklenmektedir. "Peygamberlerde insanlar için güzel örnekler" kazanımında öğrenciden seçtiği model davranışı gündelik yaşamına nasıl uyarlayacağını açıklayan yansıtma paragrafı istenmektedir. Yansıtıcı yazma etkinliklerinin ahlaki muhakeme ve öz değerlendirme becerilerini güçlendirdiği belirtilmektedir.[380] "Vahyin gönderiliş amacı" açık uçlu kısa sorularla değerlendirilmektedir. "İlahi kitaplar ile peygamberleri eşleştirme" mini çizelgeler aracılığıyla yoklanmakta, "Kur'an'a saygı" sınıf içi gözlem formu ile takip edilmektedir. Gözlem temelli değerlendirmelerin, değer ve tutum kazanımlarının izlenmesinde uygun araçlar olduğu vurgulanmaktadır.[381]

Namaz ünitesinde değerlendirme yalnızca ezber kontrolüne indirgenmemektedir. "İslam'da namazın önemi" ayet ve hadis yorumuna dayalı iki ya da üç cümlelik yanıtlarla ölçülmektedir. Yorum temelli kısa yanıtların, dinî bilginin anlam düzeyinde kavranıp kavranmadığını göstermede etkili olduğu ifade edilmektedir. "Namazları çeşitlerine göre sınıflandırma" tablosu doldurtulmakta,

[379] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 5.
[380] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, s. 270–272.
[381] Hayati Tetik, a.g.m., s. 78–80.

"namazın kılınışı" basit akış şeması tamamlama maddeleriyle değerlendirilmektedir. Akış şemalarının sıralı ibadet bilgilerini öğrenmede işlevsel olduğu görülmektedir. "Ezan" ve "kamet" kavramlarının anlamı hatırlatılmakta, "camilerin toplumsal fonksiyonu" yerinde öğrenme günlüğü üzerinden puanlanmaktadır. Mekân temelli öğrenmeye dayalı değerlendirme araçlarının öğrencinin sosyal farkındalığını artırdığı belirtilmektedir.[382] Fil sûresinin değerlendirmesi sesli okuma doğruluğu ile akıcılık, temel anlamı ifade edebilme ve verilen mesajları belirleme ölçütlerini içeren rubrikle yapılmaktadır. Rubrik kullanımının ölçme sürecinde açıklık ve adalet sağladığı literatürde sıkça vurgulanmaktadır.[383]

Zararlı Alışkanlıklar ünitesinde senaryo temelli sorular ile karar verme kılavuzları kullanılmaktadır. Öğrenciler "başlama sebepleri"ni tanıma ve "korunma yollarını tartışma" performans görevlerinde gerekçe sunma ve uygulanabilirlik ölçütleriyle puanlanmaktadır. Senaryo temelli ölçmenin, ergenlik dönemindeki öğrencilerde riskli durumlara ilişkin bilinç geliştirmede etkili olduğu araştırmalarda ortaya konulmuştur. Tebbet sûresi doğru okuma ve mesajı özetleme biçiminde değerlendirilmektedir. Hz. Yahya ve Hz. Zekeriya biyografileri anahtar olayları doğru sıraya koyma etkinliğiyle ölçülmektedir. Biyografik içeriklerin sıralama etkinlikleriyle değerlendirilmesinin tarihsel ve ahlaki bağlamı kavramayı kolaylaştırdığı belirtilmektedir.[384]

Hz. Muhammed'in Hayatı ünitesinde zaman şeridinin doğruluğu, hicretin sebep-sonuç ilişkisini açıklayan kısa paragraf ve Nasr sûresinin mesajlarını günlük yaşama bağlayan cümleler değerlendirilmektedir. Zaman şeridi ve kısa açıklama temelli ölçmelerin kronolojik düşünme ve anlamlandırmayı desteklediği ifade edilmektedir.[385]

Temel Değerlerimiz projesinde hazırlanan poster, video ya da röportaj içerik doğruluğu, saygı dili, kaynak gösterimi ve sunum netliği kriterleriyle puanlanmaktadır. Proje temelli değerlendirmenin, değerlerin içselleştirilmesini ve sosyal sorumluluk bilincini desteklediği değerler eğitimi çalışmalarında

[382] Osman Pazarlı, a.g.e., s. 201–203.
[383] Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara, 2018, s. 412–415.
[384] Nazıroğlu, a.g.e., s. 91–94.
[385] Aydın, Mehmet Zeki, *Din Öğretiminde Program Geliştirme*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2020, ss. 89–92.

vurgulanmaktadır. Her değerlendirme maddesi kendi köşesinde ölçtüğü kazanımı belirtmektedir. Yönergeler açık, dil sade ve anlaşılabilir tutulmaktadır. Öğrencilere biçimlendirici geri bildirim sağlanmakta, böylece öğrenme süreci desteklenmektedir. Biçimlendirici geri bildirimin, öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırdığı bilinmektedir.[386]

2.4. 2018 İLKÖĞRETİM 7. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİLİ PROGRAMININ ÖĞRENCİYE UYGUNLUĞU

2.4.1. 2018 İlköğretim 7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Kazanım İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Programın 7. sınıf kazanımları, öğrencinin soyut kavramları sınıflandırma, ilişki kurma, yorumlama ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerle ele almasını hedeflemektedir. Bu çerçevede *"Varlıklar âlemini özelliklerine göre ayırt eder."* kazanımı ile öğrencinin kavramsal ayrım yapması beklenmektedir.[387] Kanaatimizce bu hedef, 7. sınıf düzeyinde kavramları kategorize edebilme becerisi geliştiği için uygulanabilir görünmektedir. Aynı kazanımın açıklamasında *"Öğrenci seviyesi göz önünde bulundurularak ayrıntıya girilmeden cinlerden de bahsedilir."* ifadesi yer almakta, bununla birlikte *"öğrencilerin sahip olduğu yanlış veya eksik dinî bilgi ve anlayışlar, dinî ilimlerin ortaya koyduğu veriler ışığında ele alınır."* denilerek yanlış bilgilerin düzeltilmesi de amaçlanmaktadır.[388] Kanaatimizce bu yaklaşım, öğrencinin çevresel kaynaklı yanlış inanışlarla karşılaşabildiği dönemde koruyucu ve düzeltici bir işlev görebilmektedir. Melek inancı kazanımında ise *"Melekleri özellikleri ve görevlerine göre sınıflandırır."* ifadesi yer almakta, açıklamada *"Konu; dört büyük melek, yazıcı, koruyucu, rahmet ve sorgu melekleri ile sınırlandırılır."* denilerek içerik kapsamı belirginleştirilmektedir. Kanaatimizce sınırlandırma, kazanımın yönetilebilir bir çerçevede kalmasını sağlayarak öğrencinin bilişsel yükünü dengelemektedir. Ayrıca program *"melek inancının, davranışları güzelleştirmedeki rolüne vurgu yapılır."* ifadesiyle inanç–davranış bağını özellikle kurmaktadır. Kanaatimizce bu vurgu, din öğretiminde yalnızca bilgi aktarımı değil, tutum geliştirme hedefini de güçlendirmektedir. Ahiret kazanımlarında *"Dünya hayatı ile ahiret hayatı*

---

[386] Demirel, Özcan, *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara, 2019, ss. 173–175.
[387] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 32.
[388] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 32.

arasındaki ilişkiyi yorumlar." ifadesi, öğrencinin anlamlandırma ve sonuç çıkarma becerisine yönelmektedir. Kanaatimizce "yorumlar" ifadesi, öğrencinin tek doğru ezberlemekten ziyade gerekçeli düşünmesini teşvik edebilmektedir. Yine *"Ahiret hayatının aşamalarını açıklar."* kazanımı yer almakta ve açıklamada *"ölüm, kıyamet, diriliş, mahşer, hesap, mizan, cennet ve cehennem ele alınır."* denilmektedir. Kanaatimizce aşamalar listesinin açıkça verilmesi, öğretimde sıralı yapı kurmayı kolaylaştırmakta, ancak duyuşsal yoğunluğu yüksek kavramların öğrencinin düzeyine uygun dille işlenmesini de zorunlu kılmaktadır. İnanç sisteminin ahlaki temellendirilmesi *"Allah'ın (c.c.) adil, merhametli ve affedici olması ile ahiret inancı arasında ilişki kurar."* kazanımıyla pekiştirilmektedir. Kanaatimizce bu kazanım, öğrencinin "adalet–merhamet–affedicilik" gibi değer kavramlarını soyut düzeyde değil, inanç bağlamında ilişkilendirerek anlamlandırmasına katkı sağlayabilmektedir. Ünitelerde örnek şahsiyet ve metin öğretimi de kazanımlaştırılmıştır. Örneğin *"Hz. İsa'nın (a.s.) hayatını ana hatlarıyla tanır."* ifadesi yer almakta, açıklamada *"kazanım, sahih kaynaklarda yer alan rivayetler ışığında ayrıntıya girilmeden ve öğrenci düzeyi dikkate alınarak ele alınır."* denilmektedir. Kanaatimizce "ana hatlarıyla" ve "ayrıntıya girilmeden" vurguları, öğrencinin düzeyini gözeten bir sınır çizmekte ve içerik yoğunluğunu dengelemektedir. Benzer biçimde *"Nâs suresini okur, anlamını söyler."* kazanımında *"surede verilen mesajlar belirlenir ve surenin nerelerde okunduğuna değinilir."* ifadesi yer almaktadır.[389] Kanaatimizce burada "mesaj" vurgusu, anlam temelli öğrenmeyi desteklemektedir.

Bu yönüyle kazanımlar, ergenlik döneminin soyut düşünme kapasitesinin belirginleştiği bir evrede, öğrencinin metafizik kavramları korku temelli değil anlam ve sorumluluk temelli olarak yapılandırmasına imkân tanımaktadır. Din psikolojisi alanındaki çalışmalar, bu yaş grubunda ahiret ve sorumluluk bilincinin davranış denetimiyle ilişkilendirilebildiğini ortaya koymaktadır.[390]

Program, değer temelli ahlak dilini güçlendirmeyi, Hz. Muhammed'in hem kul hem de elçi oluşunu ayet ve hadislerden hareketle yorumlayabilmeyi ve İslam düşüncesindeki yorum farklılıklarının sebeplerini tanıyarak kapsayıcı bir bakış geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu kazanımlar, ahlaki muhakemenin yalnızca kural

[389] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 32.
[390] Hökelekli, Hayati, *Din Psikolojisi*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2016, ss. 215–218.

öğrenme düzeyinde kalmamasını, niyet, ölçülülük ve toplumsal sorumluluk bilinciyle derinleşmesini desteklemektedir. Gelişim psikolojisi literatürü, ergenlik döneminde değerlerin örnek şahsiyetler üzerinden ele alınmasının içselleştirmeyi güçlendirdiğini göstermektedir.[391]

Bu hedefler, öğrencinin tecrübelerini, hazır bulunuşluk düzeyini ve gelişim evresini dikkate alan, sevgi merkezli ve tedricî bir yaklaşım içinde ele alınmaktadır. Programda melek, ahiret, ibadet ve değer konularının birlikte ele alınması; dinî bilginin parça parça değil bütüncül bir anlam çerçevesinde yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır. Öğretim programları üzerine yapılan değerlendirme çalışmaları, bu tür bütüncül yapıların öğrencide dinî kavramlar arası ilişki kurma becerisini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.[392]

Öğrenci bir yandan meleklerin özellikleri, ahiret hayatının aşamaları, hac ile kurban ibadetleri gibi bilgi ağırlıklı içerikleri öğrenmektedir. Bu içerikler, ayrıntıya boğulmadan, temel kavram ve aşamalarla sınırlandırılarak sunulmakta ve böylece bilişsel yükün dengelenmesi sağlanmaktadır. Program geliştirme alanındaki araştırmalar, özellikle 7. sınıf düzeyinde kavramsal yoğunluğun sadeleştirilmesinin öğrenme kalıcılığını artırdığını göstermektedir.[393]

Öte yandan ahlaki tutum ve davranışlar, Hz. Muhammed'in insani ile peygamberlik yönü ve İslam düşüncesinde yorumlar başlıklarıyla eleştirel, ölçülü ve saygılı düşünme becerilerini geliştirmektedir. Özellikle İslam düşüncesinde yorum farklılıklarına yer verilmesi, öğrencinin tek doğru algısı yerine çoğulcu ve saygılı bir din anlayışı geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Din eğitimi alanındaki güncel çalışmalar, bu yaklaşımın öğrencilerde ötekileştirmeyi azalttığını ve dinî hoşgörüyü desteklediğini ortaya koymaktadır.[394]

Ayrıca Nâs, Felak ve Kâfirun sûreleri ile En'âm sûresi 162. ayetinin anlamlarını günlük yaşamla ilişkilendirmekte, dinî kavramları davranış boyutuna taşımaktadır. Bu sure ve ayetlerin seçimi, öğrencinin korku, korunma, inanç özgürlüğü

---

[391] Senemoğlu, Nuray, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara, 2018, ss. 142–146.

[392] Altaş, Nurullah, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Grafiker Yayınları, Ankara, 2021, ss. 201–204.

[393] Yılmaz, Hüseyin, *Din Öğretiminde Metin Temelli Yaklaşımlar*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2019, ss. 97–100.

[394] Senemoğlu, Nuray, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara, 2018, ss. 142-146.

ve kulluk bilinci gibi temel temaları yaşantısal düzeyde anlamlandırmasına olanak tanımaktadır. Metin temelli din öğretimi üzerine yapılan çalışmalar, kısa ve tematik surelerin bu yaş grubunda anlam merkezli öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir.[395]

2.4.2. 2018 İlköğretim 7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının İçerik İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Programın içerik düzeni, her ünitede konu başlıklarının sıralı biçimde verilmesiyle yapılandırılmıştır. Melek ve ahiret inancı ünitesinde *"Görülen ve Görülemeyen Varlıklar", "Melekler ve Özellikleri", "Dünya ve Ahiret Hayatı", "Ahiret Hayatının Aşamaları", "Ahiret İnancının İnsan Davranışlarına Etkisi", "Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. İsa (a.s.)", "Bir Sure Tanıyorum: Nâs Suresi ve Anlamı"* konularına yer verildiği belirtilmektedir.[396] Kanaatimizce içerikte ahiret inancının davranışa etkisinin ayrıca başlık olarak yer alması, öğrencinin inancı hayatla ilişkilendirmesine imkan tanımaktadır. Hac ve kurban ünitesinde *"İslam'da Hac İbadeti ve Önemi", "Haccın Yapılışı", "Umre ve Önemi", "Kurban İbadeti ve Önemi", "Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. İsmail (a.s.)", "Bir Ayet Tanıyorum: En'âm Suresi 162. Ayet ve Anlamı"* başlıkları bulunmakta, ibadet bilgisinin ayet ve peygamber örneğiyle desteklendiği görülmektedir.[397] Kanaatimizce bu çeşitlilik, öğrencinin motivasyonunu artırabilir; ancak hac mekân ve kavramlarının çokluğu, öğretimde kademelendirme yapılmadığında zorlayıcı olabilmektedir. Ahlaki davranışlar ünitesinde *"Güzel Ahlaki Tutum ve Davranışlar", "Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Salih (a.s.)", "Bir Sure Tanıyorum: Felak Suresi ve Anlamı"* konularına yer verilmektedir.[398] Kanaatimizce değerlerin doğrudan ele alınması, 7. sınıf öğrencisinin sosyal ilişkiler ve kimlik inşası sürecine uygun bir içerik yönelimi oluşturmaktadır. Hz. Muhammed ünitesinde *"Allah'ın (c.c.) Kulu Hz. Muhammed (s.a.v.)", "Allah'ın (c.c.) Elçisi Hz. Muhammed (s.a.v.)", "Bir Sure Tanıyorum: Kâfirun Suresi ve Anlamı"* başlıkları yer almakta, insanî yön ile peygamberlik yönünün ayrıştırıldığı görülmektedir. Kanaatimizce bu ayrım, öğrencinin peygamber algısını daha dengeli kurmasına katkı sağlayabilmektedir. İslam düşüncesinde yorumlar ünitesinde ise *"Din Anlayışındaki Yorum Farklılıklarının Sebepleri", "İslam*

---

[395] Aydın, Mehmet Zeki, *Din Öğretiminde Program Geliştirme*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2020, ss. 89-92.
[396] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 32.
[397] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 33.
[398] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 34.

Düşüncesinde Yorum Biçimleri", "İslam Düşüncesinde Tasavvufî Yorumlar" konuları yer almaktadır.[399] Kanaatimizce bu içerik, çoğulculuğu ve farklı yorum biçimlerini tanıtmaya uygun bir çerçeve sunmakta, ancak kavram yoğunluğu nedeniyle öğretimde sadeleştirme ve somut örnek gerektirmektedir. Bu yapı, 7. sınıf düzeyinde öğrencinin hem soyut kavramları tanımasına hem de bu kavramları gündelik yaşamla ilişkilendirmesine imkân tanımaktadır. Program değerlendirme çalışmalarında, kademeli içerik düzeninin öğrencilerin dinî kavramlar arasında bağ kurma becerisini desteklediği belirtilmektedir.[400]

Melek ve Ahiret İnancı ünitesi, öğrencinin görülen ve görülemeyen varlıklar ayrımını kavrayarak varlık alanına dengeli bakış geliştirmesini hedeflemektedir. Cin konusuna sınırlı ve açıklayıcı bir atıf yapılması, bu yaş grubunda sıkça karşılaşılan korku temelli algıların önüne geçmeyi amaçlamaktadır. Din psikolojisi alanındaki araştırmalar, ergenlik döneminde metafizik konuların sade ve bilimsel bir dil ile ele alınmasının kaygıyı azalttığını göstermektedir.[401]

Meleklerin görevlerine göre sınıflandırılması, öğrencinin soyut varlıkları işlev temelli düşünmesine katkı sağlamaktadır. Dünya ve ahiret ilişkisi emek, sorumluluk ve karşılık ekseninde ele alınmakta; ahiret aşamaları ayrıntıya girilmeden açıklanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencinin adalet ve sorumluluk duygusunu güçlendirmekte olup benzer biçimde yapılandırılmış Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi program incelemelerinde etkili bulunmuştur. Hz. İsa'nın hayatının sınırlı ayet çerçevesinde sunulması, farklı din mensuplarına saygılı bakış geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir.[402] Nâs sûresiyle korunma ve sığınma bilincinin kazandırılması, öğrencinin duygusal güvenlik ihtiyacına da karşılık gelmektedir.

Hac ve Kurban ünitesi, ibadetin yalnızca bireysel değil toplumsal boyutunu da görünür kılmaktadır. Hac ibadetinin ahlaki gelişim ve toplumsal etkileşimle ilişkilendirilmesi, değer eğitimi yaklaşımıyla örtüşmektedir. Din eğitimi literatüründe, ibadetlerin sosyal boyutunun vurgulanmasının öğrencilerde empati ve aidiyet duygusunu artırdığı belirtilmektedir. Hac kavramlarının yüzeysel düzeyde tanıtılması, bilişsel yükü dengelemekte ve umre hac farkının açık biçimde belirtilmesi kavramsal

[399] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 35.
[400] Mehmet Zeki, ss. 94-97.
[401] Hökelekli, Hayati, *Din Psikolojisi*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2016, ss. 223-226.
[402] Altaş, Nurullah, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Grafiker Yayınları, Ankara, 2021, ss. 178–181.

karışıklığı önlemektedir. Kurban ibadetinin yardımlaşma ekseninde ele alınması ve Alevi Bektaşi geleneğine yer verilmesi, programın çoğulcu din anlayışını desteklemektedir. Benzer çalışmalar, bu yaklaşımın mezhepler arası saygıyı artırdığını göstermektedir.[403] En'âm sûresi 162. ayetin teslimiyet vurgusu, ibadet hayat bütünlüğünü pekiştirmektedir.

Ahlaki Davranışlar ünitesi, değerleri yalnızca tanımlamakla kalmayıp tutum ve davranış boyutunda ele almaktadır. Bu yaklaşım, ahlak öğretiminde bilişsel bilgi ile davranış arasındaki kopukluğu azaltmayı hedeflemektedir. Eğitim bilimleri alanındaki araştırmalar, değerlerin davranış örnekleriyle birlikte ele alınmasının içselleştirmeyi artırdığını ortaya koymaktadır.[404] Hz. Salih kıssasının örnek tutumlar bağlamında sunulması, tarihsel anlatının ahlaki mesajla bütünleşmesini sağlamaktadır. Felak sûresi, korunma ve tedbir bilinciyle ilişkilendirilerek öğrencinin günlük yaşantısına bağlanmaktadır.

Allah'ın Kulu ve Elçisi, Hz. Muhammed (s.a.v.) ünitesi, öğrencinin peygamber algısını aşırı yüceltmeden, insani örneklik temelinde kurmasını sağlamaktadır. Hz. Muhammed'in insani yönünün ayetlerle temellendirilmesi, öğrencinin özdeşlik kurmasını kolaylaştırmaktadır. Din eğitimi araştırmaları, peygamberin insani yönünün vurgulanmasının model alma davranışını güçlendirdiğini göstermektedir.[405] Peygamberlik yönü ise vahiy, ahlak ve evrensel mesaj ekseninde ele alınmakta; Kâfirun sûresi ile inançta açıklık ve saygılı farklılık bilinci desteklenmektedir.

İslam Düşüncesinde Yorumlar ünitesi, öğrencinin dinî çoğulculuk ve yorum farkı bilinci kazanmasını hedeflemektedir. Yorum farklılıklarının nedenlerinin ana hatlarıyla verilmesi, öğrencinin din anlayışını mutlak ve tek boyutlu algılamasının önüne geçmektedir. Din sosyolojisi çalışmalarında, bu tür içeriklerin hoşgörü ve birlikte yaşama kültürünü desteklediği belirtilmektedir. Tasavvufî yorumların ve Alevî Bektaşîliğin erkân boyutuyla tanıtılması, kültürel mirasın din eğitimi içindeki yerini görünür kılmaktadır. Cem ve cemevi anlatımlarının betimleyici bir dil ile sunulması, öğrencinin ötekileştirmeden uzak bir bakış geliştirmesine katkı sağlamaktadır.[406]

---

[403] Kula, Naci, *Dinlerarası Öğrenme ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2018, ss. 132–134.
[404] Yıldız, Rıfat, *Din Eğitimi ve Değerler*, Pegem Akademi, Ankara, 2019, ss. 201–203.
[405] Yavuz, Kerim, *Hz. Peygamber Algısı ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2017, ss. 88–91.
[406] Çelik, Celaleddin, *Din Sosyolojisi*, Grafiker Yayınları, Ankara, 2019, ss. 211–214.

2.4.3. 2018 İlköğretim 7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Öğrenme ve Öğretme Süreci İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Program, öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin hazır bulunuşluğu ve yaşantısını merkeze alan bir yaklaşımı açıkça ifade etmektedir. Melek ve ahiret inancı ünitesinde *"Ünite genelinde ayet ve hadisler başta olmak üzere, düzeye uygun edebî metinlerden yararlanılır."* denilmekte, ayrıca *"öğrencilerin tecrübelerini, hazır bulunuşluk düzeylerini ve seviyelerini dikkate alan; dinin sevgi boyutunu öne çıkaran; müsamahakâr, tedriciliği önceleyen ve onların dikkatini çevresine yönlendiren bir yaklaşım benimsenir."* ifadesi yer almaktadır.[407] Kanaatimizce "sevgi boyutu" ve "tedricilik" vurgusu, ahiret gibi duyuşsal açıdan yoğun konuların öğrencide kaygı üretmeden ele alınabilmesi açısından önem taşımaktadır. Hac ve kurban ünitesinde süreç, somut yaşantı temelli anlatımla kurgulanmaktadır çünkü *"Ünite genelinde konular, günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle işlenir."* ifadesi bulunmaktadır.[408] Kanaatimizce bu yaklaşım, ibadetlerin sosyal ve kültürel boyutunu anlamayı kolaylaştırmaktadır. Nitekim program *"Hac, umre ve kurban ibadetlerinin sosyal, kültürel ve ahlaki yönleriyle ilgili etkinliklere yer verilir."* diyerek etkinlik temelli öğretimi teşvik etmektedir.[409] Ahlaki davranışlar ünitesinde de aynı çizgi sürdürülmekte, *"Ünite genelinde konular, günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle işlenir."* denilmektedir .[410] Ayrıca *"Konular; ayet ve hadisler başta olmak üzere, öğrenci seviyesine uygun atasözü, vecize, beyit, ilahi, nefes gibi edebî metinlerden yararlanılır."* ifadesi yer almaktadır.[411] Kanaatimizce burada "öğrenci seviyesine uygun" ifadesi belirleyicidir çünkü metin seçimi uygun yapılmadığında öğrenme sürecinde anlaşılabilirlik sorunu doğabilmektedir. Hz. Muhammed ünitesinde de *"konular, günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle işlenir."* vurgusu yer almakta, edebî metinlerden yararlanma tekrar edilmektedir.[412] Kanaatimizce bu yaklaşım, öğrencinin peygamber örnekliğini günlük yaşamla ilişkilendirmesine imkân tanımaktadır. İslam düşüncesinde yorumlar ünitesinde ise süreç için *"nesnel ve tasviri (betimleyici) bir*

[407] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 32.
[408] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 33.
[409] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 33.
[410] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 34
[411] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 34.
[412] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 35.

anlatım esas alınır." ifadesi dikkat çekmektedir.[413] Kanaatimizce bu vurgu, öğrencinin farklı yorumları çatışma diliyle değil, betimleyici bir çerçevede tanımasını destekleyebilir. Öğrenme ve öğretme süreci, öğrencinin yaşantısından ve merakından beslenen, kavramları somutlaştıran ve tedricen ilerleyen etkinliklerle yürütülmektedir.

Bu yaklaşım, ergenlik dönemindeki öğrencilerin soyut dinî kavramları anlamlandırabilmesi açısından din eğitimi literatüründe önerilen yapılandırmacı öğretim anlayışıyla örtüşmektedir.[414]

Melek ve Ahiret İnancı ünitesinde derse öğrencilerin zihnindeki popüler anlatıların dinlenmesiyle başlanmaktadır. Yanlış veya eksik bilgilerin dinî ilimlerin verileri temel alınarak birlikte düzeltilmesi, öğrencinin güvenli öğrenme ortamında soru sorabilmesini desteklemektedir. Din psikolojisi alanındaki çalışmalar, bu yaş grubunda korku ve hayal unsuru içeren metafizik konuların tartışma ve açıklama yoluyla ele alınmasının kaygıyı azalttığını göstermektedir.[415] Dört büyük melek ile yazıcı, koruyucu, rahmet ve sorgu meleklerinin kavram ağı üzerinde sınıflandırılması, soyut varlıkların işlev temelli öğrenilmesini sağlamaktadır. Dünya ahiret ilişkisi emek, adalet ve sorumluluk ekseninde vaka tartışmalarıyla ele alınmakta ve ahiret aşamalarının zaman şeridiyle açıklanması bilişsel sıralama becerisini desteklemektedir. Benzer etkinliklerin kullanıldığı program incelemelerinde, bu tür görsel zamanlama çalışmalarının kavramsal kalıcılığı artırdığı belirtilmektedir. Hz. İsa ve Hz. Meryem anlatısının sınırlı ayet çerçevesinde sunulması, dinlerarası duyarlılık geliştirme açısından uygun bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.[416] Nâs sûresinin kaygı, kıskançlık ve olumsuz düşüncelerle ilişkilendirilmesi, öğrencinin duygusal deneyimleriyle metin arasında bağ kurmasına imkân tanımaktadır.

Hac ve Kurban ünitesinde öğrencilerin Kâbe ve Harem bölgesi planı üzerinde çalışması, mekânsal öğrenmeyi desteklemektedir. Tavaf, sa'y, vakfe ve diğer uygulamaların istasyonlar üzerinden tanıtılması, ibadet bilgisinin ezberden ziyade süreç odaklı öğrenilmesini sağlamaktadır. Din eğitimi alanındaki uygulama temelli çalışmalar, bu tür görsel-mekânsal etkinliklerin ibadet öğretiminde anlamayı

---

[413] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 35.

[414] Aydın, Mehmet Zeki, *Din Öğretiminde Program Geliştirme*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2020, ss. 118–121.

[415] Altaş, Nurullah, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Grafiker Yayınları, Ankara, 2021, ss. 204–206.

[416] Kula, Naci, *Dinlerarası Öğrenme ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2018, ss. 141–143.

artırdığını ortaya koymaktadır. Umre ve hac farklarının tabloyla sunulması kavramsal netlik sağlamaktadır. Kurban ibadetinin paylaşma ve dayanışma temalarıyla okul içi sosyal sorumluluk etkinliklerine bağlanması, değer eğitimi yaklaşımıyla örtüşmektedir. Alevi Bektaşi geleneğindeki kurban duasının tanıtılması, kültürel çeşitliliğe saygı geliştirme açısından önemli görülmektedir.[417] Hz. İsmail biyografisinin teslimiyet ve güven kavramlarıyla ele alınması, En'âm sûresi 162. ayetin mesajıyla tutarlı biçimde bütünleştirilmektedir.

Ahlaki Davranışlar ünitesinde istasyon tekniği kullanılması, öğrencinin aktif katılımını artırmaktadır. Adalet, dürüstlük, öz denetim ve diğer değerlerin her birinin kısa senaryolarla ele alınması, davranışa dönük hedefler belirlenmesini kolaylaştırmaktadır. Eğitim bilimleri literatüründe, değer öğretiminde istasyon ve senaryo temelli yöntemlerin içselleştirmeyi güçlendirdiği belirtilmektedir.[418] Öğrencilerin "bu değeri bugün nasıl yaşarım" sorusuna yanıt vermesi, öz değerlendirme becerisini geliştirmektedir. Hz. Salih anlatısının doğruyu savunma ve toplumsal sorumluluk bağlamında sunulması, tarihsel anlatının güncel ahlaki meselelerle ilişkilendirilmesine olanak tanımaktadır. Felak sûresi ise korunma, tedbir alma ve dua etme temalarıyla davranış düzeyine taşınmaktadır.

Allah'ın Kulu ve Elçisi, Hz. Muhammed ünitesinde iki eksenli ders akışı uygulanması, öğrencinin peygamber algısını dengeli biçimde kurmasını sağlamaktadır. Hz. Muhammed'in insani yönünün aile ve duygular üzerinden ayetlerle ele alınması, öğrencinin model alma sürecini kolaylaştırmaktadır. Din eğitimi araştırmaları, peygamberin insani yönünün vurgulanmasının özdeşlik kurmayı artırdığını ortaya koymaktadır.[419] Peygamberlik yönünün vahiy, rahmet ve uyarıcılık özellikleriyle ele alınması ise nübüvvet bilincini pekiştirmektedir. Venn şeması etkinliği, kul ile elçi kavramları arasındaki ilişkiyi görselleştirmekte ve kesişim alanına yerleştirilen "güzel ahlak" ifadesi, programın değer merkezli yaklaşımını güçlendirmektedir. Kâfirun sûresi, inançta açıklık ve saygılı farklılaşma ilkesini somutlaştırmaktadır.

---

[417] Yıldız, Rıfat, *Din Eğitimi ve Değerler*, Pegem Akademi, Ankara, 2019, ss. 214–216.

[418] Arslan, Mustafa, Türkiye'de Dinî Çoğulculuk ve Din Eğitimi, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 2020, ss. 172–174.

[419] Senemoğlu, Nuray, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Pegem Akademi, Ankara, 2018, ss. 158–160.

İslam Düşüncesinde Yorumlar ünitesinde öğretmenin betimleyici ve nesnel dil kullanması, öğrencinin yargılayıcı tutumlardan uzak durmasını desteklemektedir. İtikadî, fıkhî ve tasavvufî yorumların sınıflandırılması, öğrencinin dinî düşünce çeşitliliğini kavramasına yardımcı olmaktadır. Din sosyolojisi alanındaki çalışmalar, bu tür içeriklerin hoşgörü ve birlikte yaşama kültürünü geliştirdiğini göstermektedir. Tasavvufî yorumların somut gelenekler üzerinden tanıtılması, kültürel dinî mirasın görünür kılınmasını sağlamaktadır. Cem, cemevi ve erkân kavramlarının görsellerle desteklenmesi, soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

2.4.4. 2018 İlköğretim 7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Ölçme ve Değerlendirme İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları temel alan çeşitlilik ve esneklik ilkesine dayandırılmaktadır. Bu çerçevede *"Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir."* denilmekte ve buna bağlı olarak ölçme sürecinin *"herkese uygun", "herkes için geçerli ve standart olması"* anlayışının uygun olmadığı ifade edilmektedir. Kanaatimizce bu vurgu, 7. sınıf öğrencilerinde ilgi, tutum ve başarı düzeylerinin belirgin biçimde ayrışabildiği bir dönemde, tek tip değerlendirme yerine farklı araçların kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Program ayrıca *"ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır."* diyerek öğretmenin uygulama esnekliğini öne çıkarmaktadır. Kanaatimizce bu durum, sınıfın sosyo-kültürel yapısı ve okul imkanlarına göre uyarlama yapmayı mümkün kılmakta, ancak öğretmenin ölçme okuryazarlığı ihtiyacını da artırmaktadır. İlkeler düzeyinde *"kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır."* ifadesi ile ölçmenin program bileşenleriyle uyumu vurgulanmaktadır. Kanaatimizce bu ilke, değerlendirmede adaleti güçlendirir çünkü öğrencinin karşılaşacağı ölçme durumunun hedeflerle tutarlı olmasını sağlar. Bunun yanında program *"Eğitim sadece bilme için değil, hissetme ve yapma için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez."* diyerek duyuşsal ve davranışsal boyutları da değerlendirmeye dahil etmeyi önermektedir. Kanaatimizce 7. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde değerler, tutumlar ve sosyal davranışlar vurgulandığı için, performans görevleri, süreç değerlendirme, gözlem formları ve rubrikler gibi çoklu araçların kullanılması öğrenciye uygunluğu belirgin biçimde artırabilmektedir. Ayrıca *"süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak*

esastır." vurgusu, öğrencinin gelişimini zamana yayarak izleme yaklaşımını güçlendirmektedir.[420] Kanaatimizce bu yaklaşım, öğrencinin tek bir ölçme anına göre etiketlenmesini azaltarak daha adil bir değerlendirme zemini sunmaktadır. Ölçme ve değerlendirme süreci, hem ürünü hem de süreci izleyen araçların birleşimiyle yürütülmektedir. Ölçütlerin doğrudan kazanımlara bağlanması ve yönergelerin yalın bir dille verilmesi, bu yaş grubunda bilişsel yükü azaltan bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Eğitimde ölçme alanındaki çalışmalar, özellikle ortaokul düzeyinde açık yönergeli ve kısa süreli ölçme araçlarının öğrenme kaygısını azalttığını göstermektedir.[421]

"Varlıklar âlemini ayırt eder" kazanımı için kullanılan kavram eşleştirme etkinlikleri ve kısa tanım yazıları, bilgi düzeyini yoklamaya yöneliktir. Benzer program incelemelerinde, kavram eşleştirme etkinliklerinin soyut kavramların doğru sınıflandırılmasını desteklediği belirtilmektedir.[422] "Melekleri görevlerine göre sınıflandırır" kazanımında kavram ağı ve senaryo eşleştirme etkinliklerinin birlikte kullanılması, öğrencinin yalnızca bilgiyi hatırlamasını değil, bilgiyi bağlama yerleştirmesini de sağlamaktadır. Bu yaklaşım, din eğitimi alanında önerilen bağlam temelli ölçme anlayışıyla örtüşmektedir.[423]

"Dünya ahiret ilişkisini yorumlar" kazanımının kısa yansıtma yanıtlarıyla ölçülmesi, öğrencinin değer temelli düşünme becerisini ortaya koymaktadır. Literatürde, yansıtma temelli kısa yazıların ahlaki muhakemeyi görünür kıldığı vurgulanmaktadır. "Ahiret aşamalarını açıklar" kazanımında sıralama etkinliğinin tercih edilmesi, kronolojik düşünme becerisini desteklemektedir. "Allah'ın adil, merhametli ve affedici oluşu ile ahiret inancı arasında ilişki kurar" kazanımında vaka temelli sorular ve gerekçe yazımı kullanılması, öğrencinin neden-sonuç ilişkisi kurabilmesini sağlamaktadır. Bu tür değerlendirme araçlarının değer eğitiminde etkili olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. "Hz. İsa" ve "Nâs sûresi" çalışmalarında rubrik kullanılması, okuma doğruluğu ile anlamlandırma becerisini birlikte değerlendirmeye imkân tanımaktadır. Rubrik temelli ölçmenin, metin odaklı din öğretiminde nesnelliği artırdığı belirtilmektedir.[424]

---

[420] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 5.
[421] Yavuz, Kerim, *Hz. Peygamber Algısı ve Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2017, ss. 96–99.
[422] Çelik, Celaleddin, *Din Sosyolojisi*, Grafiker Yayınları, Ankara, 2019, ss. 218–220.
[423] Yıldız, Rıfat, *Din Eğitimi ve Değerler*, Pegem Akademi, Ankara, 2019, ss. 214–216.
[424] Hökelekli, Hayati, *Din Psikolojisi*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2016, ss. 229-233.

Hac ve Kurban ünitesinde "hac ibadetinin önemini yorumlar" kazanımının ayet ve hadis temelli kısa cevaplarla ölçülmesi, metinle ilişki kurma becerisini öne çıkarmaktadır. "Haccın yapılışını özetler" kazanımında infografik ya da şema tamamlama etkinliklerinin kullanılması, görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için destekleyici görülmektedir[8]. "Hac ve umre farkları"nın tabloyla değerlendirilmesi kavramsal ayrımı netleştirmektedir. "Kurbanın yardımlaşma ve dayanışma boyutunu açıklar" kazanımının sosyal sorumluluk projesiyle ölçülmesi, ölçme-değerlendirme ile değer eğitiminin bütünleştirilmesine örnek oluşturmaktadır. Değer temelli projelerin öğrencinin kalıcı tutum geliştirmesine katkı sağladığı vurgulanmaktadır.[425] "Hz. İsmail" ve "En'âm sûresi 162. ayet" çalışmalarında anlam cümlesi kurma ve günlük yaşama bağlama maddeleri, bilişsel öğrenmeyi davranış boyutuna taşımaktadır.

Ahlaki Davranışlar ünitesinde her değer için mini performans görevlerinin uygulanması, sürece dayalı değerlendirme yaklaşımını yansıtmaktadır. Öğrencinin seçtiği değeri somut davranış kanıtıyla göstermesi ve öz değerlendirme ile akran değerlendirmesi yapması, sorumluluk ve farkındalık duygusunu artırmaktadır. Eğitim literatüründe akran değerlendirmesinin ahlaki öğrenmede iç denetimi güçlendirdiği ifade edilmektedir.[426] "Felak sûresi" etkinliğinde anlam belirleme ve korunma örnekleri yazdırılması, metnin işlevsel yönünü ortaya çıkarmaktadır.

Allah'ın Kulu ve Elçisi, Hz. Muhammed ünitesinde insani yön ile peygamberlik yönünü ayırt etmeye yönelik Venn şeması, kavramsal karşılaştırma becerisini desteklemektedir. Bu tür grafik düzenleyicilerin din öğretiminde kavram ilişkilerini görünür kıldığı belirtilmektedir. "Kâfirun sûresi"nin ana mesajının tek cümleyle özetlenmesi, öğrencinin metnin özünü kavrama düzeyini ölçmektedir.[427]

İslam Düşüncesinde Yorumlar ünitesinde sınıflandırma tabloları, doğru-yanlış maddeleri ve kısa açıklama sorularının birlikte kullanılması, bilgi ile kavrayış düzeylerini eş zamanlı yoklamaktadır. "Tasavvufî bir yorum ve kültürel yansıması"nın açıklatılması, öğrencinin dinî yorum ile kültürel pratik arasındaki ilişkiyi fark etmesini

[425] Tekin, Halil, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yayınevi, Ankara, 2019, ss. 92-94.
[426] Altaş, Nurullah, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Grafiker Yayınları, Ankara, 2021, ss. 233-235.
[427] Kaya, Mevlüt, *Değerler Eğitimi ve Din*, Dem Yayınları, İstanbul, 2020, ss. 134-136.

sağlamaktadır. Din eğitimi araştırmaları, bu tür açıklayıcı soruların çoğulcu bakış geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.[428]

Her değerlendirme maddesinde ölçülen kazanımın belirtilmesi, program-ölçme uyumunu güçlendirmektedir. Dilin sade tutulması, açık yönergeler ve biçimlendirici geri bildirimle ilerlemenin izlenmesi, ölçme ve değerlendirme sürecinin öğretici işlevini öne çıkarmaktadır.

2.5. 2018 İLKÖĞRETİM 8. SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİLİ PROGRAMININ ÖĞRENCİYE UYGUNLUĞU

2.5.1. 2018 İlköğretim 8. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Kazanım İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Programın 8. sınıf kazanımları, öğrencinin soyut kavramları açıklama, analiz etme, sorgulama, ilişki kurma ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileriyle ele almasını hedeflemektedir. Bu doğrultuda *"Kader ve kaza inancını ayet ve hadislerle açıklar."* kazanımı, inanç öğretiminin metin temelli gerekçelendirme ile yürütülmesini öngörmektedir.[429] Kanaatimizce bu yaklaşım, 8. sınıf düzeyinde öğrencinin neden-sonuç ve gerekçeli açıklama kurma becerisinin güçlenmesiyle uyumludur. Aynı kazanımın açıklamasında *"Allah'ın (c.c.) her şeyi bir ölçüye göre yaratmasına,"* ve *"Sünnetullah kavramı kapsamında evrendeki fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasalara yer verilir."* ifadeleri yer almaktadır.[430] Kanaatimizce burada "sünnetullah"ın fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasalarla birlikte ele alınması, kader konusunun yalnızca soyut bir inanç başlığı olmaktan çıkarılıp öğrencinin çevresini anlamlandırmasına bağlanmasını desteklemektedir. Programın insan iradesini özellikle öne çıkardığı görülmektedir çünkü *"İnsanın ilmi, iradesi, sorumluluğu ile kader arasında ilişki kurar."* kazanımı doğrudan sorumluluk bilincini hedeflemektedir. Kanaatimizce bu hedef, öğrencide kaderi pasif bir bekleyiş biçiminde algılama eğilimini azaltabilecek bir çerçeve sunmaktadır. Kavram öğretimi de analiz düzeyine taşınmıştır. Nitekim *"Kaza ve kader ile ilgili kavramları analiz eder."* kazanımı yer almakta ve açıklamada *"Kavramlar; ecel, ömür, rızık, tevekkül, başarı, başarısızlık, sağlık ve hastalık ile sınırlandırılır; kavramlar, kaderle ilişkilendirilerek*

---

[428] Bahar, Hüseyin, *Din Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2019, ss. 88-90.
[429] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 37.
[430] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 37.

ele alınır." denilmektedir. Kanaatimizce kapsamın sınırlandırılması, kavram sayısını yönetilebilir kılmakta, "analiz" beklentisinin uygulanabilirliğini artırmaktadır. Ayrıca programın yanlış anlayışlarla doğrudan yüzleştiği görülmektedir çünkü *"Toplumda kader ve kaza ile ilgili yaygın olan yanlış anlayışları sorgular."* kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanımın açıklamasında *"Alın yazısı, kara talih, baht, kısmetsizlik gibi kalıp yargılar,"* ve *"Gerekli güvenlik tedbirlerinin alınmaması sonucunda yaşanan iş kazalarının kaderle olumsuz bir şekilde ilişkilendirilerek bireysel ve toplumsal sorumluluğunun göz ardı edilmesi gibi yanlış anlayışlar eleştirel bir bakışla ele alınır."* ifadeleri yer almaktadır. Kanaatimizce bu vurgu, öğrencinin sosyal çevreden taşıdığı kalıp yargıları eleştirel düşünme yoluyla sorgulamasına imkân tanımakta, aynı zamanda sorumluluk ve güvenlik bilinciyle değer eğitimini ilişkilendirmektedir. Ünite içinde örnek şahsiyet ve metin öğretimi kazanımlaştırılmıştır. *"Hz. Musa'nın (a.s.) hayatını ana hatlarıyla tanır."* ifadesi yer almakta ve açıklamada *"Kazanım, A'râf, Tâhâ ve Kasas surelerindeki ilgili ayetler kapsamında öğrenci düzeyi dikkate alınarak ele alınır."* denilmektedir. Kanaatimizce "ana hatlarıyla" ve "öğrenci düzeyi dikkate alınarak" ifadeleri, anlatımın kapsamını sınırlayarak öğrenciyi ayrıntı yükünden korumaktadır. Benzer biçimde *"Ayet el-Kürsi'yi okur, anlamını söyler."* kazanımında *"ayette verilen mesajlara ve ayetin nerelerde okunduğuna değinilir."* ifadesi bulunmaktadır.[431] Kanaatimizce "mesaj" ve "nerelerde okunduğu" vurgusu, metinlerin yalnızca ezber değil, anlam ve bağlam temelli ele alınmasını desteklemektedir. Bu yönüyle program, soyut kader algısını sorgulayan ve insan iradesini merkeze alan çağdaş din eğitimi yaklaşımlarıyla örtüşmektedir. Nitekim ergenlik dönemindeki öğrencilerin kaderi çoğu zaman "değiştirilemez yazgı" biçiminde algıladığı, bu algının sorumluluk bilincini zayıflatabildiği belirtilmektedir.[432] Programda kader ve kaza inancının irade ve sorumlulukla birlikte ele alınması, bu gelişimsel riskin dengelenmesine katkı sunmaktadır.

Öğrenci, insanın bilgi, irade ve sorumluluğu ile bu inanç arasındaki bağı fark etmekte, kaderi pasif bekleyişe indirgeyen yanlış kanaatleri eleştirel biçimde sorgulamaktadır. Bu yaklaşım, din öğretiminde eleştirel düşünmenin teşvik edilmesini

[431] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 37.
[432] Selçuk, Mualla. (2010). *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

savunan çalışmalarla paralellik göstermektedir.[433] Özellikle "alın yazısı" ve "kara talih" gibi kalıp yargıların sorgulanması, öğrencinin kaderi ahlaki sorumluluk ve tedbir bilinciyle birlikte düşünmesini desteklemektedir.

Program, sünnetullah çerçevesinde evrendeki yasaların düzenini görünür kılarak öğrenciyi sebep, sonuç ve tedbir kavramlarıyla buluşturmaktadır. Literatürde, kader öğretiminin fiziksel ve toplumsal yasalarla ilişkilendirilmesinin öğrencilerin kader bilim çatışması yaşamalarını azalttığı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda sekizinci sınıf kazanımlarının, bilimsel düşünme ile dinî düşünmeyi karşı karşıya getirmeden bütüncül bir bakış sunduğu görülmektedir. Ecel, ömür, rızık, tevekkül, başarı, başarısızlık, sağlık ve hastalık kavramlarının kader inancıyla ilişkilendirilmesi, öğrencinin bu kavramları günlük yaşam deneyimleri üzerinden anlamlandırmasına imkân tanımaktadır. Benzer şekilde yapılan alan araştırmaları, kader konusunun öğrencilerin kendi yaşam örnekleriyle ilişkilendirildiğinde daha kalıcı öğrenme sağladığını ortaya koymaktadır.[434]

İbadet ile toplumsal sorumluluk alanında program, zekât ile sadakanın paylaşma, yardımlaşma ve sosyal adalet boyutlarını kavratmayı hedeflemektedir. Bu kazanımlar, din eğitiminin yalnızca bireysel ibadet bilinciyle sınırlı kalmaması gerektiğini savunan yaklaşımlarla örtüşmektedir. Öğrenci, infak bilincini "veren el, alan elden üstündür" anlayışıyla içselleştirmekte, zekât ve sadakanın bireysel arınma kadar toplumsal dengeyi sağlamaya yönelik işlevini de fark etmektedir. Araştırmalar, bu tür değer temelli kazanımların ergenlik döneminde empati ve sosyal sorumluluk duygusunu güçlendirdiğini göstermektedir.[435]

Din ve hayat teması, can, nesil, akıl, mal ve din emniyetine yönelik koruyucu hedefleri somutlaştırmaktadır. Bu yaklaşım, İslam ahlakının temel amaçlarını günlük hayatla ilişkilendiren program tasarımlarının öğrenciye daha anlamlı geldiğini belirten çalışmalarla uyumludur.[436] Özellikle iş sağlığı ve güvenliği, zararlı alışkanlıklar ve aile kurumunun önemi gibi başlıkların ele alınması, öğrencinin dinî ilkeleri güncel toplumsal meselelerle ilişkilendirmesini desteklemektedir.

---

[433] Aydın, Mehmet Zeki. (2016). *Din Öğretiminde Yöntemler.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
[434] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2001, ss. 145–178.
[435] Mehmet Zeki Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2016, ss. 133–168.
[436] Mualla Selçuk, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2010, ss. 59–92.

Siyer bağlamında Hz. Muhammed'in doğruluk, merhamet, istişare, cesaret, hakkı gözetme ve insanı değerli görme nitelikleri günlük davranışlara yansıyan erdemler olarak işlenmektedir. Literatürde, peygamber örnekliğinin ahlaki model olarak sunulmasının ergenlik döneminde kimlik gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır.[437] Bu yönüyle program, öğrencinin soyut ahlaki ilkeler yerine somut rol modeller üzerinden değer geliştirmesine imkân tanımaktadır.

Kur'an öğretiminde hedef, Kur'an ve sünneti temel kaynak olarak tanıtmak ve Ayet el-Kürsi, Maûn, Asr ile Kureyş sûre ya da ayetleri aracılığıyla tevhid, sosyal adalet, zamanı kıymet bilme ve nimete şükür eksenini kurmaktır. Bu seçimin, kısa ve anlam yoğun surelerin öğrencinin yaş düzeyine daha uygun olduğunu belirten din eğitimi araştırmalarıyla örtüştüğü görülmektedir.[438] Böylece Kur'an öğretimi, ezber merkezli bir yapıdan ziyade anlam ve yaşam bağlantısı kuran bir çerçevede sunulmaktadır.

2.5.2. 2018 İlköğretim 8. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının İçerik İtibariyle öğrenciye Uygunluğu

Programın içerik düzeni, ünitelerde konu başlıklarının sıralı biçimde verilmesiyle yapılandırılmıştır. Kader inancı ünitesinde *"Kader ve Kaza İnancı", "İnsanın İradesi ve Kader", "Kaderle İlgili Kavramlar", "Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Musa (a.s.)", "Bir Ayet Tanıyorum: Ayet el-Kürsi ve Anlamı"* konuları yer almaktadır.[439] Kanaatimizce burada kaderin irade ve kavramlarla birlikte ele alınması, içerikte denge sağlamaktadır. Zekât ve sadaka ünitesinde *"İslam'ın Paylaşma ve Yardımlaşmaya Verdiği Önem", "Zekât ve Sadaka İbadeti", "Zekât ve Sadakanın Bireysel ve Toplumsal Faydaları", "Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Şuayb (a.s.)", "Bir Sure Tanıyorum: Maûn Suresi ve Anlamı"* başlıkları bulunmaktadır.[440] Kanaatimizce bu içerik, ibadet bilgisini sosyal adalet ve yardımlaşma gibi gündelik yaşama temas eden temalarla ilişkilendirdiği için öğrenciye uygunluğu güçlendirmektedir. Din ve hayat ünitesinde *"Din, Birey ve Toplum", "Dinin Temel Gayesi", "Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Yusuf (a.s.)", "Bir Sure Tanıyorum: Asr Suresi ve Anlamı"* konularına yer verilmektedir.[441] Kanaatimizce birey-toplum ilişkisi

[437] Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara, 2004, ss. 98–132.
[438] Mustafa Çağrıcı, *İslam Düşüncesinde Ahlak*, Klasik Yayınları, İstanbul, 2016, ss. 19–56.
[439] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 37.
[440] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 38.
[441] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 39.

gibi kapsamlı bir başlığın 8. sınıfta ele alınması, öğrencinin sosyal olaylara daha geniş çerçeveden bakabildiği bir döneme denk gelmektedir. Hz. Muhammed'in örnekliği ünitesinde *"Hz. Muhammed'in (s.a.v.) Doğruluğu ve Güvenilir Kişiliği", "Merhametli ve Affedici Oluşu", "İstişareye Önem Vermesi", "Davasındaki Cesaret ve Kararlılığı", "Hakkı Gözetmedeki Hassasiyeti", "İnsanlara Değer Vermesi", "Bir Sure Tanıyorum: Kureyş Suresi ve Anlamı"* konularının yer aldığı görülmektedir.[442] Kanaatimizce bu içerik, değerleri somut örneklik üzerinden öğretme imkânı sunduğu için öğrenciye uygunluğu desteklemektedir. Kur'an-ı Kerim ve özellikleri ünitesinde ise *"İslam Dininin Temel Kaynakları", "Kur'an-ı Kerim'in Ana Konuları", "Kur'an-ı Kerim'in Temel Özellikleri", "Bir Peygamber Tanıyorum: Hz. Nuh (a.s.)"* konuları bulunmaktadır.[443] Kanaatimizce bu içerik, öğrenciye metin ve kaynak bilinci kazandırmayı hedeflediği için 8. sınıf düzeyinde daha sistematik düşünmeye geçişle uyumlu görünmektedir. Bu yaklaşım, kader öğretiminin yalnızca soyut bir inanç alanı olarak değil, düzen ve sorumluluk bilinci kazandıran bir içerik olarak yapılandırılması gerektiğini vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir. "Allah her şeyi bir ölçüye göre yaratmıştır" ilkesi, evrende düzen fikrini güçlendirmekte ve sünnetullahı sebep ile sonuç ilişkisini ihmal etmeyen bir inanç zemini olarak konumlandırmaktadır. Benzer biçimde yapılan araştırmalarda, sünnetullah kavramının öğrencilerin kader ile bilimsel yasalar arasında çatışma yaşamalarını azalttığı belirtilmektedir.[444]

Öğrenci, insanın bilgi, irade ve sorumluluğu ile kader arasındaki bağı kurmakta ve tevekkülün tedbirden sonra Allah'a güvenmek anlamına geldiğini içselleştirmektedir. Literatürde, tevekkülün pasif kabullenişten ayrıştırılarak öğretilmesinin ergenlik döneminde sorumluluk duygusunu güçlendirdiği ifade edilmektedir. Programda yer alan güncel yanlış kanaatlerin sorgulanması, özellikle güvenlik önlemleri ile kader anlayışı arasındaki ilişkinin açıklanması, öğrencinin dinî kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmesine imkân tanımaktadır. Bu tür örneklerin kullanımı, öğrencilerin kader algısındaki fatalist eğilimleri azalttığı yönündeki bulgularla uyumludur.[445]

[442] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 40.
[443] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 40.
[444] İbrahim Özdemir, *Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi*, Pegem Akademi, Ankara, 2013, ss. 201–234.
[445] Tahir Görgün, *İslam'da Kader ve İnsan İradesi*, İSAM Yayınları, İstanbul, 2014, ss. 45-78.

Ecel ile ömür kavramlarının hayatın kıymetini hatırlatacak biçimde ele alınması, rızkın helal emekle ilişkilendirilmesi ve başarının çaba gerektirdiğinin vurgulanması, din eğitiminin ahlaki sorumluluk boyutunu güçlendirmektedir. Benzer içeriklerin öğrencilerin emek ve sorumluluk bilincini geliştirdiği, alan araştırmalarında ortaya konulmuştur.[446] Sağlık ve hastalık bağlamında korunma ve şifa arayışının birlikte ele alınması, kaderin tedbiri dışlamadığı düşüncesini pekiştirmektedir.

Hz. Musa'nın hayatı Aʿrâf, Tâhâ ve Kasas sûrelerinden seçilen pasajlarla özetlenmekte ve zulme karşı durmak, zorlukta sebat göstermek ve ilahî rehberliğe güvenmek ilkeleri öne çıkarılmaktadır. Siyer öğretiminde peygamber kıssalarının ahlaki direnç ve adalet bilinci kazandırmada etkili olduğu, çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır. Ayet el-Kürsî, tevhid çerçevesini Allah'ın yaratılmışları kuşatan mutlak kudreti üzerinden kurmakta ve ayetin korunma bilinciyle ilişkisi açıklanmaktadır. Bu yaklaşım, kısa ve anlam yoğun ayetlerin öğrencinin yaş düzeyine daha uygun olduğunu belirten araştırmalarla uyumludur.[447]

Zekât ve Sadaka ünitesi, İslam'ın paylaşma ile yardımlaşmaya verdiği önemi, mallarda muhtaçların hakkı bulunduğu ilkesiyle temellendirmektedir. Bu içerik, din öğretiminde sosyal adalet ve toplumsal sorumluluk vurgusunun güçlendirilmesi gerektiğini savunan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Zekât ve sadaka ibadetinin malın arınması ve toplumsal denge kurulması amaçlarıyla açıklanması, öğrencinin ibadeti yalnızca bireysel bir yükümlülük olarak görmesini engellemektedir. İnfak kültürünün somut örneklerle işlenmesi, empati ve paylaşma becerilerini destekleyen bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.[448]

Hz. Şuayb örnekliği üzerinden ekonomik ahlakın ele alınması, ölçü ve tartıda dürüstlük ilkesini görünür kılmaktadır. Ekonomik değerlerin peygamber kıssalarıyla ilişkilendirilmesinin, öğrencilerde ahlaki farkındalığı artırdığı belirtilmektedir. Maûn sûresi ise yetime ve yoksula yönelik sorumlulukları hatırlatarak, ibadetin toplumsal

[446] Şaban Ali Düzgün, *Kader Problemi*, Otto Yayınları, Ankara, 2011, ss. 92-128.
[447] İsmail Sarıçam, *Hz. Muhammed ve Evrensel Mesajı*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2016, ss. 55-94.
[448] Diyanet İşleri Başkanlığı, *Hadislerle İslam*, Cilt 3, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2014, ss. 412–455.

boyutunu öne çıkarmaktadır. Bu içerik, din eğitiminin yalnızca ritüel boyutla sınırlı kalmaması gerektiğini savunan yaklaşımlarla örtüşmektedir.[449]

Din ve Hayat ünitesi, din ile birey ve toplum ilişkisini imanın davranışa dönüşmesi ekseninde ele almaktadır. Can, mal, akıl, nesil ve din emniyetinin günlük yaşam örnekleriyle somutlaştırılması, öğrencinin bu ilkeleri soyut kavramlar olmaktan çıkararak içselleştirmesine katkı sağlamaktadır. Benzer uygulamaların öğrencilerin değer aktarımını kolaylaştırdığı ifade edilmektedir. Hz. Yusuf'un iffeti koruma ve haksızlığa direnme örnekliği, ergenlik döneminde kimlik gelişimini destekleyen bir içerik olarak öne çıkmaktadır.[450] Asr sûresi ise zamanın değeri, sorumluluk ve sabır vurgusuyla yaşam bilinci kazandırmaktadır.

Hz. Muhammed'in Örnekliği teması, doğruluk, merhamet, istişare, cesaret, adalet ve insan onuruna saygı gibi değerleri somut davranışlar üzerinden işlemektedir. Bu yaklaşım, ahlaki model olarak peygamber örnekliğinin sunulmasının ergenlik döneminde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalarla uyumludur.[451] Kureyş sûresi, nimet ile güven arasındaki ilişkiyi kurarak şükür bilincini güçlendirmektedir.

Kur'an-ı Kerim ve Özellikleri ünitesi, temel kaynakları Kur'an ve sünnet olarak tanıtmakta ve sünnetin Kur'an'ı açıklayıcı rolünü örneklemektedir. Kur'an'ın ana konularının sınıflandırılması, öğrencinin metni bütüncül biçimde kavramasına yardımcı olmaktadır. Bu yöntemin, Kur'an öğretiminde anlam merkezli öğrenmeyi desteklediği belirtilmektedir.[452] Hz. Nuh'un tevhid çağrısının bu bağlamda ele alınması, Kur'an'ın yol gösterici yönünü pekiştirmektedir.

2.5.3. 2018 İlköğretim 8. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Öğrenme ve Öğretme Süreci İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin yönlendirmeleri, öğrencinin hazır bulunuşluğu ve yaşantı bağlantısını esas almaktadır. Kader inancı ünitesinde *"Ünite genelinde ayet ve hadisler başta olmak üzere edebî metinlerden yararlanılır."* denilmekte ve *"Konular ele alınırken öğrencilerin tecrübelerini, hazır bulunuşluk düzeylerini ve seviyelerini dikkate alan; onların dikkatini çevresine yönlendiren bir yaklaşım benimsenir."* ifadesi yer almaktadır. Kanaatimizce bu yaklaşım, soyut bir

[449] T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8. Sınıf Ders Kitabı*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2018, ss. 12–87.
[450] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2001, ss. 241–242.
[451] Hökelekli, ss. 241–242.
[452] Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara, 2004, ss. 98–132.

konu olan kaderin, öğrencinin yaşantısından kopmadan ele alınmasını desteklemektedir. Ayrıca program *"Kaderi, insan iradesi ve sorumluluğunu devre dışı bırakan pasif bir bekleyiş ve çaresizlik gibi gören yanlış kanaatleri gidermeye yönelik anlatımlara yer verilir."* diyerek öğretim sürecinde kavramsal yanlışları düzeltmeyi açık hedef haline getirmektedir.[453] Kanaatimizce bu ifade, öğretimde eleştirel düşünme ve gerçek yaşamla ilişkilendirme gerekliliğini artırmakta, öğretmenin örnek olaylar üzerinden tartışma yürütmesini teşvik etmektedir. Zekât ve sadaka ünitesinde süreç, somut yaşantı temelli olarak tanımlanmıştır çünkü *"Ünite genelinde konular, günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle işlenir."* denilmektedir. Kanaatimizce yardımlaşma ve paylaşma gibi değerlerin gündelik örneklerle ele alınması, öğrencinin davranışa dönük anlam kurmasını kolaylaştırmaktadır. Aynı ünitede *"Ayrıca öğrenci düzeyine uygun edebî metinlerden yararlanılır."* ifadesi yer almakta, materyal çeşitliliği korunmaktadır.[454] Din ve hayat ünitesinde de süreç *"günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle"* işlenme vurgusuyla kurulmakta ve *"atasözü, vecize, beyit, ilahi, nefes gibi edebî örneklerle"* desteklenmektedir. Kanaatimizce bu destekleyici örnekler, öğrencinin kavramları kültürel bağlamla ilişkilendirmesine yardımcı olabilmektedir. Hz. Muhammed'in örnekliği ünitesinde ise süreç daha etkinlik temelli ifade edilmiştir çünkü *"Ünite genelinde; Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hayatındaki örnek olaylarla ilgili etkinliklere yer verilir."* denilmektedir.[455] Kanaatimizce bu, öğrencinin değerleri pasif dinlemek yerine örnek olaylar üzerinden tartışarak ve çıkarım yaparak öğrenmesini güçlendirebilmektedir. Kur'an-ı Kerim ve özellikleri ünitesinde de *"konular, günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle işlenir."* ifadesi yer almakta, ayet-hadis ve edebî metin desteği vurgulanmaktadır.[456] Kanaatimizce bu yaklaşım, metin ve kaynak konularının öğrencinin hayatıyla bağını kurabilmek açısından önem taşımaktadır. Öğrenme ve öğretme süreci, öğrencinin yaşantısından hareket eden, tedricî biçimde ilerleyen ve sevdirmeyi önceleyen etkinliklerle yürütülmektedir. Bu yaklaşım, ortaokul düzeyinde din öğretiminin soyut anlatımdan

[453] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 37.
[454] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 38.
[455] Millî Eğitim Bakanlığı, s. 39.
[456] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 40.

çok yaşantı temelli etkinliklerle yapılandırılmasının öğrenme kalıcılığını artırdığını ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir.[457]

Kader ünitesinde sınıf, doğa ve toplumdan düzen örnekleri toplamaktadır. Güneşin her gün doğması, tohumun filizlenmesi ve trafik kuralları ihlal edildiğinde kazaların artması gibi gözlemler, sünnetullahın düzen ve yasa boyutunu somutlaştırmaktadır. Benzer biçimde yapılan araştırmalarda, doğa ve sosyal hayattan alınan örneklerin kader konusunun öğrenciler tarafından daha gerçekçi algılanmasına katkı sağladığı belirtilmektedir.[458] Tedbir ile tevekkül tartışmalarında emniyet kemerini taktıktan sonra Allah'a güvenmek ifadesinin kullanılması, tevekkülün pasif bekleyiş olmadığı fikrini pekiştirmektedir. Alan yazında bu tür örneklerin öğrencilerin kaderi sorumluluktan kaçış gerekçesi olarak görmelerini azalttığı ifade edilmektedir.

Öğrenciler, tedbirsizliği kadere yüklemenin sorumluluktan kaçmak anlamına geldiğini kavramaktadır. Hz. Musa kıssası, hakkın yanında durmayı, zorlukta sarsılmamayı ve ilahî rehberliğe güvenmeyi modellemektedir. Peygamber kıssalarının direnç ve adalet bilinci kazandırmada etkili olduğu, çeşitli sınıf temelli çalışmalarda vurgulanmaktadır. Ayet el-Kürsî çalışması, Allah'ın hayy ve kayyûm oluşu ile izni olmadan kimsenin şefaat edemeyeceği düşüncesini pekiştirmektedir. Bu ayetin anlam merkezli ele alınmasının öğrencinin tevhid algısını güçlendirdiği belirtilmektedir.[459]

Zekât ile sadaka ünitesinde öğrenciler iyilik haritası hazırlamaktadır. Okul çorba günü, kitap paylaşım kutusu ve isimsiz yardım zarfı gibi uygulamalar, paylaşma kültürünü pekiştirmektedir. Benzer etkinliklerin empati, yardımlaşma ve sosyal sorumluluk duygusunu artırdığına ilişkin bulgular bulunmaktadır. Maûn sûresi, ibadetin yoksulu görmediğinde eksik kaldığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, din öğretiminde ibadet ile toplumsal duyarlılık arasındaki bağın kurulmasının önemli olduğunu ortaya koyan çalışmalarla uyumludur. Hz. Şuayb teması, ölçü ve tartıda dürüst davranmaya yönelik bireysel bildirgelerle desteklenmektedir. Ekonomik ahlakın bu şekilde kişisel sorumluluk boyutuyla ele alınmasının öğrencilerin değer farkındalığını artırdığı belirtilmektedir.[460]

---

[457] Mustafa Çağrıcı, *İslam Düşüncesinde Ahlak*, Klasik Yayınları, İstanbul, 2016, ss. 19-56.
[458] Mehmet Zeki Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2016, ss. 133-168.
[459] İbrahim Özdemir, *Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi*, Pegem Akademi, Ankara, 2013, ss. 201-234.
[460] Şaban Ali Düzgün, *Kader Problemi*, Otto Yayınları, Ankara, 2011, ss. 92–128.

Din ve hayat istasyonlarında öğrenciler, can, mal, akıl, nesil ve din emniyetine ilişkin örnek olayları çözmektedir. Baret takmanın canı koruduğu, kopyanın mala ve emeğe ihanet sayıldığı, bağımlılık teklifini reddetmenin aklı muhafaza ettiği, aile içi iletişimin saygıyı koruduğu ve başkasının inancına saygının din emniyetini desteklediği belirtilmektedir. Değerlerin bu şekilde günlük yaşam örnekleriyle ilişkilendirilmesinin öğrencilerin ahlaki muhakeme becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir. Hz. Yusuf örnekliği, imkân varken yanlışa yönelmemek ve öfke anında karar vermemek ilkeleriyle içselleştirilmektedir. Ergenlik döneminde bu tür örneklerin öz denetim becerisini desteklediği vurgulanmaktadır. Asr sûresi çalışmasının sonunda öğrenciler, her gün belirli süre kitap okumayı ve haftada bir gönüllü görev üstlenmeyi planlamaktadır. Hedef belirleme ve davranışa dönük kararların öğrenme sürecini güçlendirdiği alan yazında sıkça dile getirilmektedir.[461]

Hz. Muhammed'in örnekliği işlenirken öğrenciler, sözüne sadık kalmayı, öfke anında sakinleşmeyi, karar almadan önce istişare etmeyi, zorluk karşısında cesaret göstermeyi, kimsenin hakkını yememeyi ve herkese selam vererek gönül almayı davranış hedefi olarak belirlemektedir. Peygamber örnekliğinin somut davranış hedeflerine dönüştürülmesinin ahlaki gelişimi desteklediği birçok çalışmada ifade edilmektedir.[462] Kureyş sûresi etkinliği, güveni sağlayan nimete şükrün hizmetle ifade edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Kur'an ünitesinde ayet ve tema eşleştirmeleri yapılmakta, öğrenciler Kur'an bana doğruyu göstermektedir ve Kur'an aklı kullanmayı istemektedir içerikli düşünce paragrafları yazmaktadır. Anlam merkezli Kur'an öğretiminin öğrencilerin metinle kişisel bağ kurmasını kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Hz. Nuh anlatısı, doğruya çağırma çabası uzun sürse de vazgeçmemek ifadesiyle sabır ve sebat erdemlerini pekiştirmektedir. Bu yaklaşımın, öğrencinin uzun vadeli hedeflere yönelik direnç geliştirmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir.[463]

[461] İsmail Sarıçam, *Hz. Muhammed ve Evrensel Mesajı*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2016, ss. 55–94.
[462] Mehmet Zeki Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2016, ss. 133–168.
[463] Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara, 2004, ss. 98-132.

2.5.4. 2018 İlköğretim 8. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Ölçme ve Değerlendirme İtibariyle Öğrenciye Uygunluğu

Program, ölçme ve değerlendirmede çeşitlilik ve süreç odaklılığı esas almaktadır. Bu kapsamda *"Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir."* ifadesi yer almakta, öğretmenin özgünlük ve yaratıcılığı temel beklenti olarak sunulmaktadır. Kanaatimizce 8. sınıf içeriklerinde "analiz eder", "sorgular", "değerlendirir", "çıkarımlarda bulunur" gibi üst düzey kazanımların artması, öğretmenin ölçme araçlarını çeşitlendirmesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle kader konusunda "yanlış anlayışları sorgular" ve "eleştirel bakışla ele alınır" vurgusu, değerlendirmede öğrencinin akıl yürütme sürecini görünür kılan yöntemleri gerekli kılmaktadır. Bu nedenle örnek olay incelemesi, gerekçeli yazma çalışmaları ve tartışma temelli performans değerlendirmeleri 8. sınıf içeriği için daha uygun görünmektedir. Program *"kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır."* diyerek ölçmede kapsam kontrolünü zorunlu kılmaktadır.[464] Kanaatimizce 8. sınıfta kader-kaza kavramları için açıklamada belirlenen kavram listesiyle sınır çizilmesi, ölçmede de aynı sınıra bağlı kalınması gerektiğini göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme süreci, kazanımlarla doğrudan ilişkilidir. Bu yaklaşım, din öğretiminde ölçmenin yalnızca bilgi düzeyini değil, kavrama ve davranışa yansıma boyutunu da dikkate alması gerektiğini vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir.[465] Kader ünitesinde kısa yazılı yoklamalar ve senaryo temelli sorular kullanılmaktadır. Öğrenciden "Tedbir almadan kader demek neden yanlıştır" sorusuna açıklayıcı iki cümle yazması beklenmektedir. Alan yazında senaryo temelli soruların öğrencilerin sorumluluk ve neden sonuç ilişkisi kurma becerilerini güçlendirdiği ifade edilmektedir. Kavram ve anlam eşleştirmesi yapılmakta, ecel kavramı hayatın sona erme vakti biçiminde, tevekkül kavramı tedbirden sonra Allah'a güvenmek biçiminde tanımlanmaktadır. Kavram temelli ölçmenin soyut dinî kavramların yanlış öğrenilmesini azalttığı belirtilmektedir. Ayet el-Kürsî etkinliğinde okuma ve anlama rubriği uygulanmakta, "Bu ayet bana ne söylüyor" sorusuna verilen yanıtlar değerlendirilmektedir. Rubrik

[464] Millî Eğitim Bakanlığı, ***İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı,*** s. 5.
[465] Mustafa Çağrıcı, *İslam Düşüncesinde Ahlak*, Klasik Yayınları, İstanbul, 2016, ss. 19-56.

kullanımının öğrencinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark etmesini kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır.[466]

Zekât ve sadaka ünitesinde kısa yanıt maddeleri ile performans temelli görevler kullanılmaktadır. Öğrenciden "Zekât sosyal adalete nasıl katkı vermektedir" sorusuna iki cümlelik açıklama yazması istenmektedir. Değer temelli konularda kısa yanıtlı açıklamaların öğrencinin düşüncesini açık ve net biçimde ifade etmesini desteklediği ifade edilmektedir. İyilik günlüğü görevi kapsamında öğrenci gün içinde gördüğü bir ihtiyacı nasıl karşıladığını kaydetmektedir. Benzer uygulamaların empati, farkındalık ve öz değerlendirme becerilerini geliştirdiği çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir. Maûn sûresinin değerlendirmesinde yoksulu görmezden gelmenin ibadeti anlamsızlaştırdığı fikrinin tamamlatılması, öğrencinin metin ile toplumsal sorumluluk arasındaki ilişkiyi kurmasına imkân tanımaktadır.[467]

Din ve hayat ünitesinde beş emniyet hedefi sınıflandırma tablosu ile ölçülmektedir. Öğrenci iş sağlığı, kul hakkı, akıl sağlığı, aile bütünlüğü ve bilinçli ibadet başlıklarını uygun örneklerle eşleştirmektedir. Sınıflandırma etkinliklerinin kavramsal bütünlük kurmayı kolaylaştırdığı ve bilgiyi yapılandırdığı belirtilmektedir. Asr sûresi çalışmasında bir haftalık zaman planı görevi yapılmakta, öğrenci zamanı verimli kullanmaya yönelik kararlarını yazılı hâle getirmektedir. Davranışa dönük planlama etkinliklerinin öğrenmenin kalıcılığını artırdığı vurgulanmaktadır. Hz. Yusuf etkinliğinde ilke çıkarma görevi uygulanmakta, öğrencinin seçtiği ilkeyi davranış cümlesiyle ifade etmesi istenmektedir. Bu tür görevlerin öz denetim ve ahlaki muhakeme becerilerini desteklediği ifade edilmektedir.[468]

Hz. Muhammed'in örnekliği rol oynama ve yansıtma formlarıyla değerlendirilmektedir. Öğrencinin affetme, sabır ve istişare gibi değerleri duygusal ve davranışsal boyutlarıyla ifade etmesi beklenmektedir. Rol oynama etkinliklerinin duyuşsal öğrenmeyi güçlendirdiği ve öğrencinin kendini ifade etmesine katkı sağladığı belirtilmektedir. Değer ve davranış eşleştirme çizelgesinde emanet ve istişare değerleri gündelik yaşam ifadeleriyle ilişkilendirilmektedir. Bu yaklaşımın değerlerin soyut kalmasını önlediği ifade edilmektedir.[469] Kureyş sûresi çalışmasında güven ve şükür

[466] Mualla Selçuk, *Çocuk ve Din*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2015, ss. 67-104.
[467] Mustafa Çağrıcı, *İslam Ahlakı*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2012, ss. 101-145.
[468] Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2001, ss. 241-242.
[469] İbrahim Özdemir, *Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi*, Pegem Akademi, Ankara, 2013, ss. 201-234.

ilişkisinin yazılı ifadeyle ölçülmesi, öğrencinin metni içselleştirme düzeyini ortaya koymaktadır.

Kur'an ünitesinde kavram haritası ve kısa deneme türünde yazma görevleri kullanılmaktadır. Öğrencinin Kur'an'ın yönlendirici rolünü kendi cümleleriyle ifade etmesi beklenmektedir. Yazma temelli ölçmenin anlam kurma sürecini güçlendirdiği alan yazında sıkça vurgulanmaktadır. Hz. Nuh çalışmasında sabır ve sebat göstergesi olarak davranışa dönük cümle kurulması, değerlerin süreklilik boyutunu ölçmeye imkân tanımaktadır. Bu tür ifadelerin öğrencinin uzun vadeli tutum geliştirmesini desteklediğide belirtilmektedir.[470]

[470] Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara, 2004, ss. 98-132.

SONUÇ

Bu çalışma, ilköğretim 4-8. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programını kazanım, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutları üzerinden ele alarak programın öğrenciye uygunluğunu incelemiştir. İnceleme sonucunda, öğretim programının sınıf düzeyi ilerledikçe konu derinliği ve bilişsel beklentiler bakımından kademeli bir yapı sunduğu, öğrencilerin yaş düzeyleri ve öğrenme kapasiteleri dikkate alınarak düzenlendiği görülmüştür. İnceleme sonuçları, ilköğretim döneminde verilen din eğitiminin çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanlarını birlikte etkileyen çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu etki, yalnızca dinî bilgi edinimiyle sınırlı kalmamakta, çocukların kimlik algıları, değer yönelimleri, sosyal ilişkileri ve davranış örüntüleri üzerinde belirgin yansımalar oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, din eğitiminin ilköğretim döneminde çocukların kimlik gelişimini destekleyen önemli bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır. Programda yer alan inanç, ibadet, ahlak ve değer temelli kazanımlar, çocukların kendilerini birey olarak tanımlamalarına ve aynı zamanda toplumsal aidiyet geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Dini kavramların aşamalı biçimde ele alınması, çocukların soyut düşünme becerileri geliştikçe bu kavramları anlamlandırmalarını kolaylaştırmakta, kimlik inşasında tutarlılık ve süreklilik oluşturmaktadır. Bu durum, çocukların sosyal normlara uyum sağlamalarını, empati kurma becerilerini geliştirmelerini ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarını desteklemektedir.

Çalışma kapsamında değerlendirilen ibadet ve dinî ritüel temelli içerikler, çocukların duygusal düzenleme ve öz denetim becerileri üzerinde dikkat çekici bir etki göstermektedir. Dua, paylaşma, yardımlaşma ve sorumluluk gibi uygulamaların öğrenme sürecine dâhil edilmesi, çocukların içsel denge kurma, stresle baş etme ve zorlayıcı durumlar karşısında anlam üretme kapasitelerini artırmaktadır. Aynı zamanda ibadetlerin sosyal yönü, çocukların grup içinde hareket etme, iş birliği kurma ve topluluk bilinci geliştirme süreçlerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda din eğitiminin, bireysel olduğu kadar toplumsal boyutu da güçlü bir gelişim alanı oluşturduğu görülmektedir.

Din eğitiminin çocukların düşünce dünyasını yapılandırma sürecine katkısı da çalışmanın önemli sonuçları arasında yer almaktadır. Programda yer alan kader,

sorumluluk, ahiret, değerler ve ahlaki davranışlara ilişkin kazanımlar, çocukların neden-sonuç ilişkisi kurmalarını, davranışlarının sonuçlarını fark etmelerini ve yaşamlarına anlam yüklemelerini desteklemektedir. Bu durum, çocukların hayata karşı daha umutlu, dengeli ve sorumluluk temelli bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Dinî içeriklerin gündelik yaşamla ilişkilendirilmesi, öğrenilen bilgilerin davranışa dönüşmesini kolaylaştırmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme boyutunda elde edilen bulgular, ilköğretim düzeyinde din eğitiminin yalnızca bilgi düzeyini ölçmeye indirgenmediğini göstermektedir. Programda yer alan performans görevleri, yansıtıcı yazılar, gözlem formları ve öz değerlendirme etkinlikleri, çocukların değerleri içselleştirme düzeylerini görünür kılmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını desteklemekte ve gelişimin izlenmesine imkân tanımaktadır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme süreçlerinin biçimlendirici nitelikte yapılandırılmasının etkili olduğu görülmektedir.

Bu çalışma doğrultusunda, ilköğretim dönemi din eğitiminin etkililiğinin artırılabilmesi için öğretim programlarının çocukların gelişim özelliklerini esas alan bir anlayışla ele alınması önerilmektedir. Program içeriklerinin soyuttan somuta ilerleyen bir yapı içinde düzenlenmesi, öğrenme etkinliklerinin çocukların yaşantılarıyla ilişkilendirilmesi ve ölçme süreçlerinin davranış boyutunu da kapsayacak şekilde çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, din eğitiminin psiko-sosyal boyutlarına ilişkin farkındalıklarının artırılması ve sınıf içi uygulamalarda rehberlik edici bir rol üstlenmeleri önerilmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, ilköğretim döneminde uygulanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının öğrenciye uygunluk açısından genel olarak tutarlı ve işlevsel bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır. Programın, öğrencilerin yaş düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları ile bilişsel kapasiteleri dikkate alınarak yapılandırıldığı, kazanım, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme bileşenleri arasında anlamlı bir bütünlük oluşturduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Bunlar;

- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarının, ilköğretim öğrencilerinin yaş, bilişsel gelişim ve duyuşsal özellikleri dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmesi ve özellikle soyut dinî kavramların somut yaşam örnekleriyle ilişkilendirilerek ele alınması önerilmektedir.

- İnanç, ibadet ve ahlak temelli kazanımların yalnızca bilgi düzeyinde kalmaması, öğrencilerin duygu, tutum ve davranış boyutlarını da kapsayacak biçimde yapılandırılması ve bu doğrultuda etkinlik temelli öğrenme süreçlerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.
- Öğrenme ve öğretme sürecinde sevgi temelli, korkudan uzak ve anlam merkezli bir din eğitimi yaklaşımının benimsenmesi, öğretmenin yönlendirici ve rehber rolünün güçlendirilmesi önerilmektedir.
- Din eğitimi sürecinde öğrencilerin empati, öz denetim, sorumluluk ve toplumsal duyarlılık becerilerini geliştirecek grup çalışmaları, yansıtıcı yazma etkinlikleri ve günlük yaşamla ilişkilendirilen uygulamaların artırılması önerilmektedir.
- Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yalnızca bilişsel kazanımları değil, öğrencilerin değerleri içselleştirme düzeylerini de izleyebilecek biçimde çeşitlendirilmesi ve performans temelli değerlendirme araçlarının daha yaygın kullanılması önerilmektedir.
- Din eğitimi içeriklerinin aile yaşamı ve yakın çevre ile ilişkilendirilmesi, okulda kazanılan değerlerin günlük hayatta pekişmesini sağlayacak aile katılımı etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir.
- Farklı inanç, yorum ve kültürel yaklaşımlara ilişkin içeriklerin hoşgörü, saygı ve birlikte yaşama bilincini geliştirecek bir dil ve yaklaşımla ele alınması önerilmektedir.
- Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim süreçlerinde, din eğitiminin psiko-sosyal gelişim üzerindeki etkilerine yönelik içeriklere daha fazla yer verilmesi ve öğretmenlerin bu konuda mesleki yeterliklerinin güçlendirilmesi önerilmektedir.
- Gelecek çalışmalarda din eğitiminin psiko-sosyal boyutlarının nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırma desenleriyle ele alınması ve uzun dönemli izleme çalışmalarına yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek. ***Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.*** 12. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2021.

Altaş, Nurullah. **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**, Nobel Yayınları, Ankara, 2001.

Armaner, Neda. **Din Psikolojisine Giriş I**, Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1998.

Aşlamacı, İbrahim. "Din Eğitiminde Ana Konular", **2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programının Temel Alınan Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi**, (Ed. Mehmet Bahçekapılı ve Ahmet Ali Çanakcı), FCR Yayın, Ankara, 2021.

Ay, Mehmet Emin. **Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım**, 28. Baskı, Timaş Yayınları, İstanbul, 2011.

Aydın, Ali Rıza. "Çocuğun Dini Şahsiyet Kazanmasında Ailenin Önemi", **OMÜİFD**, Sayı:8, 1996, s.211-219.

Aydın, Emel., ve Basım, Hatice. Nur. (2019). **Sosyal öğrenme kuramı.** Örgütsel Davranış Kuramları içinde.

Aydın, Mehmet Zeki. **Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi**, Dem Yayınları, İstanbul, 2005.

Ayhan, Halis. **Çocuklarda İman Öğretimi ve İbadet Eğitimi, Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları**, 2. Baskı, Timaş Yayınları, İstanbul, 2010.

Ayhan, Halis. **Din Eğitimi ve Öğretimi İman-İbadet**, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1985.

Baymur, Feriha. **Yeni Doğmuş Çocuk ve Süt Çağında Eğitim**, MEB Yayınları, Ankara, 1952.

Bayraktar, Mehmed. **İslam ibadet Fenomenolojisi**, Akçağ Yayınları, Ankara, 1987.

Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, **Gün Yayıncılık,** Ankara, 2004, ss. 98–132.

Bilen, Mehmet. (2019). Okul öncesi ve ilkokul döneminde bilişsel gelişim: Piaget kuramı ışığında bir değerlendirme. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** 17(3), 678-703.

Bilgin, Beyza ve Mualla, Selçuk. **Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri**, Gün Yayıncılık, Ankara, 1995.

Bilgin, Beyza. **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Gün Yayınları, Ankara, 2007.

Bilgin, Beyza. **İslam ve Çocuk**, 6. Baskı, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2004.

Buhari. **El-Edebü'l-Müfret**, Daru's-Sıddık, Beyrut, 2000.

Buri, John R. ve Mueller, Rebecca A.. "Psychoanalytic Theory and Loving God Concepts: Parent Referencing Versus Self-Referencing", **The Journal of Psychology**, Cilt:127, Sayı:1, 1992, ss.17-27.

Canan, İbrahim. **Hz. Peygamberin Sünnetinde Terbiye**, 2. Baskı, Işık Akademi Yayınları, İstanbul, 2011.

Canan, İbrahim. **Kur'an'da Çocuk**, Cihan Yayınları, İstanbul, 1984.

Cebeci, Suat. "Din Eğitimi Açısından Dini Yaşantıların Gelenekleştirilmesi", **Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı:2, 1996, ss.75-98.

Cilacı, Osman. "Dua", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, Cilt:9, 1994, ss.529-530.

Clark, Walter Houtson. "Çocukluk Dönemi Dini", çev. Neda Armaner, **AÜİFD**, 24(1), 1981, ss.175-185.

Çankırılı, Ali. **Çocuğun Manevi Eğitimi**, 17. Baskı, Zafer Yayınları, İstanbul, 2012.

Çelikel, Bülent. **Gazali ve Eğitim**, İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, İzmir, 2008.

Dam, Hasan. “Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi”, **Çocukluk Dönemi Din Eğitimi**, (Ed. Mustafa Köylü), Nobel Yayınları, İstanbul, 2010.

Demir, Mehmet., ve Şahin, Fatih. (2018). Ahlâkî gelişim kuramlarının Türk eğitim sistemi bağlamında incelenmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** 16(4), 752-775.

Demirel, Özcan. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007.

Dinçer, Süleyman. (2019). Dinî başa çıkma stratejileri: Kuramsal bir çerçeve ve Türkiye araştırmaları. **Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi,** 19(2), 45-68.

Diyanet İşleri Başkanlığı, *Hadislerle İslam,* Cilt 3, **Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları,** Ankara, 2014, ss. 412–455.

Dodurgalı, Abdurrahman. **Ailede Çocuğun Din Eğitimi**, Marmara Üniversitesi İFV Yayınları, İstanbul, 1996.

Dodurgalı, Abdurrahman. **Ailede Din Eğitimi**, 4. Baskı, Timaş Yayınları, İstanbul, 2011.

Elias, John L.. **Psychology and Religious Education**, 3rd edition, Krieger Publishing Company, Florida, 1990.

el-Mekki, Ebu Talib Muhammed b. Ali. **Katu'l-Kulab**, 2. cilt, Matbaatu Mustafa, Mısır, 1961.

el-Münavi, Abdurrauf. **Kunuzü'l-Hakaik** I, 5. baskı, Matbaatu Mustafa, Kahire, 1982.

Etöz, A.. “Çocuklarda ve Gençlerde İnanç ve İbadet İhtiyacı”, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I,* (Ed. Zarife Şeyma Arslan), Dem Yayınları, İstanbul, 2004.

Fırat, Erdoğan. **Üniversite Öğrencilerinde Allah İnancı ve Din Duygusu**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Ankara, 1977.

Fişek Güler Okman ve Serap Maktav Yıldırım. **Çocuk Gelişimi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983.

Fowler, James W.. "The Public Church: Ecology For Faith Education and Advocate for Children", **Faith Development in Early Childhood**, (Ed. Doris A. Blazer), Sheed & Ward, Kanuga, 1989.

Gazali, Ebu Hâmid Muhammed b. Muhammed. **el-Munkizu Mine'd-Dalal**, çev. H. Güngör, Bedir Yayınları, Ankara, 1960.

Güngör, Erol. **Değerler Psikolojisi**, Amsterdam, 1993.

Hökelekli, Hayati. "Çocuk ve Gençlerde Şiddet Olgusu ve Önlenmesine Yönelik Öneriler", **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt:5, Sayı:14, 2007, s.61-78.

Hökelekli, Hayati. **Ailede, Okulda, Toplumda Değer Psikolojisi ve Eğitimi**, Timaş Yayınları, İstanbul, 2011.

Hökelekli, Hayati. **Din Pisikolojisi**, 4. Baskı, TDV Yayınları, Ankara, 2001.

İbrahim Özdemir, *Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi*, **Pegem Akademi,** Ankara, 2013, ss. 201–234.

İsmail Sarıçam, *Hz. Muhammed ve Evrensel Mesajı*, **Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları,** Ankara, 2016, ss. 55–94.

Jersild, Arthur T.. **Çocuk Psikolojisi**, çev. G. Günçe. 3. cilt, Ankara Üniversitesi Eğitim Fak. Yayınları, Ankara, 1972.

Kayıklık, Hasan. **Din Psikolojisi Bireysel Dindarlık Üzerine**, Karahan Kitabevi, Adana, 2011.

Kirkpatrick, Lee A.. "Din Psikolojisinde Bağlanma Teorisi", çev. Mustafa Koç, **Bilimname**, Sayı:10, 2006, ss.133-172.

Koç, Mustafa. "Gelişim ve Din Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi", **EKEV Akademi Dergisi**, Sayı: 15, 2003, ss.113-132.

Konuk, Yurdagül. **Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1994.

Köylü, Mustafa. "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi", **AÜİFD**, Cilt:45,Sayı:2, 2004, ss.137-154.

Krech, David ve Grutchfield, Richard S.. **Sosyal Psikoloji**, çev. Erol Güngör, İstanbul, 1980.

Krishuamurti, Jiddu. **Tanrı Üzerine**, çev. Deniz Demirdöven, 2. Baskı, Ayna Yayınevi, İstanbul, 2000.

Kushner, Harold S.. **When Children Ask About God**, Schocken Books, New York, 1989.

Kuşat, Ali. **The Concept of God among Adolescents in Relation to Self Esteem, Family Background, School Differences and Social Environment**, (Unpublished Doctoral Dissertation), University Of Birmingham, Birmingham, 1995.

Lamothe, Ryan. "Faith as a Vital Concern in Human Development: Structuring Subjectivity and Intersubjectivity", **Journal of Psychology and Theology**, Cilt:27, Sayı:3, 1999, ss.230- 240.

Mehmedoğlu, Ali Ulvi. **Tanrıyı Tasavvur Etmek**, Dem Yayınevi, İstanbul, 2011.

Mehmedoğlu, Yurdagül. "Dualarında Çocuk", **Ekev Akademi Dergisi**, Cilt:3, Sayı:1, 2001, ss.145-152.

Mehmedoğlu, Yurdagül. **Ahlaki ve Dini Gelişim**, 3. Baskı, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2005.

Mehmedoğlu, Yurdagül. **Erken Çocuklukta Din ve Ahlak Gelişimi**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2003.

Mehmet Zeki Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, **Nobel Akademik Yayıncılık,** Ankara, 2016, ss. 133–168.

Meissner, William W.. **Life and Faith**, Georgetown University Press, Washington, 1987.

Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2018). **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı (4-8. sınıflar).**

Milli Eğitim Bakanlığı. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara, 2018.

Milli Eğitim Temel Kanunu. T.C Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973, https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf, (22.07.2024).

Mualla Selçuk, *Çocuk ve Din*, **Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları,** Ankara, 2015, ss. 67–104.

Mualla Selçuk, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, **Nobel Akademik Yayıncılık,** Ankara, 2010, ss. 59–92.

Mustafa Çağrıcı, *İslam Ahlakı*, **Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları,** Ankara, 2012, ss. 101–145.

Mustafa Çağrıcı, *İslam Düşüncesinde Ahlak*, **Klasik Yayınları,** İstanbul, 2016, ss. 19–56.

O'Sullivan Neil ve Alan Bruce. **Teaching And Learning In Competency-Based Educatıon**, The Fifth International Conference on e-Learning (eLearning2014), University of Belgrade, Serbia, 2014.

Onur, Bekir. **Gelişim Psikolojisi**, 4. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara, 1997.

Osborne, Richard. **Talking to Your Children about God**, Harper San Francisco, New York, 1998.

Öcal, Mustafa. **Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar**, 2. Baskı, TDV Yayınları, Ankara, 1991.

Özeri, Zeynep Nezahat. **Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi**, Dem Yayınları, İstanbul, 2004.

Özyürek, Ahmet. (2019). Çoklu zekâ kuramı bağlamında din öğretimi etkinlikleri. **Değerler Eğitimi Dergisi,** 17(1), 45-60.

Pazarlı, Osman. **Din Psikolojisi**, 3. baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1982.

Peker, Hüseyin. **Din Psikolojisi**, 3. Baskı, Sönmez Matbaa ve Yayıncılık, Samsun, 1993.

Peker, Hüseyin. **Zor Çocuk Yoktur**, 4. Baskı, Timaş Yayınları, İstanbul, 2012.

Rahman, Fazlur. **Ana Konularıyla Kur'an**, çev. Alparslan Açıkgenç, Fecr Yayınları, Ankara, 1987.

Ratcliff, Donald ve Ratcliff, Brenda. **Child Faith: Experiencing God and Spiritual Growth With Your Children**, Cascade Books, Oregon, 2010.

Rousseau, Jean Jacques. **Emile "Bir Çocuk Büyüyor"**, 2. baskı, Selis Kitaplar, İstanbul, 2003.

Saygılı, Sefa. **Ruhen ve Bedenen Sağlıklı Çocuk Yetiştirmek**, Hayat Yayınları, İstanbul, 2012.

Selçuk, Mualla. **Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1991.

Senemoğlu, Nuray. (2018). **Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (23. bs.).** Pegem Akademi.

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, 21. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2012.

Serinsu, Mehmet. Emre., ve Doğan, Ramazan. (2020). **Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde 2-6 yaş dönemi çocuklar için ailede değer eğitimi ilkeleri.** Dini Araştırmalar, 23(58), 151-170.

Shafranske, Edward P.. "God-Representation as the Transformational Object", **Object Relations Theory and Religion, Clinical Applications**, (Ed. M. Finn ve J. Gartner), Praeger Publishers, London, 1992.

Steinberg Laurence ve Amanda Sheffield Morris. "Adolescent Development", **Annual Reviews Psychology**, Sayı:52, 2001, ss.83-110.

Şaban Ali Düzgün, *Kader Problemi,* **Otto Yayınları,** Ankara, 2011, ss. 92–128.

Şentürk, Habil. **Psikoloji Açısından Hz. Peygamber 'in İbadet Hayatı**, Bahar Yayınları, İstanbul, 1991.

Şimşek, Eyüp. "Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi", **Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, Cilt:4, Sayı:1, 2004, ss.207-220.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, **Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları,** Ankara, 2018, ss. 36–40.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8. Sınıf Ders Kitabı*, **Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları,** Ankara, 2018, ss. 12–95.

Tahir Görgün, *İslam'da Kader ve İnsan İradesi*, **İSAM Yayınları,** İstanbul, 2014, ss. 45–78.

Tamminen, Kalevi, Vianello, Renzo, Jaspard, Jean-Marie ve Ratcliff, Donald. "The Religious Concepts of Pre-schoolers", **Handbook of Preschool Religious Education,** (Ed. Donald Ratcliff), Religious Education Press, Birmingham-Alabama, 1988.

Tarhan, Nevzat. **İnanç Psikolojisi Ruh, Beyin ve Akıl Üçgeninde İnsanoğlu**, Timaş Yayınları, İstanbul, 2009.

Tavukçuoğlu, Mustafa. "Okulöncesi Çocuğun Eğitiminde Din Duygusu ve Din Eğitimi", **SÜİFD**, Sayı:14, 2002, ss.51-63.

Topçu, Nureddin. "Dini Hayatın Psikolojik Temelleri", **İslam Mecmuası**, Sayı: 4, Ankara, 1956, s.13.

Toplamacıoğlu, Mehmet. **Din Psikolojisi**, AÜIF Yayınları, Ankara, 1975.

Tosun, Cemal. **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, 4. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2010.

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. (2021). **Sosyal duygu becerileri eğitim kılavuzu.**

Ulusoy, Turgut. **Din Psikolojisi**, Ekin Matbaası, İstanbul, 1970.

Ulvan, Abdullah Nasıh. **İslam'da Aile ve Çocuk Eğitimi**, çev. Celal Yıldırım, Uysal Yayınları, İstanbul, 2012.

Vergote, Antoine ve Tamayo, Alvaro. **The Parental Figures and the Representation of God**, Leuven University Press, Paris, 1980.

Vergote, Antoine. "Çocuklukta Din", çev. Erdoğan Fırat, **AÜİFD**, Cilt:22, Sayı:1, 1978, ss.315-329.

Vergote, Antonie. **Din İnanç ve İnançsızlık**, çev. Veysel Uysal, İFAV Yayınları, İstanbul, 1999.

Wolpe, David J.. **Teaching Your Children About God**, Harper Collins Publishers Inc, New York, 1995.

Yaparel, Recep. **Bilişsel Psikolojinin Din Psikolojisine Katkıları Bağlamında Yükleme Kuramı**, 2k Dijital Baskı Sistemleri, İzmir, 2001.

Yavuz, Kerim. "Din Psikolojisinin Araştırma Alanları", **AÜlFD**, Sayı:5, Erzurum, 1982, s.103.

Yavuz, Kerim. **Çocuğun Dünyası ve Gelişme**, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 1992.

Yavuz, Kerim. **Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi**, 3. Baskı, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 2012.

Yavuzer, Haluk. **Çocuk Eğitimi El Kitabı**, 26. Baskı, Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul, 2010.

Yavuzer, Haluk. **Çocuk Pisikolojisi**, 7. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1992.

Yavuzer, Kerim. "Yaygın Anne Baba Tutumları", Ç**ocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları**, (Ed. Nuray Türkyılmaz Catic), Timaş Yayınları, İstanbul, 2010.

Yazır, Elmalılı M. Hamdi. **Hak Dini Kur'an Dili, I-X**, 2.Baskı, 4.Cilt, Azim Dağıtım Yay., Ankara, 1960.

Yıldız, Mehmet. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8) Öğretim Programı'ndaki Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi", **Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt:19, Sayı:1, ss.307-342.