

T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRENCİLERE GÖRE ORTAÖĞRETİM
SEÇMELİ HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ
(İzmir İli Örneği)

Doktora Tezi

TÜLAY YÜCEL

İZMİR - 2019

T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRENCİLERE GÖRE ORTAÖĞRETİM
SEÇMELİ HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ
(İzmir İli Örneği)

Doktora Tezi

TÜLAY YÜCEL

DANIŞMAN: DOÇ. DR. MEHMET BAHÇEKAPILI

İzmir-2019

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Öğrencilere Göre Ortaöğretim Seçmeli Hz. Muhammed’in Hayatı Dersi” 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.

.../.../2019

Tülay YÜCEL



TS EN ISO
9001:2015

T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



TEZ SINAVI TUTANAK FORMU

Dok. No: FR/604/21

İlk Yayın Tar.: 03.10.2017

Rev. No/Tar.: 00/..

Sayfa 1 / 1

GÖNDEREN : Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı
GÖNDERİLEN : Sosyal Bilimler Enstitüsü

Anabilim Dalımız Doktora Programı öğrencisi Tülay YÜCEL ile ilgili Tez Sınav Tutanağı aşağıdadır.

Tarih:
Sayı :

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Muharrem AKBAŞ
İmza

SINAV TUTANAĞI

Tez Sınav Jürimiz tarafından incelenen "Öğrencilere Göre ^{Ortaöğretim} Seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi" başlıklı doktora tezi ile ilgili olarak jürimiz 12.03.2019 tarihinde toplanmış ve adı geçen öğrenciyi Tez Sınavına tabi tutmuştur. Sınav sonucunda adayın tezi hakkında OYBİRLİĞİ/OYÇOKLUĞU ile aşağıdaki karar verilmiştir.

KABUL

Kabul Edilen Doktora tezi:

- i) Bilime yenilik getirmiştir
ii) Yeni bir bilimsel yöntem geliştirmiştir
iii) Bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulamıştır
iv) Uygulama yapmıştır (sadece Yüksek Lisans'ta geçerlidir)

RED

DÜZELTME *

Tez Sınav Jürisi	Unvanı ve Adı Soyadı	İmza
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI	
Üye	Prof. Dr. Recai DOĞAN	
Üye	Doç. Dr. Bülent ÇELİKEL	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GEDİK	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Hakkı KARAŞAHİN	

Eki : Tez Değerlendirme Formu (Her bir jüri için).

* Tez sınavında düzeltme kararı verilmesi halinde jüri tarafından öngörülen düzeltmelere ilişkin bir jüri raporu eklenmelidir. Düzeltmeler için Ek süre her defasında en fazla yüksek lisans öğrencileri için 3 ay, doktora öğrencileri için 6 aydır.

ÖZET

Doktora Tezi

ÖĞRENCİLERE GÖRE ORTAÖĞRETİM SEÇMELİ HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ (İzmir İli Örneği)

Tülay YÜCEL

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim kurumları, çağın gerekliliklerini, bireyin ve toplumun beklentilerini karşılayabilmek adına sistemlerinde gerekli düzenlemeleri yapma yoluna gidebilmektedirler. Türkiye’de bu temayülün en son örneği, eğitim sisteminde zorunlu derslerin yanı sıra, demokratik anlayışa uygun olarak, seçmeli derslere yer verilmesi olmuştur. Böylelikle öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre bireysel farkındalıklarının artırılması ve bu yöndeki ihtiyaçlarının karşılanmasına zemin oluşturulmak hedeflenmiştir.

Seçmeli derslerin özgürce tercih edilebilmesi, etkili ve verimli eğitim-öğretim ortamlarının oluşturulması, öğrencilerde bilişsel, duyuşsal, davranışsal alanlarda öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi, sağlıklı ve işlevsel ölçme-değerlendirme ilke ve yöntemlerinin uygulanabilmesi bu hedefe ulaşılabilmesi açısından önemlidir.

Çalışmanın amacı 2012 yılı itibariyle 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Yasası kapsamında yürürlüğe giren din ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinden biri olan Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada verilere literatür taraması ve nitel veri toplama teknikleri ile ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular alan yazında yapılan farklı araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin davranışları üzerinde olumlu etkiler bıraktığı kanaatinde oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun dersi kendi ilgi ve isteği doğrultusunda; Hz. Muhammed'i daha iyi tanıma ve O'nun ahlaki özelliklerini kendilerine örnek alma beklentisi ile seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu çerçevede sosyal-çevre, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, ders başarı durumu gibi bağımsız değişkenlerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiş, bağımsız değişkenler ile öğrenme boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hz. Muhammed'in Hayatı dersi, seçmeli ders, din ahlak ve değerler alanı, eğitim programı.

ABSTRACT

Phd Thesis

**ACCORDING TO THE STUDENTS SECONDORY EDUCATION
ELECTİVE LIFE OF PROPHET MUHAMMED LESSON
(İzmir Sample)**

Tülay YÜCEL

**İzmir Kâtip Çelebi University
Institute of Social Sciences
Department of Philosophy and Religious Sciences**

Educational institutions can make their own configurations to meet the necessities of time and the expectations of individuals and the society. The latest tendency of this on Turkey is including elective lessons that are appropriate to democratic perception to compulsory lessons in the system of education. In this way, it has been aimed to enhance awareness on the students interests and abilities, and provide a basis to satisfy the needs on this aspect.

Selecting this elective lessons freely, identifying content and learning outcomes according to students need and are become prominent as milestones on achieving goals of creating an effective and productive educational environment, realizing learning on cognitive, affective, behavioral areas in students and applying healthy and functional assessment and evaluation principles and methods.

The purpose of this study is identifying the perception on students that is created by elective lesson The Life of Prophet Muhammed which an elective lesson that is included in religion and moral values field elective lessons within the scope of 12 Years Compulsory Education Law that came in force at 2012. The data on the research is acquired by literature research and data collection techniques. Findings are compared to those of other researches on the same field and evaluated thusly.

As result of research, it has been understood that students have the impression that The Life of Prophet Muhammed lesson has a good impact on student behaviors as the result of the research. It has been seen that most of the students choose elective lesson The Life of Prophet Muhammed upon their own interest and request to know Prophet Muhammed better and with the expectation of taking his moral characteristic as an example for themselves. Also within the same scope, the effect of independent variables such as social environment, gender, socio-economical class, educational background of parents, jobs of parents, and educational success on the student's cognitive, affective, behavioral learning and it has been seen that there is a significant relation between these independent variables and the level of learning.

Keywords: The life of prophet Muhammed lesson, elective lesson, religion and moral values field, curriculum.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	II
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XXII
ÖNSÖZ	XXIII

GİRİŞ

1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	25
2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	34
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	35
4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	36
5. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ.....	36
6. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIK LARI.....	37
7. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	37
8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	40

BİRİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	49
2. VERİ TOPLAMA ARAÇ LARI.....	50
2.1. Kişisel Bilgi Anketi.....	51
2.2. Hz. Muhammed'in Hayatı Dersinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisini Değerlendirme Anketi.....	51
2.3. Hz. Muhammed'in Hayatı Dersinin Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Öğrenme Boyutlarına Etkisini Değerlendirme Ölçeği	52
2.3.1. Bilişsel Öğrenme Boyutunu Değerlendirme Ölçeği	53

2.3.2. Duyuşsal Öğrenme Boyutunu Değerlendirme Ölçeği.....	54
2.3.3. Davranışsal Öğrenme Boyutunu Değerlendirme Ölçeği.....	55
3. Verilerin Analizi.....	57

İKİNCİ BÖLÜM

HZ. MUHAMED'İN HAYATI DERSİNİN TARİHİ VE TEORİK TEMELLERİ

1. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİNİN TARİHİ TEMELLERİ.....	58
1.1. Cumhuriyet'ten Önce Hz. Muhammed'in Hayatı (Siyer) Dersi	58
1.2. Cumhuriyet'ten Sonra Lise Programlarında Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi.....	64
2. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİNİN TEORİK TEMELLERİ.....	70
3. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ AMAÇLARI.....	74
4. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÜNİTELERİ, ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLARI.....	75
5. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ PROGRAMINDA EĞİTİM DURUMLARINA İLİŞKİN İLKE VE AÇIKLAMALAR.....	79
6. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İLKELERİ.....	81

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ BETİMSSEL İSTATİSTİKLER	84
1.1. ÖĞRENCİLERE AİT KİŞİSEL BİLGİLER.....	84
1.1.1. Cinsiyet Dağılımı	84
1.1.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği İlçe ve Kurumlar	84
1.1.3. Dersi Sınıflara Göre Seçme Dağılımı	85
1.1.4. Sosyo-Kültürel Çevre Dağılımı	86
1.1.5. Anne ve Babalarının Öğrenim Durumları.....	86
1.1.6. Anne ve Babalarının Meslekleri.....	87
1.1.7. Ailelerin Aylık Gelir Dağılımı	88

1.1.8. Ders Başarı Düzeyi	88
1.2. ÖĞRENCİLERİN HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİ	89
1.2.1. Dersi Sevme Düzeyi.....	89
1.2.2. Ders Zamanı Geldiğinde Sevinme Düzeyi.....	90
1.2.3. Ders Süresini Yeterli Bulma Düzeyi.....	93
1.2.4. Dersin Zorunlu veya Seçimlik Bir Ders Olmasını İsteme Düzeyi.....	94
1.2.5. Dersin Kendini Gerçekleştirmeye Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri	95
1.2.6. Hayatlarına Olumlu Katkı Sağlama Düzeyi.....	96
1.2.7. Hz. Muhammed'i Tanımaya Yardımcı Olma Düzeyi.....	99
1.2.8. Dersi Tekrar Seçmek İsteme Düzeyi.....	100
1.2.9. Dersin Ders Dışı Araştırmalara Sevk Etmeye Etki Düzeyi	106
1.2.10. Dersi Sıkıcı Bulma Düzeyi.....	106
1.2.11. Dersi Önemli Görme Düzeyi	107
1.2.12. Dersi Sıradan Bir Ders Olarak Görme Düzeyi.....	109
1.3. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİNİN İÇERİĞİ HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR.....	109
1.3.1. Konuların Yeterlilik Düzeyi.....	110
1.3.2. Dersin Beklentileri Karşılama Düzeyi	110
1.3.3. Merak Ettikleri Konuları Ders Kitabında Bulma Düzeyi	112
1.3.4. Konu ve Kavramları Anlama Düzeyi.....	113
1.3.5. Konularda Değişiklik Yapılmasını İsteme Düzeyi	113
1.3.6. Konuların Kendi Fikir ve Düşünceleri İle Uyuşma Düzeyi.....	114
1.3.7. Hz. Muhammed'in Hayatını Ders Dışında Öğrenme İmkânı Düzeyi.....	115
1.4. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ ÖĞRENME-ÖĞRETME DURUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	116
1.4.1. Öğretmenlerinin Ders İşleme Yöntemleri.....	116
1.4.2. Dersinin İşleniş Yöntemlerinden Memnuniyet Düzeyi	116

1.4.3. “Kavram Haritaları” Kullanmanın Hz. Muhammed’in Hayatı Dersini Sevme Üzerindeki Etkisi	117
1.4.4. Derste Görsel Materyal Kullanmanın Hz. Muhammed’in Hayatı Dersini Sevmadaki Etkisi	118
1.4.5. Öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim Kullanma Düzeyi	119
1.5. HZ. MUHAMMED’İN HAYATI DERSİ ÖĞRETMENLERİ HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	119
1.5.1. Öğretmenlerini Sevme Düzeyi	119
1.5.2. Öğretmenlerinin Kendileri İle İletişim Kurma Düzeyi	123
1.5.3. Öğretmenlerinin Sorulara Yeterli Cevap Verme Düzeyi	123
1.5.4. Öğretmenlerine Çekinmeden Soru Sorabilme Düzeyi	124
1.5.5. Öğretmenlerinin Derse Zamanında Girme Durumu	124
1.5.6. Öğretmenlerinin Ders Dışında Öğrencilerle İlgilenme Düzeyi	125
1.6. HZ. MUHAMMED’İN HAYATI DERS KİTABINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR.....	125
1.6.1. Ders Kitabı Kullanma Düzeyi.....	125
1.6.2. Ders Kitaplarının Sözlük Kısmını İnceleme Düzeyi.....	125
1.6.3. Ders Kitaplarının Dilinin Öğrenci Seviyesine Uygunluk Düzeyi.....	126
1.6.4. Ders Kitaplarını Şekil ve İçerik Dizaynı Bakımından Değerlendirme Düzeyi.....	127
1.6.5. Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarını Okuma Düzeyi.....	127
1.6.6. Okul Kütüphanelerinde Ders ile İlgili Materyallerin Bulunma Düzeyi.....	128
2. HZ. MUHAMMED’İN HAYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL, DUYUŞSAL VE DAVRANIŞSAL ÖĞRENMELERİNE ETKİ BOYUTU.....	129
2.1. Hz. Muhammed’in Hayatı Dersinin Bilişsel Öğrenme Üzerindeki Etkisi.....	129
2.2. Hz. Muhammed’in Hayatı Dersinin Duyuşsal Öğrenme Üzerindeki Etkisi.....	135
2.3. Hz. Muhammed’in Hayatı Dersinin Davranışsal Öğrenme Üzerindeki Etkisi...	141

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

1. Derse İlişkin Düşünceleri İle İlgili Bulguların Değerlendirilmesi	148
2. Ders İçeriğine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi.....	152
3. Öğrenme-Öğretme Durumlarına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi.....	154
4. Öğretmenleri İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	159
5. Ders Kitabına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	164
6. Dersin Bilişsel Duyuşsal ve Davranışsal Öğrenmeler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	166
SONUÇ	171
YENİ ARAŞTIRMALAR İÇİN ÖNERİLER	178
KAYNAKÇA.....	179
EKLER	193
ÖZGEÇMİŞ	199

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1	: Anket Uygulanan Öğrenci Dağılımı.....	50
Tablo 2	: Bilişsel Öğrenme Boyutuna Yönelik Ölçeğin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları.....	53
Tablo 3	: Duyuşsal Öğrenme Boyutuna Yönelik Ölçeğin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları.....	55
Tablo 4	: Davranışsal Öğrenme Boyutuna Yönelik Ölçeğin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları.....	56
Tablo 5	: Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları.....	76
Tablo 6	: Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programının Kazanımlarının Sınıflandırılması.....	77
Tablo 7	: Cinsiyet Dağılımı.....	84
Tablo 8	: Okulların İlçelere Göre Dağılımı.....	85
Tablo 9	: Sınıflara Göre Dersi Seçme Dağılımı.....	85
Tablo 10	: Sosyo-Kültürel Çevre Dağılımı.....	86
Tablo 11	: Anne Eğitim Düzeyi.....	86
Tablo 12	: Baba Eğitim Düzeyi.....	87
Tablo 13	: Anne Meslek Dağılımı.....	87
Tablo 14	: Baba Meslek Dağılımı.....	88
Tablo 15	: Ailelerin Gelir Dağılımı.....	88
Tablo 16	: Ders Başarı Düzeyi.....	89
Tablo 17	: Dersi Sevme Dağılımı.....	89
Tablo 18	: Cinsiyete Göre Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Zamanı Geldiğinde Sevinme Dağılımı.....	90
Tablo 19	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenini sevme ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin zamanı geldiğinde sevinme arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı.....	91
Tablo 20	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun olma ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin zamanı geldiğinde sevinme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk	

	dağılımı.....	92
Tablo 21	: Cinsiyete göre “Hz. Muhammed’in Hayatı Dersinin haftada iki saat olması yeterlidir.” ifadesine katılımın frekans dağılımı.	93
Tablo 22	: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Hz. Muhammed’in Hayatı Dersinin Zorunlu Olmasını İsteme Yoğunluk Dağılımı.....	94
Tablo 23	: Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin kendini gerçekleştirmeye katkısı frekans dağılımı.....	95
Tablo 24	: İnsanın kendini gerçekleştirmesinde rol modele ihtiyacı olduğunu düşünme ile Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin kendini gerçekleştirmesine katkısı arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı.....	96
Tablo 25	: Derste öğrenilen bilgilerin hayatlarında olumlu değişikliklere neden olmasına katkısı frekans dağılımı.....	97
Tablo 26	: Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin kendini gerçekleştirmeye katkısı ile bu derste öğrenilen bilgilerin hayatlarında olumlu değişikliklere neden olması arasındaki ilişkinin yoğunluk düzeyi.....	97
Tablo 27	: Hz. Muhammed’in Hayatı dersinde öğrenilen bilgilerin hayatlarında olumlu değişikliklere neden olma durumu ile Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin sorunlarının çözümüne katkı sağlama durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk düzeyi.....	98
Tablo 28	: Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin Hz. Muhammed’i tanımaya yeterince yardımcı olma frekans dağılımı.....	99
Tablo 29	: “Bu ders olmasaydı Hz. Muhammed’in Hayatını bu kadar güzel öğrenemezdim” ifadesine katılma frekans dağılımı.....	100
Tablo 30	: Cinsiyete Göre Hz. Muhammed’in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme yoğunluk dağılımı.....	100
Tablo 31	: Hz. Muhammed’in Hayatı dersini sevme durumu ile Hz. Muhammed’in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk düzeyi.....	101
Tablo 32	: Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin zorunlu bir ders olmasını isteme ile Hz. Muhammed’in Hayatı dersini başka bir sınıfta	

	tekrar seçmek isteme arasındaki ilişkinin yoğunluk düzeyi.....	102
Tablo 33	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun olma ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk düzeyi.....	103
Tablo 34	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenini sevme ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı.....	104
Tablo 35	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersi içeriğinin gündelik hayatlarında anlam bulma durumu ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı.....	105
Tablo 36	: Cinsiyete göre Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin öğrencileri ders dışı araştırmalar yapmaya sevk etme durumu yoğunluk dağılımı.....	106
Tablo 37	: Cinsiyete Göre Hz. Muhammed'in Hayatı Dersini Sıkıcı Bulma Durumu.....	106
Tablo 38	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevme ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin din ve inançla ilgili bir ders olduğuna inanma durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı.....	107
Tablo 39	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sıkıcı bulma durumu ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin din ve inançla ilgili bir ders olduğu için önemli bulma durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı.....	108
Tablo 40	: Cinsiyete göre Hz. Muhammed'in Hayatı dersini diğer dersler gibi sıradan bir ders olarak görme durumu frekans dağılımı....	109
Tablo 41	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde görülen konuları yeterli ve faydalı bulma frekans dağılımı.....	110
Tablo 42	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin beklentileri karşılama durumu frekans dağılımı.....	110
Tablo 43	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin beklentileri karşılama	

	düzeıı ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersi içeriğinin gündelik hayatta anlam bulma düzeıı arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımlı.....	111
Tablo 44	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin beklentileri karşılıma düzeıı ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin sorunların çözümlüne katkısı arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımlı.....	112
Tablo 45	: Merak edilen konuları ders kitabında bulma durumu frekans dağılımlı.....	112
Tablo 46	: Derste anlatılan konu ve kavramları kolaylıkla anlama durumu frekans dağılımlı.....	113
Tablo 47	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersi konularında değişiklik olması gerektiğine katılma durumu frekans dağılımlı.....	113
Tablo 48	: Cinsiyete göre Hz. Muhammed'in Hayatı dersi konularında değişiklik olması gerektiğine katılma durumu yoğunluk dağılımlı.....	114
Tablo 49	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde öğrenilen bilgilerin kendi fikir ve düşüncelerine ters düşme durumuna katılma frekans dağılımlı.....	114
Tablo 50	: Cinsiyete göre Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde öğrenilen konuların kendi fikir ve düşüncelerine ters düşme yoğunluk dağılımlı.....	115
Tablo 51	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersi olmasaydı gerekli dini bilgileri başka yollardan öğrenme durumuna katılma frekans dağılımlı.....	115
Tablo 52	: Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretmeninin Ders İşleme Yöntemleri Frekans Dağılımlı.....	116
Tablo 53	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun olma frekans dağılımlı.....	116
Tablo 54	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun olma ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımlı.....	117
Tablo 55	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde "Kavram Haritaları"	

	çıkartma ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı.....	118
Tablo 56	: Dersin işlenişinde video, film, slayt vb. materyalleri kullanma ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevme arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı.....	118
Tablo 57	: Ders işlenişinde Kur'an-ı Kerim'den yararlanma durumu frekans dağılımı.....	119
Tablo 58	: Öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenini sevme durumu frekans dağılımı.....	119
Tablo 59	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevme ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenini sevme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı.....	120
Tablo 60	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmeninizi sevme ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin zamanı geldiğinde sevinme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı.....	121
Tablo 61	: Hz. Muhammed'in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun olma durumu ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenini sevme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk düzeyi.....	121
Tablo 62	: Öğretmeni sevme ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini çok sıkıcı bulma arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı.....	122
Tablo 63	: Öğretmenin öğrencilerle iyi iletişim kurma durumuna katılımın frekans dağılımı.....	123
Tablo 64	: Öğretmenin sorulara yeterli düzeyde cevap verebilme frekans dağılımı.....	123
Tablo 65	: Aklına gelen soruları çekinmeden öğretmenine sorabilme frekans dağılımı.....	124
Tablo 66	: Öğretmenin derse zamanında girip çıkma durumuna katılma frekans dağılımı.....	124
Tablo 67	: Öğretmenin ders dışında da öğrencilerle ilgilenme durumuna katılma frekans dağılımı.....	125
Tablo 68	: Öğrencilerin Ders Kitabı kullanma durumu frekans dağılımı...	125

Tablo 69	: Kitabın sonunda yer alan SÖZLÜK kısmını inceleme durumu frekans dağılımı.....	125
Tablo 70	: Kitabınızın sonunda yer alan SÖZLÜK kısmını inceleme ile Derste anlatılan konu ve kavramları kolaylıkla anlama durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı.....	126
Tablo 71	: Kitapların dilini seviyelerine uygun bulma frekans dağılımı.....	126
Tablo 72	: Kitapları şekil ve içerik dizaynı açısından öğrencilere uygun görünme frekans dağılımı.....	127
Tablo 73	: Kitaplardaki okuma parçalarını okuma durumları frekans dağılımı.....	127
Tablo 74	: Kitaplardaki okuma parçalarını okuma ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı.....	128
Tablo 75	: Okul kütüphanesinde Hz. Muhammed'in Hayatı dersi ile ilgili kaynak bulunması durumu frekans dağılımı.....	129
Tablo 76	: Sosyal Çevreye Göre Bilişsel Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	129
Tablo 77	: Sosyal Çevreye Göre Bilişsel Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin Varyans Analizi.....	130
Tablo 78	: Cinsiyete Göre Bilişsel Öğrenme Puanlarının Dağılımları ve T-Testi Sonuçları.....	130
Tablo 79	: Anne Eğitim Durumuna Göre Bilişsel Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	130
Tablo 80	: Anne Eğitim Durumuna Göre Bilişsel Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	131
Tablo 81	: Baba Eğitim Durumuna Göre Bilişsel Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri	131
Tablo 82	: Baba Eğitim Durumuna Göre Bilişsel Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dunnett's C Testi Analizi.....	131

Tablo 83	: Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Bilişsel Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	132
Tablo 84	: Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Bilişsel Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	132
Tablo 85	: Anne Mesleğine Göre Bilişsel Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	132
Tablo 86	: Anne Mesleğine Göre Bilişsel Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	133
Tablo 87	: Baba Mesleğine Göre Bilişsel Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	133
Tablo 88	: Baba Mesleğine Göre Bilişsel Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine İlişkin Dunnett's C Testi Sonuçları.....	133
Tablo 89	: Başarı Durumuna Göre Bilişsel Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	134
Tablo 90	: Başarı Durumuna Göre Bilişsel Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	134
Tablo 91	: Sosyal Çevrelerine Göre Duyuşsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	135
Tablo 92	: Sosyal Çevre Değişkenine Göre Duyuşsal Öğrenmelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	135
Tablo 93	: Duyuşsal Öğrenme Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımları Mann Whitney U Testi Sonuçları	136
Tablo 94	: Anne Eğitim Durumuna Göre Duyuşsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	136
Tablo 95	: Anne Eğitim Durumuna Göre Duyuşsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	137
Tablo 96	: Baba Eğitim Durumuna Göre Duyuşsal Öğrenme Puanlarının	137

	Betimsel İstatistikleri.....	
Tablo 97	: Baba Eğitim Durumuna Göre Duyuşsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	138
Tablo 98	: Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Duyuşsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	138
Tablo 99	: Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Duyuşsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	138
Tablo 100	: Anne Mesleğine Göre Duyuşsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	139
Tablo 101	: Anne Mesleğine Göre Duyuşsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	139
Tablo 102	: Baba Mesleği Bağımsız Değişkenine Göre Duyuşsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	139
Tablo 103	: Baba Mesleğine Göre Duyuşsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	140
Tablo 104	: Başarı Durumuna Göre Duyuşsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	140
Tablo 105	: Başarı Durumuna Göre Duyuşsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	141
Tablo 106	: Sosyal Çevreye Göre Davranışsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	141
Tablo 107	: Sosyal Çevre Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin Varyans Analizi.....	142
Tablo 108	: Davranışsal Öğrenme Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	142
Tablo 109	: Anne Eğitim Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme	142

	Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	
Tablo 110	: Anne Eğitim Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	143
Tablo 111	: Baba Eğitim Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	143
Tablo 112	: Baba Eğitim Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	144
Tablo 113	: Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	144
Tablo 114	: Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	144
Tablo 115	: Anne Mesleğine Göre Davranışsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	145
Tablo 116	: Anne Mesleğine Göre Davranışsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	145
Tablo 117	: Baba Mesleğine Göre Davranışsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	146
Tablo 118	: Baba Mesleğine Göre Davranışsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	146
Tablo 119	: Başarı Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	146
Tablo 120	: Başarı Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	147

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	:	Aktaran
a.g.e.	:	Adı geçen eser
a.g.m.	:	Adı geçen makale
a.g.t.	:	Adı geçen tez
AÜİFD	:	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
Bkz	:	Bakınız
C.	:	Cilt
Çev.	:	Çeviren
DKAB	:	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DEM	:	Değerler Eğitimi Merkezi
DEÜİFD	:	Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
EBA	:	Eğitim Bilişim Ağı
Ed.	:	Editör
EÜ	:	Erciyes Üniversitesi
İFAV	:	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
MÜİFD	:	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
S.	:	Sayı
SBE	:	Sosyal Bilimler Enstitüsü
STK	:	Sivil Toplum Kuruluşu
TDVY	:	Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları
vb.	:	Ve benzerleri
YÖK	:	Yüksek Öğretim Kurumu

ÖNSÖZ

Ülkemizde son yıllarda eğitim alanında yaşanan gelişmeler din eğitimi alanında da önemli değişim ve dönüşümün yaşanmasına zemin hazırlamıştır. 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Yasası ile birlikte seçmeli din derslerine programlarda yer verilmesi, dini bilginin devlet kanalıyla/eliyle kaynağından ve derinlemesine edinilecek olması bireysel ve toplumsal taleplerin karşılanması yolunda umutları besleyen adımlar olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda hazırlanan programların, pratikteki işlerliğinin diğer bir ifade ile beklentileri karşılamadaki yeterliliği ve verimliliğinin artırılmasına ilişkin çalışmalar sürdürülmektedir.

Bu araştırma ile 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretim programlarında isteğe bağlı seçmeli din dersleri arasında yerini alan Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programının öğrenci tutumlarına etkisi incelenerek bireysel ve toplumsal beklentileri karşılama durumunu anlama girişimlerinin bir parçası olmak amaçlanmıştır.

Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin ortaöğretimin tüm sınıflarında (9-10-11-12) kademeli geçişin tamamlandığı 4 yılın ardından İzmir ilinde öğrenim gören 470 öğrenci ile anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın giriş kısmında araştırmanın problemi, amacı, önemi, kapsam ve sınırlılıkları, hipotezleri, sayıltıları, araştırmanın temel kavramları ve ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir. Dört bölümden oluşan çalışmanın birinci bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi açıklanmıştır. İkinci bölümde, Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin tarihi ve teorik temelleri, öğretim programının üniteleri, öğrenme alanları, amaç ve kazanımları, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin ilke ve açıklamaları ile ölçme-değerlendirme ilkeleri incelenmiştir. Üçüncü bölümde katılımcı öğrencilere ait kişisel bilgiler, öğrencilerin dersle ilgili genel düşünceleri, ders içeriği, öğrenme-öğretme durumları, öğretmenleri, ders kitaplarına ilişkin görüşleri ve programın öğrencilerin bilişsel duyuşsal ve davranışsal öğrenmeleri üzerindeki etkisine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde öğrencilerden elde edilen bulgular farklı araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırma ulaşılan sonuçlar ve gelecekte yapılacak araştırmalar için önerilerle tamamlanmıştır.

Bu çalışmanın hayat bulma noktasındaki desteğinden, araştırma sürecindeki katkılarından ve engin hoşgörüsünden dolayı saygıdeğer hocam ve danışmanım Doç. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI'ya, araştırmanın her aşamasında emeği olan, değerli mesaisini hiçbir zaman esirgemeyen, hakkını ödeyemeyeceğim kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Hakkı KARAŞAHİN'e, bilgi ve deneyimleri ile çalışmalarına rehberlik eden Dr. Öğr. Üyesi Safinaz ASRİ'ye, öğrencisi olma şansını yakaladığım günden beri sevgi, sabır ve ilgisini yakından hissettiğim, akademik çabalarımın sunduğu katkı ve verdiği desteği unutamayacağım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Recai DOĞAN'a şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca çalışma boyunca gösterdiği sabır için eşim Önder YÜCEL'e teşekkür ediyorum.

Tülay YÜCEL
İzmir, 2019

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmamızın problemi, amacı, önemi, kapsam ve sınırlılıkları, soruları, temel kavramları ve konu ile ilgili yapılmış çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Ortaöğretim öğrencilerinin dini gelişim özelliklerinin, din psikolojisi alanında geliştirilen iki ayrı dönemin özellikleri ile kesiştiği kabul edilir.¹ Din eğitimi bilimi alanında yapılan çalışmalar ise bunlara üçüncü bir dönemi eklemektedir.² Bunlardan birincisi günümüzde örgün eğitimin ortaokul kısmına denk gelen 12-14 yaşlar arasında olduğu kabul edilen “dini şuurun uyanması” dönemidir.³ Soyut düşünceye geçişle⁴ birlikte gelen dini uyanış bir sonraki dönemin tetikleyici unsuru olarak görülür.⁵ İkincisi 14-18 yaşlar arasındaki “dini bunalımlar ve şüpheler” dönemidir.⁶ Dini uyanış ile birlikte gelen dini şüphe ve bunalımların lise yıllarının sonuna kadar devam ettiği bilinmektedir.⁷ Lise yıllarına denk gelen üçüncü dönem ise Selçuk’un inanç örgüsü aşamalarında “bilinti” olarak tanımladığı durumu ifade etmektedir.⁸

¹ Naci Kula, “Gençlik Döneminde Kimlik ve Din”, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, Ed. Hayati Hökelekli, Ankara, Okulu Yayınları, Ankara, 2002, s. 37.

² Nurullah Altaş, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Öğretmen El Kitabı*, DEM Yayınları, İstanbul, 2007, s. 51.

³ Naci Kula, *Kimlik ve Din (Ergenler Üzerine Bir Araştırma)*, Ayışığı Kitapları, İstanbul, 2001, s. 50-51; Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, TDVY, Ankara, 2010, s. 267; Kula, “Gençlik Döneminde Kimlik ve Din”, s. 37.

⁴ T. Arthur Jersild, *Gençlik Psikolojisi*, Çev. İbrahim N. Özgür, İstanbul, 1978, s. 31.

⁵ Hayati Hökelekli, *Ergenlik Çağı Gençlerinin Dini Gelişimi*, Doktora Tezi, Bursa, 1983, s. 11; Belma Özbaydar, *Din ve Tanrı İnançının Gelişmesi Üzerine Bir Araştırma*, İstanbul, Üniversitesi Tecrübi Psikoloji Enstitüsü, İstanbul, 1990; Mualla Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, TDVY, Ankara, 1991.

⁶ Şüphelerin doğası, kaynakları, yoğunlaştığı alanlar, yatışması ve sonuçları hakkında geniş bilgi için bkz.; Faruk Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, Eser Ofset Matbaacılık, Trabzon, 2016, s. 154-161.

⁷ Hayati Hökelekli, “Ergenlik Döneminde Dini Şüpheler”, *Din Öğretimi Dergisi*, S. 14, Ocak-Şubat 1988, s. 74.

⁸ Mualla Selçuk, “Gençlik Çağı ve İnanç Olgusu”, *Gençlik Dönemi ve Eğitimi*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2000, s. 338.

“Şüphenin davranışa dönüşümü” olarak da yorumlanan⁹ bu durum ikili düşünme ve davranma biçimi olarak kabul edilir. Burada birey, bilgisine sahip olduğu ama uygulamaya geçiremediği pratiksiz teoriye, ötekinde ise uyguladığı ama bilgisine sahip olmadığı teorısız pratiğe sahiptir.¹⁰

Dini gelişim, hayatın ilk yıllarından başlamakla birlikte¹¹ dini uyanışın yani şuurlu bir din anlayışının ergenlikle birlikte ortaya çıktığı ifade edilmektedir.¹² Buna etken olan en önemli unsurun soyut düşünme becerisinin gelişmeye başlaması gösterilmektedir. Buna göre çocukluk döneminde derinliğine inilmeden, tam olarak anlaşılmadan edinilen dini inancın yerini ergenlikte, şuurlu bir dini inanç gelişimi almaya başlamaktadır. Genellikle 11-12 yaştan itibaren başladığı kabul edilen dini uyanış, bir bakıma daha önceden kabul edilen dini inanç ve davranışların gözden geçirilmesi ve değerlendirmeye tabi tutulmasıdır.¹³

Bireyin ergenlik öncesi yaşadığı dini duygular bu dönemde şuur seviyesine çıkmaya başlamaktadır. Ergen birey dinin yansımalarının hayatın her boyutuna yayıldığını fark ettiğinde dini bir arayış ile dünyaya yönelmektedir. Bu dini arayış onun bilişsel gelişiminin de yardımıyla şuurlu bir dini uyanışı hızlandırmaktadır.¹⁴ Gençlerin bu arayıştan başarıyla çıkması, sorgulama sürecinde çevreden alacakları pozitif destekle yakından ilişkilidir.¹⁵ Çevresel faktörlerin desteği, bireyin dini inancını daha rafine ve sağlam temellere oturtmasına yol açmaktadır. Dini gelişimin

⁹ Altaş, a.g.e., s. 51.

¹⁰ Selçuk, a.g.m., s. 336.

¹¹ Anthony Vergote, “Çocuklukta Din”, Çev. Erdoğan Fırat, Ankara, Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C. XXII, ss. 315-329, Ankara, 1978, s. 317; Kerim Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişimi*, DİB Yayınları, Ankara, 1983, s. 38-43; Beyza Bilgin, “Okul Öncesi Çağı Çocuğunda Dini Kavramlar”, *Din Öğretimi Dergisi*, S. 8-9, Ankara, 1986, s. 25; Selçuk, a.g.e., s. 108; Mustafa Öcal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar*, TDVY, Ankara, 1990, s. 67-70; Zeynep Nezahat Özeri, *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*, DEM Yayınları, İstanbul, 2004, s. 58-75.; Murat Yıldız, *Çocuklarda Tanrı Tasavvurunun Gelişimi*, İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, İzmir, 2007.

¹² Hüseyin Peker, *Din Psikolojisi*, Çamlıca Yayınları, İstanbul, 2011, s. 170; Veysel Uysal, *Din Psikolojisi Açısından Dini Tutum Davranış ve Şahsiyet Özellikleri*, İFAV Yayınları, İstanbul, 1996, s. 20; Nurullah Altaş, *Gençlik Döneminde Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi*, Nobel Yayın, Ankara, 2004, s. 201-202.

¹³ Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişimi*, s. 107; H. Bergson, *Ahlak İle Dinin İki Kaynağı*, Çev. Mehmet Karasan, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1949, s. 157; Abdülkerim Bahadır, “Ergenlik Döneminde Dini Şüphe ve Tereddütler”, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, Ed. Hayati Hökelekli, Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2002; Yurdağül Konuk, *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi*, Ankara, 1994. s. 17-18.

¹⁴ Beyza Bilgin-Mualla Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Gün Yayıncılık, Ankara, 1999, s. 81; Anthony Vergote, *Ergenlikte Din*, Çev. E. Fırat, AÜİFD, C. XXIV, 1981, s. 585-586.

¹⁵ Faruk Karaca, *Dini Gelişim Teorileri*, DEM Yayınları, İstanbul, 2007, s. 277.

bundan sonraki seyri, gencin dinini ciddiye alması ve dini uygulamalara göstereceği ilgi ve katılım düzeyini de doğrudan etkileyecektir.¹⁶

Ergenlik çağındaki bireyin bu dönemi sadece dini değil aynı zamanda psikolojik, sosyal ve ahlaki alanlarda da kendini, sosyal çevreyi ve toplumu sorgulamakla, tanımakla ve yeniden anlamlandırma çabası ile geçmektedir.¹⁷

Bağımsız bir kişilik sahibi olma, toplumdaki yerini ve rolünü öğrenme tam olarak bu gelişim dönemi içerisinde gerçekleşmektedir.¹⁸ Ait olduğu kimliği oluşturabilmek için birey kendini çeşitli roller içinde deneyerek karar vermeye çalışmakta, böylelikle özdeşleşme veya taklit mekanizmalarının çalışmasına yol açmaktadır.¹⁹ Özdeşleşme, gençlik çağına ait ruhsal yapı içerisinde gencin bilinçli ya da bilinçsiz olarak etkilendiği, benimsediği duygu, düşünce, tutum ve davranışlardan oluşan bir süreç olarak tanımlanır.²⁰ Eğer birey bu süreci sağlıklı bir şekilde tamamlayabilirse özdeşleşmeyi başarmış (identity achievement), yani değer ve görüşlerini gözden geçirmiş ve kendisi için en uygun bulduğu özdeşleşmeye kendini bağlamış sayılır. Bir lidere bağlanma ve bir grup içerisinde yer alma bu dönem içerisinde önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.²¹

Ergenlik dönemi, sosyal gelişme ve intibakın en yüksek olduğu dönem olarak gösterilmektedir.²² Bu gelişme ve intibakın yolu diğer insanları anlamak ve onlara uymaktan geçmektedir.²³ Ergen birey, içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını,

¹⁶ Karaca, *a.g.e.*, s. 278.

¹⁷ Bkz; Cavit Binbaşıoğlu, *Gelişim Psikolojisi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1990; Cavit Binbaşıoğlu; *Eğitim Psikolojisi*, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara, 1987; Refia Uğurel Şemin, *Gençlik Psikolojisi, Remzi Kitabevi*, İstanbul, 1992.

¹⁸ Mustafa Köylü, “Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi”, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, Ed. Mustafa Köylü, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2013, s. 36.

¹⁹ Ayrıntılı bilgi için bkz: Cliffort T. Morgan, *Psikolojiye Giriş*, Ed. Sirel Karakaş, Çev. Hüsnü Arıcı ve diğerleri, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayını, Ankara, 1980; Feriha Baymur, *Genel Psikoloji*, İnkılap Kitabevi, İstanbul, 1993, s. 93; Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2012, s. 84.

²⁰ M. Akif Kılavuz, *Ergenlerde Özdeşleşme ve Din*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2002, s. 209.

²¹ Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1994, s. 359; Kemalettin Taş, “Gençlik ve Dindarlık: Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Göstergesi Olarak Kabul Ettiği Tutum ve Davranışlar”, *Gençlik ve Kültürel Mirasımız Uluslararası Kongre/ Youth And Our Cultural Heritage International Congress, Bildiri Kitabı*, Ed. Bekir Şişman ve Muhittin Düzenli, Samsun, Mayıs-2014.

²² Luella Cole- John J. B. Morgan, *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi*, Çev. Belkis Halim Vassaf, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1968, s. 149-150.

²³ Cole-Morgan, *a.g.e.*, s. 172.

davranış, konuşma, giyiniş biçimlerini kısacası kültürünü²⁴ benimseyerek o toplumun bir üyesi olmaya çaba gösterir.²⁵ Onun bu çabasında örgün eğitim kurumları ile din öğretileri en temel yardımcıları olarak görülmektedir.²⁶

Ergenlik dönemi bireyinin gelişim özelliklerinden biri de ahlak anlayışı ve değerler sistemi geliştirmedir. Ahlaki açıdan bu dönemde daha üst bir düzeye doğru ilerleme söz konusudur. Bu dönemde bireyin en önemli kazanımının kimlik edinme olduğu belirtilmiştir.²⁷ Birey her türlü otoriteden bağımsız olarak izlemek istediği ahlak ilkelerini seçerek kendine özgü değerler sistemini örgütlemeye işine koyulur. Bu aşamada birey, “kutsallıktan kaynaklanan ahlak anlayışı”²⁸ adı verilen bir seviyeye ulaşır ki burada kendini, içinde yaşadığı toplumu ve insan ırkını aşan evrensel bir düzen kurmaya çalışır ve kendince kutsal olarak tanımladığı bu düzenle uyumlu olarak yaşamaya çabalar.²⁹ Bu noktada bireyin kendi kendini geliştirme³⁰ ve gerçekleştirmek istediği oluşuma kılavuzluk eden eğitim sistemine önemli görevler

²⁴ Kültür, günlük dilde daha çok kişisel davranışlarda ince zevk sahibi olma; sanat ve edebiyat alanında bilgili ve görgülü olma, tutarlı ve kişisel bir hayat felsefesine sahip bulunma; çevrede ve doğada güzel ve değerli şeyleri takdir edebilme niteliği olarak tanımlanır. Psikoloji ve sosyoloji bilimlerinde ise kültür; toplumda sosyal, ahlaki düşünsel törelerin; yönetim ve iş hayatıyla ilgili gelenek ve göreneklerin tümü anlamına gelir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Baymur, *a.g.e.*, s. 274.

²⁵ Alfred Adler, *İnsan Tabiatını Tanıma*, Çev. Ayda Yörükkan, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1994, s. 297-298; Dinin toplum üzerindeki etkilerine dair Türkiye’de yapılan bir alan araştırması için bkz.: Hakkı Kardeşahin, *Bir Batı Anadolu Kasabasında Dini Hayat-Gördes Örneği*, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2007.

²⁶ Baymur, *a.g.e.*, s. 285.

²⁷ Karaca, *Dini Gelişim Psikolojisi*, s. 144-145; Münire Erden-Yasemin Akman, *Gelişim ve Öğrenme*, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2004; Gürhan Can, “Kişilik Gelişimi”, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ed. Binnur Yeşilyaprak, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2006.

²⁸ Piaget’in ahlaki gelişim kuramı ahlak öncesi dönem, dışsal bağımlılık dönemi ve ahlaki özerklik dönemi olmak üzere üç dönemden oluşur. Kohlberg, Piaget’in kuramına dayandırdığı ahlaki gelişim kuramını III Düzey 6 aşama olarak geliştirmiştir. Cüceloğlu ise “Kutsallıktan kaynaklanan ahlak anlayışı” ismini verdiği 7. aşamayı Kohlberg’in aşamalarına eklemektedir. Bkz. Cüceloğlu, *a.g.e.*, s. 354.

²⁹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Hans Küng-Karl Josef Kuschel, *Evrensel Bir Ahlaka Doğru*, Çev. Nevzat Y. Aşıkoğlu, Cemal Tosun, Recai Doğan, Gün Yayıncılık, Ankara, 1995.

³⁰ “Bireyin kendi kendini geliştirmesi” ifadesi, bireyin kendi eğitimine kendisinin katkıda bulunması anlamında alınmış ve öyle açıklanmıştır. Bugün, eğitimde 1950’lerden itibaren psikolojide “bireyin kendini gerçekleştirme” (self actualization) terimi ile açıklandığı şekliyle kullanılmaktadır. Psikoloğlara göre insanda “ilerleme ve kendini geçme” gibi bir güdü bulunmaktadır ve davranışı yöneten güç, “kendini gerçekleştirme” güdüsüdür. Yine bu görüş taraftarlarına göre, ruhsal rahatsızlıklar, özellikle “nevroz”, bu güdüyü gerçekleştirilemeyenlerde görülür. Ayrıntılı bilgi için bkz. Öznur Özdoğan, *Dindarlıkla İlgili Bazı Faktörlerin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi*, Ankara Üniversitesi SBE, Doktora Tezi, Ankara, 1995; Cavit Binbaşoğlu, *Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları*, MEB Yayınları, İstanbul, 2004, s. 159.

düşmektedir. Zira dinin hedeflediği olgun insan tipi ile kendini gerçekleştirmeyi başaran bireyin özellikleri neredeyse aynıdır.³¹

Eğitim sistemleri, program tasarımı ile ilgili kararları verebilmek için bireyin niteliklerine ve toplumun önem verdiği değerlere ilişkin olarak birçok bilgiyi toplamak ve yorumlamak durumundadır.³² Bunun için iki önemli kaynağa başvurulur. Bunlar bireyin ve toplumun ihtiyaçlarıdır. Bu temel kaynaklardan toplanan bilgiler, programın içeriğinin belirlenmesine, öğretim materyallerinin geliştirilmesine, programın düzenlenmesine ve öğretim yönteminin belirlenmesine kılavuzluk ederler.³³

Program tasarımında, öğrencilerin nitelikleri ve ihtiyaçları ile toplumun görüş ve beklentileri olmak üzere iki önemli faktör etkili olmaktadır.³⁴ Toplumun varlığını devam ettirebilmesi ve yeni durumlara uyum sağlayabilmesi için belli sosyal değerleri ve özellikleri kazanmış bireylere ihtiyaç vardır. Burada dikkat edilmesi gereken hususun hangi anlayış ve felsefeye dayanırsa dayansın eğitimden beklenen görevlerin başında bireylerin bütün yetenek ve kabiliyetlerini ortaya çıkarıp, geliştirecek, temel duygu ve ihtiyaçlarını uyumlu bir şekilde doyuracak şekilde tasarlanması gerektiğidir.³⁵ Bu iki öge birbirinden ayrılmazlar ve karşılıklı olarak birbirlerini sürekli etkilerler. Toplumun ihtiyaçları araştırılmalı ve karşılanmalıdır; ancak bu yapılırken bireyin ihtiyaç ve özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır.³⁶

Günümüzde eğitim sistemleri öğrencilerin yaşlarına ve buldukları sosyo-kültürel ortama göre beliren ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren, öğrencileri merkeze alan öğretim programlarına ağırlık vermekte ve bu yönde değişiklikler yapmaktadırlar.³⁷ Eğitim sistemleri değişiklik ve iyileştirme çalışmalarına öğretim

³¹ Abraham Maslow, *Dinler Değerler Doruk Deneyimler*, Çev. H. Koray Sönmez, Kuraldışı Yayınları, İstanbul, 1996, s. 41-48; Gülüşan Göcen, "Dini İnanç ve İbadetin Kendini Gerçekleştirme İle İlişkisi", *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, Ed. Hayati Hökelekli, DEM Yayınları, İstanbul, 2006, s. 567.

³² Recai Doğan, "1980'e Kadar Türkiye'de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)", *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları*, 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası, Ankara, 2003, s. 611.

³³ Fatma Varış, *Eğitimde Program Geliştirme*, Alkım Yayınları, Ankara, 1976, s. 72.

³⁴ Recai Doğan-Cemal Tosun, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2002, s. 6.

³⁵ Doğan-Tosun, *a.g.e.*, s.6

³⁶ Doğan, *a.g.m.*, s. 611.

³⁷ Yüksel Özden, *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 1998, s. 27; Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, Çev. Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.

programlarından başlamaktadırlar. Bunun en önemli nedeni eğitim sistemlerindeki değişikliklerin program geliştirme çalışmalarına dayandırılması gereğinin genel kabul görmüş olmasıdır. Ayrıca yapılan düzenlemelerin, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanacağı da bir gerçekliktir. Eğitimin temel unsurlarından biri olan program, öğretmen eğitiminden ders kitabına, sınıf yönetiminden uygulanacak öğrenme yöntemlerine kadar eğitimle ilgili tüm alanlarda önemli ölçüde etkili ve yönlendiricidir.³⁸

Nitekim son yıllarda eğitim sisteminde, dolayısıyla da program geliştirme çalışmalarında yaşanan bu değişimlerden din öğretimi de etkilenmiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin toplumun önemli bir kesiminin din eğitimi taleplerini karşılamakta yetersiz kaldığı, isteyen öğrencilere okullarda uygulamayı da içeren din dersleri verilmesi gerektiği yönündeki beklentiler dile getirilmiştir.³⁹ Yoğunlaşan bu talepler doğrultusunda bazı Sivil Toplum Kuruluşları (STK)⁴⁰ isteğe bağlı din eğitimi raporları yayınlamıştır.⁴¹ Bilhassa yeni anayasa tartışmalarının yoğunlaştığı 2007 yılından itibaren örgün genel eğitim içerisinde dinin inanç, ibadet ve ahlak boyutlarının uygulamasını da içeren seçmeli derslerin konması talepleri sıklıkla dile getirilmiştir.⁴² Konu 1-5 Kasım 2010 tarihinde gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim

³⁸ Özden, *a.g.e.*, s. 32.

³⁹ Tuba Demirdaş, *Din Öğretiminde Çoğulcu Yaklaşım Modelleri (Zorunlu Din Öğretimiyle Birlikte İsteğe Bağlı Din Eğitimi Dersi Önerisi)*, Hitit Üniversitesi SBE, Yüksek Lisans Tezi, Çorum, 2012.

⁴⁰ *Sivil Toplum İzleme Raporu*, TÜSEV Yayınları (Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı), İstanbul, 2012, s. 35; ÖNDER Anayasa Raporu, *Din ve Vicdan Özgürlüğü Çerçevesinde Görüş ve Öneriler*, İstanbul, 2011, s. 43-44.

⁴¹ *4+4+4 Eğitim Sistemi Yeni Anayasada Dini Kurumlar ve Din Öğretimi İsteğe Bağlı Din Eğitimi*, Ensar Vakfı, İstanbul, 2012; Ayrıca Ensar Vakfı hakkında detaylı bilgi için bkz. www.ensar.org.tr. Ensar Vakfı yasa teklifiyle ilgili süreçte, iletişim faaliyetleri destekleme çalışmalarını kapsamlı ve etkili bir şekilde yürütmüştür. Ensar Vakfı'nın yasa teklifiyle ilgili süreçte gerçekleştirdiği faaliyetleri üç madde halinde özetleyecek olursak: 1. 4+4+4 Eğitim Sistemi başlıklı bilgi notu (Bkz: *4+4+4 Eğitim Sistemi; Yeni Anayasa'da Dini Kurumlar, Din Eğitimi ve Öğretimi; İsteğe Bağlı Din Eğitimi*, Ensar Vakfı, http://www.ensar.org/12_yil_kademeli_zorunlu_egitim_raporu.pdf hazırlanarak rektörler, gazete yazarları, bürokratlar gibi etkili olabileceği düşünülen 5000 kişilik bir listeye posta yoluyla gönderilmiştir. Bu bilgi notu vakfın yeni anayasa sürecine dair *Yeni Anayasada Dini Kurumlar, Din Eğitimi ve Öğretimi ve İsteğe Bağlı Din Eğitimi* başlıklı çalışmalarıyla birlikte basılarak yaygınlaştırılmıştır. 2. Konunun birincil muhatabı olarak görülen Milli Eğitim Bakanı ve Bakanlık bürokratlarına Türkiye Gönüllü Teşekküller Vakfı, İmam-Hatip Mezunları ve Mensupları Derneği (ÖNDER), İlim Yayma Cemiyeti gibi çeşitli STK'ların katılımıyla ziyaretler gerçekleştirilmiş ve ortak açıklamalar yapılmıştır. 3. Ulusal çaptaki tüm gazetelere ilan verilerek Ensar Vakfı'nın Kanun Teklifi'ni desteklediği daha geniş kitlelere duyurulmuştur. Ayrıntılı bilgi için bkz: *Sivil Toplum İzleme Raporu 2012*, s. 36.

⁴² "120 Sivil Toplum Örgütü 4+4+4 Eğitim Sistemine Destek Çıktı", *Sabah*, 28 Mart 2012, <http://www.sabah.com.tr/Egitim/2012/03/28/120-sivil-toplum-orgutu-444-egitim-sisteminedestek->

Şurası'nın gündemine taşınmış ve sonuç bildirisinin maddeleri arasında yer almıştır.⁴³ Şura'nın Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi bölümünün 42. Maddesi'nde "...isteyen anne ve babaların çocuklarının ahlaki ve manevi değerlerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla seçmeli din eğitimi verilebilmesi için düzenlemeler yapılmalıdır." kararı yer almaktadır. Zorunlu olan din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin tartışmalı varlığı düşünüldüğünde bu karar din eğitimi açısından oldukça önemlidir. Bu girişimlerin neticesinde⁴⁴ 2012/6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun"⁴⁵ 4+4+4 şeklinde örgün eğitime yeni bir düzen verilmiştir. Bu düzenlemeyle birlikte 1982'den bu yana ilkokul 4. sınıftan lise 12. sınıfa kadar zorunlu olarak okutulmakta olan din kültürü ve ahlak bilgisi dersi yanına genel eğitim sisteminin 5. ve 9. sınıflarından kademeli bir şekilde başlatılarak 2012-2013 öğretim yılından itibaren din, ahlak ve değerler alanı genel adı altında Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler olmak üzere 3 farklı ders isteğe bağlı seçmeli ders olarak öğretim programlarına eklenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, alınan bu kararla bireylerin demokratik hak ve taleplerinin karşılanmasının amaçlandığını belirtmiştir.⁴⁶ Ortaokullarda 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda seçmeli olarak okutulmak üzere haftada 2 saat Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler dersi, liselerde de 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda haftada iki saat olarak seçilebilmektedir. Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı dersi 4 kez, Temel Dini Bilgiler dersi ise iki kez seçilebilmektedir. Derslerin öğretim programı modüler bir şekilde yapılandırıldığı için öğrencilere 5. sınıftan 12. sınıfa kadar aralıksız veya farklı sınıf düzeylerinde

cikti; Dernek ve Vakıflardan 4+4+42e STK'lardan Tam Destek, *Dernekler Dergisi*, Sayı: 19, Şubat 2012; Hasan Meydan, "Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 40, Erzurum, 2013, s. 222.

⁴³ 18. Milli Eğitim Şurası Kararları, Milli Eğitim Bakanlığı, http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/18_sura.pdf.

⁴⁴ Milli Eğitim Şuralarının eğitim politikalarına etkileri için bkz: Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, MÜİF Yayınları, İstanbul, 1999; Veli Öztürk, *Cumhuriyet Dönemi Milli Eğitim Şuralarında Din ve Ahlak Eğitimi İle İlgili Olarak Alınan Kararlar ve Tartışmalar*, Tibyan Yayıncılık, İzmir, 2010; Safinaz Asri, "Türkiye'de Eğitim Politikalarının Aktörleri", *Türkiye'de Eğitim Politikaları*, Ed. Arife Gümüş, Nobel Yayın, Ankara, 2015.

⁴⁵ Resmi Gazete, (2012/28261) *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012/6287)*.

⁴⁶ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *4+4+4 Soru-Cevaplar*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2010.

istedikleri zaman istedikleri dersi seçme imkânı sunulmuştur.⁴⁷ Atılan bu adımlarla, toplumun çoğunluğunun dini ihtiyaçlarının karşılanması amaçlanmıştır. Nitekim uygulamayı takip eden yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın verilerine göre söz konusu dersler toplumdan yoğun ilgi ve talep görmüştür. Özellikle Hz. Muhammed'in Hayatı dersi en fazla seçilen dersler arasında yer almıştır.⁴⁸ Seçmeli din derslerinin uygulamaya konduğu ilk yıl olan 2012-2013 eğitim-öğretim yılı istatistiksel verileri incelendiğinde bu durum açıkça ortaya çıkmaktadır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5. sınıfa 1.193.993 öğrenci kayıt yaptırmış bu öğrencilerden 647.349'u Kur'an-ı Kerim, 426.836'sı Hz. Muhammed'in Hayatı ve 212.134'ü Temel Dini Bilgiler dersini seçmiştir. Seçmeli din derslerinin diğer seçmeli dersler arasındaki seçilme sıklığı incelendiğinde Kur'an-ı Kerim dersi 3., Hz. Muhammed'in Hayatı dersi 4. ve Temel Dini Bilgiler dersi 9. sırada yer almaktadır. Yine aynı öğretim yılının ortaöğretim verileri incelendiğinde benzer bir tablo ile karşılaşılmaktadır. Buna göre, liselerin 9. sınıfına 1.318.260 öğrenci kayıt yaptırmış, bu öğrencilerden 573.362'si Hz. Muhammed'in Hayatı dersini, 431.610'u Temel Dini Bilgiler dersini ve 385.101'i Kur'an-ı Kerim dersini seçmiştir. Seçmeli din derslerinin diğer seçmeli dersler arasındaki seçilme sıklığı incelendiğinde ise Hz. Muhammed'in Hayatı dersi 1., Temel Dini Bilgiler dersi 3. ve Kur'an-ı Kerim dersi 5. sırada yer almıştır.⁴⁹ 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ise seçmeli dersleri alan toplam 5 milyon 960 bin 826 öğrenciden 682 bin 522'si Kur'an-ı Kerim dersini, 404. bin 963 öğrenci de Hz. Muhammed'in Hayatı dersini seçmiştir. Buna rakamlara göre en çok seçilen seçmeli dersler arasında Kur'an-ı Kerim dersi 3., Hz. Muhammed'in Hayatı dersi 5. sırada yer almıştır.⁵⁰ 2014-2015 yılı eğitim-öğretim yılının birinci döneminde de lise düzeyinde 9. ve 10. sınıflarda yine en çok tercih edilen seçmeli ders Hz. Muhammed'in Hayatı olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre Türkiye genelinde sayıları 2 milyon 400 bine ulaşan 9. sınıf öğrencisinin 312 bin 913'ü Hz. Muhammed'in Hayatı dersini seçmiştir. 10. sınıfta okuyan 1 milyon 910 bin öğrenciden 160 bin 818'i yine en fazla Hz. Muhammed'in Hayatı dersini

⁴⁷ Ayrıntılı bilgi için bkz. Mehmet Bahçekapılı, *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri*, İlke Yayınları, İstanbul, 2013, s. 24.

⁴⁸ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2011-2012*, Ankara, 2012; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2012-2013*, Ankara, 2013.

⁴⁹ Bahçekapılı, *a.g.e.*, s. 51.

⁵⁰ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2013-2014*, Ankara, 2014.

seçmiştir. Aynı yıl ortaokul 5. sınıfta okuyan toplam 3 milyon 365 bin 672 öğrenciden 415 bin 724'ü Kur'an-ı Kerim dersini seçmesi ile en çok tercih edilen dersler arasında 3. sırada yer almıştır.⁵¹ Verilerin ortaya koymuş olduğu rakamlar derslere gösterilen ilgi ve alakanın boyutlarını göstermektedir. Ayrıca derslerin seçilme sürecinde öğrencilerle birlikte velilerin de aktif rol almaları toplumun demokratik taleplerinin karşılanması yönünde atılan adımların isabet derecesini göstermesi açısından önemlidir.⁵²

Netice itibarıyla, yukarıda anlatılan gelişim özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda, dinin uygulayıcısı ve örnek alınacak, özdeşim kurulacak kişi olarak işaret ettiği Hz. Muhammed'in hayatı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermesi bakımından, yüksek bir değer ve rol model olarak karşımıza çıkmaktadır. İçinde yaşadıkları toplumun gerçeklikleri bakımından gençlerin kişilik gelişimlerinde belirgin bir tesire sahip olan, onlara bir yöneliş sunan ve model oluşturan Hz. Muhammed'in örnek kişiliğinin öğretime konu edilmesi toplumsal bir ihtiyaç olarak da belirginleşmektedir.⁵³

Programın en önemli muhataplarından biri olan öğrenciler tarafından nasıl algılandığını değerlendiren, bilimsel çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Ancak bu

⁵¹ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2014-2015*, Ankara, 2015; Ayrıca bkz. MEB (2015a, 31 Mart) "*Öğrencilerin gözde dersleri belli oldu*", Nisan 2015'te Erişim Yeri: www.meb.gov.tr/ogrencilerin-gozde-dersleri-belli-oldu/haber/8377/meb_haberindex.phpdil.tr

⁵² EBSAM, 4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu 2013, www.egitimbirsen.org.tr, s. 12; Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Eğitim İzleme Raporu 2014-2015, <http://erg.sabanciuniv.edu/> s. 78. Rapora göre seçmeli derslere olan yoğun talep karşısında "okullar, derslik oluşturmak için tüm imkânlarını kullanmışlardır. Kimi okullar önceden derslik olarak kullanılmayan yerleri (koridor, kantin, depo, müdür ve müdür yardımcısı odası vb.) dersliğe çevirmişlerdir." Bkz. s. 12.

⁵³ Nitekim Kur'an-ı Kerim'de Hz. Muhammed "*Usve-i Hasene*" Müslümanlar için "*Güzel bir örnek*" olarak gösterilmektedir: "*Gerçek Şu ki, Allah'ı ve Ahiret Günü'nü (korku ve umutla bekleyen) ve O'nu her daim anan kimseler için Allah'ın Elçisi güzel bir örnek teşkil eder.*" (33/21) "*Üsve*", "*teessi*" edilecek, yani uyulacak, arkasından gidilecek örnek, meşk, numune-i imtisal demektir. "Yani Hz. Muhammed fiilleri ve uygulamaları ile ve bütün incelikleriyle kendisinde canlı olarak güzel bir uyma örneği olacak ders ve örnek vermiştir. Onun için Hz. Muhammed'in hayat hikâyesinde her açıdan insanlık dünyası için "*Üsvetün hasenetün*" "*pek güzel bir örnek*" vardır" Bkz. Elmalılı Hamdi Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili*, Azim Dağıtım (Zehraveyn), İstanbul, 1992, C. 6, s. 303-304; Esed'e göre, "Bu ayet, ilk bakışta, Hz. Peygamber'in imanını, cesaretini ve kararlılığını örnek almaları tavsiye edilen Medine'nin o ilk savunucularına seslendiği halde, aslında bütün durumlar ve şartlar için geçerli olan zaman üstü bir muhtevaya sahiptir"; Bkz. Muhammed Esed, *Kur'an Mesajı Meal-Tefsir*, Çev. Cahit Koytak-Ahmet Ertürk, İşaret Yayınları, İstanbul, 1999, C. 2, s. 854; Özsoy ve Güler, bu ayeti "Müslümanların Hz. Peygamber'e İtaat Yükümlülükleri" başlığı altında ele alarak ayetin bir diğer boyutuna vurgu yapmışlardır. Özsoy ve Güler, Hz. Muhammed'i örnek almanın Müslümanlar için bir sorumluluk olduğuna işaret etmişlerdir; Ömer Özsoy- İlhami Güler, *Konularına Göre Kur'an Sistematik Kur'an Fihristi*, Fecr Yayınevi, Ankara, 1997, s. 581-582.

konudaki bilimsel çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Hâlbuki program geliştirme sürecinde öğretim programının amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme değerlendirme unsurları bakımından programın öngördüğü şekilde uygulanıp uygulanmadığı ile ilgili veriler ve bulgular önemli bir role sahiptir. Nitekim Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programı geliştirme çalışmalarında bu tür bilgi ve bulgulara başvurulacağı bir gerçekliktir.

Bu bağlamda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında başlayarak 2015-2016 yılı itibariyle örgün eğitimin bütün sınıf düzeylerinde kademeli geçişin tamamlandığı, isteğe bağlı seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin, bu dersleri alan lise öğrencileri tarafından nasıl değerlendirildiğinin araştırılması, din eğitimi bilimi açısından bir problem alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yukarıda belirtilen gerçekliklerden hareketle araştırmamızın temel problem cümlesini:

“2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren isteğe bağlı seçmeli bir ders olarak okutulmaya başlanan Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin İzmir ili merkez ilçelerinde belirlenen okullardaki ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkisi nedir?” şeklinde oluşturduk.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı, kamuoyuna 4+4+4 olarak yansıyan 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Yasası ile ortaokul ve lise öğretim programına dâhil edilen din, ahlak ve değerler alanı isteğe bağlı seçmeli derslerinden ortaöğretimde Hz. Muhammed'in Hayatı dersine ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrencileri bu dersi almaya yönlendiren faktörleri, öğrencilerin derslerden memnuniyet düzeylerini ve kazanımlarına dair algılarını, ilgi, ihtiyaç ve beklenti düzeylerini karşılayıp karşılamadığını tespit etmek, ders programının daha verimli hale getirilebilmesi için gereken hususlarla ilgili öneriler sunmaktır.

Eğitim sisteminde konu alanlarında belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için öğretim programının tüm yönleriyle incelenmesi önem arz etmektedir.⁵⁴ Yapılacak çalışmalarda yüzeysel, genel değerlendirmeler yerine öğretim programının dayandığı

⁵⁴ Özcan Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2013, s. 183.

felsefe ve yaklaşımların öğretim alanına yansımalarını, uygulanabilirliğini ortaya koyacak değerlendirmelerin yapılması önemlidir. Bu nedenle Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymak çalışmamızın amaçları arasında yer almaktadır.

Günümüz program geliştirme çalışmalarında, programların hedef ve içeriklerinin belirlenmesinde, öğrencilerin talepleri önemli rol oynamaktadır.⁵⁵ Bu bağlamda araştırmanın amaçlarından biri de hem öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde ilgi duydukları ünite konularını hem de mevcut öğrenme alanlarının onların beklentilerini ve ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını belirlemektir.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Din, ahlak ve değerler alanı dersleri eğitim sistemimizde kültür ve bilgi temelli din öğretimi yanında seçmeli olarak yer bulan, dinin inanma ve uygulama boyutlarını da içeren ilk tecrübe olması bakımından önem arz etmektedir. Bu sebeple derslerin planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin bilimsel yöntemlerle ele alınarak değerlendirilmesi ve gerekli düzenleme ve iyileştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Din, ahlak ve değerler alanı seçmeli dersleri arasında yer alan Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programı 2012-2013 yılından itibaren din öğretimi sahasında etkisini göstermeye başlamıştır. Ancak bu etkinin nasıl ve ne yönde olduğunu tüm boyutları ile ortaya koyan bilimsel çalışmalar yeterli düzeye ulaşmamıştır. Söz konusu durumun din eğitimi ve öğretimi açısından incelenmesi, beraberinde getirdiği aksaklıkların ve eksikliklerin belirlenmesi öğretim programının amaçlarına uygun çalışması açısından oldukça önemlidir. Çalışmamız Hz. Muhammed'in Hayatı dersini, liselerin her sınıf düzeyinde⁵⁶ seçilebilme imkânının tamamlanmasının ardından öğrencilerde oluşturduğu etkiyi değerlendirmek suretiyle alandaki ihtiyaca cevap verecek, bu konuda yapılacak çalışmalar için hareket noktası ve kaynak olma özelliği taşıyacaktır.

⁵⁵ Demirel, *a.g.e.*, s. 192-194.

⁵⁶ 9. 10. 11. ve 12. sınıflar.

Literatür incelendiğinde din, ahlak ve değerler alanı seçmeli dersleri hakkında yapılan sınırlı sayıdaki araştırmanın genelde üç dersi (Kur'an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler ve Hz. Muhammed'in Hayatı), birlikte incelediği bu yüzden Hz. Muhammed'in Hayatı dersini konu edinen değerlendirmelere gerekli ağırlığın verilemediği görülmektedir. Ayrıca yapılan sınırlı sayıdaki çalışma, öğretim programının uygulamaya başlamasının ilk ya da ikinci yılı yapılmış olup öğretimin tüm kademelerindeki uygulamaya dair bütüncül bir bakış açısı vermekten uzak kalmıştır. Çalışmamız Hz. Muhammed'in Hayatı dersini müstakil ve bütüncül olarak ele almak suretiyle bu konudaki eksikliği giderecek ve yeni çalışmalara öncülük edecektir. Ayrıca bu amaçla hazırlanan değerlendirme araçlarımız, yapılacak olan yeni çalışmalara model teşkil edecek niteliktedir. Zira geliştirmiş olduğumuz ölçekler ile öğrencilerin derse yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlardaki kazanım, algı ve değerlendirmelerini ayrı ayrı ölçmeyi hedeflemiş bulunmaktayız.

Çalışma uygulamanın ilk yıllarında öğrencilerin karşılaştıkları olumsuzlukları ve eksiklikleri tespit etmesi bakımından önemlidir. Derslerin daha verimli işlenmesi ve yapılması gereken düzenlemelere ışık tutması, program belirleyicilere bilgi sunması, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na program geliştirme sürecinde veri niteliği sağlayacak olması ve verileri programın doğrudan muhatapları olan öğrencilerden elde etmesi açısından da önem taşımaktadır.

4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

1. Araştırmada kullanılan ölçekler geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Araştırmanın örnekleme evreni temsil etmektedir.
3. Katılımcılar veri toplama aracının uygulanması esnasında içtenlikle davranmışlar, gerçek görüş ve tutumlarını yansıtmışlardır.

5. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Problem ve amaçlar doğrultusunda, araştırmada test edilecek hipotezler araştırma ölçeği ve anket soruları doğrultusunda aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatı dersi ile ilgili görüşleri olumlu yöndedir.

2. Hz. Muhammed'in hayatı dersinin öğrenme alanları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamakta yetersizdir.

3. Öğrenciler Hz. Muhammed'in hayatı dersinin işleniş yöntemlerinden memnundurlar.

4. Öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatı dersine giren öğretmenler hakkındaki düşünceleri olumlu yöndedir.

5. Öğrenciler Hz. Muhammed'in Hayatı dersinden elde ettikleri kazanımlara dair olumlu düşüncelere sahiptirler.

6. Hz. Muhammed'in hayatı dersi öğretim programı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir.

6. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

Bu çalışma seçmeli din dersleri uygulamasının dördüncü yılı olan 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İzmir ili merkez ilçeleri olan Balçova, Bornova, Buca, Karabağlar, Konak, Karşıyaka, Gaziemir, Narlıdere, Güzelbahçe'deki liselerde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı dersini seçen öğrenci görüşleri üzerinde yapılan inceleme ve analizleri içermektedir.

Elde edilen veriler anket formunun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır. Süreç içerisinde öğrencilerin tutumlarında, yaklaşımlarında, duygu ve düşüncelerinde değişiklik olabileceği için bulgular araştırmanın yapıldığı zaman ve mekân ile sınırlıdır.

7. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğretim Programı: Okulda veya okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir.⁵⁷

Program Geliştirme: Bir eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür.⁵⁸

⁵⁷ Özcan Demirel-Zeki Kaya, "Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar", *Eğitim Bilimine Giriş*, Ed. Özcan Demirel-Zeki Kaya, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2011, s. 13.

⁵⁸ Salih Uşun, *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2012, s. 4.

Program Değerlendirme: Gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkinliği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkinliğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkinliği hakkında karar verme sürecidir.⁵⁹

Seçmeli Ders: Eğitim sisteminde merkezde yer alan çekirdek konular dışında öğrencilerin tercihine bağlı olarak ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda seçtikleri derslerdir.⁶⁰

Tematik/Modüler Programlama Yaklaşımı: Bireyin kendi kendisine öğrenmesini sağlayacak biçimde etkinliklerin düzenlendiği, bütünlüğü olan ve birbirini tamamlayan bağımsız öğrenme birimlerinden oluşan bir öğretim yaklaşımıdır.⁶¹

Nitel Araştırma: Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür.⁶²

Doküman İnceleme: Araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren, yazılı materyallerin analizini kapsayan nitel araştırma yöntemidir.⁶³

Din, Ahlak ve Değerler Alanı:

Din: Birçok bilim dalının farklı din tanımlarına sahip oluşu, din alanında ortak bir paydada buluşulmasını ve kapsayıcı bir teorik çerçevenin oluşturulmasını engellemekle birlikte,⁶⁴ “Din, varoluş konusunda genel mahiyette kavramlar dile getiren ve insanlarda güçlü, derin ve kalıcı motivasyonlar ve ruhi eğilimler uyandıracak tarzda etkilerde bulunan bir semboller sistemidir.” tanımı kapsayıcı,

⁵⁹ Uşun, *a.g.e.*, s. 8-10.

⁶⁰ Hasan Şeker, *Eğitimde Program Geliştirme*, Anı Yayınları, Ankara, 2012, s. 170-171; Özcan Demirel, *a.g.e.*, s. 129.

⁶¹ Modüler/Tematik Yaklaşımında her modül kendi içinde bir bütünlük taşır; fakat aynı zamanda diğer modüllerle de sıkı bir ilişkisi ve bağlantısı vardır. Her modül öğrenildikten sonra onunla ilişkisi olan diğer modüle geçilir. Konular öbekler halinde düzenlenir. Konuların hangi sırayla öğrenileceği esnekler. Modüller arasında aşamalı bir bağ olması önemli değildir; önemli olan her modülün anlamlı bir bütün oluşturmasıdır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Demirel, *a.g.e.*, s. 128; Veysel Sönmez, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2012, s. 367.

⁶² Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000, s. 77.

⁶³ Ali Balcı, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2004, s. 80.

⁶⁴ Recep Yaparel, “Dinin Tarifi Mümkün mü?”, *DEÜİFD*, IV, 1998.

indirgemecilikten uzak ve psikolojik gerçekliğe vurgu yapan niteliklere sahip bulunması nedeni ile tercih edilebilir görünmektedir.⁶⁵

Ahlak: İnsanların mutluluk ve iyiliğini hedefleyen kuralların hayata geçirilmesiyle kazanılan iyi ve güzel davranışlardır.⁶⁶ Ahlak, aynı zamanda, insanda yerleşmiş bulunan bir karakter yapısı ve bireylerin iradi hareketleriyle ilgilenen bir alan olarak da tanımlanmaktadır. Ancak ahlak, zamana ve toplumlara göre değişiklik gösteren davranış kurallarına karşılık, değişmeyen ve zorunlu davranış kurallarına yönelmektedir. Buradan hareketle ahlakın, insanın karakter yapısı, yapıp etmeleri, bunlarla ilgili değerlendirmeleri ve davranışlarını düzenleyen genel kurallarla ilgili olduğu söylenebilir.⁶⁷

Değer: Birey, grup ya da toplum tarafından önem atfedilen, kabul gören şeyler değer olarak tanımlanabilir. İyinin, kötünün, doğru ve yanlışın ne olduğuna dair kararlar değerlerin kılavuzluğunda verilir. Bu manada değerler, toplumsal normların temelini oluşturmaları sebebiyle, bir çeşit toplumsal denetim aracı olarak da görülebilir.⁶⁸

Birey tüm yaşantısını iyi-kötü, doğru yanlış, güzel-çirkin, sevap-günah gibi değerlendirme tarzları ile anlamlandırır. Başkalarıyla ve çevreyle kurduğu ilişkilerde değerleri keşfeder, değerler vasıtasıyla varlığının ve kimliğinin boyutlarını fark eder. Bu anlamda değer, bireyin davranışlarına yol gösteren rehberlik eden inançlar ve kurallar bütünü olarak da tanımlanabilir. Eylem ve davranışların yerindeliliğini, etkililiğini, ahlaklılığını belirlemeye hizmet eden ilke ve standartları oluşturan değerlerdir. Fertler, bir davranışın veya amaç ve hedefin diğerinden daha üstün olduğuna, kabul ettikleri değerlerle karar verirler.⁶⁹

Değer, ahlaki, dini, toplumsal, ekonomik, bilimsel, sanatsal ve siyasi olmak üzere pek çok alanda etkisini göstermektedir. Çoğu zaman bu alanlar bir arada ve birbirlerini etkiler şekildedirler.⁷⁰ Olgun, uyumlu, üretken ve iyi bir vatandaş olmanın

⁶⁵ Talip Atalay, *İlköğretim ve Liselerde Dindarlık*, Dem Yayınları, İstanbul, 2005, s. 64-65.

⁶⁶ Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Dini Terimler Sözlüğü*, MEB Yayınları, Ankara, 2009, s. 9.

⁶⁷ Recep Kılıç, *Ahlakın Dini Temeli*, TDVY, Ankara, 1996, s. 2.

⁶⁸ Kadir Ulusoy-Ali Arslan, "Değerli Bir Kavram Olarak Değer ve Değerler Eğitimi", *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Refik Turan-Kadir Ulusoy, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2016, s. 7.

⁶⁹ Hayati Hökelekli, *Ailede Okulda Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2013, s. 285-286.

⁷⁰ Hökelekli, *a.g.e.*, s. 286.

en önemli şartı olarak görülen değerlerin, okullarda öğrencilerin olumlu ahlaki ve insani özellikler geliştirmelerine büyük katkılar sağladığı son yıllarda üzerinde önemle durulan bir husus olmuştur.⁷¹ Çocukların ve gençlerin iyi insan, iyi vatandaş; kendi kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyumlu bireyler olarak yetişmelerinde değerlerin önemli ölçüde yardımcı olduğu kabul edilmektedir. Toplumsal bütünlük ve huzurun sürdürülebilmesi için de değerlere önemli bir rol atfedilmekte ve bunun ancak mevcut değerlerin yeni nesillere aktarılması ile mümkün olabileceği dile getirilmektedir. Değerlerden arınmış bir eğitim anlayışı bu bütünlük ve devamlılığı sağlayamayacaktır. Bu nedenle, toplumun ortak değerlerini yeni yetişen nesillere aktarmak ve öğretmek eğitimin hedefleri arasında yer almalıdır.⁷²

Değer eğitiminde sadece toplumsal hedefler değil aynı zamanda bireysel olarak öğrencinin kişiliğini iyileştirmesi, geliştirmesi topluma karşı sorumluluklarını öğrenmesi de söz konusudur. Değer eğitimi sayesinde bireyler içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamayı, toplumun bir unsuru olarak toplumda kendine bir yer edinmeyi ve kültürel anlamda aidiyet duygusuna sahip olmayı öğrenirler.⁷³

Bu çerçevede Din Ahlak ve Değerler Alanı seçmeli dersler grubunda Kur'an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler ve Hz. Muhammed'in Hayatı (Peygamberimizin Hayatı) müfredat programlarına eklenen derslerden olmuştur.

8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Seçmeli din derslerinin eğitim sistemimizdeki uygulamasının yeni olması sebebi ile konuyu ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Araştırmamız esnasında da istifade ettiğimiz bu çalışmaları şöyle özetleyebiliriz:

Konu ile ilgili ilk çalışma Recep Kaymakcan ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. "Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu" isimli çalışmada seçmeli dersler listesinde yer alan Temel Dini Bilgiler(İslam I-II), Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı derslerine ait öğretim programlarının

⁷¹ MEB, *Değerler Eğitimi Yönergesi*, [http:// mebk12.meb.gov.tr/degerleregitiimi](http://mebk12.meb.gov.tr/degerleregitiimi), s.1-4. Erişim tarihi: 03.02.2018.

⁷² Hökelekli, *a.g.e.*, s. 7.

⁷³ Ulusoy-Arslan, *a.g.m.*, s. 7.

değerlendirmesi yapılmıştır.⁷⁴ Uzman görüşüne dayalı doküman incelemesine dayanan raporda, öğretim programı amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları açısından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Değerlendirme, ilkin programın kendi içerisinde; ikinci olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ait öğretim programıyla içerik açısından karşılaştırmalarla yapılmıştır. Kaymakcan ve arkadaşları, incelemeleri sonucunda öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleri bakımından pek çok eksikliği içerdiğini iddia etmiştir. Raporda, öğretim programının temele aldığı yaklaşımlar hakkında hiçbir bilgi verilmemesi, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin rolünün ne olacağına değinilmemesi programın eksiklikleri olarak değerlendirilmiştir. Konuların tematik anlatımla hazırlanmasının kronolojik boyutun göz ardı edilmesine yol açtığı, ünite kazanımlarının neredeyse tamamının bilişsel alana hitap ettiği, dersin adı ile birçok ünite başlığı ve ünite açılımının birbiriyle ilişkili hazırlanmadığı da Kaymakcan ve arkadaşlarının Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programına yönelik eleştirileri arasında yer almıştır.

Alanda yapılan ilk çalışmalardan biri de Mehmet Bahçekapılı'ya aittir. "Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri" isimli çalışmasında Bahçekapılı, konuyu saha araştırmasına dayanarak ele almış ve araştırma sonucunu rapor halinde sunmuştur. Bahçekapılı araştırmasını, Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler seçmeli derslerinin okullarda okutulduğu ilk yılın ardından gerçekleştirmiş ve bu derslerin kamuoyu beklentilerini ne ölçüde karşıladığını incelemiştir. Bu amaçla çalışmasında, eğitim sisteminde farklı konumlarda bulunan öğrenci, veli ve öğretmenlerden oluşan katılımcıların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin neler olduğunu konu edinmiştir. Çalışmasının sonunda Bahçekapılı, öğrenci ve aileleri Hz. Muhammed'in Hayatı dersini almaya sevk eden temel faktör olarak Hz. Peygamber'in kişiliğini, ahlaki yaşantısını, insanlarla olan ilişkisini, İslam için verdiği mücadeleyi öğrenmek ve bunları hayatlarına katabilmek düşüncesi olduğunu tespit etmiştir. Nitekim araştırmada öğrenciler bu derste en çok öğrenmek istedikleri konunun Hz. Peygamber'in kişiliği ve ahlaki yönünün olduğunu sıklıkla dile

⁷⁴ Recep Kaymakcan ve ark., *Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, DEM Yayınları, İstanbul, 2013.

getirmişlerdir. Araştırmada öğretmenler, bu dersin öğrencilerin günlük yaşamları ile örtüşecek şekilde verilmesini, kazanılması beklenen hedef davranışların gerçekleşmesi için son derece önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırma, bu derste öğrencilerin merak ettikleri diğer konuların ise, Hz. Peygamberin çocukluğu, gençliği, ailesi ile ilişkileri, kadın hakları ve barışa verdiği önem olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bahçekapılı raporunun sonunda hem öğretmenlerin hem de velilerin öğrencilerde önemli davranış değişiklikleri gözlemlediklerini ifade ettiklerini belirterek öğrencilerin hayatlarına en fazla değer katan dersin Hz. Muhammed'in Hayatı dersi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zira öğrenciler, Hz. Peygamberin ahlaki özelliklerini ve insan ilişkilerindeki tavrını hayatlarına kattıklarını, günlük hayata dair yeme-içme ve temizlik konularındaki sünnetlerini yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Hasan Meydan, "Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında söz konusu derslerin ilk yılının ardından ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilerin bu dersleri seçmelerine neden olan motivasyon ve beklentileri ile seçtikten sonraki memnuniyet düzeylerini araştırmıştır.⁷⁵ Araştırma sonucunda Meydan, öğrencilerin çok büyük kısmının dersleri kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda; dinlerini daha iyi öğrenmek ve daha ahlaklı bir insan olmak beklentisi ile tercih ettiklerini belirlemiştir. Öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu ancak, içerik ve öğretim materyalleri açısından özellikle ortaöğretim ve akademik düzeyi yüksek öğrencilerde beklentileri karşılamada yetersiz kaldığı araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Hasan Meydan, "Din Ahlak ve Değerler Alanında Karşılaşılan Problemler (Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma)" adlı ikinci çalışmasını Zonguldak ilinde görev yapan din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam hatip lisesi meslek dersi öğretmenleri ile gerçekleştirmiştir.⁷⁶ Bu çerçevede Din, Ahlak ve Değerler alanı derslerinde yaşanan problemler; müfredat, öğretim materyali,

⁷⁵ Hasan Meydan, "Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Erzurum, 2013, S. 40.

⁷⁶ Hasan Meydan, "Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Problemler (Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma)", *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, S. 3.

öğretmen, okul imkânları, planlama ve derslerin değerlendirilmesi başlıklarında değerlendirilmiştir.

İshak Katipoğlu, “Liselerde (9. ve 10. Sınıf) Seçmeli Olarak Okutulan Hz. Muhammed’in Hayatı Dersinin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Samsun Örneği)” isimli çalışmasında öğrenci ve öğretmenlerin bu ders ile ilgili görüş ve düşüncelerini, karşılaştıkları problem ve çözüm önerilerini betimsel bir yöntemle ortaya koymayı amaçlamıştır.⁷⁷ Katipoğlu, araştırmasının sonucunda Hz. Muhammed’in Hayatı dersine yönelik öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin ise Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin liselerin bütün alanlarında okutulması gereken bir ders olduğuna inandıklarını ancak ders kitabının sadeleştirilmesi gerektiği ve ders konularını yetersiz buldukları yönündeki eleştirilerini tespit etmiştir. Araştırmasının sonunda Katipoğlu, DKAB dersi ile Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin içeriklerinin gözden geçirilmesi, öğretmenlerin sevgi temelli, kolaylaştırıcı yaklaşım ve metotlardan yararlanarak ders işlemeleri, Hz. Muhammed’in Hayatı dersi ile ilgili öğretmen kılavuz kitabı hazırlanması ve öğretmenlere uygulamaya dönük, pratik örnekler içeren derslerle ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi gibi önerilerde bulunmuştur.

“Siyer Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Isparta Örneği” isimli çalışmasında Fatma Songur, esasen seçmeli Hz. Muhammed’in Hayatı dersini araştırmış ancak başlıkta “siyer dersi” ibaresini kullanmıştır. Songur, anket uygulaması ile 73 öğretmenden elde edilen verileri frekans ve ki-kare analizlerini kullanarak yorumlamıştır.⁷⁸ Araştırmasının sonunda öğretmenlerin Hz. Muhammed’in Hayatı dersi öğretim programına dair görüşlerinin çoğunlukla olumlu yönde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin mesleki kıdemlerine, mezun oldukları ve görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşan Songur, Hz. Muhammed’in Hayatı dersi öğretim programının gerekli yeterliliğe sahip olduğu kanısına ulaşmıştır.

⁷⁷ İshak Katipoğlu, *Liselerde (9. ve 10. Sınıf) Seçmeli Olarak Okutulan Hz. Muhammed’in Hayatı Dersinin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Samsun Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, Samsun, 2015.

⁷⁸ Fatma Songur, *Siyer Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Isparta Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi SBE, Isparta, 2014.

Bir diğerk çalışma da İlhami Kotan'a aittir. "Ortaöğretimde Bazı Seçmeli Dini Derslere İlişkin Öğrenci Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi" isimli çalışmasında Kotan, örnek olay çalışması yöntemiyle yürütölen bütöncöl çoklu durum desenli, nitel bir araştırma yapmıştır.⁷⁹ Bireysel görüşme tekniğı ile elde edilen verilerin incelenmesinde doküman analizinden faydalanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, çalışma grubunu oluşturan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler seçmeli derslerinin öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkilerinin olduğı görüşünü yansıtmaktadır. Kotan'a göre araştırmanın en önemli bulgusu, öğrencilerin, en çok "eksik bilgileri tamamlamak" için bu dersleri seçtiklerini ifade etmeleri olmuştur. Kotan ayrıca çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinin öğrenci davranışları üzerindeki etkileri "sabırlı", "saygılı", çevreye duyarlı", "adaletli", "dürüst", "şükretme", "samimi ibadet", "alçakgönüllü, hoşgörölü", "sevap ve günahlara duyarlı", "namaza başlama", "argo konuşmayı bırakma", ve "kul hakkına dikkat etme" şeklinde belirlenmiştir. Kotan'ın çalışmasındaki bir diğerk önemli bulgu ise seçmeli derslerin karşılaştığı sorunlar arasında "sınıf mevcudunun fazlalığı", "ders sürelerinin azlığı", "derse isteksizlik", "ders seçiminde sürekliliğın olmayışı", "dersin itibarsızlaştırılmaya çalışılması", "derslerin hazırlıksız aniden getirilmesi" ve "doküman eksikliği" nin yer almasıdır.

Ümmüğülsüm Görer, ortaokul öğrencilerinin din ahlak ve değerler alanı derslerinin müfredat yeterliliğı ve verimliliğı ile derslerden memnuniyet düzeylerini, derslerden edindikleri kazanımlara dair algılarını belirlemek amacı ile yapmış olduğı "Ortaokul Düzeyindeki Din Ahlak ve Değerler Alanındaki Seçmeli Derslerin Öğretmen-Öğrenci Görüşlerine Göre Program Açısından Değerlendirilmesi" isimli araştırmasında öğrencilerin seçmeli dersleri büyük oranda okul idaresinin isteğı doğrultusunda seçtikleri, üç yıllık öğrenim süreci sonunda öğrencilerin derslerin öğrenme-öğretme sürecinden ve içerikten memnuniyet durumları ve bir sonraki yıl aynı dersleri tekrar seçme isteklerinin düşük olduğı, öğrencilerin büyük kısmının DKAB dersinde öğrenme imkânı bulamadığı konuları seçtikleri derslerde de

⁷⁹ İlhami Kotan, *Ortaöğretimde Bazı Seçmeli Dini Derslere İlişkin Öğrenci Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya, 2015.

bulamadığı yönündeki görüşlerine ulaşmıştır.⁸⁰ Buna göre Görür, öğrencilerin seçmeli derslerinin DKAB dersinin tekrarı izlenimi oluşturduğu görüşüne katıldığını, öğretmenlerin de bu konu da öğrencilerle aynı kanaate sahip olduklarını ifade etmiştir. Seçmeli derslerin not ile değerlendirilmesinin öğrenci ve öğretmenler tarafından tercih edilmediği bulgusuna dayanarak bu uygulamanın kaldırılması önerisinde bulunmuştur.

Banu Gürer ve Emine Keskiner'in "Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerine Dair Bir İnceleme" isimli çalışması, 26 DKAB öğretmenin görüşlerine dayandırılmıştır.⁸¹ Çalışma seçmeli din ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinin öğretim programları ve uygulamada karşılaşılan sorunların tespit edilmesine ve bunlara çözüm üretilmesine yönelik yapılmıştır.

Yusuf Bahri Gündoğdu, "Seçmeli Din Derslerini Tercih Eden Öğrencilerin Tercihlerini Etkileyen Faktörler" isimli alan araştırmasını ortaöğretim öğrencileri üzerinde ilişkisel tarama ve anket tekniği ile gerçekleştirmiştir.⁸² Gündoğdu araştırmasında, öğrencilerin seçmeli din derslerini tercih etmelerinde, öğrencilerin ilgi ve isteğini yansıtan psikolojik faktörlerin "etkili" aile, arkadaş çevresi ve DKAB öğretmenlerinin olumlu tutum ve yaklaşımlarının "kısmen etkili" olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin ve DKAB öğretim programının dini bilgiler açısından yetersiz oluşu veya öğrencilerin din ve ilahiyat alanında eğitim alma isteğinin bu tercihlerine etki etmediği bulgusuna ulaşmıştır.

Şengül Akgül, "Hz. Muhammed'in Hayatı Öğretim Programının Amaçlarının ve İçeriğinin Alan Uzmanı Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında Atatürk Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nde görev yapan 60 alan uzmanının görüş ve önerilerine başvurmuş, bu doğrultuda ders programının amaç, kazanım ve içeriğine yönelik

⁸⁰ Ümmügülsüm Görür, *Ortaokul Düzeyindeki Din Ahlak ve Değerler Alanındaki Seçmeli Derslerin Öğretmen-Öğrenci Görüşlerine Göre Program Açısından Değerlendirilmesi (Denizli Yatılı Bölge Ortaokulları Örneği)*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2015.

⁸¹ Banu Gürer ve Emine Keskiner, "Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerine Dair Bir İnceleme", *Route Educational and Social Science Journal*, S. 8, 2016.

⁸² Yusuf Bahri Gündoğdu, "Seçmeli Din Derslerini Tercih Eden Öğrencilerin Tercihlerini Etkileyen Faktörler (Ordu Örneği)", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2015, C. 15, S. 2.

katılım düzeylerini belirlemiştir.⁸³ Araştırmada alan uzmanlarının programın genel amaçlarını, ünite kazanımlarını 5. 6. 7. ve 8. sınıf düzeylerinde yeterli gördükleri, ünite içeriklerini, yani konu başlıklarını 5. ve 6. sınıflarda yeterli görmedikleri, 7. ve 8. sınıflarda yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Uzmanların genel olarak programın genel amaçları, içeriği ve kazanımlarına ilişkin olarak olumlu görüş bildirdikleri fakat bazılarına katılmadıkları anlaşılmıştır. Bu doğrultuda programın eksikliklerinin giderilmesinde alan uzmanlarının görüş ve önerilerine başvurulması önerilmiştir.

Halise Yurdakul, “Seçmeli Hz. Muhammed’in Hayatı Dersi 10. Sınıf Müfredat Programının Kavram Haritası Tekniği İle İşlenişi” isimli çalışmasında 10. sınıf Hz. Muhammed’in Hayatı dersi öğrenme alanlarında yer alan her ünite ve konuda özellikle öğrencide kavram kargaşası yaratabilecek detaylı konularda anlamlı ve aktif öğrenmeye etkisi, dersi verimli, anlaşılır ve kolay işlenir hale getirmeye katkısı nedeni ile kavram haritası tekniği kullanarak örnek ders işlenişleri hazırlamıştır.⁸⁴ Çalışmanın ilk aşamasında kavram, kavram haritası, öğrenmede kavram haritasının önemi ile ilgili teorik ve teknik bilgilere yer verilmiştir. Ardından üniteler içerisinde yer alan sünnet ve hadisler, güncel kavramlarla ilişkilendirilerek anlamlı ve uygulanabilir kavramlar halinde sınıf ortamına aktarılmıştır. Bunun yanı sıra konuları eğlenceli ve ilgili çekici hale getirecek oyunlar geliştirilmiştir.

Harun Çiftçi, “Ortaokul Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Öğretmen ve Veli Görüşleri İle Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, Kur’an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler ve Hz. Muhammed’in Hayatı derslerinin, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri çerçevesinde seçim kriterleri, beklenti, içerik ve uygulama boyutlarında tespit ve değerlendirmelerini yapmıştır.⁸⁵ Çalışma nitel durum desenli olup görüşme ve doküman inceleme tekniklerine dayanmaktadır. Çiftçi araştırmasında ulaştığı bulguları katılımcıların, derse bakış açıları, dersin tercih

⁸³ Şengül Akgül, *Hz. Muhammed’in Hayatı Öğretim Programının Amaçlarının ve İçeriğinin Alan Uzmanı Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2016.

⁸⁴ Halise Yurdakul, *Seçmeli Hz. Muhammed’in Hayatı Dersi 10. Sınıf Müfredat Programının Kavram Haritası Tekniği İle İşlenişi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2016.

⁸⁵ Harun Çiftçi, *Ortaokul Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri İle Değerlendirilmesi*, Ankara Üniversitesi SBE, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2017.

edilme veya edilmeme durumları, derslerden beklentileri, derslerin program unsurları açısından değerlendirilmesi başlıkları altında tartışmış ve çıkardığı sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirmiştir.

Levent Öztürk, “İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde Okutulan Siyer Dersinin Sunulmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli çalışmasında siyer dersinin tarihi seyrine değindikten sonra İmam Hatip Liselerinde okutulan siyer dersini program öğeleri bakımından incelemiştir.⁸⁶ Daha sonra ders kitaplarını ünitelerin dağılımı, resim ve haritalar, bilgi yanlışları ve kaynak ve dipnot gösterimi açılarından ele alan Öztürk, çalışmasının sonunda tespit ettiği sorunların giderilmesine ilişkin değerlendirme ve önerilerde bulunmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) 2008 yılında “Seçmeli Derslerin Seçim Kriterlerinin Değerlendirilmesinin Araştırılması” isimli çalışmada seçmeli derslerin uygulanmasına yönelik değerlendirmelerde bulunmuştur.⁸⁷ Çalışma ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini alarak seçmeli ders uygulamasını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Verilere, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından geliştirilen anket ile ulaşılmıştır. Araştırmanın evrenini 33.226 ilköğretim kurumunda çalışan 9.845 okul müdürü, 445.452 öğretmen; araştırmanın örneklemini ise 21 ilde görev yapan 309 okul müdürü ve 1.162 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada, ilköğretim okullarında seçmeli derslerin belirlenmesinde etkili olan faktörler içerisinde okulun imkânlarının önem kazandığı, seçmeli dersler hakkında öğrenci ve velilerin yeterince bilgi sahibi olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

“İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflar Seçmeli Ders Programlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında Bilge Sonay TAŞ, seçmeli derslere giren öğretmenler ile 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerini

⁸⁶ Levent Öztürk, “İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde Okutulan Siyer (Hz. Muhammed’in Hayatı) Dersinin Sunulmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Ortaokul ve Ortaöğretimde Siyer Müfredatı I. Siyer Çalıştayı*, Siyer Araştırmaları Merkezi, Çanakkale, 2013.

⁸⁷ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Seçmeli Derslerin Seçim Kriterlerinin Değerlendirilmesinin Araştırılması*, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara, 2008.

almıştır.⁸⁸ Taş, seçmeli derslerin daha çok okul idaresi ve öğretmenler kurulu tarafından belirlendiğini tespit etmiştir. Katılımcılar seçmeli derslerin genel olarak verimli yürütülemediğini belirtmiştir. Öğretmenlere göre, seçmeli derslerin verimli yürütülememesinin nedenleri arasında seçmeli ders anlayış ve felsefesinin anlaşılabilmesinin, öğrencilerin istemedikleri dersleri almak zorunda kalması ve seçmeli dersleri ciddiye almamaları bulunmaktadır. Öğrenciler ise öğretmenlerin görüşleri ile aynı doğrultuda görüş bildirmişler ancak derse o alanda yetersiz öğretmenlerin girmesini de ilave etmişlerdir. Çalışma ayrıca öğretmenlerin okuttukları seçmeli derslerin programlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulgusuna ulaşmıştır.



⁸⁸ Bilge Sonay Taş, *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflar Seçmeli Ders Programlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi SBE, Adana, 2004.

BİRİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. EVREN VE ÖRNEKLEM

“Öğrencilere Göre Ortaöğretim Seçmeli Hz. Muhammed’in Hayatı Dersi” başlıklı çalışmamızda 2011-2012’de hazırlanan öğretim programının öğrenci görüşleri üzerindeki etkisini, dersin istenen hedefe ulaşip ulaşmadığını tespit etmek amacı ile evren olarak İzmir ili merkez ilçeleri belirlenmiştir.

Araştırmada İzmir ilinin seçilmesinde zaman, maliyet, araştırmacının İzmir’de yaşaması ve öğretmenlik mesleğinden dolayı evren ve örneklem hakkında ön bilgiye sahip olması etkili olmuştur.

Araştırmanın örnekleme, İzmir’in Balçova, Bornova, Buca, Gaziemir, Karabağlar, Karşıyaka, Konak, Narlıdere ve Güzelbahçe olmak üzere merkez ilçelerinin tamamı, bu ilçelerde yer alan Balçova Sacide Ayaz Lisesi, Balçova Anadolu Lisesi, Bornova Betontaş Anadolu Lisesi, Buca Çimentaş Anadolu Lisesi, Eşref Paşa Anadolu Lisesi, Gaziemir Anadolu Lisesi, Karşıyaka Lisesi, Konak Nevvar-Salih İşgören Anadolu Lisesi, Konak Vali Vecdi Gönül Anadolu Lisesi, Narlıdere Mehmet Seyfi Eraltay Lisesi ve Şehit Erkan Özcan Anadolu Lisesi ile bu okullarda öğrenim gören 470 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada okullar, okul türlerine ve öğrencilerin sosyo-kültürel yapılarına göre tesadüfi ve tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Katılımcı öğrencilerden 35’inin formu, tespit edilen eksiklikler ve yetersizlikler nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Örneklem içerisine özel eğitim veren okullar, yabancı ve azınlık okulları dâhil edilmemiştir.

Araştırma belirtilen okullarda İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınarak 29/02/2016-18/03/2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Anketin uygulandığı örneklem alanı aşağıdaki şekildedir:

Tablo1. Anket Uygulanan Öğrenci Dağılımları

S.No	Okul Adı	SINIFLAR			
		9	10	11	12
1	Balçova Sacide Ayaz Lisesi			31	22
2	Karşıyaka Lisesi	17			
3	Narlıdere Mehmet Seyfi Eraltay Lisesi			20	18
4	Balçova Anadolu Lisesi	18			
5	Bornova Betontaş Anadolu Lisesi	19	25		
6	Buca Çimentaş Anadolu Lisesi		23	26	17
7	Gaziemir Anadolu Lisesi		29	22	20
8	Eşref Paşa Anadolu Lisesi	18	21		
9	K. Nevvar-Salih İşgören Anadolu Lisesi		16		15
10	Şehit Erkan Özcan Anadolu Lisesi	42			
11	Konak Vali Vecdi Gönül Anadolu Lisesi	16			
Anket Uygulanan Öğrenci Sayısı		130	114	99	92

2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın amacına uygun olarak programın öğrenci üzerinde oluşturduğu etkiyi tespit etmek için öncelikle, lise DKAB dersi ve Din, Ahlak ve Değerler Alanı seçmeli dersleri öğretim programları ile ilgili literatür taraması ve incelemesi yapılmıştır. Bu tarama ve inceleme neticesinde, veri toplama aracının hazırlanma aşamasında alanda yapılan çalışmalarda geliştirilmiş olan ölçeklerden yararlanılmıştır.⁸⁹

Lise programlarında isteğe bağlı seçmeli ders olarak yer alan Hz. Muhammed'in Hayatı dersini öğrencilerin bakış açısıyla değerlendiren çalışmamız nitel araştırma yöntemlerinden⁹⁰ yararlanılarak gerçekteşirilen betimsel bir durum araştırmasıdır. Araştırmanın veri toplama yöntemi; anket, öğrenme boyutları ölçeği ve doküman analizidir. Verilerin toplanması aşamasında, öğrencilerin görüşlerini almak için anket ve öğrenme boyutları ölçeği geliştirildi. Veri toplama aracı her

⁸⁹ Bkz. Mehmet Bahçekapılı, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışları Üzerindeki Etkisi (İstanbul, Avrupa Yakası Örneği)*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi SBE, İstanbul, 2010; Atalay, a.g.e. s. 266-269; Nurullah Altaş, *Gençlik Döneminde Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi*, s. 123-124; Mevlüt Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, Etüt Yayınları, Samsun, 1998.

⁹⁰ Nitel araştırmalar, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekteşir ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmıştır. Ali Yıldırım – Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara, 2005, s. 19.

sınıfta öğrencilere gerekli açıklama ve bilgilendirme yapılarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veri toplama uygulamaları, bütün okullarda ve sınıflarda ders saatleri içinde, eğitim yöneticilerinin bilgisi dâhilinde ve yardımları alınarak gerçekleştirilmiştir. Doküman analizinde, konuyla ilgili daha önce yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Kullanılan bu yöntem ve teknikler aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.1. Kişisel Bilgi Anketi

Araştırmanın bağımlı değişkenlerini etkileyebileceği ve bağımlı değişkenlerle ilişkili olabileceği düşünülen bağımsız değişken olarak hazırlanan 9 anket sorusu “Kişisel Bilgi Anketi”ni oluşturmuştur.

Anketin hazırlanmasında, konu ile ilgili yayın ve araştırmalar taranmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Hz. Muhammed’in Hayatı dersini değerlendirmelerine etkisi olabileceği düşünülen faktörler, soru haline getirilerek anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anketin ön denemesi yapılmıştır. Ön denemede anket sorularının anlaşılması ve uygulanmasında herhangi bir güçlükle karşılaşılmamıştır.

2.2. Hz. Muhammed’in Hayatı Dersinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisini Değerlendirme Anketi

Araştırmada bu kısım Hz. Muhammed’in Hayatı dersi ile ilgili olarak öğrenci görüşlerini ölçen sorulardan oluşmaktadır. Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla öğrencilerin; dersin içeriği, dersin işleniş yöntemleri, derste kullanılan araçlar ve teknikler hakkındaki görüşleri, dersi sevme durumları, derse giren öğretmenlerini sevme ve onların tutum ve davranışlarının, kendi tutum ve davranışları üzerinde oynadığı rol, dersin içeriğinin gündelik hayatları ile örtüşme ve karşılaştıkları problemlerin çözümüne katkısına ilişkin değerlendirmeleri, dersin öğrencilerin rol model ihtiyacına cevap verebilme düzeyi, Hz. Muhammed’i tanımaları konusunda sağladığı katkı, derste ilgi duydukları ve programda yer almasını istedikleri konulara ilişkin görüş ve önerilerine başvurulmuştur.

Yukarıda belirtilen değişkenlerin öğrencilerin cinsiyet, ekonomik durum, sosyo-kültürel çevre, ailelerinin eğitim seviyesi ve Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde ki başarı durumları gibi değişkenlerle olan ilişkileri incelenmiştir. Ayrıca bağımlı değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla ki kare analizler yapılmıştır. Bu bağlamda, Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeye ve öğrencilerin söz konusu hususlarda değerlendirmelerini ölçmeye yönelik olarak; 14 soru dersin işlenişine ilişkin, 25 soru ise dersle ilgili genel tutum ve değerlendirmelerine ilişkin toplam 39 soru hazırlanmıştır.

2.3. Hz. Muhammed'in Hayatı Dersinin Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Öğrenme Boyutlarına Etkisini Değerlendirme Ölçeği

Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenmeleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak alan yazında daha önce yapılan araştırmalardan da yararlanılarak bilgi, duyu ve davranış boyutu ölçekleri geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programında bir konu başlığı veya konu içindeki bir bilgi ve niteliği ifade edecek şekilde geliştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan boyutlar, eğitimde öğrenme ürünü davranışların tasnif edilerek incelendiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç gruba göre belirlenmiştir.⁹¹ Bu sınıflama aynı zamanda bireylerin tutumlarını oluşturan temel unsurlardır. Tutum, “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik etki gücüne sahip duyuşsal ve zihinsel bir hazırlık durumu” olarak tanımlanmaktadır.⁹² Bu tanıma göre tutum, bireyin davranışlarını yönlendiricidir ve deneyimlerle örgütlenerek öğrenme sonucu oluşur. Burada tutum, davranışa hazırlık veya eğilim olarak görülmekte ve onun davranışa ilişkin olarak verebileceği bilgiler

⁹¹ Erden-Akman, *a.g.e.*, s. 186.

⁹² Çiğdem Kağıtçıbaşı, *Yeni İnsan ve İnsanlar*, Evrim Yayıncılık, Ankara, 1999, s. 102; Tutum kavramının tanımları için bkz; Cüceloğlu, *a.g.e.*, s. 521; A. Can Baysal, *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*, İstanbul, Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul, 1982, s. 10; Gülten Ülgen, *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*, Bilim Yayınları, Ankara, 1994.

vurgulanmaktadır.⁹³ Nitekim tutum kavramını inceleyen araştırmalarda tutumun üç temel ögesine yer verilir. Bunlar; bilişsel öge, duygusal öge ve davranışsal ögedir. Tutumlar bu ögelerin bütünleşmesi eğilimi olarak ortaya çıkmaktadır.

2.3.1. Bilişsel Öğrenme Boyutunu Değerlendirme Ölçeği

Ölçeği oluşturan kısımlardan bilgi boyutunda seçenekler “doğru”–“yanlış” biçiminde düzenlenmiştir. Her doğru cevap 2, yanlış cevap 1 puan ile değerlendirilmiştir.

18 maddeden oluşan bilişsel öğrenme ölçeğinden, “Peygamberimizin ismi anılırken “sallallahu aleyhi ve sellem” demeliyiz.”, “Müslümanlar Mekke’yi sevmedikleri için Medine’ye göç etmişlerdir.”, “Kötü niyetli insanların Hz. Aişe’ye iftira atmasına “İfk Olayı” denir.”, “Hüzün yılında Ebu Talip ve Hz. Hatice vefat etmiştir.” maddeleri .30 değerinin altında kaldığı için ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre hiç doğru seçeneği olmayan öğrenci bu bölümden 12, hepsini doğru işaretleyen öğrenci 24 puan alacaktır.

Tablo 2. Bilişsel Öğrenme Boyutuna Yönelik Ölçeğin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Bilişsel Öğrenme Boyutuna Yönelik Ölçek Maddeleri	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde Ortak Varyansı
"Muhammed'ül-Emin" "Güvenilir Muhammed" anlamına gelmektedir	,705	,576
Hz. Muhammed gençliğinde başkalarının hakkını korumak için kurulan "Hilful-fudul" birliğine üye olmuştur	,562	,573
Hz. Muhammed peygamber olmadan önce ticaretle uğraşıyordu	,496	,314
Peygamberimizin doğduğu döneme yaygın olan kötülüklerden dolayı "Cahiliye Dönemi" denmiştir	,472	,707
Hz. Muhammed bir karar alacağı zaman kimseye danışmazdı	,459	,593
Hz. Muhammed'in doğduğu toplum huzurlu ve mutlu bir durumdaydı	,421	,557
Açıklanan Varyans: % 23.219		
Alpha: .613		
KMO: .716		
Bartlett: .000		

Tablo 2’deki verilerden bilişsel öğrenme ölçeğinde en düşük .42 en yüksek .70 arasında değişik, birinci faktör yük değerinin, yine en düşük .31 ile en yüksek .59 arasında madde ortak varyansı değerlerini alan 12 maddenin bulunduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan faktörün açıkladığı varyans miktarı %23, ölçeğin

⁹³ Ezel Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2006, s. 65.

güvenirlilik katsayısı ise .61 olarak belirlenmiştir. Şu halde ölçeğin yapı geçerliliğine sahip, maddelerin kendi aralarında iç tutarlılık ve ayırt etme yeteneklerinin orta düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. KMO Testinin .70 üzerinde olması, Bartlett Testinin ise .000 olması ölçeğin faktör, güvenirlilik ve geçerlilik analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli ve normal dağılımdan geldiğini göstermektedir.

2.3.2. Duyuşsal Öğrenme Boyutunu Değerlendirme Ölçeği

Duygu boyutu ölçek maddelerinde ifade edilen duyguların şiddet ve derecesini ölçen “hiç” seçeneğine 1, “çok az” seçeneğine 2, “bazen” seçeneğine 3, “sık sık” seçeneğine 4, “her zaman” seçeneğine de 5 puan verilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte yer alması planlanan maddelerin faktör yük değerinin .30 ve daha yüksek olması kabul edilmiştir.⁹⁴ Bu ön kabulden hareketle yapılan faktör analizi neticesinde ölçeklerde yer alan maddelerin faktör yük değerinin .53’ün üzerinde olduğu görülmektedir.

Bu değerden (.30) düşük olan, 18 maddeli duuşsal öğrenme ölçeğindeki; “Her an Allah’ın huzurunda olduğumu düşünerek duygulanıyorum.”, “Toplumsal konularda danışmanın rolünü ve gücünü önemsiyorum.”, “Farklı inanç ve ibadetlere sahip olan kişilere saygı duyuyorum.”, “İnsanın mutluluğu için toplumsal barışı önemsiyorum.”, “Hayvanlara eziyet edildiğinde üzülüyorum.”, “Ailemle ve dostlarımla zaman geçirmekten zevk alıyorum.” şeklindeki 6 madde ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 12 olmaktadır.

⁹⁴ Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2004, s. 165; Tavşancıl, *a.g.e.*, s. 48.

Tablo 3. Duyuşsal Öğrenme Boyutuna Yönelik Ölçeğin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Duyuşsal Öğrenme Boyutuna Yönelik Ölçek Maddeleri	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde Ortak Varyansı
Peygamberimizin kişilik özelliklerine hayranlık duyuyorum	,868	,588
Hz. Muhammed'in mükemmel bir yönetici olduğuna inanıyorum	,860	,804
Hz. Muhammed'in ailesine karşı sorumluluklarını bilen bir eş olduğuna inanıyorum	,839	,750
Hz. Muhammed'in insanlara adil davrandığına inanıyorum	,830	,591
Hz. Muhammed'in erdemli insanla ilgili sözlerinden etkileniyorum	,823	,484
Hz. Muhammed'in ticari hayattaki dürüstlüğüne hayranlık duyuyorum	,799	,612
Kadın ve erkek arasında ayırım gözetmeden onlara değer verdiği için peygamberimize hayranlık duyuyorum	,782	,818
Peygamberimizin yaşadığı yerleri ziyaret etmek istiyorum	,762	,743
Dünya hayatına önem verip ahiret hayatını ihmal ettiğimi düşündüğümde huzursuzluk duyuyorum	,712	,657
Hz. Muhammed'in hastalıklara gösterdiği sabrı düşündüğümde duygulanıyorum	,646	,549
Mağdur olmuş kişilere destek olduğum zaman içimde ferahlık hissediyorum	,622	,729
İnsanlara eşit davranmadığımı düşündüğüm durumlarda rahatsızlık duyuyorum	,532	,678
Açıklanan Varyans: % 58,235		
Alpha: .926		
KMO: .936		
Bartlett: .000		

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programının öğrencilerin duyuşsal öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini betimlemek üzere geliştirilen ölçeğin faktör ve madde analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre duyuşsal öğrenme ölçeğinde 12 madde yer almakta, maddelerin birinci faktör yük değerleri .53 ile .86 arasında değişmektedir. Birinci faktör yük değerleri, ölçeğin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili maddelerden oluştuğunu ve aynı yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Madde ortak varyansları ise .48 ile .81 arasında sıralanmaktadır. Bu bulgu ölçekte yer alan maddelerin yüksek düzeyde ayırt etme gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Faktörün tek başına açıkladığı varyans miktarı ise %58, ölçeğin güvenilirlik katsayısı, .92 olarak tespit edilmiştir. KMO Testinin .90 üzerinde olması, Bartlett Testinin ise .000 olması ölçeğin faktör, güvenilirlik ve geçerlilik analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli ve normal dağılımdan geldiğini göstermektedir. Bütün bu bulgular yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirildiğine işaret etmektedir.

2.3.3. Davranışsal Öğrenme Boyutunu Değerlendirme Ölçeği

Davranışsal öğrenme boyutunda ise, öğrencilerin davranışlarında ölçülmek istenen davranışın sıklık derecesine göre "hiç" seçeneğine 1, "çok az" seçeneğine 2,

“bazen” seçeneğine 3, “sık sık” seçeneğine 4, “her zaman” seçeneğine de 5 puan verilmiştir.

Ölçeğin bu boyutunda 17 maddeden oluşan davranışsal öğrenme ölçeğinden, “İbadetlerimi dengeli yapmaya özen gösteriyorum.”, “Peygamberimiz tavsiye ettiğinden dinimizle ilgili bilmediğim şeyleri araştırıyorum.”, “Ailemle sevinç ve üzüntülerimi paylaşıyorum.”, “Hz. Muhammed gibi dış politikayı takip ediyorum.” maddeleri .30 değerinin altında kaldığı için ölçek dışı bırakılmıştır. Buna göre, ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan 13 olmaktadır.

Tablo 4. Davranışsal Öğrenme Boyutuna Yönelik Ölçeğin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Davranışsal Öğrenme Boyutuna Yönelik Ölçek Maddeleri	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde Ortak Varyansı
Hayatımda Hz. Muhammed'in önerdiği şekilde iffetli olmaya gayret ediyorum	,762	,513
Hz. Muhammed'in öğütlerine uyarak öksüz ve yetimlere karşı koruyucu yaklaşıyorum	,724	,581
Hz. Muhammed gibi söz ve davranışlarımda nazik olmaya gayret ediyorum	,716	,512
Peygamberimizi örnek aldığımdan insanlar arasında ayırım yapmıyorum	,715	,525
Dünya ve ahiret arasında denge kurarak yaşamaya gayret gösteriyorum	,709	,372
Paramı helal şeylerde harcıyorum	,686	,332
Sınıfta veya evde bir durumu yönetme sorumluluğu verildiğinde adil davranıyorum	,675	,404
Peygamberimiz gibi bütün canlılara merhametli davranıyorum	,670	,397
Aile içi anlaşmazlıkların çözümünde peygamberimizin önerilerini uyguluyorum	,656	,456
Özgürlüğümü başkalarının özgürlüklerini ihlal etmeyecek şekilde yaşıyorum	,636	,470
Karşı cins ile seviyeli ve saygın bir ilişki kuruyorum	,630	,503
Peygamberimiz danışmayı tavsiye ettiğinden aldığım kararlarda başkalarına danışıyorum	,610	,430
Peygamberimiz tedavi olmayı teşvik ettiğinden hastalandığım zaman doktora gidiyorum	,576	,449

Açıklanan Varyans: 45,721
Alpha: ,899
KMO: ,927
Bartlett: ,000

Davranışsal öğrenme ölçeğinin maddeleri, açıklanan varyans miktarı, birinci faktör yük değerleri ve madde ortak varyansları Tablo 4'te verilmiştir. Bulgulara göre, davranışsal öğrenme ölçeğinde 13 madde vardır. Maddelerin birinci faktör yük değerleri, .57 ile .76, madde ortak varyansları ise .33 ile .58 arasında sıralanmaktadır. Birinci faktör yük değerleri ölçeğin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili maddelerden oluştuğunu ve aynı yapıyı ölçtüğünü, madde ortak varyansları da ölçekte yer alan maddelerin yüksek düzeyde ayırt etme gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Faktörün tek başına açıkladığı varyans miktarı %45, ölçeğin güvenirlik katsayısı ise

.89 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu kanıtlamaktadır.

KMO Testinin .90 üzeri, Bartlett Testinin .000 olması ölçeğin faktör, güvenilirlik ve geçerlilik analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli ve normal dağılımdan geldiğini göstermektedir.⁹⁵

Netice itibariyle bilişsel boyut 12, duyuşsal boyut 12 ve davranışsal boyut 13 olmak üzere ölçek toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Belirtilen boyutların ayrı ayrı toplam puanları alınarak öğrencilerin cinsiyet, ailelerinin eğitim ve ekonomik durumları, öğrencilerin sosyo-kültürel çevreleri ve Hz. Muhammed'in Hayatı dersindeki başarı durumları gibi değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir.

3. Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerden elde edilen veriler SPSS kullanılarak çözümlenmiştir. Bu çerçevede demografik veriler frekans dağılımı, değişkenler arası ilişkiler ise X^2 (Key-Kare), varyans analizi (Anova), varyansların eşit olduğu gruplarda Post-Hock LSD Çoklu Karşılaştırma Testi ve T-Testi yardımıyla yorumlanmıştır. Bununla birlikte varyansların eşit olmadığı durumlarda en çok kullanılan varyans analizi (Anova) Dunnet's C Testi ile Mann Whitney U Testi uygulanarak veriler analiz edilmiştir.

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek amacı ile yaptığımız analizlerin değerlendirmelerini tabloların altında yapmak yerine tabloların altında salt değerler verilip, elde edilen verileri tablolardan bağımsız olarak sayısal değerler üzerinden ayrı bir bölümde değerlendirilmiştir.

⁹⁵ Tavşancıl, *a.g.e.*, s. 50-51.

İKİNCİ BÖLÜM

HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİNİN TARİHİ VE TEORİK TEMELLERİ

1. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİNİN TARİHİ TEMELLERİ

Din öğretimi uygulamaları alanında mevcut durum araştırılırken, geçmişteki uygulamaların incelenmesi ve ortaya konması bugünü anlama ve yorumlamaya katkı sağlaması bakımından önemlidir. Tarihi birikimin incelenmesi, tespit ve tenkit süzgecinden geçirilmesi alandaki gelişmeler için atılması gereken önemli adımlardandır.⁹⁶ Din eğitimi bilimi, din öğretimi uygulamalarını geçmiş-bugün-gelecek bağlamında incelemek ve öneriler geliştirmek durumundadır.⁹⁷

Bu ön kabulden hareketle araştırmada Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin tarihi seyrine ilişkin bilgi verilmiştir. Dersin tarihi seyri Cumhuriyet öncesi Hz. Muhammed'in Hayatı dersi ve Cumhuriyet döneminde Hz. Muhammed'in Hayatı dersi olmak üzere iki ayrı dönemde ele alınmıştır.

1.1. Cumhuriyet'ten Önce Hz. Muhammed'in Hayatı (Siyer) Dersi

Eğitimde yenileşme hareketlerinin başladığı Tanzimat döneminde, öğretim seviyesi bakımından yükseköğretime talebe hazırlamak üzere açılan mekteplerin başında rüştiyeler gelmektedir.⁹⁸ 1845 Meclis-i Maarif-i Muvakkat'ın kurulmasından ve bu meclisin aldığı kararlardan sonra Rüştiyeler orta öğretim kurumları olarak kabul edilmiştir.⁹⁹ İmtihanla seçilerek rüştiyelere alınacak öğrencilerin Kur'an'ı layıkıyla okumuş, okuma-yazmaya muktedir, ilmihal bilgilerine sahip olmaları şartları aranmıştır.¹⁰⁰ Bu şekilde öğrenci almakla birlikte Tanzimat yıllarında rüştiyelerde ulum-u diniye dersine dört yıllık öğretim süresinin sadece bir yılında yer

⁹⁶ Fatih Alakuş - Mehmet Bahçekapılı, *Din Eğitimi Açısından İngiltere ve Türkiye*, Ark Kitapları, İstanbul, 2009, s. 118.

⁹⁷ Süleyman Akyürek, *Din Öğretimi Model Strateji Yöntem Teknikler*, Nobel Yayınları, Ankara, 2013, s. 10.

⁹⁸ Bayram Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1991, s. 91.

⁹⁹ Zeki Salih Zengin, *Tanzimat Dönemi Osmanlı Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1839-1876)*, MEB Yayınları, İstanbul, 2004, s. 45.

¹⁰⁰ Zengin, *a.g.e.*, s. 47.

verilmiştir.¹⁰¹ Programlarda müstakil olarak Hz. Muhammed'in hayatı ile ilgili bir ders bulunmamakta ancak ulumu diniye dersi içerisinde bu konulara yer verildiği görülmektedir. Örneğin bu dönemde ulum-u diniye derslerinde okutulan eserlerden biri olan Süleyman Paşa'nın *İlmihal-i Kebir* isimli eserinin 1873'te kısaltılarak *İlmihal-i Sagir* isminde yeniden yazıldığı ve her ikisinin de bu okullarda ders kitabı olarak okutulduğu bilinmektedir.¹⁰² Hatta II. Abdülhamid dönemine rastlayan yıllarda da eserin okutulmaya devam edildiği anlaşılmaktadır.¹⁰³ Eserde, Kur'an'ı Kerim'in Hz. Peygamber'e ulaştırılması, Hz. Peygamber'in hayatı, soyu, yakın arkadaşları (ashabı), mucizeleri ve ahlakı konuları yer almaktadır. Konular her zaman aktarmaya ve nakletmeye yönelik olarak değil, bazı durumlarda sebepler ve sonuçlar üzerinde düşündürmeye yönelik olarak işlenmiştir. Mesela Hz. Muhammed'in gönderiliş sebebi, o dönem insanlığının içinde bulunduğu durum ile ilişkilendirilerek izah edilmeye çalışılmıştır.¹⁰⁴ Tanzimat döneminde rüştiyelerde ulum-u diniye dersinde okutulan bir diğer kitap ise halk için yazılmış bir ilmihal türü olan Birgivî'nin *Risale-i Birgivi* adlı eseridir. Bu eserde de Hz. Peygamberin hayatı, evliliği ve çocukları ile ilgili konular bulunmaktadır.¹⁰⁵

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile kuruluşu ve yaygınlaştırılmaları kararlaştırılan idadiler de Tanzimat Dönemi'nin orta dereceli okulları arasında yer almaktadır.¹⁰⁶ Ancak bu okulların ders programlarında din derslerine yer verilmediği görülmektedir. Bu mekteplerin kuruluş amaçlarından birisi de farklı din ve milliyete sahip olsa da aynı toplum içinde yaşayan insanların ortak değerler etrafında birleştirilmeleri ve devlet içerisinde yaşanabilecek bölünme ve parçalanmalara engel olunması düşüncesidir (Osmanlıcılık). Bu düşünce ile söz konusu mekteplerin ders programında, din derslerine yer verilmemiştir. Tanzimat döneminin sonlarına doğru

¹⁰¹ Mahmut Cevad İbnü'ş-Şeyh Nafi, *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*, Çev. Mustafa Ergün vd., MEB Yayınları, Ankara, 2002, Türkçe sadeleştirilmesi için bkz. Cahit Yalçın Bilim, *Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi*, Eskişehir 2002.

¹⁰² Süleyman Paşa, *İlmihal-i Kebir*, Kandiye 1310. Eserin 1290/1873 tarihinde kısaltılmış olanı için; Bk. Süleyman Paşa, *İlmihal-i Sagir*, İstanbul, 1290. Akt. Zengin, *a.g.e.*, s. 84.

¹⁰³ "Nitekim II. Meşrutiyet döneminde yayınlanan bir yazısında öğrenim hayatına dair anlarından bahseden bir yazar, Tanzimat sonu veya II. Abdülhamid dönemine rastlayan yıllarda askeri rüştiye birinci sınıftaki din dersinde bu eseri ezberlediğinden bahsetmektedir." Bk. Siraceddin, "Biz Nasıl Yetiştik", *Terbiye*, No: 5, Sene 1, s. 167. Akt. Zengin, *a.g.e.*, s. 84.

¹⁰⁴ Zengin, *a.g.e.*, s. 84

¹⁰⁵ Birgivî, *Risale-i Birgivi*, Darü't Tıbaatü'l Cedide, İstanbul, 1218'den akt. Zengin, *a.g.e.*, s. 87.

¹⁰⁶ Kodaman, *a.g.e.*, s. 114.

1875 yılında hazırlanan idadi ders programında da din derslerine yer verilmediği görülmektedir.¹⁰⁷

II. Abdülhamid yıllarında gerçekleştirilen rüştiye ve idadilerin program düzenleme çalışmalarında din derslerine rüştiyelerde eskiye nazaran daha fazla yer vermeye, idadi programlarında ise din dersleri yer almaya başlamıştır.¹⁰⁸ I. Meşrutiyet yıllarında yatılı vilayet ve liva idadileri (1892), kız sanayi mektepleri (1900) ve mekteb-i idadiler (1902) için hazırlanan ders programlarında din derslerinin yer aldığı görülmektedir.¹⁰⁹ II. Meşrutiyetten sonra ise hemen her sınıf düzeyinde müfredat programlarında din derslerine ağırlık vermeye başlanmıştır.¹¹⁰ Daha önceki dönemlerde Maarif nazırlığı yapan Abdullah Cevdet Paşa, Padişahın talebi doğrultusunda bir rapor hazırlamış ve mekteplerden mezun olan öğrencilerin çoğunluğunun inancının, programlarda görülen eksikliklerden dolayı bozuk olduğunu bildirmiş, ulûm-ı diniye derslerine öğretimin her kademesinde yer verilmesini önermiştir. Söz konusu raporun, alınan bu kararda etkili olduğu belirtilmektedir.¹¹¹

Osmanlının son dönemlerinde açılan sultanilerde de ulum-u diniye derslerine yer verilmiştir.¹¹² Özellikle II. Meşrutiyet döneminde bütün sultanilerin programında din derslerinin yer aldığı bilinmektedir.¹¹³ Ulum-u diniye derslerinin içeriği incelendiğinde; İslamiyet'in ortaya çıkışı, namaz kılma ve abdest almanın tatbik edilerek tarifi, imanın tarifi, namaz, oruç, hac, zekât gibi İslam dinine dair pek çok konunun yıllara yayılarak işlendiği görülmektedir. Bu konular arasında Hz. Muhammed'in hayatı ile ilgili bir konu başlığının bulunmaması ilk etapta yadırgansa

¹⁰⁷ Osman Nuri Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, C. 4, Eser Matbaası, İstanbul, 1997, s. 1427-1432.

¹⁰⁸ Zeki Salih Zengin, *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*, Çamlıca Yayınları, İstanbul, 2009, s. 71; Kodaman, *a.g.e.*, s. 130.

¹⁰⁹ Zengin, *a.g.e.*, s. 79-83, Kodaman, *a.g.e.*, s. 130-141.

¹¹⁰ Recai Doğan, "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitim-Öğretimi", *Ankara, Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 38, s. 394; Derslerin yıllara göre dağılımı, haftalık ders saatleri ve derslerde işlenecek konu başlıkları için bkz. Maarif-i Umumiye Nezareti, *Mekatib-i İdadîye'de Tedris Olunan Ulum ve Fünun'un Müfredat Programı*, Matbaai Amire, İstanbul, 1327, s. 3-9.

¹¹¹ Zengin, *a.g.e.*, s. 55; II. Meşrutiyet Dönemi'nde programlardaki din eğitiminin eksikliği ve bunun sonuçlarına ilişkin tartışma ve tahliller için bkz. Recai Doğan, *İslamcılığın Eğitim ve Öğretim Görüşleri*, Bizimbüro Basımevi, Ankara, 1999.

¹¹² Sultaniler hakkında geniş bilgi için bkz. Vahdettin Engin, *Mekteb-i Sultani*, Yeditepe Yayınları, İstanbul, 2003; Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2004, s. 248; Ergin, *a.g.e.*, C. 4, s. 1433-1445.

¹¹³ Doğan, *a.g.m.*, s. 397.

da konunun İslam tarihi ders içeriğinde tafsilatlı bir şekilde yer alması durumu izah eder niteliktedir. Programda İslam tarihi dersi kapsamında yer alan Hz. Muhammed'in hayatına ilişkin konu başlıkları şu şekildedir: İslamiyet'ten önce Arap yarımadasında yaşayanlar hakkında bilgi, Peygamberin doğuşu esnasında Hicaz'ın hali ile Arap kavminin gelenek ve görenekleri, Hz. Peygamberin doğumu, İslam dininin ortaya çıkışının ilk zamanları, Hicret, Hz. Peygamberin savaşları.¹¹⁴

Cumhuriyetin ilanından önce Maarif Nezareti tarafından yayınlanan son müfredat programında ise Hz. Muhammed'in hayatına ayrıntılı bir şekilde yer verildiği görülmektedir.¹¹⁵ Sultanilerin günümüz liselerine (Anadolu ve Fen) karşılık gelebilecek okullar ve adı geçen dersler bugünkü seçmeli din derslerinin ilk örnekleri olarak kabul edilmektedir.¹¹⁶ Sultanilerin 1922'deki bu programında siyer ve malumat-ı diniye ile Kur'an-ı Kerim dersi ayrı başlıklar altında verilmektedir. Programda ilk yedi yıl genel olarak malumat-ı diniye konularına; sekizinci yıl ise sadece siyere yer verilmiştir. Haftada bir ders saati ayrılan dersin telkini ve şifahi (öğretme merkezli) ile tekdışı (öğrenme merkezli) metotların ön plana çıkarılarak yapılması önerilmiştir. Hz. Muhammed'in hayatı peygamberlik öncesi ve sonrası olmak üzere dönemler içerisine yayılarak işlenmiştir. Programda siyer dersinin sadece tarihi bilgi ve nakil şeklinde değil, öğrencilerde derin his ve duygular bırakacak şekilde işlenmesi ve Hz. Peygamberin yüksek ahlaki özelliklerinin öğrencilere örnekler yoluyla anlatılması önerilmiştir. Ayrıca öğretmenlere, Hz. Peygamberin hayatında geçen olayları birbirleriyle ilişkilendirmeleri, olayların sebeplerini açıklamaları, bunların ilişkili olduğu hükümlerin ve Hz. Peygamberin ahlakının mümkün olduğu kadar izah etmeye özen gösterilmesi önerilmiştir. Hz. Peygamberin hayatının yalnız kronolojik bir şekilde anlatılmasına değil, aynı zamanda, onun hayatında önemli bir yere sahip olan olaylara, olaylar karşısındaki tutumuna, geliştirdiği çözümlere de yer verilmesine vurgu yapılmıştır.¹¹⁷

Programda birinci yıl sadece din dersleri ve siyere yer verilmiştir. İyilik, doğruluk, iyi ve doğru insanlar, büyüklerimiz, Cenab-ı Hakk, peygamberimiz. –

¹¹⁴ Maarif-i Umumiye Nezareti, *Mekâtib-i Sultaniye Müfredat Programı*, Matbaai Amire, İstanbul, R. 1328/ M. 1911.

¹¹⁵ Maarif-i Umumiye Nezareti, *Mekâtib-i Sultaniye Müfredat Programı*, Matbaai Amire, İstanbul, R. 1338/ M. 1922.

¹¹⁶ Bahçekapılı, *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri*, s. 34.

¹¹⁷ Maarif-i Umumiye Nezareti, *Mekâtib-i Sultaniye Müfredat Programı*, (1338), s. 14.

Allah'ı ve peygamberimizi sevmek, onlara kendimizi sevdirmek- Allah'ın ve peygamberin muhabbetinden uzak kalma korkusu gibi konular bulunmaktadır. Programda dikkat edilecek hususlar uyarılar (ihtar) şeklinde yapılmıştır. Buna göre birinci uyarıda, “fırsat ve münasebet düşürülerek Hz. Muhammed'in çocukluk hikâyelerinin talebenin kalplerinde yerleşinceye kadar tekrar edilmesi” ibaresi yer almaktadır.

İkinci yıl siyer kapsamında Hz. Muhammed'in İslam öncesi hayatı hakkında bilgi verilmesi istenmektedir. Ancak birinci yılda yapılan ikinci uyarının dikkate alınması istenmektedir. Buna göre, ders kitabı kullanılmaksızın hem telkini hem de tekşîfî öğretim yöntemleri kullanılarak öğrencilerin aktif olmaları sağlanmalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin seviyesine uygun bir dil ve üslup tercih edilmelidir.

Üçüncü yıl siyer kapsamında Hz. Peygamber'in peygamber olarak görevlendirilişi ve hicret konuları yer almaktadır. Ders ile ilgili bir de uyarı yapılmıştır. Uyarıya göre, konuların yalnızca öğrencilere nakledilmesi ile yetinilmeyecek, çocuklarda duygu ve heyecan oluşturması için peygamberin yüksek faziletlerinden örnekler gösterilecek ve bu telkini ve menkıbevi bir üslupla yapılacaktır.

Dördüncü yıl, siyer çerçevesinde Hz. Peygamberin Bedir ve Uhud gazvelerine yer verilmektedir. Ayrıca, üçüncü yılki uyarıların göz önünde bulundurulması istenmektedir.

Beşinci yıl siyer müfredatı kapsamında veda haccı, Peygamberimizin irtihali, Hulafâi râşidîn menâkıbı konuları işlenecektir. Ayrıca üçüncü yıldaki ilke ve esaslara uyulmasına dikkat edilecektir.

Altı ve yedinci yıl siyer konuları yerine din dersleri kapsamında fıkıh konularına ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Sekinci yıl sadece siyer müfredatı bulunmaktadır. Haftada bir ders saat olarak verilen siyer dersi ayrıntılı bir şekilde Hz. Peygamberin hayatını ele almaktadır. Siret-i Nebevi olarak, İslam'dan önce Araplar, Ceziretü'l-Arabın kısa olarak toplumsal halleri ve idaresinin taksimatı, Arapların edyan ve adeti, ahlakı umumiye ve evsafı mümeyyizesi, Hz. Peygamber'in üyesi mensubu olduğu Kureyş Kabilesi'nin Araplar arasındaki yeri, bütün çeşitleri, Hz. Peygamberin nesebi, Mekke

ve Medine'nin kısaca tarihi, Hz. Peygamberin doğumundan önce ve doğumu esnasında vukua gelen beşârâtı ve havârîki, babası Abdullah'ın vefatı, Beni Said Kabilesi'nde bulunduğu müddetçe ortaya çıkan durumlar, Annesi Amine'nin vefatı, Amcası Ebu Talib'in kefâleti, Ebu Talib ile birlikte Basra'ya azimetini ve Bahîre ile mülâkâtı (görüşmesi), Hz. Hatice'nin malları ile ticaret için seyahati, bu seyahatte Nestûrâ ile görüşmesi, Hz. Hatice ile evlenmesi, Ficâr muharebesinde ve hılfu'l-fudul'da bulunması, Kabe'nin inşasında Hacer-i Esved'in yerleştirilmesinde Kureyş'e hakem olması, kendisini aşırı bir şekilde ibadete vermesi, Rü'yayı sadıklarına, vahyin keyfiyeti ve nüzülü, Peygamberliğini takiben ilk önce iman eden sahabeler, Hz. Peygamber'in İslam'a üç sene kadar gizli daveti, davetini alenen ortaya çıkarması üzerine kendisine ve ashabına müşrikler tarafından yapılan eziyetler, bu eziyete karşı sebât ve sabırları, bu ezâ ve eziyetlerden dolayı ashabdan bazılarının Habeşistan'a hicret etmesi, hicrete izin verilmesi, Kureyş'in hicreti iade etmek için Necâşi nezdinde teşebbüsleri, sahfe meselesi ve Beni Haşim ile Benu'-Muttalib'in şu'bede mahsur kalmaları, Ebu Talib'in vefatı, Kureyş'in Hz. Peygambere ve ashabına eziyeti arttırmaları, Hz. Peygamber'in daveti ve yardım için Taif Seferi, namazın farz oluşu, Mekke'ye gelen hacılara kendisini arz etmesi, Birinci ve İkinci Akabe Beyatları, Kureyş'in ileri gelenlerinin kendisine suikast düzenlemesi, hicret, Kuba Mescidi'nin tesisi, Medinelilerin Hz. Peygamber'i karşılamaları, Mescid-i Şerif'in inşası, Ashabın birbirine kardeş yapılması, Ezanın ortaya çıkışı, Kabe'nin değiştirilmesi, Orucun farz kılınması, Abdullah b. Hâceş'in Seriyyesi, Bedir Gazvesi, Uhud Gazvesi, Bi'ru Meûne Vakası, Hendek Gazvesi, Beni Kureyza Gazvesi, Hudeybiye Sulhu, Hayber Gazvesi, Mute Seriyyesi, Mekke'nin Fethi, Huneyn Gazvesi, Taif'in Muhasarası, Tebük Gazvesi, Taif Ehli'nin İslam'a girmeleri, Veda Haccı, Hz. Peygamber'in vefatından önceki durumu ve vefatı, teşhiz ve defni, özellikleri ve şemali.

Söz konusu bu program, Hz. Muhammed'in Kur'an ile şekillenen ahlaki kişiliğine özel olarak vurgu yapılması yoluyla öğrencilere yaşayan, canlı bir model sunma gayesi gütmektedir. Bu haliyle programın, yalnızca kuru bir tarihi bilgi olarak Hz. Muhammed'in hayatının anlatılması ile yetinilmemesini, mesajlarına da vurgu yapılmasını hedeflediği anlaşılmaktadır. Cumhuriyet'ten önce hazırlanan programın, program geliştirme açısından değerlendirildiğinde, 1924'ten 1980'lere kadar

hazırlanan din dersi öğretim programlarından hem içerik olarak hem öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlere yaptığı rehberlik bakımından daha nitelikli olduğu ifade edilmektedir.¹¹⁸

1.2. Cumhuriyet'ten Sonra Lise Programlarında Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi

Cumhuriyet döneminin ilk lise öğretim programı, 1924'te hazırlanmış fakat programda genelde din dersine özelde Hz. Muhammed'in hayatı ile ilgili müstakil bir derse hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmemiştir.¹¹⁹ Bu tarihten sonra 1927, 1934, 1937, 1940, 1943, 1952, 1956 ve 1957'de hazırlanan programlarda da bu dersler bulunmamaktadır. Ancak 1930 lise müfredat programı tarih dersi kapsamında İslam tarihi konuları içerisinde değinilen Hz. Muhammed'in hayatı hakkındaki olumsuz ifadeler dikkat çekicidir. 1930'da hazırlanan orta mektep müfredat programında ikinci sınıfta haftada 2 saat okutulan *tarih dersinin "Arap tarihi" başlığı altında* İslam tarihi olarak adlandırılabilen bir kısım bulunmaktadır. Bu başlık altında İslam'dan önceki Arap tarihi, İslam'ın doğuşu, Muhammed ve hayatı (kısa bir şekilde), Kur'an ve oluşumu, iç ve dış meseleler ve fetihler, ilk dört halife dönemi, Emevî, Abbâsi ve Selçuklular ile Türklük konularına yer verilmektedir. 1931'de Orta Mektep Müfredat Programı yeniden yapılandırılmış ve bazı derslerin konu alanları genişletilmiş ancak din dersine yine yer verilmemiştir. Bununla birlikte tarih dersinde "Orta Zamanlar" dönemi adı altında bazı İslam Tarihi konularına yer verilmiştir. Toplam 32 ünitenin olduğu tarih dersinde 2. sınıf programında bir ünite "İslam Tarihi" adını taşımaktadır. Bu başlık altında İslam dininin kuruluşu, İslam'ın doğuşu esnasında ilişki kurulan devletler, Muhammed ve hayatı, Muhammed'in daveti, Kur'an ve vahiy konuları yer almaktadır. Ayrıca "Muhammed'in belli başlı işleri" gibi İslam'ın ruhuna uymayan başlıklar altında bazı tarihî olaylara değinilmektedir.¹²⁰ 1934 lise müfredat programında da din dersi olmamakla birlikte orta mektep müfredat programında olduğu gibi tarih dersi kapsamında İslam tarihine dair aynı konulara yer verilmiş ve Hz. Muhammed ile ilgili olarak aynı olumsuz dil

¹¹⁸ Bahçekapılı, *a.g.e.*, s. 36.

¹¹⁹ Hasan Ali Yücel, *Türkiye'de Ortaöğretim*, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938, s. 171.

¹²⁰ Bkz. Bahçekapılı, *a.g.e.*, s. 40-41.

kullanılmıştır.¹²¹ 1967 yılında din dersi lise 1. ve 2. sınıflara Anayasa'nın "laiklik" ilkesine ve "isteğe bağlılık" esasına uymak şartı ile normal ders saatleri dışında haftada bir saat okutulması kararlaştırılarak okulların müfredat programları arasına yeniden girmiştir.¹²² Konular belli başlıklar altında sınıflandırılmadan dağınık bir şekilde sıralanmış olmasından programın yapısı ve içeriğine ilişkin hiçbir çalışmanın yapılmadığı anlaşılmaktadır.¹²³ Hz. Muhammed konusuna sadece lise 2. sınıfta yer verilmiştir. Konular, "En büyük insan, en büyük ve en son peygamber olarak Hz. Muhammed; uyarıcı, aydınlatıcı, yol gösterici, örnek olucu şahsiyeti, Hz. Muhammed ve Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Kur'an-ı Kerim ayetleriyle bildirdiği, hadislerle öğretip gösterdiği, çevresindekilere telkin ve tavsiye ettiği, şahsen yaşadığı ahlâk ilkeleri, İslam dininde devlet anlayışı; Demokrasi (Hz. Peygamber'in bir devlet başkanı değil Hakk'ın hak Resülü olduğu)" başlıkları ile ele alınmıştır.¹²⁴ Başlıklarda 1931'deki tarih dersi programında görülen Hz. Muhammed ile ilgili olumsuz dilin terk edildiği görülmektedir.

1976 lise din bilgisi dersi programında Hz. Muhammed'e ayrılan konu başlıkları, 1967 programında olduğu gibi, sadece lise ikinci sınıfta yer almaktadır. Fakat konu çeşitliliği artmıştır. Din dersinin amaçları arasında yer alan Hz. Muhammed'in hayatına ilişkin ifade şöyledir: "Örnek bir insan olarak Hz. Muhammed'in güzel ahlakını, yaşayışını, çeşitli alanlardaki öğüt, görüş ve düşüncelerini öğretmek." Konu başlıkları ise, "En büyük insan ve en son peygamber olarak Hz. Muhammed, Hayatı, Ahlakı ve Yaşayış tarzı, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed, Hz. Muhammed'in yaşayıp telkin ettiği ahlak ilkeleri: a) Edep, b) İhlas, c) İstikamet, d) Emanet, e) Ahde vefa, f) Adalet, g) İktisat (tutumluluk), h) Kanaat, i) Kerem, ı) Şükür, j) İtaat, k) Hilim (yumuşak huyluluk), l) Tevazu, m) Sabır, n) Sebat, p) İstişare, r) Azim, ş) Başkalarının kusurlarını teşhir etmeme, dedikodu yapmama, t) Af ve müsamaha (hoşgörü), u) Haya (utanma), ü) Namuslu olma, v)

¹²¹ Bahçekapılı, *a.g.e.*, s. 41.

¹²² Talim ve Terbiye Dairesinin 21-9-1967 tarih ve 343 sayılı kararı için bkz. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Tebliğler Dergisi*, C. 30, S. 1474, 16 Ekim 1967, s. 372.

¹²³ Altaş, *Öğretmen El Kitabı*, s.22.

¹²⁴ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Tebliğler Dergisi*, C. 30, S. 1475, 23 Ekim 1967, s. 372.

İçki, zina ve kumardan kaçınma, y) Allah için yardım etme, z) Vakar, ab) Hamiyet, ac) Kahramanlık.”¹²⁵ şeklinde sıralanmıştır.

1982 yılında okullarda isteğe bağlı din dersleri ile zorunlu ahlak dersleri birleştirilerek “din kültürü ve ahlak bilgisi” adıyla zorunlu bir ders haline getirilmiştir.¹²⁶ İlkokul 4. sınıftan lise son sınıfa kadar okutulması kararlaştırılarak 1982 Anayasasının 24. Maddesi’nde yer verilmiştir.¹²⁷ Müstakil olarak Hz. Muhammed’in hayatına ilişkin her hangi bir ders bulunmamakla birlikte söz konusu programda çeşitli sınıf düzeylerinde birkaç başlık halinde atıflar yapılmıştır. 9. sınıfta “Dinler ve Özellikleri” ünitesinde “Hz. Peygamberin aile çevresi (Ehlibeyt)”, 10. sınıfta “Çalışmak ve Üretici Olmak” ünitesinde “Hz. Muhammed’in çalışma ile ilgili güzel sözleri” ve 11. sınıfta “Adalet, Ahlak ve Din” ünitesinde “Hz. Muhammed’in adalet konusundaki güzel sözleri” başlıklarından ibarettir.¹²⁸ Program, 1987’de yeniden yapılandırılmıştır ancak; Hz. Muhammed’in hayatına ilişkin yeni bir başlık veya konu eklenmemiştir.¹²⁹

Değişen ihtiyaçlar ve yeni pedagojik anlayışlar çerçevesinde program 2005’te tekrar yapılandırılmıştır.¹³⁰ Cumhuriyet dönemi müfredat programları içerisinde ilk

¹²⁵ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Tebliğler Dergisi*, C. 39, S. 1900, 27 Eylül 1976, s. 339-340.

¹²⁶ Dersin zorunlu hale gelme sürecinde dönemin Ankara, Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dekanı Hüseyin Atay’ın 2 yıl içinde sunmuş olduğu üç farklı rapor ve yine Ankara, Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi Beyza Bilgin’in de içinde bulunduğu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Din Öğretimi Çalışma Grubu’nun hazırladığı raporların etkisine ilişkin bkz.; Beyza Bilgin, “1980 Sonrası Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Zorunlu Oluşu ve Program Anlayışları”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları*, Ayrıca, 1980’de askerî yönetimin dini fundamentalizme engel olmak ve İran’daki Şii Devrimi ile Rusya’daki Marksist ideolojilerin Türkiye’ye etkisini azaltmak gibi din eğitimine özel bir misyon yüklemesinin alınan bu karardaki etkisine ilişkin değerlendirmeler için bkz. Mehmet Bahçekapılı, “Türkiye’de Din Eğitiminin Politik Tarihi”, *Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları*, Ed. Arife Gümüş, Nobel Yayınları, Ankara, 2015, s. 383.

¹²⁷ Anayasanın ilgili maddesi şu şekildedir: “Din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve orta-öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.”, *Resmî Gazete*, 9 Kasım 1982-17863. www.resmigazete.gov.tr, erişim tarihi: 20.09.2018.

¹²⁸ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Temel Eğitim ve Orta Öğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, *Tebliğler Dergisi*, C. 45, 1982, s. 155.

¹²⁹ Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, *Lise Müfredat Programı*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1987.

¹³⁰ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Ünite ve Konuları (2005), *Tebliğler Dergisi*, S. 2571; Ayrıca bkz: Canan Özbay, *1982 ve 2005 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Karşılaştırılarak 2005 Öğretim Programının Değerlendirilmesi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, Yüksek Lisans Tezi, Samsun, 2007.

kez 2005 din öğretimi müfredat programında her sınıf düzeyinde bir ünitenin Hz. Muhammed'in hayatına ilişkin konulara ayrılmış olması oldukça önemli bir gelişmedir. 9. sınıfta 3. Ünite "Hz. Muhammed'in Hayatı" başlığını taşımaktadır. Bu başlık altında ele alınan konular ise, "Hz. Muhammed'in doğduğu ortam, Hz. Muhammed'in doğumu, çocukluğu ve gençliği, Hz. Muhammed'e vahyin gelişi, Hz. Muhammed'in hicreti, Hz. Muhammed'in toplumsal barışa yönelik etkinlikleri, Hz. Muhammed'in İslam'ı yayma çabaları, Veda Hutbesi'nde evrensel mesajlar, Hz. Muhammed'in vefatı"dır. 10. sınıfta "Kur'an'a göre Hz. Muhammed" ünitesinde "Hz. Muhammed bir insandır, Hz. Muhammed bir peygamberdir, Hz. Muhammed Kur'an'ı Kerim'i açıklayıcıdır, Hz. Muhammed uyarıcıdır, Hz. Muhammed insanlığa rahmettir" konuları yer almıştır. 11. sınıfta "Hz. Muhammed'in Örnekliği" ünitesinde yer alan konu başlıkları, "Kur'an'da örnek insan ve özellikleri, Hz. Muhammed bizim için bir örnektir, Hz. Muhammed'in güvenilirliği, Hz. Muhammed'in merhametliliği, Hz. Muhammed'in adaletli oluşu, Hz. Muhammed'in kolaylaştırıcılığı, Hz. Muhammed'in hoşgörüsü, Hz. Muhammed'in sabrı ve kararlılığı, Kültürümüzde Hz. Muhammed sevgisi, Kültürümüzde Ehl-i Beyt sevgisi"dir. 12. sınıfta ise, "Hz. Muhammed'i Anlama" ünitesi başlığı altında "Hadis ve sünnet, Hz. Muhammed'in davranışlarının yerel ve evrensel boyutu, dinin anlaşılmasında sünnetin önemi, Hz. Muhammed'i nasıl anlamalıyız, başlıca hadis kitapları" konu başlıklarına yer verilmiştir.

2005 programındaki bir diğer önemli gelişme ise Hz. Muhammed ile ilgili başlıklara öğrenme alanları dışında diğer ünitelerde önceki programlara kıyasla daha fazla yer verilmiş olmasıdır. Bu haliyle program önceki programlarda belirtilen ancak uygulamaya geçirilemeyen "diğer konularla ilişkilendirilecektir" ifadesini pratikte uygulamaya koymuştur. Buna göre, 9. sınıfta "Değerler ve Aile" ünitesinde "Kur'an'dan ve Hz. Peygamberden Aile ile İlgili Öğütler", 10. Sınıfta "Atatürk ve Din" ünitesinde "Atatürk'ün İslamiyet ve Peygamberle ilgili sözleri" 11. Sınıfta "İslam ve Barış" ünitesinde "Hz. Muhammed Bir Barış Elçisidir." "İslam ve Estetik" ünitesinde "Hz. Muhammed ve Güzellik", konuları adları geçen ünite konuları ile ilişkilendirilmiştir.¹³¹

¹³¹ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, Ankara, 2005, s. 147-157.

2010 Ortaöğretim DKAB Ders Programında yedi öğrenme alanından biri Hz. Muhammed konusuna ayrılmıştır. Programda “Hz. Muhammed (s.a.v.)” öğrenme alanı, “Hz. Muhammed’in Hayatı”, Kur’an’a göre Hz. Muhammed, Hz. Muhammed’in Örnekliliği ve Hz. Muhammed’i Anlama” ünitelerini içermektedir.

Hz. Muhammed öğrenme alanının genel amacı “Hz. Muhammed’in örnekliliğini analiz eder.” şeklinde belirtilmiştir.¹³² 2010 Programında Hz. Muhammed öğrenme alanı: “Hz. Muhammed Allah’ın insanlara gönderdiği son peygamberdir. O, getirdiği mesajla insanlığa önemli katkılarda bulunmuş, inanan ve inanmayan pek çok insanın saygısını kazanmıştır. İnsanlığa rahmet olarak gönderilen Hz. Muhammed, İslam dininin doğru anlaşılması ve uygulanmasında en güzel örnektir. O, fikir ve davranışlarıyla günümüz insanını etkilemeye devam etmektedir.” ifadeleri ile temellendirilmiştir.¹³³ Öğrencilerin bu öğrenme alanı ile İslam peygamberinin misyonunu, örnekliliğini kavramaları ve onu doğru anlama bilinci kazanmaları amaçlanmıştır.

Programda genel olarak öğrencilerin, Hz. Muhammed’in doğduğu ve yetiştiği ortamı tanımaları, peygamberlikten önceki hayatını ve ilk vahiy almasını öğrenmelerini, Medine’ye hicretini, sebep ve sonuçlarını tartışmaları, Hz. Muhammed’in barış ortamı oluşturmak ve İslam’ı yaymaya yönelik çabalarını, son konuşmasını ve vefatının Müslümanlar üzerindeki etkilerini değerlendirmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca bu öğrenme alanı ile öğrencilerin Hz. Muhammed’in de bir insan olduğunu ancak vahiy almakla diğer insanlardan ayrıldığını, Kur’an-ı açıklamakla görevlendirildiğini, insanlara davranışlarıyla örneklik yaptığını ve insanî değerleri yerleştirmek için gönderildiğini kavramaları amaçlanmaktadır. Son olarak öğrencilerin hadis ve sünnet kavramlarını tanımlayarak Peygamberi doğru anlama ve doğru modelleme bilinci kazanmaları ve dinin anlaşılmasında akıl ve vahiy ile birlikte hadis ve sünneti kullanabilme etkinliğine ulaşmaları beklenmektedir.¹³⁴

2010 programında öğrencilerin 9. sınıf seviyesinde Hz. Muhammed’in doğduğu sosyal çevreyi, doğumunu, çocukluğunu ve gençliğini, peygamberlikten önceki hayatını, ilk vahiy almasını, hicretini, toplumsal barışa yönelik faaliyetlerini,

¹³² Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, Ankara, 2010, s. 15.

¹³³ MEB, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (2010), s.16.

¹³⁴ MEB, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (2010), s.16.

İslam'ı yayma çabalarını, Veda Hutbesi'ndeki evrensel mesajları ve vefatını; 10. sınıf seviyesinde Hz. Muhammed'in insanlığa gönderilen bir rahmet peygamberi, insanlığı uyarıcı olduğu ve bizim gibi insan olduğunu, Kur'an'ı açıklama görevi bulunduğunu; 11. sınıfta Kur'an'a göre örnek insan olmasının özellikleri, Hz. Muhammed'in güvenilirlik, merhametlilik, adalet, kolaylaştırıcılık, hoşgörü, sabır ve kararlılık konusunda örnekliğini ve kültürümüzde Hz. Muhammed ve Ehl-i Beyt sevgisini; 12. sınıf seviyesinde ise; hadis ve sünnetin ne olduğunu, Hz. Muhammed'in davranışlarındaki yerel ve evrensel boyutları, dinin anlaşılmasında sünnetin önemini, hadis ve sünnetin nasıl anlaşılması gerektiğini ve başlıca klasik hadis kaynaklarını öğrenmeleri planlanmıştır.¹³⁵

Program, "Hz. Muhammed öğrenme alanında, "Siyer, Megâzi, İslam Tarihi ve Hadis" disiplinlerinin temel kavramları kullanılacaktır. Üniteler, içeriği açısından öncelikle "İbadet, Vahiy ve Akıl, Ahlak ve Değerler" öğrenme alanları ile ilişkilendirilecektir. Hz. Muhammed öğrenme alanında öğrenciler, Hz. Muhammed'i ve mesajını doğru anlama becerisinin gelişmesine yarayan etkinliklerle desteklenecektir."¹³⁶ şeklinde öğrenme-öğretme sürecine ilişkin kısa açıklamalara da yer vermiştir.

Diğer öğrenme alanlarında bazı konular da Hz. Muhammed öğrenme alanı ile ilişkilendirilmiştir. Örneğin "Din ve Laiklik" öğrenme alanında "Atatürk'ün İslamiyet ve Hz. Peygamberle ilgili sözleri", "Din, Kültür ve Medeniyet" öğrenme alanında "Hz. Muhammed'in güzel olanı hayatına taşıması" ve "Hz. Muhammed ve güzellik", "Ahlak ve Değerler" öğrenme alanında "Hz. Muhammed bir barış elçisidir" başlıkları bulunmaktadır. Ünitelerin sonunda konu ve kazanımları desteklemek amacı ile yer alan okuma metinlerinden biri "Şiirlerimizde Hz. Muhammed sevgisine örnekler" olarak seçilmiştir. Böylelikle, 2010 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Hz. Muhammed öğrenme alanına 9. sınıfta 6 saat, 10. sınıfta 4 saat, 11. sınıfta 6 saat ve 12. sınıfta 5 saat olmak üzere, toplam 21 saatlik ders süresi ile Cumhuriyet döneminde Hz. Muhammed'in hayatına yer ayıran en kapsamlı program olmuştur. Bununla birlikte öğrenme alanı ile kazanımlar incelediğinde 28 kazanımından sadece bir tanesinin davranışsal öğrenme

¹³⁵ MEB, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2010)*, s. 16.

¹³⁶ MEB, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2010)*, s. 17.

boyutunu hedeflediği görülmektedir. Diğer bütün kazanımlar bilişsel öğrenme boyutuyla sınırlı kalmıştır.

Cumhuriyet dönemi program geliştirme çalışmalarında Hz. Muhammed'in hayatına ilişkin son gelişme ise isteğe bağlı seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin ortaokul ve lise programlarında müstakil bir ders olarak yer alması olmuştur.¹³⁷ Araştırmamıza konu olan İsteğe Bağlı Seçmeli Ortaöğretim Hz. Muhammed'in Hayatı dersi 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere uygulanmaya başlanmıştır. Bundan sonraki kısımda din, ahlak ve değerler alanı başlığı altında programlarda yerini alan Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin teorik temelleri ve program yapısı incelenmiştir.

2. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİNİN TEORİK TEMELLERİ

Seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programının dayandığı temelleri açıklamaya geçmeden önce okullarda niçin din öğretimi sorusu çerçevesinde yapılan tartışmalara kısaca değinmek gerekmektedir. Bu soruya getirilen açıklamalar¹³⁸ Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin dayandığı temelleri de izah bakımından önemlidir. Zira “Niçin din eğitimi ve öğretimi?” sorusuna ilişkin geliştirilen temellendirmelerin yalnızca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine değil, aynı zamanda diğer seçmeli din derslerine de temel oluşturduğu görülmektedir. Nitekim din öğretiminin teorik temellerine ilişkin geliştirilen yaklaşımların etki ve hâkimiyetini Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programının tamamında

¹³⁷ Resmi Gazete, (2012/28261) İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012/6287).

¹³⁸ Bkz: Necati Öner, “Niçin Din Öğretimi”, *Felsefe Yolunda Düşünceler*, İstanbul, 1995; Hasan Onat, “Niçin Din Eğitimi”, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu*, Ankara, 1997; Colin Alves, “Niçin Din Eğitimi”, Çev. Mualla Selçuk, *Din Öğretimi Dergisi*, Ankara, 1992, S. 33; Mualla Selçuk, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1997, S. 4; Cemal Tosun, “Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimine Genel Bir Bakış”, *Tartışılan Değerler Açısından Türkiye*, Ankara, 1996; Süleyman H. Bolay- M. Türköne, “Din Eğitimi Raporu”, *Türk Eğitim Sistemi Alternatif Perspektif*, Ankara, 1995; Süleyman H. Bolay, “Din Eğitiminin Şumulu”, *Türkiye 1. Din Eğitimi Seminerleri*, Ankara, 1981; Mehmet Aydın, “Eğitim Açısından Din ve Ahlak İlişkisi”, *Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri*; Abdurrahman Küçük, “Temel Eğitimde Din Eğitimi, Milli Eğitim ve Din Eğitimi”, *Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri*, Ankara, 1981; Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara, 1988; Recep Kılıç, “Din Öğretimini Temellendirme Problemi”, *Dini Araştırmalar*, Ocak-Nisan 1999, C. 1, S. 3; Recai Doğan, “Nitelikli Din Eğitim Öğretiminin Sosyal ve Evrensel Barışa Katkısı”, *Dinin Dünya Barışına Katkısı 2005 Yılı Kutlu Doğum Sempozyumu Tebliğ ve Müzakereleri*, TDVY, Ankara, 2006.

görmek mümkündür. Seçmeli derslerin öğretim programlarına dâhil edilmesi bu etki ve hâkimiyetin en somut örneklerinden birisidir.

Teorik temel, derslerin eğitim programına girmesinde ve öğretim programlarının hazırlanmasında dayanan temel felsefeyi göstermektedir. Teorik temel, herhangi bir dersin öğretim programı geliştirilirken, ders kitapları yazılırken veya öğrencilerle iletişime geçilirken takınılan tavrı belirlemesi, öğrencilerin, olayları ve olguları anlamlandırma çabalarına katkıda bulunması, onları fikirlerin arka planını görmeye itmesi açısından önemlidir.¹³⁹

Program geliştirme alanında yapılan çalışmalar, herhangi bir dersin eğitim programına girmesinin o dersin bazı ölçütlere dayandırılması ile mümkün olabileceğine işaret etmektedir. Bu ölçütlerin büyük bir kısmı öğrencide geliştirilebilecek yetenek ve kabiliyetlerle ilgilidir. Bu nedenle bir dersin eğitim programına girmeden evvel bir takım soruları cevaplaması beklenir. Bu sorular; Ders, öğrencinin kendisi ve çevresiyle iletişimde ona yararlı olabilecek farklı bir bilgi ve düşünce şekli oluşturabilir mi? Öğrencinin iç ve dış iletişimini daha etkin bir hale getirebilir mi? Öğrencinin kabiliyetlerinin gelişmesine ve öğrencinin bir form kazanmasına yardımcı olabilir mi? Bu ders, öğrencinin zihin eğitimine, diğer bir ifadeyle karar verme, akıl yürütme, öğrenme, araştırma, sorgulama, yorumlama ve anlamaya yönelik zihinsel çabalarını zenginleştirip besleyebilir mi?¹⁴⁰

Bu soruların din öğretiminin eğitim müfredatında yer alması meselesinde de sorulabileceği ve “Bütün diğer dersler gibi, din dersi de öğrencilerin gerekli bilgi, beceri ve anlayışı kazanmalarına ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım edebilir.” yaklaşımı, din eğitimi bilimcileri arasında genel kabul görmüş bir husustur. Söz konusu durum elbette ki din, ahlak ve değerler alanındaki seçmeli dersler için de geçerlidir. Bu çerçevede din öğretimi ile ilgili genel yaklaşım “öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak şartları oluşturmak ve öğrenciye, hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yolları göstermek” şeklinde özetlenebilir. Başka bir deyişle “inancı sayesinde kişiyi, hayatın üstesinden gelmeye kabiliyetli kılacak bir din öğretimi”¹⁴¹ yaklaşımı benimsenmiştir. Bu bağlamda Türkiye için din eğitimi

¹³⁹ Selçuk, *Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri*, s. 146.

¹⁴⁰ Selçuk, *a.g.m.*, s. 147.

¹⁴¹ Selçuk, *a.g.m.*, s. 151.

alanında yapılan ilk kuramsal açıklama Selçuk tarafından geliştirilen “fikir ağacı”¹⁴² ile ortaya konmuştur. Selçuk’a göre, din eğitimi ve öğretimi insana, düşünceye, hürriyete, ahlaka ve kültürel mirasa saygıyı temel alan bir bakış açısıyla donatılmalıdır. Bu bakış açısı din eğitimcilerinin din öğretimine karşı takınacakları tavır göstermesi açısından önemlidir. Zira bu tavır, din dersleri ile ilgili müfredat programları geliştirilirken, ders kitapları yazılırken veya öğrencilerle dini konularda iletişime geçilirken göz önüne alınacak hususlara işaret etmektedir.

Bu yaklaşımda düzenlenen din öğretiminin öğrencinin, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimine somut katkılarda bulunacağı öngörülür. Bunlar, doğru bilgi edinme, eleştirel düşünme, kendi başına düşünme kabiliyeti, hayatın anlamını keşfetme, seçme kabiliyeti ve aklını kullanarak inancını temellendirebilme becerisidir. Bunlar aynı zamanda eğitimin öğrencide geliştirmeyi hedeflediği davranışları göstermektedir. Buradan hareketle din öğretimi ile öğrencilerin hayat boyu karşılaştıkları durumlarda kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri amaçlanır.

Diğer taraftan okulun görevi ve din eğitiminin genel eğitim içerisindeki yeri bakımından da farklı temellendirmeler yapılmaktadır. Bu çerçevede, okulun, genel öğretimdeki amacına ulaşmasında din eğitiminin katkısı ve bu katkının ne ölçüde gerekli ve kaçınılmaz olduğu soruları tartışılmaktadır.

Bilgin’e göre, okulun görevi, toplumun çok amaçlı özelliğini görmezden gelmek veya onu hiçe saymak olmadığı gibi dini bir tavır takınmak da olamaz. Çok amaçlı toplumun okuluna uygun olan, öğrencilerin gerçeğin bütünü ile karşılaşmasını hedef alan bir öğretimdir. Bu bütünlük içinde okul, öğrencilere İslam’ın getirdiği dünya görüşünün temel ilkelerini tanıtmak, onlara gerçeğin yorumuna ilişkin dini bakış açısı hakkında bilgi vermek durumundadır. Okul, bu gerçekliği yok sayamaz veya başka dersler yolu ile bu eksikliği gideremez. Din eğitimi, okulda, dinin toplum içinde sahip olduğu yere uygun bir biçimde konumunu almak durumundadır. Okul, böyle bir disiplini ihmal etmesi durumunda görevini tam yapmamış sayılacak ve din

¹⁴² Fikir ağacı oluşturmak, genelde ele alınan konunun çok yönlü olduğunu göstermek amacıyla başvurulan bir öğretim tekniğidir. Bkz. A. Bank ve Diğerleri, *A Practical Guide to Program Planning*, s. 120-122. Akt. Mualla Selçuk, *a.g.m.*, s. 151.

eğitimi ve öğretimini antropolojik-insani, toplumsal, kültürel, evrensel, felsefi, hukuki olmak üzere altı temel dayanağını dikkate almamış olacaktır.¹⁴³

Ülkemizde din öğretimi alanında yapılan tartışmalar artık “Niçin din öğretimi?” sorusu ekseninden uzaklaşmış olup “Nasıl bir din öğretimi?” sorusu eksenine kaymış bulunmaktadır. Okulların müfredat programlarına isteğe bağlı seçmeli din derslerinin girmiş olması ve bu çerçevede yapılan tartışma ve araştırmalar bu geçişin tezahürleri olarak değerlendirilmelidir.

Yukarıda teorik temellerine değinilen din öğretimi bütüncül bir yaklaşımla ele alındığında Hz. Muhammed’in Hayatı dersi bu bütünün bir parçasıdır. Zira İslam dininin hedeflediği dini gelişim, Allah’ın rehberliğinde gerçekleşecek olan bir süreç karşılık gelmektedir. Bu rehberlik insanlara gönderilen peygamberler ve onlar tarafından aktarılan ilahi mesaj vasıtasıyla sözlü ve fiili olarak gerçekleştirilmiştir. Çünkü peygamberler aldıkları mesajları hem yaşayarak hem de kayıt altına alarak kendilerinden sonraki insanların faydalanmalarını sağlamışlardır.¹⁴⁴ İslam’a göre peygamberlik Hz. Muhammed ile sona erdiğinden, Allah’ın insanların manevi gelişimine yapacağı rehberlik de Hz. Muhammed’e gönderdiği mesaj ile devam edecektir.

Hz. Muhammed’in Hayatı dersi öğretim programının giriş kısmında, peygamberleri Allah tarafından insanlara hidayet rehberi olarak gönderilmiş seçkin kullar oldukları ve onların en güzel ahlak ile donatılarak insanlığa örnek teşkil ettiği gerçeğinden hareket edilmiştir. O halde Hz. Muhammed gönderilmiş son elçidir ve kıyamete kadar insanlığın kurtuluşu için tek umuttur. Bu ise O’nun yol göstericiliğinin iyi kavranması ve hayatının doğru şekilde anlaşılması, insanlara tanıtılması ve bütün bir hayat için örnek alınması ile mümkün olacaktır.¹⁴⁵

¹⁴³ Beyza Bilgin, ilk olarak, din eğitimi ve öğretimini “insani, kültürel ve toplumsal” amaçları açısından üç boyutlu olarak temellendirmiştir. Bkz. Bilgin, *a.g.e.*, s. 67-68. Cemal Tosun ise, bu temellendirmeyi “bireysel-insani temel, toplumsal temel, kültürel temel, evrensel temel, felsefi temel, hukuki temel” şeklinde altı boyuta taşıyarak yeni bir temellendirme geliştirmiştir. Bkz. Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2015.

¹⁴⁴ Faruk Karaca, “Karaca Modeli” olarak adlandırdığı dini gelişim modelinde 1. İçgüdüsel eğilimler evresi, 2. Dini ilginin uyanışı ve sorgulama evresi, 3. Uyum ve istikrar evresi olmak üzere üç evreden söz eder ve İslam dininin bireyin tanrıyla olan ilişkisi bağlamında onu üçüncü evreye ulaştırmayı hedeflediğini belirtir. Ayrıntılı bilgi için Bkz. Karaca, *Dini Gelişim Teorileri*, s. 267-285.

¹⁴⁵ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Ortaöğretim Hz. Muhammed’in Hayatı Dersi Öğretim Programı (9-12. Sınıflar)*, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, 2012, s. 2.

Program, İslam dininin Hz. Muhammed'i, yaşı, cinsiyeti ve sosyal statüsü ne olursa olsun herkes için ideal bir örnek olarak sunduğunu ve herkesin O'na itaat etmesini emrettiğini vurgulayarak O'nun her insanın örnek alabileceği sade ve yaşanabilir bir hayat örneği sergilediğini belirtir. Çünkü Hz. Muhammed, Kur'an esaslarını bizzat, yaparak ve yaşayarak açıklayıp öğretmiş ve örnekliliğini göstermiştir.¹⁴⁶ Bu sebeple O'nun insanlığa yol gösterici modelliğinin iyi kavranması gerektiği bu modelden insanlığın istifadesinin onu tanımaya bağlı olduğu belirtilerek dersin temellendirmesi yapılmıştır.¹⁴⁷

3. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ AMAÇLARI

Eğitimde hedef, kişide gözlenen kararlaştırılan istendik özellikler olarak tanımlanmaktadır. Bu özellikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilmektedir.¹⁴⁸ Bu aynı zamanda yetiştirilmiş bir kişinin, bir takım bilgileri, yetenekleri, becerileri, tutum ve alışkanlıkları kazandığı anlamına gelmektedir.¹⁴⁹ Eğitimde hedefler, öğretimi yönlendirmesi, öğretme-öğrenme işleminin yapılmasını ortaya koyması ve ölçmelere kılavuzluk etmesi açısından gerekli görülmektedir. Hedefler, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir. Diğer bir ifadeyle yetiştirilecek öğrencide bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerdir.¹⁵⁰

Seçmeli dersler okulun genel amaçları içinde iki temel amacı gerçekleştirmeyi sağlar: Birincisi, merkezde yer alan derslerin takviye edilmesi, ikincisi ise özel ilgi ve ihtiyaçların karşılanması ve yeteneklerin geliştirilmesidir.¹⁵¹ Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin amaçlarını da bu bağlamda değerlendirmek gerekmektedir. Ders bir yandan öğrenciye kazandıracığı dini ve kültürel formasyonla okulda din kültürü ve ahlak bilgisi, tarih, edebiyat gibi çekirdek dersleri takviye edecek; diğer yandan

¹⁴⁶ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Ortaöğretim Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programı*, s. 2.

¹⁴⁷ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Ortaöğretim Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programı*, s. 2.

¹⁴⁸ Sönmez, *a.g.e.*, s. 31.

¹⁴⁹ Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, Tarcan Matbaacılık, Ankara, 2013, s. 25-26.

¹⁵⁰ Demirel, *a.g.e.*, s. 95.

¹⁵¹ Kevser Baykara, "İçeriğin ve Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi", *Eğitimde Program Geliştirme*, Ed. Hasan Şeker, Anı Yayınları, Ankara, 2012, s. 170.

kendini dini alanda yetiştirmek isteyen öğrencilere imkân sunmuş olacaktır. Dersin öğretim programındaki amaçlara ilişkin açıklamalar bu yöndedir.

Buna göre, 2012 Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programının genel amaçları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi programıyla öğrencilerin;

- Hz. Muhammed'in hayatını ana temalarıyla tanımaları,
- İslam dininin doğru anlaşılmasında Hz. Muhammed'e olan ihtiyacı fark etmeleri,
- Hz. Muhammed'in İslam'ı yaşamada örnek olduğunu kavramaları,
- Hz. Muhammed'in hayatını bütüncül bir yaklaşımla öğrenmeleri amaçlanmaktadır.¹⁵²

Programın genel amaçları incelendiğinde öğrencilerin Hz. Muhammed'i tanımaları ve örnek almaları bilişsel boyutun kavrama basamağı ile sınırlı tutulduğu görülmektedir. Ancak O'nun hayatının örnek alınabilmesi için duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerin de amaçlanması gerekmektedir. Öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatını bütüncül bir yaklaşımla öğrenmeleri amaçlanmaktadır ancak programın tematik yapısı bu amacı gerçekleştirmek için uygun görünmemektedir. Tematik programda vurgu konu üzerinde yoğunlaşmaktadır hâlbuki olayların gerçekleştiğı zamanı, öncesini, sonrasını bilmek bütüncül bakış açısı için önemlidir.

Dersin amaçları arasında "İslam dininin doğru anlaşılmasında Hz. Muhammed'e olan ihtiyacı fark etmeleri" maddesinin yer alması Kur'an-sünnet bütünlüğü açısından önemli bir noktaya işaret etmektedir.

4. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÜNİTELERİ, ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLARI

Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programının içeriğı; öğrenme alanları, ünite başlıkları ve her konuya ilişkin kazanım ve açıklama kısımlarından oluşmaktadır. Ders içeriğı her sınıf düzeyinde toplam 6 öğrenme alanı ve 5 üniteden oluşmaktadır.

¹⁵² Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Ortaöğretim Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programı*, s. 2.

Hiz. Muhammed'in Hayatı dersi öğrenme alanları ve ünitelerin sınıflara göre dağılımını Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Hiz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları

ÜNİTELER						
ÖĞRENME ALANI	Hiz. Muhammed'in Hayat Hikâyesi	Günlük Hayatta Hiz. Muhammed	En Güzel Örnek	Sosyal Hayatta Hiz. Muhammed	Hiz. Muhammed ve Aile	Hiz. Muhammed ve Toplumsal İletişim
9.SINIF	Hiz. Muhammed'in Hayat Hikâyesi	Estetik	Hayâ ve İffet	Eşitlik	Ailesizlere Aile	İstisare
10.SINIF	Hiz. Muhammed'in Hayat Hikâyesi	Sağlık	Denge	Özgürlük	Kadın ve Erkeğe Bakış	Yönetim Anlayışı
11.SINIF	Hiz. Muhammed'in Hayat Hikâyesi	Ekonomik hayat	Dünya ve Ahiret Algısı	Toplumsal Barış	Ailede Eşlerin Görevleri	Birlikte Yaşama Kültürü
12. SINIF	Hiz. Muhammed'in Hayat Hikâyesi	Bilgi ve Denge	Sevgi ve Merhamet	Toplumsal Paylaşım	Evlilik	Uluslararası İlişkiler

Hiz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programı incelendiğinde program tasarımı açısından Hiz. Muhammed'in hayatının anlatıldığı DKAB dersi öğretim programlarından ayrılmaktadır.¹⁵³ Bugüne kadar DKAB ders programı içerisindeki Hiz. Muhammed'in hayatı konusu kronolojik bir bakış açısıyla ve tarihteki önemli olgu ve olaylara göre düzenlenmiştir. Hiz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programında ise yapısal açıdan köklü bir değişime gidilerek tematik yaklaşım esasına göre program tasarımı oluşturulmuştur.¹⁵⁴ Kronolojik anlatım sadece birinci ünite kullanılmış, diğer beş ünite Hiz. Muhammed'in hayatının ahlaki ve sosyal boyutları tematik yaklaşımla hazırlanmıştır. Ancak bu noktada programa yönelik kronolojik boyutun fazlaca göz ardı edildiği eleştirisi yapılmaktadır. Sadece tematik anlatımla işlenen konuların Hiz. Muhammed'in hayatındaki neden-sonuç ilişkilerini zayıflatabileceği ileri sürülmektedir.¹⁵⁵

Kazanımlar öğretimi yönlendirmesi, öğrenme-öğretme sürecinin işleyişini belirginleştirmesi ve ölçme-değerlendirmeye kılavuzluk etmesi bakımından önemli ve gerekli görülmektedir. Belirlenen kazanımlar eğitilmek istenen insanda bulunması

¹⁵³ Bahçekapılı, *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri*, s.61.

¹⁵⁴ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Ortaöğretim Hiz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programı (2012)*, s. 2.

¹⁵⁵ Kaymakcan ve ark., *a.g.e.*, s. 54.

arzu edilen veya uygun görülen bilgiler, beceriler, tutumlar, yetenekler, alışkanlıklar vb. olabilir.¹⁵⁶ Buna göre Ortaöğretim Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programının kazanım hedefleri, öğrenme alanlarına göre incelenecek olursa aşağıdaki tablo ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6. 2012 Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programının Kazanımlarının Sınıflandırılması

Öğrenme Alanı	Bilişsel	Duyuşsal	Davranışsal
Hz. Muhammed'in Hayat Hikâyesi	16	-	-
Günlük Hayatta Hz. Muhammed	17	6	-
En Güzel Örnek	21	2	-
Sosyal Hayatta Hz. Muhammed	21	1	-
Hz. Muhammed ve Aile	17	3	-
Hz. Muhammed ve Toplumsal İletişim	19	3	-
TOPLAM	111	15	-

Daha ayrıntılı bir şekilde ifade edilecek olursa ortaöğretim ünite kazanımlarının 9. sınıfta 27, 10. sınıfta 31, 11. sınıfta 31 ve 12. sınıfta 33 tane olduğu görülmektedir. Kazanım türlerinin 111'i bilişsel alana, 15'i duyuşsal alana yöneliktir. Davranışsal alan ile ilgili bir kazanım bulunmamaktadır. Ancak programa yönelik eleştiriler bu noktada yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatını ana konularıyla tanımaları, ona olan ihtiyacı fark etmeleri, örnekliğini kavramaları ve hayatını bütüncül bir yaklaşımla öğrenmelerinin hedeflendiği amaç ifadelerinden anlaşılmaktadır ki öğrencide davranışa yönelik herhangi bir kazanım beklenmemektedir. Ancak dersin türü ve genel amaçları göz önünde bulundurulduğunda duyuşsal ve davranışsal alanın diğer basamaklarında da kazanımların bulunması beklenir.¹⁵⁷

Programdaki hedef davranışların bilişsel alanda yoğunlaşmasının nedeni olarak neredeyse bütün kazanımların başında "Hz. Muhammed'in" ifadesinin yer alması görülmektedir. Bu görüşe göre, kazanımların merkezine "Hz. Muhammed'in" ifadesi yerleştirildiği için bütün kazanımlar bilişsel alanla sınırlı kalmıştır.¹⁵⁸

Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde ki kazanım türlerinin eşit dağılım göstermemesine bir başka sebep de din eğitiminde geçmişten günümüze kadar gelen

¹⁵⁶ Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, s. 95.

¹⁵⁷ Kaymakcan ve ark., *a.g.e.*, s. 38.

¹⁵⁸ Bahçekapılı, *a.g.e.*, s. 55.

ideolojik bakış açısının etkisi gösterilmektedir.¹⁵⁹ Bu bakış açısına göre, bugüne kadar hazırlanan din dersi programlarında din eğitiminden ziyade din öğretiminin hedeflenmesi ve yıllardır süregelen ideolojik bakış açısının getirdiği yasal ve hukuki düzenlemeler, programı hazırlayan kişi, kurum ve kuruluşların hedef ve kazanımları daha çok bilişsel alanda yazmalarına yol açmıştır. Dini bilginin öğrenilmesinin hedeflendiği ancak bu dini bilgiye dayalı olarak öğrencilerde bir duygu ve davranış değişikliğinin hedeflenmediği gibi bir algı oluşmuştur. Bu iddia, yukarıda değindiğimiz genelde seçmeli din dersleri özelde Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programları ile "Din öğretimi hedeflenmektedir" görüşünün nedenlerini açıklar niteliktedir.¹⁶⁰

Derslerin bu haliyle öğretim programının giriş kısmında ifade edildiği şekilde öğrencilerin Hz. Muhammed'in örnekliğini benimsemelerine, değer haline dönüştürmelerine ve bu esaslarla hayatlarını şekillendirmelerine yönelik amaç ve kazanımlara ulaşmasının güç olduğu görülmektedir. Bu durumun ortadan kaldırılması için belirtilen şekilde kazanım yazmanın terk edilerek veya aza indirilerek doğrudan öğrencilerde duyuşsal ve davranışsal değişikliği hedefleyen yeni kazanımların programa dâhil edilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, diğer seçmeli din derslerine kıyasla Hz. Muhammed'in Hayatı dersi program tasarımının tematik yönü ve kapsadığı konu çeşitliliği bakımından gençlerin sorunlarına özellikle de kimlik ve benlik gelişimine daha uygun olduğu söylenebilir.¹⁶¹

Öğretim programında içeriğe yönelik eleştirilerden bir diğeri de ünitelerin içeriği ile tam olarak ne kastedildiğinin anlaşılmadığı, içeriğin kapsam ve sınırlarının ilk bakışta tespit edilemediği bu sebeple farklı sınıf düzeylerinde yer alan ünitelerin birbirinin tekrarı şeklinde yazıldığı izleniminin oluştuğudur.¹⁶² Ancak içeriklere ilişkin açıklamalar ve içeriklerin ilişkili oldukları kazanımlar incelendiğinde benzer gibi görünen temaların kapsam ve sınırlarının aslında farklı olduğu, bu temalarla birbirinden farklı hedeflerin kazandırılmasının amaçlandığı da anlaşılmaktadır.¹⁶³

¹⁵⁹ Bahçekapılı, "Türkiye'de Din Eğitiminin Politik Tarihi", s. 371.

¹⁶⁰ Bahçekapılı, *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri*, s. 57.

¹⁶¹ Bahçekapılı, *a.g.e.*, s. 57.

¹⁶² Kaymakcan ve ark., *a.g.e.*, s. 47.

¹⁶³ Bahçekapılı, *a.g.e.*, s. 63.

5. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ PROGRAMINDA EĞİTİM DURUMLARINA İLİŞKİN İLKE VE AÇIKLAMALAR

Hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması eğitim durumu olarak tanımlanmaktadır.¹⁶⁴ Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturur. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınır. Ancak öğrencilerde hedeflenen davranışların gelişebilmesi öğrenme yaşantılarını etkili bir biçimde düzenlenmeyi gerektirir. Öğrenme yaşantıları, eğitim durumlarının öğrenci açısından düzenlenmesi, kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının bir düzeneğe göre sıralanması anlamına gelmektedir.¹⁶⁵ Bununla birlikte planlanan durumlar ile uygulamadan sonra gerçekleşecek durumlar arasında fark olabilmektedir. Bu farkın azaltılması ise yine başka planlamaların etkililiği ile mümkündür.¹⁶⁶

Diğer alanlarda olduğu gibi din eğitimi alanında da öğrenme-öğretme durumları planlanırken uygun öğrenme-öğretme modellerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı gidermek bilgiyi etkili bir biçimde sunmak, içeriği analiz edebilmek, öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde eğitim ortamını zengin kaynaklarla donatmak, planlamak, mevcut kaynaklardan yararlanmak, içeriğe uygun yöntem teknik belirlemek ve öğretim araç ve gereçlerini hazırlamak, bireysel ve grup çalışmalarını yönetmek ile mümkün olmaktadır.¹⁶⁷

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programında öğrenme-öğretme süreci şeklinde bir başlık bulunmamaktadır. Ancak "Programın Uygulanmasına Yönelik İlke ve Açıklamalar" ile program içerisinde yer alan "Açıklamalar" kısmında bulunan bazı hususlar, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bilgiler ihtiva etmektedir.

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programında dersin amaçlarına ulaşabilmesi için uygulama aşamasında dikkat edilecek ilke ve açıklamalar dokuz maddede toplanmıştır. Buna göre;

¹⁶⁴ Sönmez, *a.g.e.*, s. 149.

¹⁶⁵ Demirel, *a.g.e.*, s. 135.

¹⁶⁶ Ertürk, *a.g.e.*, s. 16.

¹⁶⁷ Selçuk-Bilgin, *a.g.e.*, s. 173.

- Ünite ve kazanımlar, Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programı genel amaçlarına ulaşmayı sağlayacak şekilde, farklı öğrenme alanlarına ayrılarak belirlenmiştir.
- Her bir ünite için kullanılacak süre ve ünitelerin işleniş sırası programda belirlenmiştir. Bununla birlikte zümre öğretmenlerince öğrenci ve çevre şartlarına uygun planlama yapılabilir.
- Öğrenme-öğretme etkinliklerinde kazanımları edinmeye uygun görsel, işitsel ve basılı materyallerden yararlanır.
- Öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme yöntem, teknik ve stratejileri kullanılır.
- Tüm öğrenme-öğretme süreçlerinde konuların öğrencilere sevdirilerek öğretilmesi esastır.
- Ünite konuları ayet ve hadisler temel alınarak işlenmelidir.
- Öğrencilerin konuyu kavramaları esas alınacak ve öğrenciler, konularda geçen ayet ve hadisleri ezberlemeye zorlanmayacaktır.
- Üniteler ele alınırken konular günlük hayatla ilişkilendirilecektir.
- Tüm sınıflarda yer alan “Hz. Muhammed'in Hayat Hikâyesini Hatırlayalım” adlı ünite, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve sınıfları dikkate alınarak ele alınacaktır.¹⁶⁸

Görüldüğü üzere programda, öğrenci merkezli yöntemlerin tercih edilmesine; konuların işlenmesinde ayet ve hadislere başvurulmasına; derslerin işitsel ve görsel öğrenme araçlarının kullanılarak işlenmesine; konuların kolaylaştırılarak ve sevdirilerek öğretilmesine vurgu yapılmaktadır. Buna göre, programın derslerin işlenişinde yeni eğitim anlayışlarından ve eğitim teknolojilerinden istifadeye ve dinin tüm inananlarını birleştiren ana kaynaklarından öğrenilmesine önem verdiği söylenilebilir.¹⁶⁹

Programda açıkça belirtilmese de “öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme yöntem, teknik ve stratejileri kullanılır” maddesinden

¹⁶⁸ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Ortaöğretim Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programı*, s. 2-3.

¹⁶⁹ Meydan, *a.g.m.*, s. 226.

2000 yılından itibaren DKAB ders programlarında esas alınan öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımın programda etkili olduğu anlaşılmaktadır.¹⁷⁰

Programın uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamalar kısmında her bir ünite için kullanılacak süre ve ünitelerin işleniş sırasının programda belirlendiği; ancak öğrenci seviyesi ve çevre şartlarına göre farklı planlamaların da zümre öğretmenlerince yapılabileceği belirtilmiştir. Bu ifade hem öğrencilerin hazırbulunuşluklarının hem de fiziki ve sosyal çevrenin niteliğinin program tarafından dikkate alındığını göstermektedir. Söz konusu ilkeler programa esneklik kattığı kadar öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencinin hareket alanının genişlemesine imkân sunmaktadır. Bu özelliği programın olumlu yanlarından biri olarak değerlendirilmektedir.¹⁷¹

Öğrenme-öğretme sürecine dair bir başka husus da öğrenme-öğretme etkinliklerinin, öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve stratejilerine göre düzenlenmesini ifade etmesidir. Buna rağmen programın hiçbir yerinde ünitelere uygun gelebilecek yöntem, teknik ve strateji önerisi bulunmamaktadır.

Son olarak, programda öğrencilerin konulara ait ayet ve hadisleri ezberlemeleri yerine ilgili ayet ve hadisleri konuların anlam bütünlüğü içerisinde kavramalarının esas alınması gerektiği önerisine değinmek gerekir. Bu öneri ile öğrencilerin ayet ve hadislerin verdiği mesajı anlamalarının önemsendiği görülmektedir.¹⁷²

6. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İLKELERİ

Ölçme ve değerlendirme program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkasıdır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitimin amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek açısından önem taşır. Diğer bir ifade ile ölçme değerlendirme faaliyetleri, programın istendik davranış meydana getirme bakımından iş görürlük derecesinin kontrolü olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirmeye öğrencilere not verme ve onları sınıflandırma anlamlarından çok daha fazlası yüklenmektedir. Bu anlam yüklemesi ölçme değerlendirme program

¹⁷⁰ Kaymakcan, *a.g.e.*, s. 38.

¹⁷¹ Bahçekapılı, *a.g.e.*, s. 65.

¹⁷² Bahçekapılı, *a.g.e.*, s. 66.

geliştirme ile sıkı ilişki içerisinde olduğunu gösterir. O halde ölçme değerlendiriminin betimleyici ve yargı verici boyutlarının birlikte ele alınmasının program geliştirme çalışmalarında öne çıkan bir husus olduğu anlaşılmaktadır.¹⁷³

Hız. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programı, program-ölçme değerlendirme ilişkisini programın genel amaçları, kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreciyle birlikte dinamik bir bütünün önemli bir parçası olarak nitelendirmektedir. Derste kullanılacak ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin ilgili temel ilke ve kavramları anlama düzeylerini ölçmenin yanı sıra, sahip oldukları değer ve becerileri de ölçmeye yönelik belirlenmesi gerekir.

Program, etkili bir ölçme-değerlendirmenin yapılabilmesi için öncelikle ölçmenin hangi amaç için yapıldığının açık ve net bir şekilde tanımlanmasını önerir. Bundan sonra takip edilecek adımlar sırasıyla; hangi özelliklerin ölçüleceği, bu özelliklerin nasıl ölçüleceği, ölçmenin hangi yöntem ve tekniklerle gerçekleşeceği. Program bu noktada ölçme ve değerlendirme sürecinin, öğrencide gereksiz endişe ve korku yaratmamasına dikkat edilmesine vurgu yapmaktadır.

Bu bağlamda Hız. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programı sağlıklı bir ölçme değerlendirme yapılabilmesi için ölçme ve değerlendirmeye ilişkin temel bazı ilkeleri beş başlık altında kısaca açıklamıştır.¹⁷⁴ Bunlar;

Amaç ve kazanımlarla uyumlu olma: Burada bu derste ölçme ve değerlendiriminin temel amacının, dersin genel amaç ve kazanımlarında belirtilen özelliklerle uyumlu olarak belirlenmiş olan bilgi, değer ve becerilerin kazanılma sürecindeki ilerlemeleri ölçmeye yönelik yani değer ve becerilerin ölçülmesine odaklı olması gerektiğinden söz edilmektedir.

Öğrenme-öğretme süreciyle bütünlük (süreç değerlendirme): Ölçme sonunda elde edilen veriler, Hız. Muhammed'in Hayatı dersinde ki öğrenmenin geliştirilmesi için değerli bir geri bildirim olarak kullanılmalıdır. Bu geri bildirim hem öğretmenin öğretim etkinliğini artırmak hem de öğrencilerin dersin kazanımlarıyla ilgili kendi gelişimlerini fark etmeleri için bir fırsat olarak değerlendirilmektedir.

¹⁷³ Ertürk, a.g.e., s. 118.

¹⁷⁴ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Ortaöğretim Hız. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programı*, s. 4.

Ölçme araçlarında çeşitlilik: Derste kazandırılması hedeflenen özellikler farklı özellikler olduğu için, bilgi, beceri, değer gibi, ölçme yöntemlerinin de farklılık arz etmesi gerekir. Ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi hususunda aynı özelliği ölçmek için bile çeşitli yöntemlerin kullanılabilmesine işaret edilmektedir.

Kendini değerlendirme: Program öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecinin bir parçası olmasını önermektedir. Böylelikle öğrencilerin öğrendikleri bilgiler ve kazandıkları değer ve beceriler hakkında yansıtıcı düşüncelerine fırsat verilmiş olacaktır. Öğrencilerin bu düşüncelerini yazılı yapımları ve ürün dosyalarında saklamaları programın ölçme değerlendirme önerileri arasında yer almaktadır.

Bireysel farklılıklar: Öğrenme-öğretme sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlardan bir diğeri de öğrencilerin öğrenme tarzları, çoklu zekâ alanları gibi bireysel farklılıklardır. Öğrencilerin başlangıç ve sonuç düzeylerini dikkate alarak aradaki gelişmeye odaklanmanın gerekliliğine vurgu yapılmaktadır.

Programda eğitim alanında genel kabul gören veya yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme ve değerlendirme ilkelerinin ön plana çıktığı görülmektedir.¹⁷⁵ Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı ile kıyaslandığında çok kısa ve özet olarak hazırlanan ölçme değerlendirme bölümünde ölçme değerlendirmenin genel ilkeleri yer almakta ayrıca bu ders için ayrıca örnek alınabilecek ölçme değerlendirme materyalleri sunulmamaktadır.¹⁷⁶

Dersin uygulamaya geçtiği ilk yıl seçmeli dersleri değerlendirme kriterine ilişkin ilköğretim yönetmeliği¹⁷⁷ nedeni ile ortaokul ve liselerde ölçme değerlendirme uygulamaları farklılık göstermiştir. Söz konusu yönetmelik ortaokullarda değerlendirme yapılmasını engellemiş ancak seçilen ders karnede gösterilmiştir. Liselerde dersle ilgili sınav ve puanlama yapılmış, e-okulda dersler açılmış ve dönem sonunda da karnelerde gösterilmiştir. Ortaöğretim kurumlarındaki bu uygulama halen devam etmektedir.

¹⁷⁵ Meydan, a.g.m., s. 226.

¹⁷⁶ Kaymakcan, a.g.m., s. 53.

¹⁷⁷ 222 Sayılı İlköğretim Yönetmeliğinde “Seçmeli dersler ile rehberlik/sosyal etkinlikler puanla değerlendirilmez. Ancak öğrencilerin hangi seçmeli dersi aldıkları karne ve diğer kayıtlarla belirtilir” ifadesi yer almaktadır. Bkz. <http://www.mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html>

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ BETİMSSEL İSTATİSTİKLER

1.1. ÖĞRENCİLERE AIT KİŞİSEL BİLGİLER

1.1.1. Cinsiyet Dağılımı

Hız. Muhammed'in Hayatı dersinin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığımız çalışmanın bu bölümünde ilk olarak öğrencilerin cinsiyet dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kız	257	59,1
Erkek	178	40,9
Toplam	435	100,0

İzmir merkez ilçeleri örnekleminde araştırmaya katılan 435 öğrencinin cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur. Tabloya göre öğrencilerin % 59,1'i kız öğrencilerden %40,9'u ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

1.1.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği İlçe ve Kurumlar

Araştırma İzmir Büyükşehir sınırları içinde bulunan Genel Lise, Anadolu Lisesi, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ve Ticaret Meslek Liselerinde uygulanmıştır.

Tablo 8. Okulların İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	Okul	f	%
Balçova	Balçova Anadolu Lisesi	18	4,1
	Balçova Sacide Ayaz Lisesi	53	12,1
Bornova	Bornova Çimentaş Anadolu Lisesi	66	15,1
Buca	Buca Betontaş Anadolu Lisesi	44	10,1
Gaziemir	Gaziemir Anadolu Lisesi	71	16,3
Karabağlar	Şehit Erkan Özcan Anadolu Lisesi	42	9,6
	Eşrefpaşa Anadolu Lisesi	39	8,9
	Karabağlar Nevvar Salih İşgören Anadolu Lisesi	31	7,1
Karşıyaka	Karşıyaka Anadolu Lisesi	17	3,9
Konak	Konak Vali Vecdi Gönül Lisesi	16	3,6
Narlıdere	Narlıdere Mehmet Seyfi Eraltay Lisesi	38	8,7
Toplam		435	100

Tablo 8’de belirtildiği üzere ankete katılan öğrencilerin okuduğu okullar ve okulların bağlı oldukları ilçelere göre dağılımı verilmiştir. Buna göre, araştırmamız Balçova’da Balçova Anadolu Lisesi %4,1 ve Sacide Ayaz Lisesi %12,1, Bornova’da Bornova Çimentaş Anadolu Lisesi %15,1, Buca’da Buca Betontaş Anadolu Lisesi %10,1, Gaziemir’de Gaziemir Anadolu Lisesi %16,3, Karabağlar’da Karabağlar Şehit Erkan Özcan Anadolu Lisesi %9,6, Eşrefpaşa Lisesi %8,9 ve Karabağlar Nevvar Salih İşgören Anadolu Lisesi %7,1, Karşıyaka’da Karşıyaka Anadolu Lisesi %3,9, Konak’ta Konak Vali Vecdi Gönül Lisesi %3,6 ve Narlıdere’de Mehmet Seyfi Eraltay Lisesi %8,7 oranında öğrenci katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

1.1.3. Sınıflara Göre Dersi Seçme Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflara göre Hz. Muhammed’in Hayatı dersini seçme dağılımları Tablo 9’den izlenebilmektedir.

Tablo 9. Sınıflara Göre Hz. Muhammed’in Hayatı Dersini Seçme Dağılımı

Sınıflar	9. Sınıf		10. Sınıf		11. Sınıf		12. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	130	29,9	166	38,2	99	22,8	93	21,4
Hayır	305	70,1	269	61,8	336	77,2	342	78,6
Toplam	435	100	435	100	435	100	435	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %29,9’unun 9. sınıf, %38,2’sinin 10. sınıf, %22,8’inin 11. sınıf ve %21,4’ünün 12. sınıfta dersi seçmiş oldukları gözlenmektedir.

1.1.4. Sosyo-Kültürel Çevre Dağılımı

Öğrencilerin sosyo-kültürel ortamlarının onların dini düşünce ve duyguları üzerindeki etkisine dair izlenim edinmek amacıyla sorduğumuz memleketleri, açık uçlu soru ile il bazında elde edilmiştir. Ancak daha net bir değerlendirme imkânı sağlaması ve öğrencilerin İzmir'e geldikleri sosyo-kültürel ortam hakkında ülke bazında fikir vermesi bakımından recode yapılarak bölgelere göre dağılımına ulaşılmıştır.

Tablo 10. Sosyo-Kültürel Çevre Dağılımları

BÖLGELER	f	%
Akdeniz Bölgesi	14	3,2
Doğu Anadolu Bölgesi	61	14,0
Ege Bölgesi	253	58,2
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	29	6,7
İç Anadolu Bölgesi	38	8,7
Karadeniz Bölgesi	29	6,7
Marmara Bölgesi	8	1,8
Toplam	435	100,0

Tablo 10'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin % 3.2'si Akdeniz Bölgesi, % 14'ü Doğu Anadolu Bölgesi, % 58,2'si Ege Bölgesi, % 6.7'si Güneydoğu Anadolu Bölgesi, %8.7'si İç Anadolu Bölgesi, %6.7'si Karadeniz Bölgesi, %1.8'i Marmara Bölgesi'ndeki illere mensuptur.

1.1.5. Anne ve Babalarının Öğrenim Durumları

Öğrencilerin anne eğitim durumlarını belirlemek amacıyla sorduğumuz soruya verilen cevaplar, Tablo 11'de aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 11. Annelerinin Eğitim Durumları

Eğitim Durumu	f	%
Okur-yazar değil	17	3,9
İlkokul mezunu	211	48,5
Lise mezunu	137	31,5
Üniversite mezunu	61	14,0
Lisansüstü	7	1,6
Cevapsız	-1,00	,5
Toplam	435	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %3,9'unun okur-yazar olmadığı, %48,5'inin ilkokul mezunu, %31,5'inin lise mezunu, %14'ünün üniversite mezunu ve %1,6'sının lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Babalarının Eğitim Durumları

Eğitim Durumu	f	%
Okur-yazar değil	5	1,1
İlkokul mezunu	182	41,8
Lise mezunu	139	32,0
Üniversite mezunu	96	22,1
Lisansüstü	13	3,0
Toplam	435	100,0

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumunu incelemek üzere Tablo 12'ye baktığımızda babaların %1,1'inin okur-yazar olmadığı, %41,8'inin ilkokul mezunu, %32'sinin lise mezunu, %22,1'inin üniversite mezunu %3'ünün lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

1.1.6. Anne ve Babalarının Meslekleri

Araştırmaya katılan öğrenciler ile ilgili belirlemek istediğimiz bir diğer değişken de öğrencilerin anne ve babalarının mesleki dağılımlarıdır.

Tablo 13. Annelerinin Meslek Dağılımı

Meslek Grubu	f	%
Ev kadını	315	72,4
İşçi	36	8,3
Serbest meslek	40	9,2
Memur	29	6,7
Öğretmen	11	2,5
İşsiz	3	,7
Cevapsız	-1,00	,2
Toplam	435	100,0

Tablo 13'te görüldüğü üzere öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğunu (%72,4) ev hanımları oluşturmaktadır. Diğer meslek gruplarının %8,3'ünü işçi, %9,2'sini serbest meslek, %6,7'sini memur, %2,5'ini öğretmen, %0,7'sini ise işsizler oluşturmaktadır.

Tablo 14. Babalarının Meslek Dağılımı

Meslek Grubu	f	%
İşçi	118	27,1
Memur	64	14,7
Serbest Meslek	165	37,9
Öğretmen	8	1,8
Emekli	69	15,9
İşsiz	9	2,1
Toplam	433	99,5
Cevapsız	-1,00	,5
Toplam	435	100,0

Öğrencilerin babalarının mesleki durumlarını gösteren Tablo 14'ü incelediğimiz zaman %37,9'unun serbest meslek, %27,1'inin işçi, %15,9'unun emekli, %14,7'sinin memur, %1,8'inin öğretmen, %2,1'inin işsiz olduğunu görmekteyiz.

1.1.7. Ailelerin Aylık Gelir Dağılımı

Öğrencilerin ekonomik gelişim düzeylerini belirlemeye yönelik sorduğumuz “*aylık gelir*” değişkenine öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15. Ailelerin Gelir Dağılımı

Gelir Durumu	f	%
0-1500	120	27,6
1500-2500	183	42,1
2500 ve Üzeri	125	28,7
Cevapsız	-1,00	1,6
Toplam	435	100,0

Tablo 15 incelendiği zaman ailelerin %27,6'sının 0-1500, %42,1'inin 1500-2500, %28'inin de 2500 ve üzeri ekonomik gelire sahip oldukları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun orta gelir düzeyinde oldukları tespit edilmiştir.

1.1.8. Ders Başarı Düzeyi

Öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersindeki başarı durumları Tablo 16'dan izlenebilmektedir.

Tablo 16. Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Başarı Düzeyi

Başarı Durumu	f	%
Zayıf	2	,5
Orta	22	5,1
İyi	128	29,4
Çok iyi	283	65,1
Toplam	435	100,0

Tablo 16'ya göre ders başarı durumları incelendiğinde öğrencilerin %0,5 oranında (2 kişi) “zayıf”, %5,1 “orta”, %29,4 “iyi”, %65,1 oranında “çok iyi” derecede başarı durumuna sahip oldukları görülmektedir. Genel toplama bakıldığında öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde %94,5 ile oldukça yüksek bir başarı durumuna sahip oldukları dikkat çekmektedir.

1.2. ÖĞRENCİLERİN HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİ

1.2.1. Dersi Sevme Düzeyi

Araştırmamıza katılan öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersi ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacı ile sorduğumuz ilk soruya verilen cevapları Tablo 17'de incelemek mümkündür.

Tablo 17. Hz. Muhammed'in Hayatı Dersini Sevme Dağılımı

Cinsiyet				Toplam	
	Hayır	Kısmen	Evet		
Kız	F	9	57	191	257
	%	3,5	22,2	74,3	100,0
Erkek	f	18	29	131	178
	%	10,1	16,3	73,6	100,0
Toplam	f	27	86	322	435

$\chi^2=9,255$ $sd=2$ $p=,010$

Tablo 17'deki bulgulara göre, kız öğrencilerin %74.3'ü ve erkek öğrencilerin %73.6'sı Hz. Muhammed'in Hayatı dersini *sevdiklerini* belirtmişlerdir. Hz. Muhammed'in Hayatı dersini “kısmen” seven kız öğrencilerin oranı %22.2, erkek öğrencilerin oranı %16.3'tür. Hz. Muhammed'in Hayatı dersini *sevmediğini* belirten kız öğrencilerin oranı %3.5, erkek öğrencilerin oranı ise 10.1'dir. Bu bulgulara göre, her iki grubun da Hz. Muhammed'in Hayatı dersini yüksek düzeyde sevdiklerini

ifade edebiliriz. Bu sonuç, Hz. Muhammed’in Hayatı dersini sevme ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir.

1.2.2. Ders Zamanı Geldiğinde Sevinme Düzeyi

Hz. Muhammed’in Hayatı dersi ile ilgili olarak incelediğimiz diğer bir husus Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin zamanı geldiğinde öğrencilerin gösterdikleri tavır ve tutumlardır. Bu amaçla öğrencilere yöneltilen “Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin zamanı geldiğinde seviniyorum” ifadesine verilen cevaplar Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18. Cinsiyete Göre Hz. Muhammed’in Hayatı Dersi Zamanı Geldiğinde Sevinme Dağılımı

Cinsiyet	Katılma Biçimi					Toplam	
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum		
Kız	f	7	22	61	78	89	257
	%	2,7	8,6	23,7	30,4	34,6	100,0
Erkek	f	12	14	36	48	67	177
	%	6,8	7,9	20,3	27,1	37,9	100,0
Toplam	f	19	36	97	126	156	434
	%	4,4	8,3	22,4	29,0	35,9	100,0

$\chi^2=5.213$

sd=4

p=.266

Tablo 18’de araştırmaya katılan öğrencilerin “Hz. Muhammed’in Hayatı dersi zamanı geldiğinde seviniyorum” ifadesine verdikleri yanıtların dağılımı incelendiği zaman kız öğrencilerin %34.6’sının erkek öğrencilerin %37.9’unun “tamamen katıldıkları”, ayrıca kız öğrencilerin %30.4’ünün erkek öğrencilerin ise %27.1’inin sadece “katıldıkları” görülmektedir.

Cinsiyet ile Hz. Muhammed’in Hayatı dersi zamanı geldiğinde sevinme arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucuna göre, iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu (p=.266) ortaya çıkmıştır. İstatistiksel açıdan, kız ve erkek öğrencilerin toplamda %65 oranında “Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin zamanı geldiğinde seviniyorum” ifadesine katıldıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bu ifadeye katılmayanların genel toplamı kız öğrencilerde %11.3, erkek öğrencilerde %14.7’dir. Hz. Muhammed’in Hayatı dersi

zamanı geldiğinde kız ve erkek öğrencilerin sevinme oranları aynı olmakla beraber katılmama oranları farklılaşmaktadır.

Genel toplamlar açısından araştırmaya katılan tüm öğrencilerin “Hz. Muhammed’in Hayatı dersi zamanı geldiğinde seviniyorum” ifadesine katılma yoğunluklarına bakılacak olursa, öğrencilerin %35.9’u “tamamen katıldıklarını”, %29’u sadece “katıldıklarını”, %22.4’ü “kararsız” kaldıklarını, %8.3’ü “katılmadıklarını” ve %4.4’ü de “kesinlikle katılmadıklarını” belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu (%64.9) ders zamanı geldiğinde sevindiğini, %12.7’si ise sevinmediğini belirtmiştir.

Tablo 19. Hz. Muhammed’in Hayatı dersi öğretmenini sevmeye ile Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin zamanı geldiğinde sevinme arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı

Hz. Muhammed’in Hayatı dersi öğretmeninizi seviyor musunuz?	Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin zamanı geldiğinde seviniyorum					Toplam
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsız	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Hayır	10 45,5	5 22,7	7 31,8	0 0,0	0 0,0	22 100,0
Kısmen	5 10,2	8 16,3	18 36,7	13 26,5	5 10,2	49 100,0
Evet	4 1,1	23 6,3	72 19,8	113 31,1	151 41,6	363 100,0
Toplam	19 4,4	36 8,3	97 22,4	126 29,0	156 35,9%	434 100,0

$\chi^2=142,159$ $sd= 8$ $p=,000$

Buna göre, Hz. Muhammed’in Hayatı dersi öğretmenlerini seven öğrenciler, ders zamanı geldiğinde sevinme ifadesine %41,6 oranında “tamamen katıldıklarını” belirtirken %31,1 “katıldıklarını” (toplamda %72) belirtmişlerdir. Ders öğretmenini *kısmen* sevdiğini ifade eden öğrencilerin %10,2’si ders zamanı geldiğinde sevinme durumuna “tamamen katıldıklarını” %26,5’i sadece “katıldıklarını” (toplamda %36,7) belirtmişlerdir. Ders öğretmenini sevmeye durumuna %45,5 oranında “kesinlikle katılmadığını” ve %22,7 oranında “katılmadığını” (toplamda %68,2) belirten öğrencilerin “tamamen katılıyorum” ve “katılıyorum” düzeyinde ders zamanı geldiğinde sevinme durumları %0 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle ders öğretmenini sevinmediğini belirten öğrencilerin *tamamı* ders zamanı geldiğinde sevinmediklerini dile getirmişlerdir.

İstatistiki açıdan her iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders öğretmenini sevme oranı arttıkça ders zamanı geldiğinde sevinme oranları da artmaktadır. Ders öğretmenini sevme durumları azaldıkça ders zamanı geldiğinde sevinme durumları da azalmaktadır.

Tablo 20. Hz. Muhammed'in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun olma ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin zamanı geldiğinde sevinme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun musunuz?	Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin zamanı geldiğinde seviniyorum					Toplam
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Hayır	9 36,0	7 28,0	4 16,0	4 16,0	1 4,0	25 100,0
Kısmen	7 8,1	8 9,3	36 41,9	22 25,6	13 15,1	86 100,0
Evet	3 0,9	21 6,5	57 17,6	100 31,0	142 44,0	323 100,0
Toplam	19 4,4	36 8,3	97 22,4	126 29,0	156 35,9	434 100,0

$\chi^2=125,497$

sd= 8

p=,000

Benzer şekilde Hz. Muhammed'in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun olan öğrencilerin %44'ü ders zamanı geldiğinde sevinme ifadesine "tamamen katıldıklarını" %31'i sadece "katıldıklarını" (toplamda %75) belirtmişlerdir. Öğretmenlerinin derste kullandığı yöntem ve tekniklerden "kısmen" memnun olduklarını ifade eden öğrencilerin ders zamanı geldiğinde sevinme ifadesine katılma oranları ise %15,1 ile "tamamen katılıyorum" ve %25,6 ile sadece "katılıyorum" (toplamda %40,7) şeklindedir. Derste kullanılan yöntem ve tekniklerden memnun olma durumuna "hayır" şeklinde cevap veren öğrencilerin yalnızca %4,0'ü ders zamanı geldiğinde sevinme durumuna "tamamen katıldıklarını" ve %16'sı da "katıldıklarını" belirtmişlerdir.

Tablo 20'deki bulgulara göre, Hz. Muhammed'in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun olma durumu ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersi zamanı geldiğinde sevinme durumu arasında doğru yönde bir korelasyon söz konusudur. Derste kullanılan yöntem ve tekniklerden memnun olma oranı arttıkça ders zamanı geldiğinde sevinme oranları da artmaktadır.

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenini sevme ve Hz. Muhammed'in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun olma ile ders zamanı geldiğinde

öğrencilerin sevinmesi arasında yapılan ki-kare testi sonuçları (p=,000) da değişkenler arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır.

1.2.3. Ders Süresini Yeterli Bulma Düzeyi

Öğrencilere Hz. Muhammed’in Hayatı dersi ile ilgili ölçmek istediğimiz durumlardan biri de “Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin haftada iki saat olması yeterlidir” ifadesine ne ölçüde katıldıklarıdır. Katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 21’den izlendiğinde sonuçlar şu şekildedir.

Tablo 21. Cinsiyete göre “Hz. Muhammed’in Hayatı Dersinin haftada iki saat olması yeterlidir.” ifadesine katılımın frekans dağılımı

Cinsiyet	Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin haftada iki saat olması yeterlidir.						Toplam
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum		
Kız	f	9	12	34	90	112	257
	%	3,5	4,7	13,2	35,0	43,6	100,0
Erkek	f	21	13	25	39	80	178
	%	11,8	7,3	14,0	21,9	44,9	100,0
Toplam	f	30	25	59	129	192	435
	%	6,9	5,7	13,6	29,7	44,1	100,0

x²=17.954 sd=4 p=,001

Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin haftada 2 ders saati olmasını yeterli gören öğrencilerin istatistiksel verilerine bakacak olursak, “tamamen katılıyorum” diyen kız öğrencilerin oranı %43,6, erkek öğrencilerin oranı %44,9’dur. Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin haftada iki saat olmasının yetersiz olduğunu düşünen kız öğrencilerin oranı %9, erkek öğrencilerin oranı %11,8’dir. Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin haftada 2 saat olmasını yeterli gören kız öğrencilerin toplam oranı %78,6 iken, erkek öğrencilerin genel toplam oranı %66,8’dir.

Cinsiyet değişkeni ile dersin haftalık 2 saat olmasının yeterliliği hakkındaki yoğunluk düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyet açısından ders saatini yeterli görme oranı erkek öğrencilere nazaran kız öğrencilerde daha yüksektir. İstatistiksel açıdan değişkenler arasında yapılan ki-kare sonucu (p=,001) da cinsiyet değişkeni ile Hz. Muhammed’in Hayatı dersi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

1.2.4. Dersin Zorunlu veya Seçimlik Bir Ders Olmasını İsteme Düzeyi

Araştırmamızda, Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin seçmeli veya zorunlu olmasıyla ilgili düşüncelerinin ne yönde olduğunu belirlemek için öğrencilere “Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin zorunlu bir ders olmasını isterdim” ifadesine katılıp katılmadıkları sorusunu yönelttik. Bununla aynı zamanda, öğrencilerin Hz. Muhammed’in Hayatı dersine ilgi ve alakalarını belirlemeyi hedefledik.

Tablo 22. Cinsiyete Göre Hz. Muhammed’in Hayatı Dersinin Zorunlu Olmasını İsteme Yoğunluk Dağılımı

Cinsiyet	Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin zorunlu bir ders olmasını isterdim.						Toplam
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum		
Kız	f	46	53	57	34	67	257
	%	17,9	20,6	22,2	13,2	26,1	100,0
Erkek	f	21	26	45	30	55	177
	%	11,9	14,7	25,4	16,9	31,1	100,0
Toplam	f	67	79	102	64	122	434
	%	15,4	18,2	23,5	14,7	28,1	100,0

$\chi^2=6,886$ $sd=4$ $p=,142$

Tablo 22 incelendiği zaman kız öğrencilerin %26.1’inin, erkek öğrencilerin %31.1’inin “tamamen katılıyorum” diye görüş belirttiğini, “katılıyorum” ifadesine kız öğrencilerin katılma oranının %13.2, erkek öğrencilerin %16.9 olduğunu görmekteyiz. İfadeye katılma oranının genel toplamına baktığımızda kız öğrencilerde %41.1, erkek öğrencilerde ise %48’dir. Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin zorunlu olması konusunda “kararsız” olan kız öğrencilerin oranı %22.2, erkek öğrencilerin oranı %25.4’tür. Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin seçmeli bir ders olarak kalmasını isteyen, bir diğer ifade ile zorunlu bir ders olmasını istemeyen kız öğrencilerin oranı %38.5, erkek öğrencilerin oranı ise %26.6’dır.

Tablo 22’de cinsiyet değişkeni ile Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin zorunlu olmasını isteme arasında erkek öğrencilerin oranı kız öğrencilerden daha fazla görünse de bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Yapılan ki-kare testi sonucu ($p=,142$) da her iki değişken arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını teyit etmektedir.

1.2.5. Dersin Kendini Gerçekleştirmeye Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Hiz. Muhammed'in Hayatı dersinin kendini gerçekleştirme katkıını belirlemek amacıyla öğrencilere yönelttiğimiz soruya verilen cevaplar Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Hiz. Muhammed'in Hayatı dersinin kendini gerçekleştirme katkı frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%	
Kesinlikle Katılmıyorum	23	5,3	
Katılmıyorum	27	6,2	
Kararsızım	114	26,2	
Katılıyorum	130	29,9	
Tamamen Katılıyorum	138	31,7	
Cevapsız	-1,00	3	,7
Toplam	435	100,0	

Yukarıdaki sonuçlara göre, Hiz. Muhammed'in Hayatı dersini seçen öğrencilerin toplamda %61.6'sı Hiz. Muhammed'in Hayatı dersinin kendilerini gerçekleştirme katkı sağladığını, %11.5'i katkı olmadığını, %26.2'si ise bu konuda *kararsız* olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 24'te Hiz. Muhammed'in Hayatı dersinin kendini gerçekleştirme katkı ile bireyin kendini gerçekleştirmesinde rol model ihtiyacı arasındaki ilişkiyle ilgili olarak yapılan ki-kare testi çalışmasının sonuçları verilmiştir.

Tablo 24. İnsanın kendini gerçekleştirmesinde rol modele ihtiyacı olduğunu düşünme ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin kendini gerçekleştirmesine katkısı arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı

İnsanın kendini gerçekleştirmesinde rol modele ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.	Hz. Muhammed'in Hayatı dersi kendimi gerçekleştirmeme katkı sağlamıştır.					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Kesinlikle Katılmıyorum	f 5	8	6	5	7	31
	% 16,1	25,8	19,4	16,1	22,6	100,0
Katılmıyorum	f 4	4	13	5	5	31
	% 12,9	12,9	41,9	16,1	16,1	100,0
Kararsızım	f 7	7	45	31	19	109
	% 6,4	6,4	41,3	28,4	17,4	100,0
Katılıyorum	f 5	5	27	58	25	120
	% 4,2	4,2	22,5	48,3	20,8	100,0
Tamamen Katılıyorum	f 2	3	21	31	80	137
	% 1,5	2,2	15,3	2,6	58,4	100,0
Toplam	f 23	27	112	130	136	428
	% 5,4	6,3	26,2	30,4	31,8	100,0

$\chi^2=124.624$

sd=16

p=,000

Bu sonuçlara göre, insanın kendini gerçekleştirmesinde rol modele ihtiyacı olduğuna “tamamen katılıyorum” şeklinde cevap veren öğrencilerin %58.4’ü, sadece “katılıyorum” diye cevap veren öğrencilerin %48.3’ü Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin kendini gerçekleştirmesine katkı sağladığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. İnsanın kendini gerçekleştirmesinde rol modele ihtiyacı olduğunu düşünmeyenlerin Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin kendilerine katkı sağladığına katılmama oranları ise “kesinlikle katılmıyorum” ifadesinde %16.1, “katılmıyorum” ifadesinde ise %12.9’dur. Her iki değişken arasında yapılan ki-kare testi sonucu (p=,000) da değişkenler arasında anlamlı ve yüksek derecede bir ilişki olduğunu göstermektedir.

1.2.6. Hayatlarına Olumlu Katkı Sağlama Düzeyi

İncelemek istediğimiz bir diğer husus ise öğrencilerin Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin kendilerine olumlu katkı sağlaması yönündeki değerlendirmeleridir.

Tablo 25. Bu derste öğrenilen bilgilerin hayatlarında olumlu değişikliklere neden olmasına katkısı frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	20	4,6
Katılmıyorum	39	9,0
Kararsızım	98	22,5
Katılıyorum	121	27,8
Tamamen Katılıyorum	156	35,9
Cevapsız	-1,00	1
Toplam	435	100,0

İlk olarak dersin öğrencilerin hayatında yaptığı olumlu değişikliğe dair frekans dağılımını Tablo 25’i incelediğimiz zaman öğrencilerin toplamda %63.7’sinin bu ifadeye *katıldığını*, %13.6’sının *katılmadığını* ve %22.5’inin ise *kararsız* olduğunu görmekteyiz. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin çoğunluğu dersin hayatlarında olumlu değişikliklere neden olduğunu belirtmiştir.

Tablo 26’da ise “Bu derste öğrendiğim bilgiler hayatımda olumlu değişikliklere neden oldu” değişkeni ile “Hz. Muhammed’in Hayatı dersi kendimi gerçekleştirmeme katkı sağladı” değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren değerler bulunmaktadır.

Tablo 26. Hz. Muhammed’in Hayatı dersinde öğrenilen bilgilerin öğrencilerin hayatında olumlu değişikliklere neden olma durumu ile dersin kendini gerçekleştirmeye katkı sağlama durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk düzeyi

Bu derste öğrendiğim bilgiler hayatımda olumlu değişikliklere neden oldu.	Hz. Muhammed’in Hayatı dersi kendimi gerçekleştirmeme katkı sağladı					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Kesinlikle Katılmıyorum	f 10	2	4	2	1	19
	% 52,6	10,5	21,1	10,5	5,3	100,0
Katılmıyorum	f 8	15	12	3	1	39
	% 20,5	38,5	30,8	7,7	2,6	100,0
Kararsızım	f 2	7	57	20	12	98
	% 2,0	7,1	58,2	20,4	12,2	100,0
Katılıyorum	f 1	2	26	67	25	121
	% 0,8	1,7	21,5	55,4	20,7	100,0
Tamamen Katılıyorum	f 2	1	15	38	99	155
	% 1,3	0,6	9,7	24,5	73,9	100,0
Toplam	f 23	27	114	130	138	432
	% 5,3	6,3	26,4	30,1	31,9	100,0

$\chi^2=361.111$

sd=16

p=,000

Yukarıdaki bulgulara göre, Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde öğrendiği bilgilerin hayatında olumlu değişikliklere neden olduğunu ifade eden öğrencilerin "Hz. Muhammed'in Hayatı dersi kendimi gerçekleştirilmeme katkı sağladı" ifadesine "tamamen katılma" oranı %73,9, sadece "katılıyorum" oranı %55,4 olmuştur. Bu derste öğrendikleri bilgilerin hayatlarında olumlu değişikliklere neden olduğuna kesinlikle katılmayan öğrencilerin dersin kendilerini gerçekleştirmeye katkı sağladığına kesinlikle katılmayan öğrencilere oranı ise % 52,6'dır. Tablo 26'da görüldüğü üzere dersin hayatlarında olumlu değişikliklere yol açması durumu ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sağlaması arasında oldukça yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. İki değişken arasında yapılan ki-kare testi sonucu (p=,000) da istatistiksel açıdan aralarında ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde öğrendikleri bilgilerin hayatlarında olumlu değişikliklere neden olması durumu ile ilişkisini incelemek istediğimiz bir diğer husus da dersin öğrencilerin sorunlarının çözümünde kendilerine katkı sağlama düzeyidir.

Tablo 27. Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde öğrenilen bilgilerin hayatlarında olumlu değişikliklere neden olma durumu ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin sorunlarının çözümüne katkı sağlama durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk düzeyi

Bu derste öğrendiğim bilgiler hayatımda olumlu değişikliklere neden oldu.		Hz. Muhammed'in Hayatı dersi sorunlarınızın çözümünde size katkı sağlıyor mu?			Toplam
		Hayır	Kısmen	Evet	
Kesinlikle Katılmıyorum	f	13	5	2	20
	%	65,0	25,0	10,0	100,0
Katılmıyorum	f	21	12	5	38
	%	55,3	31,6	13,2	100,0
Kararsızım	f	21	58	19	98
	%	21,4	59,2	19,4	100,0
Katılıyorum	f	6	64	51	121
	%	5,0	52,9	42,1	100,0
Tamamen Katılıyorum	f	12	33	111	156
	%	7,7	21,2	71,2	100,0
Toplam	f	73	172	188	433
	%	16,9	39,7	43,4	100,0

$\chi^2=163.661$ $sd=8$ $p=,000$

Yukarıdaki sonuçlara göre, Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde öğrenilen bilgilerin hayatlarında olumlu değişikliklere neden olduğunu "tamamen katılıyorum" ifadesi ile belirten öğrencilerin %71,2'si bu dersin sorunlarının çözümünde kendilerine katkı sağlamasına "evet", %21,2'si "kısmen", %7,7'si "hayır" şeklinde

cevap vermişlerdir. Bu veriler, Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin öğrencilerin hayatlarında önemli düzeyde karşılık bulunduğunu göstermektedir. Nitekim iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlılık değeri açısından yapılan ki-kare testi sonucunda ($p=,000$) da aralarında istatistiksel açıdan anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

1.2.7. Hz. Muhammed'i Tanımaya Yardımcı Olma Düzeyi

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programının öğrencilerin Hz. Muhammed'i tanıma düzeylerine etkisini belirlemek amacı ile öğrencilere yönelttiğimiz "Hz. Muhammed'in Hayatı dersi Hz. Muhammed'i tanımama yeterince yardımcı oluyor" ifadesine öğrencilerin katılma yüzdeleri Tablo 28'de gösterilmektedir.

Tablo 28. Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin Hz. Muhammed'i tanımaya yeterince yardımcı olma frekans dağılımı.

Katılma Biçimi	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	8	1,8
Katılmıyorum	16	3,7
Kararsızım	57	13,1
Katılıyorum	142	32,6
Tamamen Katılıyorum	212	48,7
Toplam	435	100,0

Yukarıdaki sonuçlara göre öğrencilerin %48.7'si "tamamen katılıyorum", %32.6'sı sadece "katılıyorum", %13.1'i "kararsızım", %3.7'si sadece "katılmıyorum", %1.8'i ise "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin dersin Hz. Muhammed'i tanımalarına yeterince yardımcı olduğu ifadesine toplam katılım oranı ise %81.3'tür. Bu ifadeye katılmayanların toplam oranı ise %5.5'tir.

Sonuçlar, öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde Hz. Muhammed'i tanıma oranlarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 29. “Bu ders olmasaydı Hz. Muhammed’in Hayatını bu kadar güzel öğrenemezdim” ifadesine katılma frekans dağılımı

Katılma Biçimi	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	57	13,1
Katılmıyorum	67	15,4
Kararsızım	101	23,2
Katılıyorum	93	21,4
Tamamen Katılıyorum	116	26,7
Cevapsız	-1,00	,2
Toplam	435	100,0

Tablo 29’deki verilere göre, “Bu ders olmasaydı Hz. Muhammed’i bu kadar güzel tanıyamazdım” ifadesine öğrencilerin katılım oranı “tamamen katılıyorum” ifadesine %26.7, “katılıyorum”a %21.4, “kararsızım”a %23.2, “kesinlikle katılmıyorum”a %13.1, “katılmıyorum” ifadesine ise %15.4’tür. ‘Bu ders olmasaydı Hz. Muhammed’i bu kadar güzel tanıyamazdım’ ifadesine toplam katılma oranı %48.1, toplam katılmama oranı ise %28.5’tir.

1.2.8. Dersi Tekrar Seçmek İsteme Düzeyi

Öğrencilerin Hz. Muhammed’in Hayatı dersinde n memnuniyet düzeylerini belirlemek amacı ile onlara bu dersi tekrar seçmek isteyip istemediklerini sorduk. Tablo 30’da bu soruya verilen yanıtları izlemek mümkündür.

Tablo 30. Cinsiyete Göre Hz. Muhammed’in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme yoğunluk dağılımı

Hz. Muhammed’in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isterim						
Cinsiyet	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Kız	20	25	60	56	96	257
	7,8	9,7	23,3	21,8	37,4	100,0
Erkek	12	11	35	46	73	177
	6,8	6,2	19,8	26,0	41,2	100,0
Toplam	32	36	95	102	169	434
	7,4	8,3	21,9	23,5	38,9	100,0

$X^2=3,507$

sd=4

p=,477

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin toplamda %59,2’si erkek öğrencilerin toplamda %67,2’si başka bir sınıfta dersi tekrar seçmek istediklerini belirtmişlerdir.

Kız öğrencilerin %23,3'ü erkek öğrencilerin ise 19,8'i "kararsız" olduklarını ifade etmişlerdir. Kız öğrencilerin %17,5'i erkek öğrencilerin ise %13'ü dersi başka bir sınıfta tekrar seçmek istemediklerini dile getirmişlerdir.

Cinsiyet değişkenine göre Hz. Muhammed'in Hayatı dersini tekrar seçmek isteyip istememe durumu arasında yapılan ki-kare testi sonucunda ($p=,477$) değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 31. Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevme durumu ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk düzeyi

Hz. Muhammed'in Hayatı dersini seviyor musunuz?		Hz. Muhammed'in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isterim.					Toplam
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Hayır	F	11	7	4	3	1	26
	%	42,3	26,9	15,4	11,5	3,8	100,0
Kısmen	F	17	15	33	17	4	86
	%	19,8	17,4	38,4	19,8	4,7	100,0
Evet	F	4	14	58	82	164	322
	%	1,2	4,3	18,0	25,5	50,9	100,0
Toplam	F	32	36	95	102	169	434
	%	7,4	8,3	21,9	23,5	38,9	100,0

$\chi^2=165.057$ $sd=8$ $p=,000$

Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevdiğini belirten öğrencilerin %50,9'u dersi başka bir sınıfta tekrar seçme fikrine "tamamen katıldığını" %25,5'i "katıldığını", %18,4'ü "kararsız" olduğunu, %5,5'i ise tekrar seçmek istemediğini belirtmiştir. Dersi sevdiğini ve bir başka sınıfta tekrar seçmek istediğini belirten öğrencilerin toplam oranı % 76,4'tür. Dersi kısmen sevdiği yönünde görüş bildiren öğrencilerin tekrar seçmek isteme düzeyi ise "tamamen katılıyorum"da %4,7 "katılıyorum"da %19,8'dir. Dersi sevmediğini belirten öğrencilerin başka sınıflarda tekrar seçmek isteme durumuna verilen cevaplarda "tamamen katılıyorum" %3,8 "katılıyorum" ise %11,5'tir. Bu sonuçlara göre Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevme oranı artıkça başka bir sınıfta dersi tekrar seçmek isteme oranı da artmaktadır. Yapılan ki-kare testi sonucunda ($p=,000$) iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 32. Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin zorunlu bir ders olmasını isteme ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme arasındaki ilişkinin yoğunluk düzeyi

Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin zorunlu bir ders olmasını isterdim.	Hz. Muhammed'in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isterim.						Toplam
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum		
Kesinlikle Katılmıyorum	f 29	12	15	8	3	67	
	% 43,3	17,9	22,4	11,9	4,5	100,0	
Katılmıyorum	f 2	18	22	23	14	79	
	% 2,5	22,8	27,8	29,1	17,7	100,0	
Kararsızım	f 0	4	46	33	19	102	
	% 0,0	3,9	45,1	32,4	18,6	100,0	
Katılıyorum	f 1	1	7	27	28	64	
	% 1,6	1,6	10,9	42,2	43,8	100,0	
Tamamen Katılıyorum	f 0	1	5	11	105	122	
	% 0,0	0,8	4,1	9,0	86,1	100,0	
Toplam	f 32	36	95	102	169	434	
	% 7,4	8,3	21,9	23,5	38,9	100,0	

$\chi^2=367.211$

sd=16

p=,000

Aralarındaki ilişkiyi incelemek istediğimiz bir diğer durum ise öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin zorunlu bir ders olmasını isteme durumudur.

Tablo 32 incelendiğinde dersin zorunlu bir ders olmasını isteme ifadesine “tamamen katılıyorum” diye yanıt veren öğrencilerin dersi başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme durumuna “tamamen katılıyorum” şeklinde cevap verenlerin oranları %86,1 “katılıyorum” diyenlerin oranı ise %9,0'dır. Dersin zorunlu olmasını isteme ifadesine katılanların başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme durumuna toplam katılım oranlarına baktığımız zaman bu oranların oldukça yüksek (%90,0) olduğu görülecektir. Dersin zorunlu olmasını isteme konusunda “kararsız” kalanların dersi tekrar seçmek isteme durumlarına “tamamen katılma” oranı %18,6 yalnızca “katılma” oranı %32,4 toplam oran ise %51,0'dır. Dersin zorunlu bir ders olmasını istemediklerini “katılmıyorum” ifadesi ile belirten öğrencilerin başka bir sınıfta dersi seçmek isteme durumuna “tamamen katılma” oranı %17,7, “katılma” oranı %29,1 toplam oran ise %46,8'dir. Dersin zorunlu bir ders olmasına “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap veren öğrencilerden sadece %4,5'i dersi başka bir sınıfta seçmek istemeye “tamamen katıldıklarını”, %11,9'u da “katıldıklarını”

belirtmişlerdir. Değişkenler arasında doğru yönde bir ilişki bulunmaktadır. Dersin zorunlu olmasını isteyen öğrencilerin oranı arttıkça dersi başka bir sınıfta seçmeyi isteme oranları da artmaktadır. İki değişken arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yaptığımız ki-kare testi sonucu ($p=,000$) da değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

İncelemek istediğimiz bir diğer husus da öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun olma durumu ile dersi başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme durumları arasındaki ilişkidir.

Tablo 33. Hz. Muhammed'in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun olma ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk düzeyi

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun musunuz?	Hz. Muhammed'in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isterim						
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam	
Hayır	f	9	3	5	4	4	25
	%	36,0	12,0	20,0	16,0	16,0	100,0
Kısmen	f	11	14	23	19	19	86
	%	12,8	16,3	26,7	22,1	22,1	100,0
Evet	f	12	19	67	79	146	323
	%	3,7	5,9	20,7	24,5	45,2	100,0
Toplam	f	32	36	95	102	169	434
	%	7,4	8,3	21,9	23,5	38,9	100,0

$\chi^2= 61,217$ $df=8$ $p=,000$

Tablo 33 incelendiğinde Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin işleniş yöntemlerinden memnun olan öğrencilerin dersi başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme ifadesine “tamamen katılıyorum” diyenlerin oranı %45,2, “katılıyorum” diyenlerin oranı %24,5, toplam oran ise %69,7'dir. Ders işleme yöntem ve tekniklerinden “kısmen” memnun olanların tekrar seçmek istemeye katılma oranları “tamamen katılıyorum” ifadesinde %22,1 “katılıyorum” ifadesinde de %22,1 olmak üzere toplamda %44,2'dir. Dersin işleniş yöntemlerinden memnun olmayan öğrencilerin dersi başka bir sınıfta tekrar seçmeyi istemeye “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt verenlerin oranları %16,0, “katılıyorum” şeklinde yanıt verenlerin oranı %16,0, toplam oran ise %32'dir. Dersin işleniş yöntemlerinden memnuniyet oranı düştükçe dersi başka bir sınıfta tekrar seçmeyi isteme oranı da düşmektedir. İki

değişken arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yaptığımız ki-kare testi sonucu ($p=,000$) da değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenlerini sevme durumu ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme durumu arasındaki anlamlılık ilişkisi incelemek istediğimiz bir diğer husustur.

Tablo 34. Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenini sevme ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmeninizi seviyor musunuz?		Hz. Muhammed'in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isterim					Toplam
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Hayır	f	6	5	4	4	3	22
	%	27,3	22,7	18,2	18,2	13,6	100,0
Kısmen	f	9	8	13	10	9	49
	%	18,4	16,3	26,5	20,4	18,4	100,0
Evet	f	17	23	78	88	157	363
	%	4,7	6,3	21,5	24,2	43,3	100,0
Toplam	f	32	36	95	102	169	434
	%	7,4	8,3	21,9	23,5	38,9	100,0

$\chi^2 = 46,296$ $df = 8$ $P = ,000$

Tablo 34 incelendiğinde Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenini seven öğrencilerin dersi başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme durumları “tamamen katılıyorum” %43,3, “katılıyorum” %24,2, toplamda %67.5 oranındadır. Ders öğretmenini “kısmen” sevdiğini belirtenlerin dersi başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme durumları “tamamen katılıyorum” %18,4, “katılıyorum” %20,4 toplamda %38.8 oranındadır. Öğretmeni sevmediğini belirtenlerin başka bir sınıfta dersi seçmek isteme durumları “tamamen katılıyorum”da %13,6, “katılıyorum”da %18,2, toplamda ise %31.8'dir. Diğer taraftan ders öğretmenini sevmediğini ifade eden öğrencilerin toplamda %50'si dersi başka bir sınıfta tekrar seçmek istemediğini belirtmiştir. Ders öğretmenini sevme oranı düştükçe dersi başka bir sınıfta tekrar seçme isteği de düşmektedir. İki değişken arasında yapılan ki-kare testi sonucu ($p=,000$) da her iki değişken arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir

Konu ile ilgili olarak incelemek istediğimiz bir diğer durum da Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin öğrencilerin gündelik hayatlarında anlam bulması durumuna ilişkin görüşleri ile Hz. Muhammed’in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme durumu arasındaki anlamlılık ilişkisidir.

Tablo 35. Hz. Muhammed’in Hayatı dersi içeriğinin gündelik hayatlarında anlam bulma durumu ile Hz. Muhammed’in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı.

Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin içeriği gündelik hayatınızda anlam buluyor mu?	Hz. Muhammed’in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isterim						Toplam
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum		
Hayır	f	16	13	7	5	2	43
	%	37,2	30,2	16,3	11,6	4,7	100,0
Kısmen	f	9	12	39	33	30	123
	%	7,3	9,8	31,7	26,8	24,4	100,0
Evet	f	7	11	49	63	137	267
	%	2,6	4,1	18,4	23,6	51,3	100,0
Toplam	f	32	36	95	101	169	433
	%	7,4	8,3	21,9	23,3	39,0	100,0

$\chi^2=131,570$ $df=8$ $P=,000$

Tablo 35 incelendiği zaman dersin içeriğinin gündelik hayatında anlam bulduğunu ifade eden öğrencilerin %51,3’ü başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme durumuna “tamamen katıldıklarını”, %23,6’sı “katıldıklarını”, toplamda %74,9’u tekrar seçmek isteyeceklerini ifade etmişlerdir. Dersin gündelik hayatlarında “kısmen” anlam bulduğunu belirtenlerin %24,4’ü başka bir sınıfta tekrar seçmeye “tamamen katıldıklarını” %26,8’i “katıldıklarını” toplamda %51,2’si başka bir sınıfta tekrar seçmek istediklerini dile getirmişlerdir. Dersin gündelik hayatlarında anlam bulmadığını ifade edenlerin %4,7’si dersi başka bir sınıfta tekrar seçmek istemeye “tamamen katıldıklarını”, %11,6’sı “katıldıklarını” belirtmişlerdir. Buna göre, dersin içeriğinin öğrencilerin hayatında anlam bulma oranı arttıkça dersi tekrar seçme isteği de artmakta, bu oran düştükçe dersi tekrar seçme isteği de düşmektedir. Yapılan ki-kare testi sonucu ($p=,000$) da her iki değişken arasında oldukça yüksek derecede anlamlılık ilişkisi olduğunu göstermektedir.

1.2.9. Dersin Ders Dışı Araştırmalara Sevk Etmeye Etki Düzeyi

Tablo 36. Cinsiyete göre Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin öğrencileri ders dışı araştırmalar yapmaya sevk etme durumu yoğunluk dağılımı

		Hz. Muhammed'in Hayatı dersi beni ders dışı araştırmalar yapmaya sevk ediyor.					
Cinsiyet		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Kız	f	23	68	67	48	47	253
	%	9,1	26,9	26,5	19,0	18,6	100,0
Erkek	f	33	22	45	44	33	177
	%	18,6	12,4	25,4	24,9	18,6	100,0
Toplam	f	56	90	112	92	80	430
	%	13,0	20,9	26,0	21,4	18,6	100,0
		x ² = 19,416		sd=4		p=,001	

Tablo 36 incelendiği zaman erkek öğrencilerin toplamda %43.5'inin, kız öğrencilerin ise %37.6'sının Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin kendilerini ders dışı araştırmalara sevk ettiğini belirttikleri görülmektedir. Her iki değişken arasında erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yapılan ki-kare testi sonucu (p=,001) da bu farkı teyit etmektedir.

1.2.10. Dersi Sıkıcı Bulma Düzeyi

Tablo 37. Cinsiyete Göre Hz. Muhammed'in Hayatı Dersini Sıkıcı Bulma Durumu

		Hz. Muhammed'in Hayatı dersi benim için çok sıkıcı oluyor.					
Cinsiyet		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Kız	f	109	80	33	19	16	257
	%	42,4	31,1	12,8	7,4	6,2	100,0
Erkek	f	74	40	29	10	24	177
	%	41,8	22,6	16,4	5,6	13,6	100,0
Toplam	f	183	120	62	29	40	434
	%	42,2	27,6	14,3	6,7	9,2	100,0
		x ² =10,281		sd=4		p=,036	

Tablo 37'e göre, öğrencilerin cinsiyetleri ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sıkıcı bulma durumları arasındaki ilişkinin tespiti için yaptığımız ki-kare testi

sonucunda iki değişken arasında anlamlılık değerinin ($p=,036$) olduğu görülmektedir. Bu değer bize iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Dersi sıkıcı bulan kız öğrencilerin toplam oranı %13.6, erkek öğrencilerin oranı %19.2'dir. Buna göre erkek öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersini kız öğrencilere göre daha sıkıcı buldukları söylenebilir. Dersin sıkıcı olduğuna katılmayan kız öğrencilerin toplam ortalama puanı %73.5 iken erkek öğrencilerin toplam puanı %64.4'tür.

1.2.11. Dersi Önemli Görme Düzeyi

Tablo 38. Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevme ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin din ve inançla ilgili bir ders olduğuna inanma durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı

Hz. Muhammed'in Hayatı dersini seviyor musunuz?		Hz. Muhammed'in Hayatı dersi din ve inançla ilgili bir ders olduğu için çok önemli.					Toplam
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Hayır	f	9	1	9	7	0	26
	%	34,6	3,8	34,6	26,9	0,0	100,0
Kısmen	f	7	5	27	33	14	86
	%	8,1	5,8	31,4	38,4	16,3	100,0
Evet	f	4	7	33	92	184	320
	%	1,3	2,2	10,3	28,7	57,5	100,0
Toplam	f	20	13	69	132	198	432
	%	4,6	3,0	16,0	30,6	45,8	100,0

$\chi^2=128.571$ $sd=8$ $p=,000$

Öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersini önemli bulma ve nedenlerine dair aralarındaki ilişkiyi incelemek istediğimiz bir diğer husus, Hz. Muhammed'in Hayatı dersini din ve inançla ilgili bir ders olduğu için önemli bulma durumları ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sıkıcı bulma durumları arasındaki ilişkidir. Tablo 38'e göre, Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevdiğini belirten öğrenciler, dersin din ve inançla ilgili olması sebebi ile önemli olduğuna %57,5 oranında "tamamen katıldıklarını", %28,7 oranında "katıldıklarını" (toplamda %86,2) ifade etmişlerdir. Dersi "kısmen" sevdiğini belirten öğrenciler, dersin din ve inançla ilgili bir ders olduğu için önemli olduğuna %16,3 oranında "tamamen katıldıklarını" ve %38,4

oranında “katıldıklarını” (toplamda %54,7) belirtmişlerdir. Dersi sevme konusunda “hayır” şeklinde görüş bildiren öğrencilerde “tamamen katılıyorum” ifadesine katılma oranı %0,0 “katılıyorum” ifadesine katılma oranı ise %26,9’ dur.

Elde edilen ki-kare sonucuna ($p=,000$) göre her iki değişken arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Aralarındaki ilişkiyi incelemek istediğimiz bir diğer husus ise, Hz. Muhammed’in Hayatı dersini sıkıcı bulma durumu ile Hz. Muhammed’in Hayatı dersini din ve inançla ilgili olduğu için önemli olduğuna katılma durumudur.

Tablo 39. Hz. Muhammed’in Hayatı dersini sıkıcı bulma durumu ile Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin din ve inançla ilgili bir ders olduğu için önemli bulma durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı

		Hz. Muhammed’in Hayatı dersi din ve inançla ilgili bir ders olduğu için çok önemli.					Toplam
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
Hz. Muhammed’in Hayatı dersi benim için çok sıkıcı oluyor.	Kesinlikle Katılmıyorum	f 5	1	16	43	117	182
		% 2,7	0,5	8,8	23,6	64,3	100,0
	Katılmıyorum	f 2	3	15	50	49	119
		% 1,7	2,5	12,6	42,0	41,2	100,0
	Kararsızım	f 3	4	19	25	11	62
		% 4,8	6,5	30,6	40,3	17,7	100,0
	Katılıyorum	f 3	2	11	6	7	29
		% 10,3	6,9	37,9	20,7	24,1	100,0
	Tamamen Katılıyorum	f 7	3	8	8	14	40
		% 17,5	7,5	20,0	20,0	35,0	100,0
Toplam		f 20	13	69	132	198	432
		% 4,6	3,0	16,0	30,6	45,8	100,0

$\chi^2=95.618$

sd=16

P=,000

Tablo 39’a göre, araştırmaya katılan öğrenciler arasında dersin kendisi için çok sıkıcı olduğunu belirtenlerin dersin din ve inançla ilgili olması sebebiyle önemli olduğunu katılma oranları %35’i “tamamen katılıyorum”, %20’si ise “katılıyorum” ile toplam %55’dir. “kararsız” olanların oranı ise %30.6’dır. Dersin sıkıcı bir ders olmadığına katılanların oranı %41,2 tamamen katılanların oranı %42,0’dır. Dersin sıkıcı bir ders olmadığına “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap veren öğrencilerin ise dersin önemli bir ders olduğuna katılma oranları %64,3 “tamamen katılıyorum”, %23,6 “katılıyorum” şeklinde olmuştur. İstatistiksel açıdan

bakıldığında iki değişken arasında anlamlı ($p=,000$) bir ilişki söz konusudur. Dersin önemli olduğuna katılanların oranı arttıkça dersi sıkıcı bulanların oranı düşmektedir.

1.2.12. Dersi Sıradan Bir Ders Olarak Görme Düzeyi

Tablo 40. Cinsiyete göre Hz. Muhammed’in Hayatı dersini diğer dersler gibi sıradan bir ders olarak görme durumu frekans dağılımı

		Hz. Muhammed’in Hayatı dersi benim için diğer dersler gibi sıradan bir derstir					
Cinsiyet		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Kız	f	49	66	63	50	28	256
	%	19,1	25,8	24,6	19,5	10,9	100,0
Erkek	f	34	31	39	41	31	176
	%	19,3	17,6	22,2	23,3	17,6	100,0
Toplam	f	83	97	102	91	59	432
	%	19,2	22,5	23,6	21,1	13,7	100,0
		$\chi^2= 7,471$		sd= 4		$p=,113$	

Tablo 40’a göre Hz. Muhammed’in Hayatı dersini sıradan bir ders olarak gördüğünü ifade eden kız öğrencilerden “tamamen katılanların” oranı %10,9, katılanların oranı %19,5, kararsızların oranı %24,6 dersin sıradan bir ders olduğuna katılmayanların oranı ise toplamda %44,9’dur. Erkek öğrencilerden dersin sıradan bir ders olduğuna tamamen katılanların oranı %17,6 katılanların oranı %23,3, “kararsız” olanların oranı %22,2, dersin sıradan bir ders olduğuna katılmayanların toplam oranı ise %36,9’dur.

Cinsiyet ile dersi sıradan bir ders olarak görme sıklık dağılımı arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Erkek ve kız öğrencilerin dersi sıradan görme ile ilgili görüşleri birbirine oldukça yakındır. Yapılan ki-kare testi sonucu ($p=,113$) da bu durumu teyit etmektedir.

1.3. HZ. MUHAMMED’İN HAYATI DERSİNİN İÇERİĞİ HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Çalışmanın önemli ayaklarından biri de öğrencilerin Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin içeriğine ilişkin değerlendirmelerinden oluşmaktadır.

1.3.1. Konuların Yeterlilik Düzeyi

Tablo 41. Hz. Muhammed’in Hayatı dersinde görülen konuları yeterli ve faydalı bulma frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	7	1,6
Katılmıyorum	23	5,3
Kararsızım	64	14,7
Katılıyorum	186	42,8
Tamamen Katılıyorum	155	35,6
Toplam	435	100,0

Tablo 41’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %35,6’sı “tamamen katılıyorum” %42,8’i “katılıyorum” şeklinde toplamda %78.4’ü Hz. Muhammed’in Hayatı dersinde görülen konuları yeterli ve faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %14.7’sinin “kararsız” olduğu, % 5,3’ü “katılmadığı” %1,6’sının “kesinlikle katılmadığı” toplamda %6.9’unun ders konularını yeterli ve faydalı bulmadıkları tespit edilmiştir.

1.3.2. Dersin Beklentileri Karşılama Düzeyi

Öğrencilerin “Hz. Muhammed’in Hayatı dersi beklentilerinizi karşılıyor mu?” sorusuna verdikleri cevapların frekans durumunu gösteren Tablo 42 aşağıda verilmiştir.

Tablo 42. Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin beklentileri karşılama durumu frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	15	3,4
Katılmıyorum	32	7,4
Kararsızım	109	25,1
Katılıyorum	140	32,2
Tamamen Katılıyorum	137	31,5
Cevapsız	-1,00	,5
Toplam	435	100,0

Tablo 42’ye göre, öğrencilerin %31,5’i “tamamen katılıyorum” %32,2’si “katılıyorum” ile toplamda %63.7 oranında, dersin beklentilerini karşıladığına katıldıklarını dile getirmişlerdir. Yine öğrencilerin %25.1’i “kararsız” olduğunu, %7,4’ü “katılmadığını”, %3,4’ü de “kesinlikle katılmadığını” ifade etmişlerdir.

Tablo 43. Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin beklentileri karşılama düzeyi ile Hz. Muhammed’in Hayatı dersi içeriğinin gündelik hayatta anlam bulma düzeyi arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı

Hz. Muhammed’in Hayatı dersi benim bu dersten beklentilerimi karşılıyor.	Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin içeriği gündelik hayatınızda anlam buluyor mu?			Toplam	
	Hayır	Kısmen	Evet		
Kesinlikle Katılmıyorum	f	8	3	4	15
	%	53,3	20,0	26,7	100,0
Katılmıyorum	f	9	11	12	32
	%	28,1	34,4	37,5	100,0
Kararsızım	f	14	40	55	109
	%	12,8	36,7	50,5	100,0
Katılıyorum	f	9	44	86	139
	%	6,5	31,7	61,9	100,0
Tamamen Katılıyorum	f	3	25	109	137
	%	2,2	18,2	79,6	100,0
Toplam	f	43	123	266	432
	%	10,0	28,5	61,6	100,0

$\chi^2= 74,128$ $sd=8$ $p=,000$

Tablo 43’e göre, dersin içeriğinin gündelik hayatında anlam bulmasına “evet” diyen öğrencilerin %79,6’sı dersin beklentilerini karşılama durumuna “tamamen katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Diğer taraftan dersin içeriğinin gündelik hayatında anlam bulmasına “hayır” diyen öğrencilerin %53,3’ü dersin beklentilerini karşılama durumuna “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 43’te “Hz. Muhammed’in Hayatı dersi içeriğinin gündelik hayatta anlam bulma” düzeyi ile “Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin öğrencilerin beklentilerini karşılama” düzeyi arasında olumlu bir korelasyon gözlenmektedir. Dersin içeriğinin öğrencilerin hayatlarında anlam bulma oranı arttıkça dersin öğrencilerin beklentilerini karşılama oranı da artmaktadır. Dersin öğrencilerin hayatlarında anlam bulma oranı düştükçe öğrencilerin beklentilerini karşılama oranı da düşmektedir.

Aralarındaki ilişkiyi incelemek istediğimiz bir diğer husus da Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin beklentileri karşılama düzeyi ile Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin sorunların çözümüne katkı sağlama durumudur. Bulgular Tablo 44’te gösterilmiştir.

Tablo 44. Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin beklentileri karşılama düzeyi ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin sorunların çözümüne katkısı arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi benim bu dersten beklentilerimi karşılıyor.		Hz. Muhammed'in Hayatı dersi sorunlarınızın çözümünde size katkı sağlıyor mu?			Toplam
		Hayır	Kısmen	Evet	
Kesinlikle Katılmıyorum	f	10	3	2	15
	%	66,7	20,0	13,3	100,0
Katılmıyorum	f	10	10	11	31
	%	32,3	32,3	35,5	100,0
Kararsızım	f	25	56	28	109
	%	22,9	51,4	25,7	100,0
Katılıyorum	f	17	66	57	140
	%	12,1	47,1	40,7	100,0
Tamamen Katılıyorum	f	11	36	90	137
	%	8,0	26,3	65,7	100,0
Toplam	f	73	171	188	432
	%	16,9	39,6	43,5	100,0

$\chi^2=78.065$ $sd=8$ $p=,000$

Tablo 44'e göre Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin öğrencilerin sorunlarının çözümüne katkı sağladığını belirten öğrencilerin %65,7'si dersin beklentilerini karşılama durumuna "tamamen katıldıklarını", %40,7'si ise "katıldıklarını" ifade etmişlerdir. "kısmen" katkı sağladığını belirten öğrencilerin %26'sı, sorunlarının çözümüne katkı sağlamadığını belirten öğrencilerin ise %8'i dersin beklentilerini karşılama durumuna "tamamen katıldıklarını", %12,1'i de "katıldıklarını" belirtmişlerdir.

Her iki durum arasında yapılan ki-kare testi sonucu ($p=,000$) da aralarındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir.

1.3.3. Merak Ettikleri Konuları Ders Kitabında Bulma Düzeyi

Tablo 45. Merak edilen konuları ders kitabında bulma durumu frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	57	13,1
Katılmıyorum	63	14,5
Kararsızım	141	32,4
Katılıyorum	101	23,2
Tamamen Katılıyorum	69	15,9
Cevapsız	-1,00	4
Toplam	435	100,0

Tablo 45'e göre öğrencilerin %15,9'u "tamamen katılıyorum" %23,2'si "katılıyorum" şeklinde cevap vererek yukarıdaki ifadeye katılma oranlarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden "kararsız" olduğunu ifade edenlerin oranı %32,4'tür.

Öğrenmek istedikleri konuları ders kitabında bulamadıklarını belirten öğrencilerin oranı ise “kesinlikle katılmıyorum” ifadesine %13,1, “katılmıyorum” ifadesine %14,5 ile toplam %27.6’dır.

1.3.4. Konu ve Kavramları Anlama Düzeyi

Tablo 46. Derste anlatılan konu ve kavramları kolaylıkla anlama düzeyi frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	11	2,5
Katılmıyorum	15	3,4
Kararsızım	61	14,0
Katılıyorum	144	33,1
Tamamen atılıyorum	202	46,4
Cevapsız	-1,00	,5
Toplam	435	100,0

Hız. Muhammed’in Hayatı dersinde anlatılan konu ve kavramları anlama durumlarını belirlemek amacı ile öğrencilere yönelttiğimiz “derste anlatılan konu ve kavramları kolaylıkla anlıyorum” ifadesine verilen cevapların frekans analizini Tablo 46’den izlemek mümkündür. Buna göre, öğrencilerin %46,4’ü “tamamen katılıyorum” %33,1’i “katılıyorum” ile toplamda %79,5’i konu ve kavramları kolaylıkla anladığını, %14’ü “kararsız” olduğunu, %2,5’i “kesinlikle katılmıyorum” %3,4’ü “katılmıyorum” ile toplamda %5,9’u bu duruma katılmadıklarını belirtmişlerdir.

1.3.5. Konularda Değişiklik Yapılmasını İsteme Düzeyi

Tablo 47. Hız. Muhammed’in Hayatı dersi konularında değişiklik olması gerektiğine katılma düzeyi frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	63	14,5
Katılmıyorum	110	25,3
Kararsızım	117	26,9
Katılıyorum	80	18,4
Tamamen Katılıyorum	62	14,3
Cevapsız	-1,00	,7
Toplam	435	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %32,7’si ders konularında değişiklik yapılması gerektiğini düşündüklerini, %26,9’u “kararsız” olduğunu, %39,8’i ise konularda değişiklik olması gerektiğine katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 48. Cinsiyete göre Hz. Muhammed'in Hayatı dersi konularında değişiklik olması gerektiğine katılma düzeyi yoğunluk dağılımı

		Hz. Muhammed'in Hayatı dersi konularında değişiklik olması gerektiğini düşünüyorum.					
Cinsiyet		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Kız	f	37	82	67	43	27	256
	%	14,5	32,0	26,2	16,8	10,5	100,0
Erkek	f	26	28	50	37	35	176
	%	14,8	15,9	28,4	21,0	19,9	100,0
Toplam	f	63	110	117	80	62	432
	%	14,6	25,5	27,1	18,5	14,4	100,0

$\chi^2=18.191$ $sd=4$ $p=,001$

Cinsiyet değişkeni ile dersin konularında değişiklik olması gerektiği düşüncesi arasında anlamlı ($p=,001$) bir farklılaşma bulunmaktadır. Tablo 48'deki veriler incelendiğinde cinsiyete göre konularda değişiklik olması gerektiği görüşü dağılım oranları birbirlerinden farklıdır. Erkek öğrencilerin oranı %19,9 “tamamen katılıyorum” %21,0 “katılıyorum” şeklinde toplam %39,9 ile kız öğrencilere göre konularda değişiklik olmasını isteme oranlarından %10,5 “tamamen katılıyorum”, %16,8 “katılıyorum” ile (%27,3) daha yüksektir.

1.3.6. Konuların Kendi Fikir ve Düşünceleri İle Uyuşma Düzeyi

Tablo 49. Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde öğrenilen bilgilerin kendi fikir ve düşüncelerine ters düşme durumuna katılma frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	224	51,5
Katılmıyorum	102	23,4
Kararsızım	62	14,3
Katılıyorum	19	4,4
Tamamen Katılıyorum	26	6,0
Cevapsız	-1,00	,5
Toplam	435	100,0

Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde öğrendiği konuların kendi fikir ve düşüncelerine ters düştüğüne katılmadığını belirten öğrencilerin %51,5i “kesinlikle katılmıyorum” %23,4’ü “katılmıyorum” ile toplam oranı %74,9’dur. Bu konuda “kararsız” olanların oranı %14,3, konuların kendi fikir ve düşüncelerine ters

düştüğüne “tamamen katılıyorum” diyenler %6,0, “katılıyorum” diyenler %4,4 ile toplam %10.4 oranındadır.

Tablo 50. Cinsiyete göre Hz. Muhammed’in Hayatı dersinde öğrenilen konuların kendi fikir ve düşüncelerine ters düşme yoğunluk dağılımı

Cinsiyet	Bu derste öğrendiklerim kendi fikir ve düşüncelerime ters düşmektedir.						Toplam
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum		
	f	140	68	31	9	8	256
Kız	%	54,7	26,6	12,1	3,5	3,1	100,0
	f	84	34	31	10	18	177
Erkek	%	47,5	19,2	17,5	5,6	10,2	100,0
Toplam	f	224	102	62	19	26	433
	%	51,7	23,6	14,3	4,4	6,0	100,0

x²=15.329 sd=4 p=,004

Cinsiyet bağımsız değişkenine göre derste öğrenilen konuların öğrencilerin fikir ve düşüncelerine ters düşme oranları arasında anlamlı (p=,004) bir farklılaşma gözlenmektedir. Buna göre, konuların erkek öğrencilerin fikir ve görüşlerine ters düşme oranı (%15.8) kız öğrencilerin oranından (%6.6) daha yüksektir.

1.3.7. Hz. Muhammed’in Hayatını Ders Dışında Öğrenme İmkânı Düzeyi

Tablo 51. Hz. Muhammed’in Hayatı dersi olmasaydı gerekli dini bilgileri başka yollardan öğrenme durumuna katılma frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	21	4,8
Katılmıyorum	39	9,0
Kararsızım	107	24,6
Katılıyorum	133	30,6
Tamamen Katılıyorum	133	30,6
Cevapsız	-1,00	,5
Toplam	435	100,0

Araştırmaya katılan öğrenciler %30,6 oranında “tamamen katılıyorum”, %30,6 oranında “katılıyorum ile toplam %61.2 oranında “Bu ders olmasaydı gerekli dini bilgileri başka yollardan öğrendim” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir. “Kararsız” olanların oranı %24.6’dır. %4,8 oranında “kesinlikle katılmıyorum”, %9,0 oranında “katılmıyorum” ile toplam %13.8 oranında katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

1.4. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ ÖĞRENME-ÖĞRETME DURUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

1.4.1. Öğretmenlerinin Ders İşleme Yöntemleri

HZ. Muhammed'in Hayatı dersine giren öğretmenlerin derste hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları sorusuna verilen öğrenci cevapları sıklık dağılımı Tablo 52'den izlenebilmektedir.

Tablo 52. HZ. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretmeninin Ders İşleme Yöntemleri Frekans Dağılımı

Kullanılan Yöntem ve Teknikler	f	%
Anlatım Yöntemi	328	87,8
Günlük Hayattan Örnekler Verme	317	72,9
Berber Tartışarak İşleme	262	60,2
Kitaptan Okuyup Takip Etme	238	54,7
Ayet ve Hadislerden Yararlanma	234	53,8
Soru-cevap	216	49,7
Sunumlarla Ders İşleme	61	14,0
Biz Hazırlanıp Anlatıyoruz	25	5,7

Tablo 52'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları “anlatım yöntemi” en çok kullanılan yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 52'deki diğer değerlerin oranları ise “günlük hayattan örnekler verme” %72,9, “berber tartışarak işleme” %60,2, “kitaptan okuyup takip etme” %54,7, “ayet ve hadislerden yararlanma” %53,8, “soru-cevap” %49,7 ve “sunumlarla ders işleme” %14,0 ve “biz hazırlanıp anlatıyoruz” %5,7 düzeyindedir.

1.4.2. Dersinin İşleniş Yöntemlerinden Memnuniyet Düzeyi

Tablo 53. HZ. Muhammed'in Hayatı Dersi İşleniş Yöntemlerinden Memnun Olma Frekans Dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Hayır	25	5,7
Kısmen	86	19,8
Evet	324	74,5
Toplam	435	100,0

Tablo 53 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %74,5'inin HZ. Muhammed'in Hayatı dersinin işleniş yöntemlerinden memnun olduğu, %19,8'inin

ise “kısmen” memnun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %5.7’si dersin işleniş yöntemlerinden memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 54. Hz. Muhammed’in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun olma ile Hz. Muhammed’in Hayatı dersini sevme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı

Hz. Muhammed’in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun musunuz?	Hz. Muhammed’in Hayatı dersini seviyor musunuz?			Toplam	
	Hayır	Kısmen	Evet		
Hayır	f	8	9	8	25
	%	32,0	36,0	32,0	100,0
Kısmen	f	9	24	53	86
	%	10,5	27,9	61,6	100,0
Evet	f	10	53	261	324
	%	3,1	16,4	80,6	100,0
Toplam	f	27	86	322	435
	%	6,2	19,8	74,0	100,0

$\chi^2=52,127$

sd=4

p=,000

Yukarıdaki tabloda dersin işleniş yönteminden memnun olma durumu ile dersi sevme durumu arasındaki ilişki durumunu gösteren analiz sonuçları incelendiğinde, dersin işleniş yöntemlerinden memnun olan öğrencilerin %80.6’sının, “kısmen” memnun olanların %61.6’sının, dersi sevdikleri görülmektedir. Dersin işleniş yöntemlerinden memnun olmayan öğrencilerin sadece %32’sinin dersi sevdikleri tespit edilmiştir. Yapılan ki-kare testi sonucu ($p=,000$) da iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğunu teyit etmektedir. Buna göre değişkenler arasında olumlu yönde bir korelasyon söz konusudur. Dersin işleniş yöntemlerinden memnuniyet oranı arttıkça dersi sevme oranı artmakta, dersin işleniş yöntemlerinden memnuniyet düzeyi azaldıkça dersi sevme düzeyi de azalmaktadır.

1.4.3. “Kavram Haritaları” Kullanmanın Hz. Muhammed’in Hayatı Dersini Sevme Üzerindeki Etkisi

Ders öğretmenlerinin derste kavram haritalarını kullanma durumları ve bu durumun dersi sevmeye etkisini belirlemek amacı ile öğrencilere yönelttiğimiz soruya verilen cevapların analiz sonuçlarını Tablo 55’ten izlemek mümkündür.

Tablo 55. Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde "Kavram Haritaları" kullanma ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı

Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde "Kavram Haritaları" kullanıyor musunuz?	Hz. Muhammed'in Hayatı dersini seviyor musunuz?			Toplam	
	Hayır	Kısmen	Evet		
	f	21	63	173	257
Hayır	%	8,2	24,5	67,3	100,0
	f	4	14	88	106
Kısmen	%	3,8	13,2	83,0	100,0
	f	2	9	61	72
Evet	%	2,8	12,5	84,7	100,0
	f	27	86	322	435
Toplam	%	6,2	19,8	74,0	100,0

$\chi^2=14.966$ $sd=4$ $p=,005$

Tablo 55 incelendiği zaman derste kavram haritaları çıkartıldığını belirten öğrencilerin %84.7'si ve kavram haritalarının "kısmen" kullanıldığını söyleyen öğrencilerin %83'ü Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevdiklerini ifade etmişlerdir. Derste kavram haritalarının kullanılmadığını belirten öğrencilerin dersi sevme oranının %67.3'e düştüğü gözlenmektedir. Buna göre kavram haritaları kullanma durumu arttıkça öğrencilerin dersi sevme oranının arttığı gözlenmektedir. Yapılan ki kare testi sonucu ($p=,005$) iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

1.4.4. Derste Görsel Materyal Kullanmanın Hz. Muhammed'in Hayatı Dersini Sevmedeki Etkisi

Tablo 56. Dersin işlenişinde video, film, slayt vb. materyalleri kullanma ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevme arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı

Dersin işlenişinde video, film, slayt vb. materyalleri kullanıyor musunuz?	Hz. Muhammed'in Hayatı dersini seviyor musunuz?			Toplam	
	Hayır	Kısmen	Evet		
	f	14	45	162	221
Hayır	%	6,3	20,4	73,3	100,0
	f	7	22	55	84
Kısmen	%	8,3	26,2	65,5	100,0
	f	6	19	104	129
Evet	%	4,7	14,7	80,6	100,0
	f	27	86	321	434
Toplam	%	6,2	19,8	74,0	100,0

$\chi^2=6.163$ $sd=4$ $p=,187$

Araştırmamızda "Dersin işlenişinde video, film, slayt vb. materyalleri kullanıyor musunuz" sorusuna "evet" diyen öğrencilerin %80.6'sı dersi sevdiğini

belirtmiştir. Dersin işlenişinde video, film, slayt vb. materyaller kullanılmadığını belirten öğrencilerde dersi sevme oranı %73.3'e düşmektedir. Bu soruya kısmen cevabını veren öğrencilerin dersi sevme oranı ise %65.5 olarak bulgulanmıştır.

1.4.5. Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Kullanma Düzeyi

Tablo 57. Ders işlenişinde Kur'an-ı Kerim'den yararlanma durumu frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Hayır	204	46,9
Kısmen	132	30,3
Evet	99	22,8
Toplam	435	100,0

Araştırmamıza katılan öğrencilerin %22,8'i öğretmenlerinin derse Kur'an-ı Kerim getirdiğini, %30,3'ü "kısmen" getirdiğini, %46,9'u da getirmediğini belirtmişlerdir.

1.5. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ ÖĞRETMENLERİ HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersine giren öğretmenlerini sevme durumlarını ve bunun dersle ilgili tutum ve davranışlarına nasıl yansıdığını tespit etmeyi amaçladık.

1.5.1. Öğretmenlerini Sevme Düzeyi

İlk olarak öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenlerini sevme durumları araştırılmış, "Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmeninizi seviyor musunuz" sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 58'de gösterilmiştir.

Tablo 58. Öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenini sevme durumu frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Hayır	22	5,1
Kısmen	49	11,3
Evet	364	83,7
Toplam	435	100,0

Buna göre öğrencilerin %83.7'si öğretmenlerini sevdiklerini, %11.3'ü "kısmen" sevdiklerini, %5.1'i ise sevmediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenini sevme durumuyla ilgili olarak yaptığımız ki-kare testi sonucunda her iki grubun da öğretmenlerini yüksek oranda sevdikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum, cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenini sevmesinde her hangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Yapılan ki-kare testi sonucunda ($p=,083$) iki değişken arasında istatistiksel anlamda bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin sevilmesinde Hz. Muhammed'in Hayatı dersine giren öğretmenin etkisini belirlemek amacı ile iki değişken arasında ki-kare testi yapılmıştır.

Tablo 59. Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenini sevme ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmeninizi seviyor musunuz?	Hz. Muhammed'in Hayatı dersini seviyor musunuz?			Toplam	
	Hayır	Kısmen	Evet		
Hayır	f	10	6	6	22
	%	45,5	27,2	27,3	100,0
Kısmen	f	6	18	25	49
	%	12,2	36,7	51,0	100,0
Evet	f	11	62	291	364
	%	3,0	17,0	79,9	100,0
Toplam	f	27	86	322	435
	%	6,2	19,8	74,0	100,0

$$\chi^2 = 84,286$$

$$sd=4$$

$$p=,000$$

Tablo 59'daki bulgular incelendiğinde Hz. Muhammed'in Hayatı dersine giren öğretmeni sevme durumu ile dersi sevme durumu arasında oldukça yüksek derecede ilişki olduğu görülmektedir. İstatistiksel açıdan değerlendirildiğinde ders öğretmenini seven öğrencilerin %79,9'u, Hz. Muhammed'in Hayatı dersini de sevdiklerini belirtmişlerdir. Ders öğretmenlerini "kısmen" sevdiklerini ifade eden öğrencilerin %51,0'i, dersi sevdiklerini belirtirken öğretmenlerini sevmeyen öğrencilerin %27,3'ü dersi sevdiklerini belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere öğretmeni sevme oranı düşüğe dersi sevme oranı da düşmektedir.

İki değişken arasında yapılan ki-kare testi sonucu da ($p=,000$) değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 60. Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmeninizi sevme ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin zamanı geldiğinde sevinme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmeninizi seviyor musunuz?	Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin zamanı geldiğinde seviniyorum						
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam	
Hayır	f	10	5	7	0	0	22
	%	45,5	22,7	31,8	0,0	0,0	100,0
Kısmen	f	5	8	18	13	5	49
	%	10,2	16,3	36,7	26,5	10,2	100,0
Evet	f	4	23	72	113	151	363
	%	1,1	6,3	19,8	31,1	41,6	100,0
Toplam	f	19	36	97	126	156	434
	%	4,4	8,3	22,4	29,0	35,9	100,0

$\chi^2=142,159$

sd=8

p=,000

Tablo 60'ta Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenini sevmediğini belirten öğrencilerin hem "katılıyorum" düzeyinde hem de "tamamen katılıyorum" düzeyinde ders zamanı geldiğinde sevinme oranları %0,0 olarak tespit edilmiştir. Buna karşılık ders öğretmenini sevdiğini ifade eden öğrencilerin, ders zamanı geldiğinde sevinme durumları "tamamen katılıyorum" düzeyinde %41,6, "katılıyorum" düzeyinde %31,1, toplamda %72,8'dir.

İki değişken arasında yapılan ki-kare testi sonucuna (p=,000) göre değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi yüksek çıkmıştır.

Tablo 61. Hz. Muhammed'in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun olma durumu ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmeninizi sevme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk düzeyi

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun musunuz?	Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmeninizi seviyor musunuz?			Toplam	
	Hayır	Kısmen	Evet		
Hayır	f	11	10	4	25
	%	44,0	40,0	16,0	100,0
Kısmen	f	8	24	54	86
	%	9,3	27,9	62,8	100,0
Evet	f	3	15	306	324
	%	0,9	4,6	94,4	100,0
Toplam	f	22	49	364	435
	%	5,1	11,3	83,7	100,0

$\chi^2=163,754$

sd=4

p=,000

Dersin işleniş yöntemlerinin ders öğretmenini sevme üzerindeki etkisini belirlemek amacı ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersi işleniş yöntemlerinden memnun olma durumu ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenini sevme durumu

arasında yaptığımız ki-kare testi sonucu ($p=,000$) anlamlı çıkmıştır. Her iki değişken arasında oldukça yüksek derecede ilişki olduğu gözlenmektedir. Dersin işleniş yöntemlerinden memnun olan öğrencilerin %94.4'ü, kısmen memnun olduğunu belirten öğrencilerin %62.8'i ders öğretmenini sevdiğini belirtmiştir. Dersin işleniş yöntemlerinden memnun olmadığını belirten öğrencilerin ders öğretmenlerini sevmeye oranı ise %16'ya düşmektedir.

Tablo 62. Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenini sevmeye ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sıkıcı bulma arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmeninizi seviyor musunuz?	Hz. Muhammed'in Hayatı dersi benim için çok sıkıcı oluyor.					Toplam	
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum		
Hayır	f	1	2	6	3	10	22
	%	4,5	9,1	27,3	13,6	45,5	100,0
Kısmen	f	7	16	10	8	8	49
	%	14,3	32,7	20,4	16,3	16,3	100,0
Evet	f	175	102	46	18	22	363
	%	48,2	28,1	12,7	5,0	6,1	100,0
Toplam	f	183	120	62	29	40	434
	%	42,2	27,6	14,3	6,7	9,2	100,0

$\chi^2=75.300$ $sd=8$ $p=,000$

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmenini sevmeye ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sıkıcı bulma durumu arasında yapılan ki-kare testi sonuçları Tablo 62'de incelendiği zaman, ders öğretmenini sevdiğini belirten öğrencilerin %6,1'i "tamamen katılıyorum" düzeyinde, %5,0'i de "katılıyorum" düzeyinde (toplam %11.1) dersi sıkıcı bulurken, ders öğretmenini kısmen sevdiğini belirten öğrencilerin dersi sıkıcı bulma oranı "tamamen katılıyorum" ve "katılıyorum" düzeyinin her ikisinde de %16,3'e (toplam %32.6) yükselmektedir. Hz. Muhammed'in Hayatı dersine giren öğretmeni sevmediğini ifade eden öğrencilerin dersi sıkıcı bulma oranı ise "tamamen katılıyorum" düzeyinde %45,5, "katılıyorum" düzeyinde %13,6 (toplam %59.1) olmaktadır.

Bulgular iki değişken arasında zıt yönlü bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Öğretmeni sevmeye oranı arttıkça derste sıkılma oranı düşmekte, öğretmeni sevmeye oranı düştükçe derste sıkılma oranı artmaktadır.

1.5.2. Öğretmenlerinin Kendileri İle İletişim Kurma Düzeyi

Din, ahlak ve değerler alanındaki seçmeli derslerden Hz. Muhammed'in Hayatı dersine giren öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimlerinde bugünkü durumu tespit etmek amacı ile yönelttiğimiz madde analizi Tablo 63'te gösterilmiştir.

Tablo 63. Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmeninin öğrencilerle iyi iletişim kurma durumuna katılımın frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	11	2,5
Katılmıyorum	15	3,4
Kararsızım	33	7,6
Katılıyorum	112	25,7
Tamamen Katılıyorum	264	60,7
Toplam	435	100,0

Ders öğretmenlerinin öğrencilerle iyi iletişim kurma toplam oranı %86.4 olarak tespit edilmiştir. Öğrenciler bu ifadeye %60,7 oranında “tamamen katılıyorum”, %25,7 oranında “katılıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Ders öğretmenlerinin kendileriyle iyi iletişim kurma durumuna katılmayanların oranı ise “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde %2,5, “katılmıyorum” düzeyinde ise %3,4'tür. Bu sonuçlar öğrencilerin öğretmenlerinin iletişim tutumlarından memnuniyet düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

1.5.3. Öğretmenlerinin Sorulara Yeterli Cevap Verme Düzeyi

Tablo 64. Ders öğretmeninin sorulara yeterli düzeyde cevap verebilme frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Kısmen Katılmıyorum	6	1,4
Katılmıyorum	13	3,0
Kararsızım	29	6,7
Katılıyorum	112	25,7
Tamamen Katılıyorum	274	63,0
Cevapsız -1,00	1	,2
Toplam	435	100,0

Tablo 64'te gördüğü üzere araştırmaya katılan öğrenciler %63,0 oranında “tamamen katılıyorum” ve %25,7 oranında “katılıyorum” şeklinde görüş bildirerek toplam %88,7 oranında ders öğretmenlerinin sorularına yeterli düzeyde cevap verdiklerini belirtmişlerdir.

1.5.4. Öğretmenlerine Çekinmeden Soru Sorabilme Düzeyi

Tablo 65. Öğrencilerin derste aklına gelen soruları çekinmeden öğretmenine sorabilme frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	9	2,1
Katılmıyorum	22	5,1
Kararsızım	49	11,3
Katılıyorum	95	21,8
Tamamen Katılıyorum	260	59,8
Toplam	435	100,0

Araştırmamızda derste aklına gelen soruları çekinmeden öğretmenine sorabilme durumuna “tamamen katılıyorum” (%59,8) “katılıyorum”, (%21,8) ve ifadelerinin toplam puanı %81.6 olarak tespit edilmiştir. “kararsızım” şeklinde görüş bildirenlerin oranı %11,3’tür. “kesinlikle katılmıyorum” (%2,1) ve “katılmıyorum” (%5,1) düzeyinde cevap verenlerin toplam oranı ise %7,2’dir.

1.5.5. Öğretmenlerinin Derse Zamanında Girme Durumu

Tablo 66. Öğretmenlerin derse zamanında girip çıkma durumuna katılma frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	17	3,9
Katılmıyorum	5	1,1
Kararsızım	13	3,0
Katılıyorum	79	18,2
Tamamen Katılıyorum	319	73,3
Cevapsız	-1,00	,5
Toplam	435	100,0

Tablo 66’yı izlediğimiz zaman öğrenciler %73,3 oranında öğretmenlerinin derse zamanında girip çıkmasına “tamamen katıldıklarını”, %18,2 oranında da “katıldıklarını” belirtmişlerdir. Bu hususta “kararsız” olanların oranı %3,0, “kesinlikle katılmayanların” oranı %3,9, “katılmayanların” oranı ise %1,1’dir. Araştırmamızda öğrencilerin büyük çoğunluğu (toplam %92.5) öğretmenlerinin derse zamanında girip çıktıklarını belirtmişlerdir.

1.5.6. Öğretmenlerinin Ders Dışında Öğrencilerle İlgilenme Düzeyi

Tablo 67. Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmeninin ders dışında da öğrencilerle ilgilenme durumuna katılma frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	10	2,3
Katılmıyorum	19	4,4
Kararsızım	62	14,3
Katılıyorum	116	26,7
Tamamen Katılıyorum	228	52,4
Toplam	435	100,0

Yukarıdaki tabloya göre öğretmenlerinin kendileriyle ders dışında ilgilenme durumlarına öğrencilerin %52,4'ü “tamamen katıldıklarını”, %26,7'si katıldıklarını” (toplam %79.1) belirtmişlerdir. %14,3'ü “kararsız” olduklarını, %2,3'ü “kesinlikle katılmadığını”, %4,4'ü de “katılmadığını” ifade etmişlerdir.

1.6. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERS KİTABINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

1.6.1. Ders Kitabı Kullanma Düzeyi

Tablo 68. Öğrencilerin Ders Kitabı kullanma durumu frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Hayır	55	12,6
Kısmen	49	11,3
Evet	330	75,9
Cevapsız	-1,00	,2
Toplam	435	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %75'i Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde ders kitabı kullandıklarını, %11,3'ü ise “kısmen” kullandıklarını belirtmişlerdir. Ders kitabı kullanmadıklarını belirtenler %12,6'lık orana sahiptir.

1.6.2. Ders Kitaplarının Sözlük Kısmını İnceleme Düzeyi

Tablo 69. Kitabın sonunda yer alan SÖZLÜK kısmını inceleme durumu frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Hayır	320	73,6
Kısmen	59	13,6
Evet	56	12,9
Toplam	435	100,0

Tablo 69 incelendiğinde, öğrencilerin %73.6'sının Hz. Muhammed'in Hayatı ders kitaplarının arkasındaki sözlük kısmını kullanmadığı görülmektedir.

Tablo 70. Kitabınızın sonunda yer alan SÖZLÜK kısmını inceleme ile Derste anlatılan konu ve kavramları kolaylıkla anlama durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı

Kitabınızın sonunda yer alan SÖZLÜK kısmını incelediniz mi?	Derste anlatılan konu ve kavramları kolaylıkla anlıyorum.					Toplam	
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum		
	f	10	14	48	111	135	318
Hayır	%	3,1	4,4	15,1	34,9	42,5	100,0
	f	0	1	9	20	29	59
Kısmen	%	0,0	1,7	15,3	33,9	49,2	100,0
	f	1	0	4	13	38	56
Evet	%	1,8	0,0	7,1	23,2	67,9	100,0
	f	11	15	61	144	202	433
Toplam	%	2,5	3,5	14,1	33,3	46,7	100,0

$\chi^2=16.210$ $sd=8$ $p=,039$

Tablo 70 incelendiği zaman Sözlük kısmını inceleme durumuna “evet” cevabını veren öğrencilerin derste anlatılan konu ve kavramları kolaylıkla anlama yüzdeleri %91.1'dir. Öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı ders kitaplarındaki sözlük kısmını incelemeleri ile derste anlatılan konu ve kavramları kolaylıkla anlamaları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yaptığımız ki-kare testi sonucunda ($p=,039$) değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

1.6.3. Ders Kitaplarının Dilinin Öğrenci Seviyesine Uygunluk Düzeyi

Ders kitaplarıyla ilgili öğrencilere yönelttiğimiz sorulardan biri de Hz. Muhammed'in Hayatı ders kitaplarının dil seviyesinin hazırbulunuşluk açısından öğrencilere uygun olup olmadığıdır.

Tablo 71. Öğrencilerin kitabın dilini seviyelerine uygun bulma durumu frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Hayır	36	8,3
Kısmen	63	14,5
Evet	335	77,0
Cevapsız	-1,00	,2
Toplam	435	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %77'si kitapların dil seviyesini uygun görürken, %14.5'i "kısmen" uygun görmektedir. Kitapların seviyesini kendilerine uygun görmeyenlerin oranı ise %8.3'tür.

1.6.4. Ders Kitaplarını Şekil ve İçerik Dizaynı Bakımından Değerlendirme Düzeyi

Öğrencilerin "Hz. Muhammed'in Hayatı ders kitapları şekil ve içerik açısından uygun görünüyor mu?" sorusuna verilen cevapları Tablo 72'den incelemek mümkündür.

Tablo 72. Ders kitaplarının şekil ve içerik dizaynı açısından öğrencilere uygun görünme frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Hayır	54	12,4
Kısmen	72	16,6
Evet	308	70,8
Cevapsız -1,00	1	,2
Toplam	435	100,0

Tablo 72'den anlaşılacağı üzere öğrencilerin %70.8'i kitabı şekil ve içerik açısından uygun görürken, %16.6'sı "kısmen" uygun görmektedir. Öğrencilerin %12.4'ü ise kitabı şekil ve içerik olarak kendilerine uygun görmediklerini belirtmişlerdir.

Genel memnuniyet oranları açısından bakıldığında öğrencilerin %87.4'ünün Hz. Muhammed'in Hayatı ders kitaplarını şekil ve içerik dizaynı açısından beğendiği belirlenmiştir.

1.6.5. Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarını Okuma Düzeyi

Araştırmada örneklem grubumuzdaki öğrencilerin okuma parçalarını okuyup okumadıklarını tespit etmeye çalıştık.

Tablo 73. Ders kitaplarındaki okuma parçalarını okuma durumları frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Hayır	89	20,5
Kısmen	117	26,9
Evet	228	52,4
Cevapsız -1,00	1	,2
Toplam	435	100,0

Tablo 73'te görüldüğü üzere okuma parçalarını öğrencilerin %52.4'ünün okuduğu %26.9'unun "kısmen" okuduğu, %20.5'inin de hiç okumadığı belirlenmiştir.

İncelemek istediğimiz bir diğer husus ders kitaplarındaki okuma parçalarını okuma ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevme arasındaki ilişkinin anlamlılık durumudur. Elde edilen analiz sonuçları aşağıdaki şekildedir.

Tablo 74. Kitaplardaki okuma parçalarını okuma ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevme durumu arasındaki ilişkinin yoğunluk dağılımı

Kitabımızdaki okuma parçalarını okuyor musunuz?	Hz. Muhammed'in Hayatı dersini seviyor musunuz?			Toplam	
	Hayır	Kısmen	Evet		
Hayır	f	14	23	52	89
	%	15,7	25,8	58,4	100,0
Kısmen	f	7	29	81	117
	%	6,0	24,8	69,2	100,0
Evet	f	6	34	188	228
	%	2,6	14,9	82,5	100,0
Toplam	f	27	86	321	434
	%	6,2	19,8	74,0	100,0

$\chi^2= 29,008$ $sd=4$ $p=,000$

Tablo 74'te yapılan ki-kare testi sonuçları incelendiği zaman iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Kitaptaki okuma parçalarını okuduğunu belirten öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatı dersini sevme oranı %82.5'tir. Okuma parçalarını "kısmen" okuduğunu belirtenlerin dersi sevme oranları %69,2 ve "hayır" şeklinde cevap verenlerin dersi sevme oranları %58,4'tür. Oranlardan da anlaşılacağı üzere kitaptaki okuma parçalarını okuma oranı düşüktüğü dersi sevme oranı da belirgin bir şekilde düşmektedir. Bu sonuçlara göre okuma parçalarını okuma ile Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevme arasında olumlu yönde bir korelasyon olduğu ve aralarındaki ilişkinin anlamlılık düzeyinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

1.6.6. Okul Kütüphanelerinde Ders ile İlgili Materyallerin Bulunma Düzeyi

Okul kütüphanelerinin Hz. Muhammed'in Hayatı ile ilgili öğrencilere ne oranda kaynak sunduğu araştırmamızın tespit etmek istediği bir diğer husustur.

Tablo 75. Okul kütüphanesinde Hz. Muhammed'in Hayatı dersi ile ilgili kaynak bulunma durumu frekans dağılımı

Katılma Biçimi	f	%
Hayır	145	33,3
Kısmen	177	40,7
Evet	112	25,7
Cevapsız	-1,00	,2
Toplam	435	100,0

Tablo 75'teki bulgulara göre okul kütüphanelerinin %33,3'ünde Hz. Muhammed'in Hayatı ile ilgili kitap bulunmadığı, %40'ında "kısmen" bulunduğu %25'inde ise bulunduğu anlaşılmaktadır.

2. HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL, DUYUŞSAL VE DAVRANIŞSAL ÖĞRENMELERİNE ETKİ BOYUTU

Bu bölümde, öğrenmenin boyutlarına dair puanların cinsiyet, sosyal çevre, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum, anne mesleği, baba mesleği, ders başarı düzeyi bağımsız değişkenlerine göre nasıl şekillendiği ele alınacaktır. Bu bağlamda ilk ele alınan öğrenme boyutu, bilişsel öğrenme boyutudur. Ardından sırayla duyuşsal öğrenme boyutu ve davranışsal öğrenme boyutu incelenecektir.

2.1. Hz. Muhammed'in Hayatı Dersinin Bilişsel Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Tablo 76. Sosyal Çevreye Göre Bilişsel Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
Karadeniz Bölgesi	28	12,0	,38
Marmara Bölgesi	7	11,7	,75
Ege Bölgesi	251	11,9	,64
Akdeniz Bölgesi	14	11,9	,73
İç Anadolu Bölgesi	40	12,0	,50
Doğu Anadolu Bölgesi	57	12,0	,52
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	30	11,9	,69
Cevapsız	3	12,0	1,00
Toplam	430	11,9	,61

Tablo 76'daki bulgulardan, lise öğrencilerinin sosyal çevre değişkenine göre davranışsal öğrenmelerine ilişkin ortalamalarının Karadeniz Bölgesi'nden gelen öğrencilerde $x=12.0$, Marmara Bölgesi'nden gelen öğrencilerin $x=11.7$, Ege

Bölgesi'nden gelen öğrencilerin $x=11.9$, Akdeniz Bölgesi'nden gelen öğrencilerin $x=11.9$, İç Anadolu Bölgesi'nden gelen öğrencilerin $x=12.0$, Doğu Anadolu Bölgesi'nden gelen öğrencilerin 12.0 , Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nden gelen öğrencilerin $x=11.9$ puan bilişsel öğrenme ortalamalarına sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ortalamalar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (one-way Anova) yararlanılmış, analiz sonuçları Tablo 77'de verilmiştir.

Tablo 77. Sosyal Çevre Değişkenine Göre Bilişsel Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1,776	7	,254	,667	,700
Grup İçi	160,552	422	,380		
Toplam	162,328	429			

Tablo 77'deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin sosyal çevreleri (memleketleri) ile bilişsel öğrenme puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir ($F=7-422=,667$ $p>.05$).

Tablo 78. Cinsiyete Göre Bilişsel Öğrenme Puan Dağılımları ve T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	F	X	S	SD	T	P
Toplam bilgi	Kız	256	11,94	,588	431	470	639
	Erkek	177	11,97	,648	354,44		

Tablo 78'de t-testi bulguları incelendiğinde, kız öğrencilerin bilişsel öğrenmelerine ilişkin ortalama puanlarının $x=11.94$ erkek öğrencilerin ortalama puanlarının $x=11.97$ olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin ortalamalarının kız öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu ancak, aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($T(431)=470$, $p>.05$).

Tablo 79. Anne Eğitim Durumuna Göre Bilişsel Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
Okur-yazar değil	17	12,1	,52
İlkokul mezunu	211	11,9	,55
Lise mezunu	136	11,9	,76
Üniversite mezunu	60	12,0	,44
Lisansüstü	7	11,8	,37
Toplam	431	11,9	,61

Tablo 79'daki bulgular, öğrencilerin anne eğitim durumu bağımsız değişkenine göre bilişsel öğrenme puanlarının annesi okur-yazar olmayanların $x=12.1$, ilkokul mezunu olanların $x=11.9$, lise mezunu olanların $x=11.9$, üniversite mezunu olanların

$x=12.0$ ve lisansüstü eğitim alanların $x=11.8$ ortalamaya sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Ortalamlar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmış, analiz sonuçları Tablo 80’de verilmiştir.

Tablo 80. Anne Eğitim Durumuna Göre Bilişsel Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1,50	4	,37	1,004	,405
Grup İçi	159,89	426	,37		
Toplam	161,40	430			

Tablo 80’deki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim durumunun bilişsel öğrenme puanlarına ilişkin ortalamalarına etkide bulunmadığı gözlenmektedir ($F=4-426=1,004$, $p>.05$).

Tablo 81. Baba Eğitim Durumuna Göre Bilişsel Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
Okur-yazar değil	5	12,2	,44
İlkokul mezunu	182	11,9	,63
Lise mezunu	138	12,0	,41
Üniversite mezunu	95	11,9	,79
Lisansüstü	13	11,6	,50
Toplam	433	11,9	,61

Tablo 81’deki bulgular, öğrencilerin baba eğitim durumu bağımsız değişkenine göre bilişsel öğrenme puanlarının en düşük ortalamadan yükseğe doğru sıralandığında; babası lisansüstü eğitim alanların ortalamasının ($x=11.6$), babası ilkokul ve üniversite mezunu olanların ($x=11.9$), babası lise mezunu olanların ortalamasının ($x=12.0$) ve babasının okur-yazar olmadığını belirtenlerin ortalamasının ise ($x=12.2$) olduğunu ortaya koymaktadır.

Ortalamlar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmış, analiz sonucunda varyanslar eşit olmadığı için Dunnett’s C testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 82’de verilmiştir.

Tablo 82. Baba Eğitim Durumuna Göre Bilişsel Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine İlişkin Dunnett’s C Testi Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	2,16	4	,541	1,445	,218
Grup İçi	160,17	428	,374		
Toplam	162,33	432			

Tablo 82'deki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim durumunun bilişsel öğrenme puanlarına ilişkin ortalamalara anlamlı bir etkide bulunmadığı ortaya çıkmaktadır ($F=4-428=1,445$ $p>.05$).

Tablo 83. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Bilişsel Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
0-1500	120	11,9	,614
1500-2500	181	11,9	,557
2500 ve Üzeri	125	11,9	,688
Toplam	426	11,9	,614

Tablo 83'te görüldüğü gibi öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durum bağımsız değişkenine göre bilişsel öğrenme puanlarına ilişkin ortalamaları yüksek gelir grubu (2500 ve üzeri) $x=11.9$ puan, düşük gelir grubu (0-1500) $x=11.9$ puan ve orta gelir grubu (1500-2500) $x=11.9$ puan şeklindedir.

Ortalamalar arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (one-way Anova) yararlanılmış, analiz sonuçları Tablo 84'te verilmiştir.

Tablo 84. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Bilişsel Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	,571	2	,285	,756	,470
Grup İçi	159,751	423	,378		
Toplam	160,322	425			

Tablo 84'teki analiz sonuçları, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi ile bilişsel öğrenme puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığını göstermektedir. ($F=2-423=,756$ $p>.05$)

Ailenin sosyo-ekonomik durumunun öğrencilerin bilişsel öğrenme puanları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 85. Anne Mesleğine Göre Bilişsel Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
Ev kadını	314	11,9	,567
İşçi	35	11,9	,639
Serbest meslek	40	12,0	,554
Memur	29	11,8	1,025
Öğretmen	11	12,0	,632
İşsiz	3	11,6	,577
Toplam	432	11,9	,611

Tablo 85'teki bulgular, öğrencilerin anne mesleği açısından bilişsel öğrenme durumlarına ilişkin puanlarının annesi ev kadını olanlarda $x=11.9$ puan ve işçi olanlarda $x=11.9$ puan, annesi serbest meslek sahibi olanlarda $x=12.0$ puan, annesi memur olanlarda $x=11.8$ puan, öğretmen olanlarda $x=12.0$ puan ve annesi işsiz olanlarda $x=11.6$ puan ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ortalamlar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (one-way Anova) yararlanılmış, analiz sonuçları Tablo 86'da sunulmuştur.

Tablo 86. Anne Mesleğine Göre Bilişsel Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	,665	5	,133	,352	,881
Grup İçi	160,743	426	,377		
Toplam	161,407	431			

Tablo 86'deki bulgular, anne mesleği ile bilişsel öğrenme puan ortalamaları arasındaki farklılaşmanın anlamsız olduğunu göstermektedir ($F=5-426=,352$, $p>.05$). Buna göre, anne mesleğinin öğrencilerin bilişsel öğrenme puanları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 87. Baba Mesleğine Göre Bilişsel Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
İşçi	117	12,0	,564
Memur	64	11,9	,431
Serbest Meslek	165	11,9	,573
Öğretmen	8	11,0	2,000
Emekli	68	11,8	,550
İşsiz	9	12,1	,600
Toplam	431	11,9	,614

Tablo 87'deki bulgular, öğrencilerin baba mesleği açısından bilişsel öğrenme durumlarına ilişkin puanlarının babası işçi olanlarda $x=12.0$ puan ve memur olanlarda $x=11.3$ puan, babası serbest meslek sahibi olanlarda $x=11.9$ puan, babası öğretmen olanlarda $x=11.0$ puan, emekli olanlarda $x=11.8$ puan ve babası işsiz olanlarda $x=12.1$ puan ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 88. Baba Mesleğine Göre Bilişsel Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine İlişkin Dunnett's C Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	8,512	5	1,702	4,704	,000
Grup İçi	153,817	425	,362		
Toplam	162,329	430			

Ortalamalar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (one-way Anova) yararlanılmış, ancak varyanslar eşit olmadığı için Dunnett's C testi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 88'de sunulmuştur.

Yapılan Dunnett's C testi sonuçlarında baba mesleği ile öğrencilerin bilişsel öğrenmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 89. Başarı Durumuna Göre Bilişsel Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
Zayıf	2	12,0	,000
Orta	22	11,7	,972
İyi	127	11,9	,722
Çok iyi	282	11,9	,519
Toplam	433	11,9	,613

Tablo 89'da görüldüğü gibi öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersi başarı durumları bağımsız değişkenine göre bilişsel öğrenmelerine ilişkin puan ortalamaları "zayıf" x=12.0 puan, "orta" x=11.7 puan, "iyi" ve "çok iyi" x=11.9 puan şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 90. Başarı Durumuna Göre Bilişsel Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	,880	3	,293	,779	,506
Grup İçi	161,453	429	,376		
Toplam	162,333	432			

Ortalamalar arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (one-way Anova) yararlanılmış, analiz sonuçlarına göre varyanslar eşit olmadığı için Dunnett's C testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 90'da verilmiştir. Analiz sonuçları öğrencilerin ders başarı düzeylerine göre bilişsel öğrenme puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur.

2.2. Hz. Muhammed'in Hayatı Dersinin Duyuşsal Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Tablo 91. Sosyal Çevreye Göre Duyuşsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
Karadeniz Bölgesi	27	53,4	10,28
Marmara Bölgesi	7	54,0	8,58
Ege Bölgesi	252	52,5	9,26
Akdeniz Bölgesi	14	49,5	14,28
İç Anadolu Bölgesi	39	54,1	8,13
Doğu Anadolu Bölgesi	55	55,4	6,30
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	30	56,0	5,27
Cevapsız	3	42,0	20,95
Toplam	427	53,2	9,05

Tablo 91'deki bulgular incelendiğinde, lise öğrencilerinin sosyal çevre değişkenine göre duygu boyutuna ilişkin ortalamalarda Akdeniz Bölgesi $x=49.5$ ile en düşük, ardından $x=52,5$ ile Ege Bölgesi gelmektedir. Güney Doğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgelerinin ise $x= 56.0$ ve $x=55.4$ puanla en yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlenmektedir. Marmara Bölgesi $x= %54,0$, İç Anadolu Bölgesi $x= %54,1$ ortalama ile ara değere sahiptir.

Ortalamalar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (one-way Anova) yararlanılmış, analiz sonuçları Tablo 92'de verilmiştir.

Tablo 92. Sosyal Çevre Değişkenine Göre Duyuşsal Öğrenmelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	1236,67	7	176,66	2,19	,034	6-3,4
Grup İçi	33716,63	419	80,46			
Toplam	34953,30	426				

Tablo 92'deki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal çevrelerine göre oluşturduğu grupların duyuşsal öğrenmelerine ilişkin ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmektedir. ($F=7-419=2.19$, $p<.05$) Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğuna bakılacak olursa Ege Bölgesi ve Akdeniz Bölgesi'nden gelen öğrenciler ile Doğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinden gelen öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve Doğu Anadolu Bölgesi'nden gelen öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanları Ege Bölgesi ve Akdeniz Bölgesi'nden gelen öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanlarına göre daha yüksek, Akdeniz Bölgesi ve Ege Bölgesi'nden gelen öğrencilerin puanları

ise Güney Doğu Anadolu Bölgesi ve Doğu Anadolu Bölgesi'nden gelen öğrencilerin puanlarına göre daha düşüktür. Marmara Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi'nden gelen öğrencilerin ortalama puanları ise diğer bölgelerin arasında bir ortalamaya sahip gözükmektedir.

Tablo 93. Cinsiyete Göre Duyuşsal Öğrenme Puan Dağılımı Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyetiniz	F	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Toplam duygu	Kız	254	228,60	58063,50	19025,50	,008
	Erkek	176	196,60	34601,50		
	Toplam	430				

U=19025,50, p<.05

Tablo 93'teki değerlere göre, kız öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanları ile erkek öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kız öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanlarının erkek öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanlarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 94. Anne Eğitim Durumuna Göre Duyuşsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
Okur-yazar değil	16	55,9	4,62
İlkokul mezunu	210	54,3	7,63
Lise mezunu	135	51,8	10,62
Üniversite mezunu	60	51,3	10,21
Lisansüstü	7	56,2	6,55
Toplam	428	53,2	9,05

Tablo 94'teki bulgular, öğrencilerin anne eğitim durumu bağımsız değişkenine göre duyuşsal öğrenme puanları en yüksek ortalamadan düşüğe doğru sıralandığında; annesi üniversite mezunu olanların ortalamasının (x=51.3), annesi lise mezunu olanların ortalamasından (x=51.8), annesi ilkokul mezunu olanların ortalamasının da(x=54.3) annesinin okur-yazar olmadığını belirtenlerin ortalamasından (x= 55.9) daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Anne eğitim durumu lisansüstü olarak belirtenler ise en yüksek ortalamaya (x=56.2) sahiptirler.

Ortalamalar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmış, analiz sonuçları Tablo 95'te verilmiştir.

Tablo 95. Anne Eğitim Durumuna Göre Duyuşsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	928,84	4	232,212	2,885	,022	2-3,4
Grup İçi	34051,78	423	80,501			
Toplam	34980,63	427				

Tablo 95'teki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim durumuna göre duyuşsal öğrenme puanlarına ilişkin ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmektedir. ($F=4-423=2.885$, $p<.05$)

Farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek için LSD testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, annesi ilkokul mezunu olanlarla annesi lise mezunu ve annesi üniversite mezunu olanların duyuşsal öğrenmeleri arasında anlamlı farklılıklar söz konusudur. Annesi ilkokul mezunu olanların duyuşsal öğrenme puanlarının annesi lise ve üniversite mezunu olanların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo 96. Baba Eğitim Durumuna Göre Duyuşsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
Okur-yazar değil	5	54,8	7,42
İlkokul mezunu	179	54,2	8,39
Lise mezunu	138	53,4	8,29
Üniversite mezunu	95	51,0	10,89
Lisansüstü	13	52,6	9,04
Toplam	430	53,2	9,03

Tablo 96'daki bulgular, öğrencilerin baba eğitim durumu bağımsız değişkenine göre duyuşsal öğrenme puanlarının en yüksek ortalamadan düşüğe doğru sıralandığında; babası üniversite mezunu olanların ortalamasının ($x=51.0$), babasının lisansüstü mezunu olduğunu belirtenlerin ortalamasından ($x=52.6$), babası lise mezunu olanların ortalamasının da ($x=53.4$) babasının ilkokul mezunu olduğunu belirtenlerin ortalamasından ($x= 54.2$) daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Baba eğitimini okur-yazar değil olarak belirtenler ise en yüksek ortalamaya ($x=54.8$) sahiptirler.

Ortalamalar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmış, analiz sonuçları Tablo 97'de verilmiştir.

Tablo 97. Baba Eğitim Durumuna Göre Duyuşsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	671,470	4	167,868	2,077	,083
Grup İçi	34342,904	425	80,807		
Toplam	35014,374	429			

Tablo 97'deki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim durumuna göre duyuşsal öğrenme puanlarına ilişkin ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmemektedir. ($F=4-425=2.077$, $p>.05$)

Tablo 98. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Duyuşsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
0-1500	118	54,4	7,97
1500-2500	180	53,3	9,09
2500 ve Üzeri	125	52,1	9,70
Toplam	423	53,2	9,00

Tablo 98'de görüldüğü gibi öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durum bağımsız değişkenine göre duyuşsal öğrenme puanlarına ilişkin ortalamaları düşük gelir grubu (0-1500) $x=54.4$ puan, orta gelir grubu (1500-2500) $x=53.3$ puan ve yüksek gelir grubu (2500 ve Üzeri) $x=52.1$ puan şeklinde sıralanmaktadır. Ortalamanın yüksek gelir düzeyinden düşük gelir düzeyine doğru yükseldiği gözlenmektedir. Buna göre öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik gelir düzeyi yükseldikçe duyuşsal öğrenme puanlarının düştüğünü söylemek mümkündür.

Ortalamalar arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (one-way Anova) yararlanılmış, analiz sonuçları Tablo 99'da verilmiştir.

Tablo 99. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Duyuşsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	313,38	2	156,691	1,941	,145
Grup İçi	33904,96	420	80,726		
Toplam	34218,34	422			

Tablo 99'daki analiz sonuçları, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi ile duyuşsal öğrenme puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. ($F=2-420=1.941$, $p>.05$)

Tablo 100. Anne Mesleğine Göre Duyuşsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	X	SD
Ev kadını	311	54,1	8,33
İşçi	36	54,2	7,20
Serbest meslek	39	47,6	12,28
Memur	29	50,6	11,60
Öğretmen	11	51,9	6,26
İşsiz	3	52,6	6,11
Toplam	429	53,2	9,04

Tablo 100'deki bulgular, öğrencilerin anne mesleği açısından duyuşsal öğrenme durumlarına ilişkin puanlarının annesi ev kadını olanlarda ($x=54.1$) ve işçi olanlarda ($x=54.2$) en yüksek, annesi işsiz olanlarda ($x=52.6$), annesi memur ($x=50.6$) ve öğretmen ($x=51.9$) olanlarda orta ve annesi serbest meslek (47.6) olanlarda en düşük ortalamaya ulaştığını göstermektedir.

Ortalamalar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (one-way Anova) yararlanılmış, varyanslar eşit olmadığı için Dunnatt-C testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 101'de sunulmuştur.

Tablo 101. Anne Mesleğine Göre Duyuşsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	1705,937	5	341,187	4,333	,001	1-3
Grup İçi	33307,872	423	78,742			
Toplam	35013,809	428				

Tablo 101'deki bulgular incelendiğinde annesinin ev hanımı olduğunu belirtenlerin duyuşsal öğrenme puanları ile annesinin serbest meslek sahibi olduğunu belirtenlerin duyuşsal öğrenmeleri arasında anlamlı farklılaşma olduğu gözlenmektedir. ($F=5-423=4,333$, $p<.05$) Annesi ev hanımı olan öğrencilerin duyuşsal öğrenme düzeyleri annesi serbest meslek sahibi olan öğrencilerin duyuşsal öğrenme düzeylerine göre daha yüksektir.

Tablo 102. Baba Mesleği Bağımsız Değişkenine Göre Duyuşsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
İşçi	117	53,3	8,37
Memur	64	53,8	7,04
Serbest Meslek	163	53,1	9,94
Öğretmen	8	47,3	15,54
Emekli	68	53,5	7,99
İşsiz	8	51,3	14,17
Toplam	428	53,2	9,05

Tablo 102'deki bulgular, öğrencilerin baba mesleği açısından duyuşsal öğrenme durumlarına ilişkin puanlarının sırasıyla babası memur ($x=53.8$), emekli ($x=53.5$), işçi ($x=53.3$) ve serbest meslek ($x=53.1$) olanlarda en yüksek, babası işsiz olanlarda ($x=51.3$) orta, babası öğretmen ($x=47.3$) olanlarda en düşük ortalamaya ulaştığını göstermektedir.

Ortalamlar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (one-way Anova) yararlanılmış, analiz sonuçları Tablo 103'te sunulmuştur.

Tablo 103. Baba Mesleğine Göre Duyuşsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	333,76	5	66,75	,812	,541
Grup İçi	34669,93	422	82,15		
Toplam	35003,69	427			

Tablo 103'teki varyans analizi sonuçları, öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanları üzerinde baba mesleğinin anlamlı farklılığa neden olacak bir değişken olmadığını ortaya koymuştur. ($F=5-422=.812$ $p>.05$)

Tablo 104. Başarı Durumuna Göre Duyuşsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
Zayıf	2	40,0	14,14
Orta	22	50,5	11,99
İyi	126	51,5	10,17
Çok iyi	280	54,3	7,95
Toplam	430	53,2	9,03

Tablo 104'te görüldüğü gibi öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersi başarı durumları bağımsız değişkenine göre duyuşsal öğrenmelerine ilişkin puan ortalamaları "zayıf" olanda $x=40.0$ puan, "orta" olanda $x=50.5$ puan, "iyi" olanda $x=51.5$ puan ve "çok iyi" olanda $x=54.3$ puan şeklinde sıralanmaktadır. Ortalamanın "zayıf" başarı düzeyinden "çok iyi" başarı düzeyine doğru yükselen bir seyir izlediği görülmektedir.

Ortalamlar arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (one-way Anova) yararlanılmış, analiz sonuçlarına göre varyanslar eşit olmadığı için Dunnat's C testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 105'te verilmiştir.

Tablo 105. Başarı Durumuna Göre Duyuşsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	1184,20	3	394,73	4,971	,002	4-1,3
Grup İçi	33830,17	426	79,41			
Toplam	35014,37	429				

Tablo 105'teki analiz sonuçları öğrencilerin ders başarı düzeylerine göre duyuşsal öğrenme puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğunu ortaya koymuştur ($F=3-426=4,971$ $p<.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Dunnatt's C testi sonuçlarına göre, ders başarısı "çok iyi" olan öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanları ile ders başarısı "zayıf" ve "iyi" olan öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanları arasında anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Ders başarı durumu "çok iyi" olan öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanları ders başarı durumu "zayıf" ve "iyi" olan öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanlarından yüksek çıkmıştır.

Tablo 105'teki verilere göre ders başarı durumunun öğrencilerin duyuşsal öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

2.3. Hz. Muhammed'in Hayatı Dersinin Davranışsal Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Tablo 106. Sosyal Çevreye Göre Davranışsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
Karadeniz Bölgesi	28	51,6	12,46
Marmara Bölgesi	7	58,0	8,90
Ege Bölgesi	249	53,4	9,40
Akdeniz Bölgesi	14	52,1	13,22
İç Anadolu Bölgesi	40	52,1	8,94
Doğu Anadolu Bölgesi	55	54,5	7,40
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	30	56,2	7,44
Cevapsız	3	44,6	24,82
Toplam	427	53,5	9,53

Tablo 106'daki bulgular incelendiğinde, lise öğrencilerinin sosyal çevre değişkenine göre davranışsal öğrenmelerine ilişkin ortalamalarının Karadeniz Bölgesi'nden gelen öğrencilerde $x=51,6$ ile en düşük, ardından $x=52,1$ ile Akdeniz ve İç Anadolu Bölgesi'nden gelen öğrenciler gelmektedir. Marmara Bölgesi $x=58,0$ puan ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinden gelen öğrencilerin $x= 56.2$ puan ile en

yüksek davranışsal öğrenme ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Doğu Anadolu Bölgesi $x=54.5$ puan, Ege Bölgesi $x= 53.4$ puan, ile diğer bölgelerin ortalamaları arasında yer almaktadır.

Ortalamlar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (one-way Anova) yararlanılmış, analiz sonuçları Tablo 107’de verilmiştir.

Tablo 107. Sosyal Çevreye Göre Davranışsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	859,22	7	122,74	1,357	,222
Grup İçi	37809,13	418	90,45		
Toplam	38668,35	425			

Yapılan Anova testi sonuçlarında varyanslar eşit olmadığı için Dunnat C testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 107’de gösterilmiştir. Buna göre, öğrencilerin davranışsal öğrenmelerinde sosyal çevrenin anlamlı farklılaşmaya neden olacak bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. ($F=7-418=1,357$ $p>.05$)

Tablo 108. Cinsiyete Göre Davranışsal Öğrenme Puan Dağılımları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	F	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Toplam davranış	Kız	254	230,83	58630,00	18205,00	,001
	Erkek	175	192,03	33605,00		
	Toplam	429				

$$U=18205,00, p<.05$$

Tablo 108’deki değerlere göre, kız öğrencilerin davranışsal öğrenme puanları ile erkek öğrencilerin davranışsal öğrenme puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kız öğrencilerin davranışsal öğrenme puanlarının erkek öğrencilerin davranışsal öğrenme puanlarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 109. Anne Eğitim Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
Okur-yazar değil	17	53,9	9,45
İlkokul mezunu	208	54,2	8,97
Lise mezunu	134	53,2	10,01
Üniversite mezunu	61	50,8	10,22
Lisansüstü	7	59,1	5,30
Toplam	427	53,5	9,52

Tablo 109'daki bulgular, öğrencilerin anne eğitim durumu bağımsız değişkenine göre davranışsal öğrenme puanlarının en düşük ortalamadan yükseğe doğru sıralandığında; annesi üniversite mezunu olanların ortalamasının ($x=50.8$), annesi lise mezunu olanların ortalamasından ($x=53.2$), annesi okur-yazar olmayanların ortalamasının da ($x=53.9$) annesi ilkokul mezunu olanların ortalamasından ($x= 54.2$) daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Anne eğitimini lisansüstü olarak belirtenler ise en yüksek ortalamaya ($x=59.1$) sahiptirler.

Ortalamalar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmış, analiz sonuçları Tablo 110'da verilmiştir.

Tablo 110. Anne Eğitim Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	779,67	4	194,91	2,170	,072
Grup İçi	37908,71	422	89,83		
Toplam	38688,38	426			

Tablo 110'daki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim durumuna göre davranışsal öğrenme puanlarına ilişkin ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($F=4-422=2,170$ $p>.05$)

Tablo 111. Baba Eğitim Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
Okur-yazar değil	5	55,4	9,50
İlkokul mezunu	180	53,9	9,07
Lise mezunu	137	54,2	9,02
Üniversite mezunu	94	51,4	11,06
Lisansüstü	13	55,1	7,45
Toplam	429	53,5	9,51

Tablo 111'deki bulgular, öğrencilerin baba eğitim durumu bağımsız değişkenine göre davranışsal öğrenme puanlarının en düşük ortalamadan yükseğe doğru sıralandığında; babası üniversite mezunu olanların ortalamasının ($x=51.4$), babası ilkokul mezunu olanların ortalamasından ($x=53.9$), babası lise mezunu olanların ortalamasının ($x=54.2$) babası lisansüstü mezunu olduğunu belirtenlerin ortalamasından ($x= 55.1$) daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Baba eğitimini okur-yazar değil olarak belirtenler ise en yüksek ortalamaya ($x=55.4$) sahiptirler.

Ortalamalar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmış, analiz sonuçları Tablo 112’de verilmiştir.

Tablo 112. Baba Eğitim Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	535,65	4	133,91	1,486	,206
Grup İçi	38215,10	424	90,13		
Toplam	38750,76	428			

Tablo 112’deki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim durumuna göre davranışsal öğrenme puanlarına ilişkin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($F=4-424=1,486$ $p>.05$).

Tablo 113. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
0-1500	119	54,8	8,90
1500-2500	179	53,9	8,97
2500 ve Üzeri	124	52,0	10,21
Toplam	422	53,6	9,38

Tablo 113’te görüldüğü gibi öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durum bağımsız değişkenine göre davranışsal öğrenme puanlarına ilişkin ortalamaları düşük gelir grubu (0-1500) $x=54.8$ puan, orta gelir grubu (1500-2500) $x=53.9$ puan ve yüksek gelir grubu (2500 ve Üzeri) $x=52.0$ puan şeklinde sıralanmaktadır. Ortalamanın yüksek gelir düzeyinden düşük gelir düzeyine doğru yükseldiği gözlenmektedir.

Ortalamalar arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (one-way Anova) yararlanılmış, analiz sonuçları Tablo 114’te verilmiştir.

Tablo 114. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	529,44	2	264,72	3,035	,049	1-3
Grup İçi	36547,14	419	87,22			
Toplam	37076,59	421				

Tablo 114'teki analiz sonuçları, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi ile davranışsal öğrenme puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğunu göstermektedir ($F=2-419=3,035$ $p<.05$).

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi uygulanmıştır. LSD testi verilerinde, ailesinin sosyo-ekonomik durumu yüksek olanlarla ailesinin sosyo-ekonomik durumu düşük olanların davranışsal öğrenme puanları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ailenin aylık gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin davranışsal öğrenme puanlarının düştüğü, ailenin aylık gelir düzeyi düştükçe öğrencilerin davranışsal öğrenme puanlarının yükseldiği anlaşılmaktadır.

Tablo 115. Anne Mesleğine Göre Davranışsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
Ev kadını	311	54,2	9,51
İşçi	36	53,3	8,47
Serbest meslek	38	50,3	10,43
Memur	29	51,0	9,73
Öğretmen	11	52,9	7,84
İşsiz	3	52,3	8,96
Toplam	428	53,5	9,52

Tablo 115'teki bulgular, öğrencilerin anne mesleği açısından davranışsal öğrenme durumlarına ilişkin puanlarının annesi ev kadını olanlarda $x=54.2$ puan ve işçi olanlarda $x=53.3$ puan ile en yüksek, annesi işsiz olanlarda $x=52.3$ puan, annesi memur olanlarda $x=51.0$ puan ve öğretmen olanlarda $x=52.9$ puan ile orta ve annesi serbest meslek sahibi olanlarda $x=50.3$ puan ile en düşük ortalamaya ulaştığını göstermektedir.

Ortalamalar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (one-way Anova) yararlanılmış, analiz sonuçları Tablo 116'da sunulmuştur.

Tablo 116. Anne Mesleğine Göre Davranışsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	715,814	5	143,163	1,589	,162
Grup İçi	38014,342	422	90,081		
Toplam	38730,157	427			

Tablo 116'daki bulgular incelendiğinde öğrencilerin davranışsal öğrenmeleri arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır ($F=5-422=1,589$, $p>.05$).

Tablo 117. Baba Mesleğine Göre Davranışsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
İşçi	117	53,0	9,61
Memur	63	54,6	7,10
Serbest Meslek	162	53,8	10,18
Öğretmen	8	47,2	8,82
Emekli	68	53,8	9,33
İşsiz	9	49,1	11,98
Toplam	427	53,5	9,53

Tablo 117'deki bulgular, öğrencilerin baba mesleği açısından davranışsal öğrenme durumlarına ilişkin puanlarının sırasıyla babası memur ($x=54.6$) olanlarda en yüksek, babası öğretmen ($x=47.2$) olanlarda ise en düşük ortalamaya ulaştığını göstermektedir. Emekli ($x=53.8$), serbest meslek ($x=53.8$) işçi ($x=53.0$) ve işsiz olanlarda ($x=49.1$) ortalama puan görülmektedir.

Ortalamalar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden (one-way Anova) yararlanılmış, analiz sonuçları Tablo 118'de sunulmuştur.

Tablo 118. Baba Mesleğine Göre Davranışsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	624,125	5	124,825	1,380	,231
Grup İçi	38094,367	421	90,485		
Toplam	38718,492	426			

Tablo 118'da öğrencilerin davranışsal öğrenmeleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($F=5-421=1,380$, $p>.05$).

Tablo 119. Başarı Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	F	X	SD
Zayıf	2	35,0	12,72
Orta	22	50,6	11,62
İyi	126	50,7	10,74
Çok iyi	279	55,1	8,20
Toplam	429	53,5	9,51

Tablo 119'da görüldüğü gibi öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersi başarı durumları bağımsız değişkenine göre davranışsal öğrenmelerine ilişkin puan ortalamaları "zayıf" $x=35.0$ puan, "orta" $x=50.6$ puan, "iyi" $x=50.7$ puan ve "çok iyi"

olanda $x=55.1$ puan şeklinde sıralanmaktadır. Ortalamanın “zayıf” başarı düzeyinden “çok iyi” başarı düzeyine doğru yükselen bir seyir izlediği gözlenmektedir.

Ortalamlar arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığının belirlemek için varyans analizinden (one-way Anova) yararlanılmış, analiz sonuçlarına göre varyanslar eşit olmadığı için ($p<.05$) Dunnatt’s C testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 120’de verilmiştir.

Tablo 120. Başarı Durumuna Göre Davranışsal Öğrenme Puanları Arasındaki Farklılığın Anlamlılık Düzeyine Dair Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	2601,10	3	867,03	10,193	,000	3-4
Grup İçi	36149,65	425	85,05			
Toplam	38750,76	428				

Tablo 120’deki analiz sonuçları öğrencilerin ders başarı düzeylerine göre davranışsal öğrenme puanları arasında $p=,000$ düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğunu ortaya koymuştur ($F=3-425=10,193$ $p<.05$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Dunnett’s C testi sonuçlarında, ders başarısı “iyi” olan öğrencilerin davranışsal öğrenme puanları ile ders başarısı “çok iyi” olan öğrencilerin davranışsal öğrenme puanları arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Ders başarı durumu “çok iyi” olan öğrencilerin davranışsal öğrenme puanları ders başarısı “iyi” olan öğrencilerin davranışsal öğrenme puanlarından yüksek çıkmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmamıza katılımcı öğrencilerden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Bu esnada ulaşılan bulgular, araştırma konumuzla ilgisi olan farklı araştırmaların bulgu ve sonuçları ile karşılaştırılarak yorumlanıp tartışılmıştır. Tartışmada öncelikle öğrencilerin, Hz. Muhammed'in hayatı dersi ile ilgili düşünceleri, dersin içeriği, öğrenme-öğretme durumları, öğretmenleri ve ders kitabı hakkındaki algıları konu başlıkları altında değerlendirilmiştir. Ardından programın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerine etkisi ile ilgili veriler yorumlanıp tartışılmıştır.

1. Derse İlişkin Düşünceler İle İlgili Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmada öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla sorulan Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevme durumu analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin dersi önemli ölçüde (%74) sevdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca dersin zorunlu dersler arasında yer almasını isteyenlerin seçmeli olmasını isteyenlerden oran olarak fazla olması, dersin kendini gerçekleştirmeye katkı sağladığına katılma oranı, hayatlarında olumlu değişikliğe neden olduğuna katılma durumları, dersi tekrar seçmek isteme düzeyleri bu durumu teyit eden diğer bulgulardandır. Bahçekapılı da araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre, öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersini tercih etmelerinde rol oynayan en büyük etken Hz. Peygamber'e duydukları sevgidir.¹⁷⁸ Aynı araştırmanın ulaştığı bir diğer benzer bulgu da ortaokul ve lise öğrencilerinin tamamının dersi yeniden seçmek istediklerini belirtmeleridir.¹⁷⁹ Katipoğlu ise araştırmasında öğrencilerin dersten memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğunu ve çoğunluğun dersi bir sonraki yıl seçmeyi düşündüklerini bulgulamıştır.¹⁸⁰

Cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden ders zamanı geldiğinde daha fazla sevindikleri söylenebilir. Ancak hem kız hem erkek

¹⁷⁸ Bahçekapılı, *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri*, s. 120.

¹⁷⁹ Bahçekapılı, *a.g.e.*, s. 137.

¹⁸⁰ Katipoğlu, *a.g.t.*, s. 34.

öğrencilerde “kararsız” olanların oransal fazlalığı dersin seçmeli olduğu göz önünde bulundurulduğunda dikkat çekicidir. Mevcut bulgu dersle ilgili olarak; Öğrenci ders öğretmenini sevmekte midir? Dersin işleniş yöntemlerinden memnun kalmış mıdır? Derste istediği konuları bulmuş mudur, seçmiş olduğu bu ders beklentilerini karşılamış mıdır? gibi çeşitli soruları akla getirmektedir.

“Ders zamanı geldiğinde seviniyorum” ifadesine katılma oranında gözlenen düşüşte, ders öğretmenlerinin ders içindeki tutum ve davranışları ile derste kullanılan yöntem ve tekniklerin önemli payı olduğunu düşünüyoruz. Bu durumu belirlemek amacıyla, öğrencilerin ders zamanı geldiğinde sevinme durumlarına, öğretmenlerini sevme ve derste kullanılan yöntem ve tekniklerden memnun olma durumlarının etkisi araştırılmıştır. Buna göre öğretmeni sevme oranı yüksek olan öğrencilerin ders zamanı geldiğinde sevinme oranları da yüksek çıkmıştır. Öğretmeni sevme oranı düştükçe ders zamanı geldiğinde sevinme oranı da düşmüştür. Eğitim-öğretim açısından son derece önem arz eden bu bulgu öğretmenin kendini sevdirmesinin, öğrencilerle iyi ilişkiler kurmasının, öğrenci nazarındaki sevgi, saygı ve itibarının dersi sevme durumuna dikkat çekici etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Alan yazında yapılan araştırmalar da öğretmenin ders esnasındaki tutum ve davranışlarının, dersi işleme yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin derse olan ilgisine doğrudan etki ettiğini göstermektedir.¹⁸¹

Aynı şekilde ders zamanı geldiğinde sevinme ile ders işleniş yöntemlerinden memnun olma durumu arasında da doğru yönde bir korelasyon gözlenmiştir. Derste kullanılan yöntem ve tekniklerden memnun olma oranı arttıkça ders zamanı geldiğinde sevinme oranlarının arttığı gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre dersi sevmelerine rağmen ders zamanı geldiğinde sevinme oranlarının düşmesinde ders işlenirken kullanılan yöntem ve tekniklerin önemli oranda etkili olduğu söylenebilir. Örneğin Görer’in araştırmasında “seçmeli derslerde yeterince etkinlik yapılmaktadır” maddesine katılım oranı oldukça düşüktür (%32).¹⁸² Aynı araştırmada “ders saati bir saat olsun, ikinci derste sıkılıyoruz”, “öğretmen hep hikâye anlatıyor, uykumuz geliyor” gibi öğrenci önerileri ders işleme yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmesi

¹⁸¹ Bahçekapılı, *a.g.t.*, s.127-134; Altaş, *Gençlik Döneminde Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi*, s. 129.

¹⁸² Görer, *a.g.t.*, s. 28-29.

gerektiğine işaret etmektedir.¹⁸³ Çiftçi'nin araştırmasında da öğrenciler, Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde öğretmenlerinin en çok video izlettiğini ve hikâye anlattığını dile getirmişlerdir.¹⁸⁴

Hız. Muhammed'in Hayatı dersini seçen öğrencilerin dersin haftada 2 saat olmasını yeterli bulmakla birlikte dersin zorunlu dersler arasında yer almasını talep ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin seçmeli bir ders olarak hayatlarına giren Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin zorunlu olmasını isteme düzeyleri seçmeli olarak kalmasını isteme düzeylerinden daha yüksektir. Bu sonuçlar dersi seçen öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersine olan ilgilerini göstermesi açısından önemlidir.

Araştırdığımız bir diğer husus ise Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine sağladığı katkıdır. Dersin, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine büyük oranda katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca bireyin kendini gerçekleştirmesinde rol modele ihtiyacı olduğuna katılma oranı arttıkça dersin kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sağladığına katılma oranı da artış göstermiştir. Örneğin dersin kendini gerçekleştirmeye katkı sağlaması ile hayatında olumlu değişikliklere yol açması arasında yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Yine analiz sonuçlarına göre derste öğrenilen bilgilerin hayatlarında olumlu değişikliklere yol açması ile dersin sorunlarının çözümüne katkı sağlaması arasında da istatistiksel açıdan anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu dersin Hz. Muhammed'i tanımalarına yeterince yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bu oran "bu ders olmasaydı Hz. Muhammed'in hayatını bu kadar güzel öğrenemezdim" ifadesine katılma durumunda düşmüştür. Ayrıca "kararsız" olanların oranı da dikkate alındığında ortaya çıkan sonuçlar, öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatını öğrenme hususunda okul dışında başka kaynaklardan beslendiklerini düşündürmektedir. Ancak bu kaynakların neler olduğu ve nasıl bir Hz. Muhammed portresi çizdikleri bilinmemektedir. Burada ortaya çıkan sakınca öğrencilerin Hz. Muhammed'i tanımak için başvurdukları kaynakların ne kadar güvenilir olduğu, bir başka deyişle bilimsel değeridir. Zira toplumda sağlıklı bir peygamber anlayışının¹⁸⁵ oluşmasında

¹⁸³ Görür, *a.g.t.*, s. 56.

¹⁸⁴ Çiftçi, *a.g.t.*, s. 146.

¹⁸⁵ Konu ile ilgili detaylı bir çalışma için bkz. Mustafa İslamoğlu, *Üç Muhammed İki Tasavvur Bir Gerçek*, Denge Yayınları, İstanbul, 2006.

alanında uzman kişilerin bilimsel çalışmalarla geliştirdikleri programların değeri inkâr edilemez. Söz konusu bulgular seçmeli dersler arasında Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin öğretim programları arasında yer almasının isabetliliğini göstermesi açısından da önemlidir.

Hz. Muhammed'in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isteme yoğunluğu % 63.2 olarak tespit edilmiştir. Dersi sevdiğini belirten öğrencilerin %76.4'ü dersi bir sonraki yıl tekrar seçmek istediği yönünde görüş bildirmiştir. Katipoğlu da araştırmasında aynı sonuca ulaşmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dersi tekrar seçmek istediklerini belirtmişlerdir.¹⁸⁶ Analiz sonuçları dersi sevme oranı ile dersi tekrar seçmek isteme oranı arasında olumlu ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yine dersi sevdiğini ifade eden öğrencilerin dersin zorunlu dersler arasında yer almasını isteme oranlarının oldukça yüksek düzeylerde (%86.1) olması da araştırma neticesinde ulaşılan önemli bulgular arasındadır. Aynı şekilde dersin işleniş yöntemlerinden memnun olduklarını (69.7), ders öğretmenini sevdiklerini (%67.5) ve dersin gündelik hayatlarında anlam bulduğunu belirten (74.9) öğrenciler Hz. Muhammed'in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek istediklerini belirtmişlerdir. Bulgular, ders işleme yöntemlerinin, içeriğin gündelik hayatta karşılık bulmasının ve öğretmen faktörünün derse olan ilgiyi artırdığı veya azalttığını göstermektedir.

Diğer taraftan öğretmenini sevme (31.8), derste kullanılan yöntemleri sevme (%32) ve derste işlenen konuların gündelik hayatta karşılık bulma (%16.3) oranları düştükçe dersi tekrar seçmek isteme oranlarının da düştüğü görülmüştür. Buna göre, ders öğretmenini ve dersin işleniş yöntemlerini sevme, dersin tekrar seçilme isteğini belirleyen önemli etkenlerden olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin, dersin kendilerini ders dışı araştırmalara sevk etmesine katılma oranlarının düşük olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde erkek öğrenci oranlarının (%43.5), kız öğrenci oranlarına göre (%37.6) daha yüksek olduğu, diğer bir ifade ile her iki değişken arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ulaştığı bulgulardan biri de öğrencilerin, dersi din ve inançla ilgili olduğu için önemli bulma durumunun çok yüksek düzeyde (%86.2) olmasıdır. Ancak

¹⁸⁶ Katipoğlu, *a.g.t.*, s. 34.

dersi din ve inançla ilgili olduğu için önemli bulmalarına rağmen dersi sevmediklerini belirten öğrenciler de azımsanmayacak oradadır (% 54.7). Bu sonuçlar öğrenme-öğretme sürecinde bir takım problemlerin yaşandığına işaret etmektedir. Daha önceki bulgulardan da hareketle, özellikle öğretmenin tavır ve davranışları, öğrencilerle diyalogu, sınıf ortamı, müfredatın yapısı, içeriği, derste kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin din ve inançla ilgili olduğu için önemsemelerine rağmen dersi sevmemelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Dikkat çeken bir diğer husus öğrencilerin dersi din ve inançla ilgili bir ders olduğu için önemli görmelerine rağmen dersin sıkıcı olduğunu ifade etmeleridir. Bu durum daha önceki bulguları destekler niteliktedir. Hatırlanacak olursa öğrencilerin dersi din ve inançla ilgili olması sebebi ile önemli bulmalarına rağmen dersi sevmedikleri tespit edilmişti. Ayrıca kararsızların oranı (%30,6) da oldukça yüksek görünmektedir.

Tüm bu sonuçlar, öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevdiklerini, dersi din ve inançla ilgili olduğu için önemli bulduklarını ancak eğitim-öğretim ortamlarında yaşanan aksaklık ve olumsuzluklar nedeni ile derse olan ilgi ve sevgilerinin olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. O halde, "Öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersi ile ilgili genel görüşleri olumlu yöndedir" şeklinde kurulan hipotezin doğrulandığı söylenebilir.

2. Ders İçeriğine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programında yer alan konular öğrenciler tarafından %78.4 oranında yeterli ve faydalı bulunmuştur. Diğer taraftan dersin öğrenci beklentilerini karşılama oranı %63.7'dir. Beklentileri karşılama noktasında oluşan bu düşüş içerik dışındaki diğer faktörlerin etkisine işaret etmektedir. Ayrıca, bu hususta kararsızların oranının da yüksek olması (%25,1) öğrencilerin dersten umduklarını bulup bulamadıklarına dair zihinlerinin karışık olduğunu ve tereddüt yaşadıklarını düşündürmektedir.

Beklentilerin karşılanması ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde dersin içeriğinin gündelik hayatta anlam bulma ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümüne katkı sağlama oranı arttıkça beklentileri

karşılama oranının da arttığı görülmüştür. Dersin öğrencilerin sorunlarının çözümüne katkı sağlama oranı düştükçe beklentilerini karşılama oranı da düşmüştür. Ders konularının öğrencilerin hayatlarına dokunduğu, onların sorunlarına çözümler ürettiği sürece beklentilere cevap verdiği görülmektedir. Kotan'ın araştırmasında din ahlak ve değerler alanı seçmeli dersleri için genel olarak içeriği yetersiz bulma oranı %50 olarak tespit edilmiştir. Öğrenciler içerikle ilgili olarak “güncel konular yetersiz” %25, “hikayeleştirme yetersiz” %16,6 ve “tekrarlanan konular” %16.6 oranında görüş bildirmişlerdir.¹⁸⁷ Katipoğlu'nun elde ettiği araştırma sonuçları da Kotan'ın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmada içeriği ve materyalle ilgili tutumları genel olarak olumlu olmakla birlikte konuların yeterince ilgi çekici olmadığına katılım oranı yüksek çıkmıştır.¹⁸⁸ Meydan da araştırmasında konu ile ilgili olarak benzer bulgular elde etmiştir. Buna göre, öğrencilerin yarıya yakını (%49.6) ders içeriklerini yeterince ilgi çekici bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Yani her iki öğrenciden biri ders içeriğini tatmin edici bulmadığını belirtmiştir. Sonuçlar okul türü veya ders türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu veri, yaşanan memnuniyetsizliğin okul, öğretmen ve öğrenci profili gibi açılardan farklılaşmadığı; konuların doğrudan öğrenci ilgisine cevap verecek biçimde belirlenmesi ile bağlantılı olduğu gerçeğine işaret etmektedir.¹⁸⁹ Ayrıca Meydan, araştırmasında dersi ilk kez aldığı için %77.3 oranında memnun olan öğrencilerin seneye tekrar seçmek isteme durumunda %53.4'e düşmesini de derslerin içerik ve işlenişi açısından yeterince doyurulamadıkları şeklinde yorumlamıştır. Çünkü öğrencilere almış oldukları seçmeli din eğitimi dersi yerine başka bir dersi seçmiş olmayı isteyip istememe durumları sorulduğunda derslerden memnuniyet oranları %46.2'ye düşmüştür. Diğer bir ifade ile başka bir ders seçmiş olmayı isterdim ve kararsızım diyen öğrencilerin oranı %53.8'e çıkmıştır. Bu bulgu, onların seçmiş oldukları derslerde aradıklarını yeterince bulamadıklarını göstermektedir.¹⁹⁰

İçerik ile ilgili olarak ulaştığımız bir diğer bulgu ders kitabında yer alan konuların öğrencilerin merak ettikleri konular ile tam olarak örtüşmediğidir. Buna göre programda yer alan konuların öğrencilerin ilgi ve merakına cevap verme düzeyi

¹⁸⁷ Kotan, *a.g.t.*, s. 67.

¹⁸⁸ Katipoğlu, *a.g.t.*, s. 49.

¹⁸⁹ Meydan, “Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, s. 241.

¹⁹⁰ Meydan, *a.g.m.*, s. 237.

(%39.1) oldukça düşüktür. Bu oran kararsızlar ile birlikte değerlendirildiğinde %60'a çıkmaktadır. Öğrencilerin ders konularında değişiklik olması gerektiğine katılma yüzdelerinin yüksek olması da (%60) bu durumu teyit etmektedir. Söz konusu veriler ders kitabında yer alan konuların öğrenci beklentisi ile tam olarak uyuşmadığı, öğrencilerin ilgi ve merakına cevap veremediği anlamına gelmektedir. Zira öğrencilerin yarısından fazlası bu konuda ya kararsız kalmış ya da ifadeye katılmadıklarını dile getirmişlerdir. Meydan'ın araştırmasında öğrenciler, seçmeli din derslerinin konularını din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin tekrarı gibi görme oranları %56.9'dur. Kararsızlarla birlikte bu oran %84'e çıkmıştır. Görüşler, ders, sınıf ve okul gibi değişkenler açısından da farklılık göstermemiştir.¹⁹¹ Her iki araştırmanın bulguları karşılaştırıldığında; öğrencilerin konuları cazip bulmadıkları, derslerde görmeyi umdukları konuları yeterince göremedikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu durum göstermektedir ki müfredat konularının öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yeniden ele alınmaya ihtiyacı vardır. Böylece "Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin öğrenme alanları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamakta yetersizdir" şeklindeki hipotez doğrulanmıştır.

Öğrencilerin "Bu ders olmasaydı gerekli dini bilgileri başka yollardan öğrendim" ifadesine katılma oranı % 61.2 olarak tespit edilmiştir. Bu durum onların dini konulardaki ihtiyaçları karşılanmadığı durumlarda okul dışı kaynaklara yöneldiklerini açıkça ortaya koymaktadır. Ancak bu yolların neler olduğu bilinmediği gibi nitelik ve denetimi de kontrol dışı olacaktır. Bu bulgu Atalay'ın bulgusu ile örtüşmektedir. Atalay, araştırmasında dışardan aldıkları din eğitiminin öğrencilerin dini tutum ve davranışlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır.¹⁹²

3. Öğrenme-Öğretme Durumlarına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Konu ile ilgili farklı yıllarda yapılan araştırmalarda DKAB öğretmenlerinin derste en çok anlatım metodunu kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.¹⁹³ Örneğin

¹⁹¹ Meydan, *a.g.m.*, s. 246.

¹⁹² Atalay, *a.g.e.*, s. 237-238.

¹⁹³ Beyza Bilgin, *Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Ankara, 1980, s. 82; İbrahim Kurak, *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Değerlendirilmesine İlişkin Ankara, İl Merkezinde Bulunan Alan Öğretmenleri ve Öğrencilerin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi SBE, Ankara, 1987, s. 33; Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, s.128; Mevlüt Kaya, "Eğitimde Program Geliştirme Sürecinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim

1997’de Özdemir tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin %82’si dersi kendilerinin anlattığını, %75’i soru-cevap yöntemini uyguladıklarını, %65’i ise öğrencilere anlattıklarını ifade etmişlerdir.¹⁹⁴ Ancak söz konusu araştırmada öğrenciler aynı sorulara öğretmenlerinden farklı cevaplar vermişlerdir. Öğrencilere göre, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin %67.5’i dersi kendileri anlatmakta, %13’ü öğrencilere anlattırmakta, %12’si soru-cevap yöntemini kullanmaktadır. Algur araştırmasında öğrencilerin, DKAB öğretmenlerinin %50’den fazlasının dersi kitaba bakarak anlattığı görüşünde olduklarını tespit etmiştir.¹⁹⁵ 1996’da Acuner tarafından yapılan bir araştırmada ise öğrencilere “Siz din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmeni olsanız dersi nasıl işlerdiniz?” sorusu yöneltilmiş, lise öğrencilerinin sadece %4’ü “kendim anlattım” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin %86’sı “öğrencilerle işbirliği içinde işlerdim” maddesini tercih etmiştir.¹⁹⁶ Araştırmalar, öğrenciler açısından derse katılmanın ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Öğrenciler derste pasif kalmak istemediklerini, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmak istediklerini bu şekilde ifade etmişlerdir. Katipoğlu’nun araştırmasında ise öğretmenlerin %83.1’i ders işlerken görsel materyallerden yararlandığını belirtmiştir.¹⁹⁷

Araştırmamızda ise öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde en çok “anlatım yöntemi”ni kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte “beraber tartışarak işleme” ve “soru-cevap” yöntemlerini kullanma oranlarında artış olduğu görülmüştür. Ancak anlatım yöntemi hala ilk sıradaki yerini korumaktadır. Bununla birlikte diğer yöntemlerin oranlarında daha önceki araştırmaların bulgularına göre artış gözlenmektedir. Özellikle “beraber tartışarak işleme”, “soru-cevap” yöntemlerindeki oransal artış, Acuner’in araştırmasındaki öğrencilerin birlikte

Programının Geliştirilmesi İhtiyacı”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri*, TDVY, Kayseri, 1998, s. 253.

¹⁹⁴ Şuayip Özdemir, “Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenleri Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri*, TDVY, Kayseri, 1998, s. 172.

¹⁹⁵ Hüseyin Algur, *İlköğretim İkinci Kademe DKAB Derslerinde Öğretmen-Öğrenci İletişimi (Bayrampaşa Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi SBE, İstanbul, 2009, s. 110.

¹⁹⁶ H. Yusuf Acuner, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Lise I-II-III Müfredatının Öğretmen ve Öğrenciler Açısından Amaç ve Metot Bakımından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi SBE, Van, 1996, s. 85.

¹⁹⁷ Katipoğlu, *a.g.t.*, s. 75.

işbirliği yaparak ders işleme beklentilerini karşılama düzeyine oldukça yaklaşmış bulunmaktadır.

Derste yer alan konu ve kavramların öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşıldığı belirlenmiştir. Derste kavram haritası kullanma ile dersi sevme arasında olumlu yönde ilişki tespit edilmiştir. Kavram haritası kullanıldığını ifade eden öğrencilerin çoğunluğu dersi sevdiklerini ifade etmiştir. Ancak derste kavram haritası kullanılmadığını belirten öğrencilerde dersi sevme oranında düşüş gözlenmiştir. Kavram haritası kullanmanın öğrencilerin dersi sevmelerine olumlu etki ettiği anlaşılmaktadır.

Kavram haritaları bir kimsenin fikirler veya insanlar arasındaki ilişkileri nasıl gördüğünü göstermeyi amaçlayan öğretim araçları olarak tanımlanır.¹⁹⁸ Kavram haritaları, aynı zamanda, kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkiyi gösteren grafiksel bir teknik olarak da adlandırılmaktadır. Bu nedenle bilgiyi organize etmek ve sunmak için önemli bir araç olarak kabul edilmektedir.¹⁹⁹

Dini kavramların öğretimi bireyin din konusunda bilgilenmesine ve bilinçlenmesine katkıda bulunacaktır. Din eğitimi ve öğretimi söz konusu olduğunda kavram öğretimi ile din alanının özellikleri doğrultusunda dini bilginin sunumunun yapılması amaçlanmaktadır.²⁰⁰ Öğrenciler dini kavramların öğretimi esnasında dini bilginin özelliklerini de öğrenmiş bulunmaktadırlar. Din öğretimi öğretmenlerinin böyle bir imkânı kullanmaları, öğrencilerin din dilini anlamaları için kavram analizleri ve irdelemeleri yapmaları önem arz etmektedir.²⁰¹

Kavramlar kültürün taşıyıcısı ve onun yansıtıcısı olarak kabul edilirler.²⁰² Bu çerçevede dini kavramların öğretimi, bireyin kültürünü anlamasına ve ona katkıda

¹⁹⁸ Kavram, “bir nesnenin zihne ait tasavvuru” olarak nitelendirilmektedir. Bkz. Necati Öner, *Felsefe Yolunda Düşünceler*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1995, s.116; Bedia Akarsu, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İnkılap Kitabevi, İstanbul, 1988, s. 118.

¹⁹⁹ Nurdan Kalaycı, Melek Çakmak, “Kavram Haritalarının Öğretim Sürecinde Kullanılması”, <http://www.gazi.edu.tr/web/kalayci/>, Erişim Tarihi: 16.05.2017.

²⁰⁰ Süleyman Akyürek, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kavram Haritalarının Kullanımı”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), s. 68; Süleyman Akyürek, *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi*, DEM Yayınları, İstanbul, 2004.

²⁰¹ Mualla Selçuk, “İlköğretimde Din Dili ve Sembolik Anlatım”, *Din Öğretimi Dergisi*, Eylül-Ekim 1991, S. 30, s. 82.

²⁰² Toshihiko Izutsu, *Kur'an'da Allah ve İnsan*, Çev. Selahattin Ayaz, Pınar Yayınları, 2013.

bulunmasına yardım eden bir unsur olarak görülmelidir.²⁰³ Korukçu, araştırmasında din öğretiminde kavram öğretiminin, bireyin yaşamını anlamlandırma çabasına, anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesine, öğrendikleri ile günlük yaşamı arasında ilişki kurmasına, problem çözme becerisinin gelişmesine ve bireyselleşmesine katkı sağladığını bulgulamıştır.²⁰⁴

Aynı şekilde öğrenme-öğretme sürecinde video, film, slayt vb. materyaller kullanmanın öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Öğrenme-öğretme faaliyetleri ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenmenin kalitesi ve kalıcılığı o kadar artmakta, unutmaya ise o kadar geç olmaktadır. Araştırmalara göre, insan öğrenmelerinin %83'ünü görme, %11'ini işitme, %6'sını da diğer duyu organları ile edinilen yaşantılar oluşturmaktadır.²⁰⁵ Bu nedenle, diğer derslerde olduğu gibi, Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde de göze ve kulağa hitap eden kaynakların konulara uygun olarak yeterince kullanılması gerekir. Araştırmamızda öğretmenlerin görsel materyal kullanma durumlarının yüksek olduğu ve bu durumun Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevmeye olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

Konu ile ilgili yapılmış çeşitli araştırmalarda, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ders işlerken yeteri kadar öğretim araç-gereci kullanmadıkları, daha çok kaynak olarak ders kitaplarını kullandıkları tespit edilmiştir.²⁰⁶ Örneğin Özdemir, araştırmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun (%92,5) ders kitabı dışında yardımcı ve kaynak kitap kullandığı fakat sesli ve görsel materyal kullanma oranlarının (%25) düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır.²⁰⁷ Bu oran günümüz dünyası için oldukça yetersizdir. Nitekim yukarıdaki araştırmadan 20 yıl sonra gerçekleştirdiğimiz

²⁰³ Akyürek, *Din Öğretimi Model, Strateji Yöntem Teknikler*, s. 22.

²⁰⁴ Adem Korukçu, *Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı*, Ankara Üniversitesi SBE, Doktora Tezi, Ankara, 2007; Cemal Tosun-Recai Doğan, *İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Kavram Haritaları*, PegemA Yayınları, Ankara, 2000.

²⁰⁵ Selçuk, *a.g.e.*, s. 128; Bilgin, *a.g.e.*, s. 80; Nurşen Tekin, *Ortaokullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi SBE, Ankara, 1986, s. 32; Kurak, *a.g.t.*, s. 24; Mustafa Tavukçuoğlu, "İlköğretimde Din Eğitimi ve Program Geliştirme Üzerine Bazı Düşünceler", *Din Öğretimi Dergisi*, S. 43, Ankara, 1993; Acuner, *a.g.t.*, s. 85; M. Şevki Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, Erciyes Üniversitesi Yayınları, Kayseri, 1996, s. 226; Recep Eryılmaz, *Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi SBE, İstanbul, 1995, s. 119.

²⁰⁶ M. Şevki Aydın, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Yeterlikleri*, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi SBE, Kayseri, 1992, s. 93.

²⁰⁷ Özdemir, *a.g.m.*, s. 174

araştırmada sesli ve görsel materyal kullanma durumunun üç kat arttığı (%80,6) görülmektedir.

Görsel ve işitsel materyallerin kullanım oranlarının artmasında, okullarda her sınıfta akıllı tahta uygulamasının ve her öğrencide akıllı tahtalarla etkileşimli tablet kullanımının yaygınlaşmasının etkili olduğunu düşünüyoruz. Ayrıca din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden ayrı müstakil bir ders olarak haftada 2 saat Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin eklenmiş olması öğretmenlerin zaman sorununu kısmen çözmüş görünmektedir. Zira daha önceki araştırmalarda öğretmenler, yeteri kadar öğretim araç-gereci kullanamayışlarına gerekçe olarak, okullarda araç-gereç yetersizliğini, fiziki ve maddi imkânsızlıkları ve ders saatinin yetersizliğini göstermişlerdir.²⁰⁸

Diğer taraftan Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde Kur'an- ı Kerim kullanma oranının oldukça düşük (%22.8) olduğu ulaşılan bulgular arasında yer almıştır. 1997'de Özdemir tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin %60'ının "ara-sıra", %30'unun "çoğunlukla" %10'unun ise "her derste" derse Kur'an-ı Kerim getirdikleri tespit edilmiştir. Aydın'ın 1992'de yaptığı araştırmada ise derse Kuran-ı Kerim getiren öğretmenlerin oranı %10'dur. Kur'an'ı okula ve sınıfa hiç getirmeyen öğretmenlerin oranı ise %80'leri bulmaktadır. Bu araştırmalar ile elde ettiğimiz veriler kıyaslandığında derse Kur'an'ı Kerim getirme oranı istatistiki olarak %100 artmış görünse de yeterli seviyeye ulaştığını söylemek mümkün değildir. Zira bu oranlar Hz. Muhammed'in Hayatı dersi açısından değerlendirildiğinde oldukça düşündürücüdür. Yaşamı Kur'an-ı Kerim'i anlatmak ve yaşamakla geçen bir peygamberin hayatının öğretildiği derse Kur'an'ı Kerim'in getirilmemesi öğrenci ve öğretmenler açısından büyük eksikliklerdir.²⁰⁹ Tüm bu sonuçlar, "Öğrenciler Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin işleniş yöntemlerinden memnuniyet düzeyleri yüksektir." şeklinde kurulan hipotezin doğrulandığını göstermektedir.

²⁰⁸ Kaya, *a.g.m.*, s. 252.

²⁰⁹ Bilindiği üzere Hz. Aişe kendisine Hz. Peygamber'in ahlakı hakkında soru soran kişiye, "Onun ahlakı Kur'an'dı." "O yaşayan Kur'an'dı" (Bidaye, VI/35, Müslim, Sa'd b.Hişam'dan) karşılığını vermiştir. O bu sözüyle Hz. Muhammed'in ahlakını, huyunu, tavır ve davranışlarını "kişiliğini" merak edenlerin Kur'an'a bakmalarını önermiştir. Çünkü Hz. Muhammed, Kur'an'da yer alan emir ve nehiyleri, teşvik ve yönlendirmeleri en uygun şekilde yaşayan, Kur'an'ı en ideal tarzda temsil eden bir şahsiyet idi.

4. Öğretmenler İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Yetişmekte olan neslin din ve ahlak eğitimi çok yönlü bir etkileşim sürecini kapsamaktadır. Bu süreçte aile, okul, öğretmenler, arkadaşlar, kardeşler, çeşitli basın yayın organları aktif rol almaktadır. Bunlar arasında ilk sırayı aile almaktadır. Aile, temel değerlerin yeni nesillere aktarıldığı ilk yerdir.²¹⁰ Araştırmalar ilköğretim öğrencilerinin %89,3'ünün ilk dini bilgileri anne-babalarından edindiklerini ortaya koymuştur.²¹¹ Çocukluktan ergenliğe geçişle birlikte, bireyin hayatında örnek aldığı modeller de değişmektedir. Çocuklukta, bireyin anne-babası en önemli model iken, ergenlikle birlikte gencin içinde bulunduğu sosyal çevre içindeki farklı kişiler model olarak ailenin yerini almaktadır.²¹²

Ergenlik döneminde birey, kendisinden yaş olarak büyük bazı kimselere hayranlık duyma eğilimi taşımaktadır. Kendi kişilik gelişimini tamamlayabilmek için bu kimselere saygı ve sevgiyle bağlanarak, onların tavsiye, hareket ve tutumlarını benimsemektedirler.²¹³ Bu kişiler gençler için rol model oluşturmaktadırlar. Gençlerin bu özelliği göz önünde bulundurulduğunda, din eğitimi açısından onlara rol model olacak kişilerin olgun kişilik ve ahlaki özelliklere sahip olması önem taşımaktadır. Gencin değer verdiği kişilerde gördüğü davranışları benimseyerek uygulama çabası içerisinde olduğu bu süreçte, uygun tutum ve davranış kalıpları sergileyen rol modellerin büyük bir eğitici fonksiyonu bulunmaktadır.²¹⁴ Ortaöğretimde bu kişiler arasında ilk sırayı öğretmenler almaktadır. Bu nedenle orta öğretim öğrencilerinin tutum ve davranış geliştirmelerinde öğretmenler önemli bir etkiye sahiptir.²¹⁵

Kaya tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerde olumlu dinî tutumun gelişmesinde DKAB dersine giren öğretmenlerin büyük rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin olumsuz dinî tutum geliştirmelerinde de DKAB öğretmenlerinin etkili olduğu tespit edilmiştir.²¹⁶

²¹⁰ Altaş, *a.g.e.*, s. 124.

²¹¹ Bahçekapılı, *a.g.e.*, s. 29.

²¹² Mehmet Akif Kılavuz, *Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi*, s. 230.

²¹³ Kılavuz, *a.g.e.*, s. 230.

²¹⁴ M. Nur Pakdemirli, *Genç Dindarlığı ve Din Eğitimi*, Çizgi Kitabevi, Konya, 2015, s. 52.

²¹⁵ Kılavuz, *a.g.e.*, s. 248.

²¹⁶ Kaya, *a.g.e.*, s. 167.

Genç ise, değerler eğitimi üzerine yaptığı araştırmasında, öğretmenlere yönelttiği “Bir model olarak öğretmenlerin değerler eğitiminde önemli bir rolü vardır.” ifadesine öğretmenlerin %92 oranında katılması, öğretmenlerin kendilerini değerler eğitiminde önemli gördüklerini göstermektedir.²¹⁷ Okulun değerler eğitimindeki rolünü yerine getirecek en önemli unsur öğretmendir. Hedeflenen değerlerin çocuklara ve gençlere kazandırılmasında, onların dengeli ve sağlıklı bir ahlak anlayışına sahip olmasında öğretmen güçlü bir rehber ve rol modeldir.²¹⁸ Bu durum özellikle din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerine giren öğretmenlerin sorumluluğunu ve önemini arttırmaktadır. Zira değerler eğitiminin uygulanmasında öğretmenler öğretim programından daha güçlü bir etkiye sahiptir. Araştırmamızın dersi sevdiğini belirten öğrencilerin ders öğretmenini sevme oranları düştükçe dersi sevme oranlarının da düştüğüne, öğretmenlerini sevme oranlarının yükseldikçe dersi sevme oranlarının da yükseldiğine ilişkin bulgusu bu etkinin gücünü destekler niteliktedir.²¹⁹

Benzer bir araştırmada Yalar, öğretmenlerin %95 oranında kendilerini değerler eğitiminde önemli olarak gördüklerini belirlemiştir.²²⁰ Pek çok ülkede değer ve ahlakla ilgili kabulleri öğrencilere aktarmak öğretmenlerin temel görevlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bilhassa bazı evrensel değerlerin öğretilmesinde öğretmen taraf olarak kabul edilir. Bu değerleri teşvik etmek, özendirmek öğretmenlerin mesleklerinin karakteristik özelliklerindedir.²²¹

İlkokul öğrencilerinde dini bilgileri edinmedeki en önemli kaynak olan ailenin yerini ortaöğretimde DKAB öğretmenin aldığını görülmektedir.²²² Gelişim dönemi özellikleri itibari ile kendi sorunlarını kendileri çözme eğiliminde olan ortaöğretim öğrencilerinin, dini konularda soru ve sorunlarını çözmeye yetişkin yardımına başvurdukları tespit edilmiştir.²²³ Bahçekapılı'nın lise öğrencileri üzerinde

²¹⁷ Muhammet Fatih Genç, *Öğretmenler Gözüyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi*, Etüt Yayınları, Samsun, 2013, s. 94.

²¹⁸ Genç, *a.g.e.*, s.20.

²¹⁹ Bkz. s. 115.

²²⁰ Taha Yalar, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*, Mersin Üniversitesi SBE, Doktora Tezi, Mersin, 2010, s. 89.

²²¹ Alakuş-Bahçekapılı, *a.g.e.*, s. 259-304.

²²² Altaş, *Liselerde Din Öğretimi*, s. 129.

²²³ Altaş, *a.g.e.*, s. 129.

yaptığı araştırmada “Şu an itibariyle dini bilgileri kimden/nereden öğrenmektesiniz?” sorusuna öğrencilerin %63.5’i dini bilgileri okuldaki öğretmenlerinden öğrendikleri cevabını vermişlerdir.²²⁴

Gençlerin dini ve ahlâki eğitiminde öğretmenlere büyük görevler düştüğü görülmektedir. Çünkü öğretmen dini ve ahlaki değerlerin aktarılmasında hem katılımcı hem de rehber olarak rol almaktadır. Öğretmenin kişiliği, tutumu, sınıftaki olaylara yaklaşım tarzı, bakış açısı, kılığı kıyafeti, konuşması, sosyal medya hesapları vb. pek çok faktör öğrenciler tarafından son derece yakın bir ilgiyle takip edilmektedir.²²⁵ Öğretmenler girdikleri derslerde bu sorumluluk ve bilinç ile hareket etmek durumundadırlar. Bu bağlamda genelde din derslerine özelde ise Hz. Muhammed’in Hayatı dersine giren öğretmen sadece bir öğretmen değil, aynı zamanda rehber, dini danışman, lider rollerine de bürünmüş bir şahsiyettir.

Araştırmamızda Hz. Muhammed’in Hayatı dersine giren öğretmenlerin öğrencileri tarafından sevildikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerini seven öğrencilerin dersi sevme oranı da (%90.4) oldukça yüksektir. Bu bulgu aynı zamanda öğretmenlerin dersin sevilmesinde çok önemli bir role sahip olduklarını göstermektedir. Katipoğlu araştırmasında ders öğretmenin dersi sevmeye etkisinde “Derse ısındırdı” oranının %70.8 ile ilk sırada olduğunu bulgulamıştır. “Dersten soğuttu” diyenlerin oranı %5.6’da kalmıştır.²²⁶ Ayrıca derse ısındırdığını belirten öğrencilerin derse karşı tutum düzeyi dersten soğuttuğunu belirten öğrencilerinin tutum düzeyinden daha yüksek çıkmıştır.²²⁷ Algur da araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini ve öğretmenlerini çok sevdiklerini ve öğretmenlerine güvendiklerini ifade etmişlerdir.²²⁸

Aynı şekilde ders öğretmenini sevme oranı arttıkça ders zamanı geldiğinde sevinme oranlarında da artış görülmüştür. Bulgular ders öğretmenini sevme ile dersi sevme ve ders zamanı geldiğinde sevinme arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmeni sevmediğini belirten öğrencilerin dersi sıkıcı bulma oranları da yüksektir.

²²⁴ Bahçekapılı, *a.g.t.*, s. 129.

²²⁵ Genç, *a.g.e.*, s. 203.

²²⁶ Katipoğlu, *a.g.t.*, s. 32.

²²⁷ Katipoğlu, *a.g.t.*, s. 46.

²²⁸ Algur, *a.g.t.*, s. 111.

Dikkat çeken bir diğer bulgu ise dersi sevmedikleri halde ders öğretmenini sevdiğini belirtenlerin oranıdır (%40). Bu oran ders öğretmenleri adına sevindirici sayılabilecek bir orandır. Ayrıca öğretmenlerini sevmelerine rağmen seçmeli bir dersin %40 oranında sevilmiyor olması daha önceki bulgular da dikkate alındığında dersle ilgili başka problemlerin varlığını akla getirmektedir. Öğrencilerin istedikleri konuları kitapta bulma oranları ve konularda değişiklik yapılması gerektiği hususlarındaki bulgular²²⁹ bu durumu açıklar niteliktedir. Ders öğretmenini sevmeye ile ders zamanı geldiğinde sevinme arasındaki ilişkiyi gösteren bulgulara göre öğretmenin dersin sevilmesinde ve önemsenmesinde kilit rolü üstlendiği söylenebilir. Öğretmenlerin bu sorumluluk ve bilinçle yetiştirilmesi son derece önem arz etmektedir. Zira öğrencilerin önemli bir kısmı kendi isteğiyle seçtiği bir derste dahi öğretmeni sevmediği için dersi sevmediğini belirtmiştir.

Ders öğretmenin sevilmesine etki eden faktörler arasında öğretmenin derste kullandığı yöntem ve teknikler olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ders işleme yöntemlerinden memnuniyet düzeyi arttıkça öğretmenlerini sevmeye düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu ders öğretmenlerinin kendileri ile iyi iletişim kurduklarını, sorularına yeterli düzeyde cevap verdiklerini, derse zamanında girip çıktıklarını, ders zamanı dışında da kendileri ile ilgilendiklerini ve öğretmenlerine çekinmeden soru sorabildiklerini belirtmişlerdir. Eğitim-öğretim açısından da son derece önem arz eden bu faktörler öğretmenin kendini sevdirmesinin, öğrencilerle iyi iletişim kurmasının önemine işaret etmektedir. Öğretmen ile öğrencilerin derse olan ilgi ve alakaları arasında sıkı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu ilişkiyi çok iyi bilmek ve değerlendirmek durumundadır.

Öğretmenler, öğrencilerin sosyalleşme sürecinde kendisine örnek aldığı modellerin başında gelmektedir.²³⁰ Araştırmalara göre öğrenciler düşünce ve davranışlarıyla en çok DKAB öğretmenlerini örnek aldıklarını belirtmişlerdir.²³¹ Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri öğrencilerin din anlayışının şekillenmesinde birinci derecede rol oynamaktadır. Farklı zamanlarda ve farklı örneklem grupları

²²⁹ Bkz. Tablo 39, Tablo 41 ve Tablo 42.

²³⁰ Ziya Selçuk, *Eğitim Psikolojisi*, Atlas Kitabevi, Ankara, 1994, s. 53.

²³¹ Cebeci, *a.g.t.*, s. 129.

üzerinde yapılan çalışmalar, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin okulda öğrenciler tarafından en önemli ders olarak görüldüğünü tespit etmiştir. Öcal'ın 1989'da gerçekleştirdiği araştırmasında lise mezunları din dersinin “okulun en önemli dersi” olduğu fikrine %40 oranında katıldıklarını belirtmişlerdir.²³² Bu madde ölçeğin diğer maddelerine göre toplamda %40.72 ile en yüksek değere sahiptir. Altınok'un 1994 yılında yaptığı çalışmasında lise 3. sınıf öğrencileri %32 oranında ve 1997'de Kahya tarafından yapılan çalışmada ise 8. sınıf öğrencileri % 68.9 oranında okulda din kültürü ve ahlak bilgisi dersini en önemli ders olarak gördüklerini belirtmişlerdir.²³³ Gençlerde bu kanaatinin oluşmasında din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin önemli rolü bulunmaktadır.²³⁴ Nitekim adı geçen araştırmalarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenleri “Hepsi de en sevilen öğretmenlerdir” ve “Bazıları en sevilen öğretmenlerdir” maddelerinde en yüksek yüzdellikleri almışlardır. Buna karşılık “sevilmeyenler” en düşük oranda kalmıştır.²³⁵

Bütün bu hususlar göz önüne alındığında din dersi öğretmenlerinin öğrencileri ile kurduğu iletişimin nitelik ve niceliğinin oldukça önem taşıdığı anlaşılmaktadır. 1996'da Dodurgalı tarafından yapılan araştırmaya göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim kurma konusunda, kendisini “çok başarılı” görme oranı %90 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenler “kişisel iletişim ölçeği”nden de yüksek puanlar almışlardır.²³⁶

Araştırma bulgularımıza göre, öğrencilerin %81.6'sı öğretmenlerine çekinmeden soru sorabilmektedirler. 1996 yılında yapılan bir çalışmada bu oran %30 olarak tespit edilmiştir.²³⁷ Bu dikkat çekici artış din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin ve onları yetiştiren kurumların bir başarısı olarak görülmelidir.

²³² Mustafa Öcal, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Öğretmenleri”, *Din Öğretimi Dergisi*, S. 20, Ankara, 1989, s. 19.

²³³ Rafet Altınok, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimin Ortaöğretim Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi SBE, Bursa, 1994, s.67; Halil İbrahim Kahya, *İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Öğretimi*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi SBE, Bursa, 1997, s. 92.

²³⁴ Mustafa Öcal, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ulaşılmaması Gereken Hedefler ve Gerçekleşme Oranları”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri*, TDVY, Kayseri 1998, ss. 101-157, s.108.

²³⁵ Öcal, *a.g.m.*, s. 19; Altınok, *a.g.t.*, s. 68; Kahya, *a.g.t.*, s. 93.

²³⁶ Abdurrahman Dodurgalı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İletişim Problemleri ve Bazı Teklifler”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri*, TDVY, Kayseri, 1998, ss. 7-50, s. 21.

²³⁷ Acuner, *a.g.t.*, s. 65.

Bu durum öğretmenlerin alan bilgisi ve genel kültürüyle ilişkili olduğu kadar hoşgörü ve müsamaha sınırları ile de yakından ilgilidir. Hz. Muhammed'in Hayatı dersine giren öğretmen, öğrencilerin gelişimsel özelliklerini bilerek ve dikkate alarak hareket etmeli ve onların zihinlerini meşgul eden soruları dini kaynakların yanı sıra akli ve mantıki delillerden de yararlanarak gidermeye çalışmalıdır. Aksi bir tutum içerisinde olan öğretmen, öğrencilerin gözünde yetersiz, peşin hükümlü ve güven duyulmayacak biri olacaktır. Sonuçlar, "Öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersine giren öğretmenleri hakkındaki algıları olumlu yöndedir." şeklindeki hipotezi doğrular niteliktedir.

5. Ders Kitabına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan materyallerin yaygınlaşması ve çeşitlenmesi, eğitim teknolojisindeki gelişmelere rağmen, ülkemizde ders kitaplarının öğretmen ve öğrenciler için en önemli materyal olma özelliği devam etmektedir. Ders kitabı hala bütün öğretim kademelerinde eğitim-öğretim ortamlarının en temel kaynağı olarak kabul edilmektedir.²³⁸ Öğrencilerin yaşadıkları çevrede meydana gelen olay ve olguları algılamalarını kolaylaştıran araçların başında ders kitapları gelmektedir.

Araştırmamızda öğrencilerin ders kitabı kullanma oranları %75 olarak tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerle yaptığımız görüşmelerde bazı okul ve sınıflara hiç ders kitabı ulaşmadığı tespit edilmiştir.

Kitapların arkasındaki sözlük kısmını inceleme oranının (%12.9) oldukça düşük olduğu görülmüştür. Programda, öğrenme-öğretme sürecinde sözlük kısmının kullanılması ve kavram haritaları oluşturulması ile herhangi bir açıklamaya yer verilmemiş, bu durum öğretmenlerin kişisel tercihlerine bırakılmıştır. Ancak derste kavram öğretiminin bu serbestlikten çıkarılıp her ünite ve konu için öğrenilmesi gereken kavramların belirlenerek program içine alınması gerekmektedir. Araştırma sonuçları öğrencinin konu ile bağlantılı öğrenmesi gereken kavramları, konu başında

²³⁸ YÖK ve Dünya Bankası'nın 1999'da yaptığı araştırma, ders kitaplarının Türkiye'de sınıf içi öğretimin içeriğini büyük ölçüde belirlediği, bu nedenle öğretmenlerin kendilerini ders kitabı kullanmak zorunda hissettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bkz. Abdullah Kılıç - Serdal Seven, *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2002, s. 19.

veya ünite başında görmesi, hangi kavramları öğrenmesinin gerekli olduğunu ayırt etmesi, bu durumun tesadüfe bırakılmaması gerektiğini göstermektedir.²³⁹

Öğrencilerin ders kitaplarındaki okuma parçalarını okuma ve sözlük kısmını inceleme durumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Ders kitabındaki okuma parçalarını okumanın dersi sevmeye, sözlük kısmını kullanmanın ise derste anlatılan konu ve kavramları anlamaya olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Sözlük kısmını incelediğini ifade eden öğrencilerin büyük çoğunluğu (%91.1) derste anlatılan konu ve kavramları kolaylıkla anladığını ifade etmiştir. 2010 yılında Bahçekapılı tarafından yapılan araştırmada DKAB ders kitaplarındaki okuma parçalarını “tam anlamıyla” okuyanların oranı %18.8, “hiç okumayanların” oranı ise %44’tür. Her iki araştırmanın verileri karşılaştırıldığında ders kitaplarındaki okuma parçalarını okuma oranları artmış gözükse de yeterli düzeye ulaştığı söylenemez. Bununla birlikte kitapların şekil ve içerik açısından canlılığı, dikkat çekiciliği, Hz. Muhammed’in Hayatı ders kitaplarındaki okuma parçalarının DKAB ders kitaplarındakinden farklı olarak, ünite sonu yerine ünite içerisine yerleştirilmiş olması bu artışta etkili olabilecek unsurlardandır.

Öğrencilerin büyük kısmının (% 77) kitapların dil seviyesini anladığı bulguların bir diğer husustur. Sonuçlar, kitapların dilinin öğrencilerin seviyesine uygun, şekil ve içerik dizaynı açısından öğrenci memnuniyetinin yüksek olduğunu (%87.4) göstermektedir. Ancak Meydan’ın araştırmasında ortaokul ve meslek lisesi öğrencilerinde kitaplardan memnuniyet oranı (%78.3 ve %78.9) yüksek iken Anadolu ve fen lisesi öğrencilerinde %50 ve aşağısına inmiştir. Meydan’a göre bu durum Anadolu ve fen lisesi öğrencilerinin ders kitabı konusundaki kalite standartlarının yüksek oluşu ile ilişkilidir. Ona göre bu veri, din eğitiminde araştırmacı, planlayıcı ve uygulayıcı konumunda bulunanlara, akademik standartları yüksek öğrenci ve bireylere yönelik kalitede içeriğe sahip materyal geliştirmelerine yönelik öğrencilerin verdikleri çok net bir mesajdır.²⁴⁰ Çiftçi de, ortaokul öğrencileri

²³⁹ Bahçekapılı, *a.g.t.*, s. 135.

²⁴⁰ Meydan, “Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, s. 240.

üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı ders kitaplarını yeterince ilgi çekici bulmadıklarını tespit etmiştir.²⁴¹

Öğrencilere ders kitapları dışında kaynak materyal imkânı sunmak onların başarılarında rol oynayan önemli bir faktördür. Öğrencilere ders dışı etkinliklerin dışında oluşturulacak imkânların başında ise okul kütüphaneleri gelmektedir. Okul kütüphanelerinde Hz. Muhammed'in hayatına ilişkin kitapların çok fazla bulunmadığı, öğrencilerin ise ekseriyetle okul kütüphanelerinde bulunan kitaplardan habersiz olduğu anlaşılmıştır. Verilerden anlaşıldığı üzere okul kütüphanelerinde Hz. Muhammed'in hayatı ile ilgili kitap bulunma oranı düşüktür. Öğrencilerin okul kütüphanesinde materyal bulunup bulunmaması ile ilgili verdikleri cevapta “kısmen” oranının yüksek olmasında, kütüphanedeki kitaplardan habersiz olmalarının, kütüphaneye ve araştırmaya olan ilgisizliğin önemli rol oynadığı düşünülmektedir.²⁴²

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi dâhil olmak üzere okuldaki diğer din, ahlak ve değerler alanı seçmeli dersleri için ayrı bir derslik oluşturulması, ders esnasında birçok araç ve gerecin kullanılabilmesinin yanı sıra ihtiyaç durumunda öğrencilerin dersle ilgili materyallere ulaşımını kolaylaştıracak, sınıf ortamını zenginleştirecek bir çözüm olacaktır.

6. Dersin Bilişsel Duyuşsal ve Davranışsal Öğrenmeler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Eğitim araştırmaları bireyin öğrenme davranışlarını, “bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alan” olmak üzere üç grupta sınıflandırmışlardır. Her sınıfın alt basamakları da aşamalı bir seyir izlemektedir. Esasen bu üç alan birbirinden bütünüyle ayrı olmadığı gibi, bir dereceye kadar birbiriyle iç içe ve yakından ilgilidir. Yani hiçbir davranış bütünüyle bilişsel, duyuşsal veya davranışsal alanla sınırlı değildir. Bilişsel alanda tanımlanmış bir davranış bir yönüyle duyuşsal diğer bir yönüyle de davranışsal alanla ilgili olabilmektedir. Ancak davranışın zihinsel bilgi özelliği ağır basıyorsa bilişsel, duygu, ilgi, tutum, değer yargıları gibi davranışlar ağır basıyorsa duyuşsal, el, kol, vücut hareketleri gibi davranışların

²⁴¹ Çiftçi, a.g.t., s. 144.

²⁴² Bahçekapılı, a.g.t., s. 140.

baskın olduğu öğrenmeler davranışsal alan içerisinde değerlendirilir.²⁴³ Eğitim-öğretim faaliyetlerinde hedef bu alanlarla ilgili öğrenme seviyelerinin yükseltilmesidir. Örneğin bilişsel alan ile ilgili bir öğrenme bilme seviyesinden kavrama veya uygulama seviyesine çıkabilirse bu başarının arttığı anlamına gelir. Bu öğrenmenin analiz veya sentez seviyesine gelmesi ise öğrenmenin tam gerçekleşmesi demektir. Aynı aşamalı sınıflama duyuşsal ve davranışsal alanlarda da söz konusudur. Örneğin duyuşsal alanın en son basamağı olan bir değer ya da değerler bütünüyle nitelenmiş olmak veya davranışsal alanda bir öğrenmeyi beceri haline getirmiş olma durumu din eğitimi-öğretimi alanında beklenen bir durumdur.²⁴⁴ Bu çerçevede, Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programının çeşitli değişkenler bağlamında öğrencilerin bilişsel duyuşsal, ve davranışsal öğrenmeleri üzerindeki etki boyutu araştırma kapsamında incelediğimiz bir diğer husus olmuştur.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşadıkları sosyal çevre açısından bilişsel öğrenme puanlarında anlamlı farklılaşmaların olmadığı tespit edilmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerinden geliyor oluşlarına göre; öğrencilerin ortalamaları arasında görülen farklılık anlamlılık düzeyine ulaşmamakla birlikte, en yüksek puan ortalamasına ($x=12.0$) İç Anadolu Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi ve Karadeniz Bölgesi'nden gelen öğrencilerin, en düşük bilişsel öğrenme puan ortalamasına ($x=11.7$) ise Marmara bölgesinden gelen öğrencilerin sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal çevrelerine göre duyuşsal öğrenmelerine ilişkin ortalamalarının ise; Güney Doğu Anadolu ($x=56.1$) ve Doğu Anadolu Bölgelerinden ($x=55.4$) gelen öğrencilerde en yüksek, İç Anadolu Bölgesi ($x=54.1$), Marmara Bölgesi ($x=54.0$), Ege Bölgesi ($x=52.5$) ve Akdeniz Bölgesi'nden ($x=49.5$) gelen öğrencilerin de bu değerleri takip eden ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Anlamlılık derecesinin test edildiği varyans analizi sonucu, grupların/bölgelerin ortalamaları arasındaki farklılaşmanın anlamlı olduğunu göstermiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında ise; Ege Bölgesi ve Akdeniz Bölgesi'nden gelen öğrenciler ile Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgelerinden gelen öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Güney Doğu ve Doğu Anadolu Bölgelerinden gelen

²⁴³ Ayrıntılı bilgi için bkz. Mehmet Zeki Aydın, "Program Geliştirme Açısından Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programı", *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri*, TDVY, Kayseri, 1998, s. 199.

²⁴⁴ Aydın, *a.g.m.*, s. 201.

öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerine ilişkin ortalamaların, Akdeniz ve Ege Bölgesinden gelen öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Bulgular, Atalay'ın araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Buna göre, Türkiye'nin Doğu ve Güney Doğu Bölgelerinde hâkim olan dini konulardaki muhafazakârlık ve hassasiyetin devam ettiği ve bu husustaki duyarlılığın görece yüksek olduğu söylenebilir.²⁴⁵ Anlamlılık düzeyine ulaşmamakla birlikte, öğrencilerin sosyal çevre faktörüne göre davranışsal öğrenme puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında örneklem grubunda en yüksek ortalamaya Marmara Bölgesi (x=58.0) ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nden (x=56.2) gelenlerin ulaştıkları gözlenmiştir. Karadeniz (x= 51.6) Akdeniz ve İç Anadolu Bölgelerinden (x=52.1) gelen öğrencilerin, diğerlerine kıyasla daha düşük ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır.

Cinsiyete göre bilişsel öğrenme puanları incelendiğinde erkek öğrencilerle kız öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyine ulaşmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte ortalamalar karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin az da olsa daha yüksek puana eriştikleri görülmüştür. Cinsiyet açısından kız öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından davranış boyutu ortalamaları incelendiğinde, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek ortalamaya ulaştıkları gözlenmiştir.

Anne eğitim durumunun Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programının öğrencilerin bilişsel ve davranışsal öğrenme puanlarına ilişkin ortalamalarına etkide bulunmadığı görülmüştür. Ancak annesi ilkokul mezunu olanlarla annesi lise mezunu ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin duyuşsal öğrenmeleri arasında anlamlı farklılıklar söz konusudur. Annesi ilkokul mezunu olanların duyuşsal öğrenme puanlarının annesi lise ve üniversite mezunu olanların puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Baba eğitim durumu açısından Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenme boyutunda anlamlı farklılaşmalara yol açmadığı gözlenmiştir.

²⁴⁵ Atalay, *a.g.e.*, s. 221.

Ailenin sosyo-ekonomik durum bağımsız değişkenine göre Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programının bilişsel öğrenme boyutuna ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Duyuşsal öğrenme puan ortalamaları arasında, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre anlamlı farklılaşma gözlenmemekle birlikte geleneksel kabul doğrultusunda sosyo-ekonomik gelir düzeyi yükseldikçe duyuşsal öğrenme puanlarının düştüğü gözlenmiştir. Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi ile davranışsal öğrenme puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulgulanmıştır. Analiz sonuçları ailenin sosyo-ekonomik durumunun öğrencilerin davranışsal öğrenme puanları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyo-ekonomik durumlara göre öğrencilerin, duyuşsal öğrenme boyutunda gözlenen sonuçlara paralel olarak, gelir düzeyi yükseldikçe davranışsal öğrenme puanlarının düştüğü gözlenmiştir. Yapılan varyans analizi sonucunda da gruplar arasında anlamlı farklılaşma saptanmıştır.

Anne mesleğinin öğrencilerin bilişsel ve davranışsal öğrenme puanları üzerinde anlamlı farklılaşmaya etki etmediği belirlenmiştir. Anne mesleğinin duyuşsal öğrenmeleri üzerinde anlamlı farklılaşmaya yol açtığı tespit edilmiştir. Buna göre; annesi ev hanımı olan öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanları ile annesi serbest meslek sahibi olan öğrenciler arasındaki farklılaşmanın anlamlılık düzeyine ulaştığı görülmüştür. Annesi ev hanımı olanların duyuşsal öğrenme puanları annesi serbest meslek sahibi olan öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanlarına göre daha yüksektir.

Baba mesleğine göre Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenme puan ortalamaları üzerinde anlamlılık düzeyine ulaşacak farklılaşmalara etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin başarı durumuna göre Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programının bilişsel öğrenme puanları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Öğrencilerin başarı durumlarına göre duyuşsal öğrenme puanları arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için uyguladığımız Dunnatt's C testi sonuçlarına göre, ders başarısı çok iyi olan öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanları ile ders başarısı, zayıf ve iyi olan öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanları arasındaki farklılaşmanın anlamlılık düzeyine ulaştığı tespit edilmiştir. Ders başarısı çok iyi olan öğrencilerin duyuşsal öğrenme puanları ders başarısı zayıf ve iyi olan öğrencilerin duyuşsal öğrenme

puanlarından yüksek çıkmıştır. Analizler sonucunda öğrencilerin ders başarı düzeyleri ile davranışsal öğrenme puanları arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yaptığımız Dunnett's C testi sonuçlarına göre gruplar arasındaki anlamlı farklılaşmanın ders başarısı "iyi" olan öğrenciler ile "çok iyi" olan öğrencilerin davranışsal öğrenme puanları arasında olduğu gözlenmiştir. Ders başarı durumu "iyi" olan öğrencilerin davranışsal öğrenme puanları ders başarısı "çok iyi" olan öğrencilerin davranışsal öğrenme puanlarından düşük olduğu saptanmıştır. Sonuçlar, ders başarı durumunun davranışsal öğrenme boyutuna etki ettiğini göstermiştir.



SONUÇ

“Öğrencilere Göre Ortaöğretim Seçmeli Hz. Muhammed’in Hayatı Dersi” isimli çalışmamızda, 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren din ahlak ve değerler alanı başlığı altında müfredat programlarında yer alan isteğe bağlı seçmeli Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin ortaöğretimin tüm sınıf düzeylerinde öğrenciler üzerindeki etkisi, öğrenmenin farklı boyutlarıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme ve betimsel durum araştırması yapılmış ve anket tekniğinden yararlanılmıştır.

Eğitim alanında yeniliklerin yoğun olarak yaşandığı Tanzimat döneminde müstakil olarak Hz. Muhammed’in hayatı ile ilgili bir ders bulunmamakla birlikte ulum-u diniye dersleri kapsamında Hz. Muhammed’in hayatına dair konulara yer verildiği görülmüştür. II. Meşrutiyet döneminde de Cumhuriyetin ilanından kısa bir süre önce, 1922 Sultanilerin müfredat programında malumat-ı diniyye dersi çerçevesinde siyer konularının yer aldığı belirlenmiştir. Bu dersin içeriği ilk yedi yıl genel dini konulara sekizinci yıl ise sadece siyer konularına ayrılmıştır. Programın en dikkat çekici özelliği siyer dersinin yalnızca tarihi bilgi ve nakil şeklinde değil Hz. Peygamberin hayatının öğrencilerde derin his ve duygular bırakacak şekilde işlenmesine vurgu yapmış olmasıdır. Ders bugünkü seçmeli Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin ilk örneği kabul edilebilir.

Cumhuriyetten sonra 1924’te hazırlanan ilk lise öğretim programında Hz. Muhammed’in hayatına ilişkin müstakil bir ders bulunmayıp, bu durum 1967 programına kadar devam etmiştir. 1967’de müfredat programına eklenen “isteğe bağlı din dersi” öğretim programında yalnızca lise 2. sınıfta Hz. Muhammed’in hayatına dair belli konu başlıklarına yer verilmiştir. 1976 programında da durum değişmemiş ancak konu çeşitliliğinin arttırılmasıyla yetinilmiştir. 1982 yılında din kültürü ve ahlak bilgisi dersi adıyla zorunlu hale gelen dersin öğretim programında Hz. Muhammed’in hayatına dair konular farklı sınıf düzeylerine yayılan bir gelişme göstermiştir. 2005 yılında yapılandırılan programda ise ilk kez her sınıf düzeyinde bir öğrenme alanının Hz. Muhammed konusuna ayrılmış olması o tarihe kadar yapılan en önemli gelişme olmuştur. Bunun yanında diğer ünitelerin konu alanlarında da Hz. Muhammed’in hayatı ile ilişkili konu başlıklarına yer verilmiştir. 2010

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı, Hz. Muhammed öğrenme alanına farklı sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam 21 saatlik ders süresi ayırarak Cumhuriyet döneminde konuya yer veren en kapsamlı program olmuştur.

Din eğitimi alanında Cumhuriyet döneminde yaşanan son gelişme; isteğe bağlı seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin hem ortaokullarda hem de liselerde müstakil bir ders olarak yer alması olmuştur. Bu önemli gelişme aynı zamanda din öğretimi alanında yapılan tartışmaların artık "Niçin din öğretimi?" sorusu ekseninden uzaklaşarak "Nasıl bir din öğretimi?" eksenine kaydığının bir göstergesi kabul edilmelidir. Bununla birlikte dersin temellendirilmesi, din öğretimi bir bütün olarak değerlendirildiğinde bu bütünün bir parçası olarak, Allah'ın insanlığa rehberliği ve peygamberin örnekliği gerçeğinden hareketle insanlığın ve toplumun bu rehberlik ve modele olan ihtiyacına dayandırılmıştır.

Dersin amacı, Hz. Muhammed'in hayatının ana temalarıyla ve bütüncül bir şekilde anlaşılması, örnek alınması ve İslam'ın doğru anlaşılmasına katkı sağlaması olarak ifade edilmiştir. Her sınıf düzeyinde 6 öğrenme alanı daha önceki din kültürü ve ahlak bilgisi programlarından farklı olarak tematik yaklaşımla hazırlanmıştır. Ancak gerek temaların öğrenci ilgi ve ihtiyaçları bakımından yetersizliği gerekse programın amaçları arasında yer alan Hz. Muhammed'in hayatını ana temalarıyla tanıma ve onun hayatına ilişkin bütüncül bir bakış açısı oluşturma amaçlarının gerçekleşmesine programın sağladığı katkı düzeyi düşük bulunmuştur. Programın tematik yapısı nedeniyle kronolojinin gözden kaçırıldığı ve öğrencilerin zihinlerinde oluşturulması hedeflenen bütüncül bakış açısına bizzat programın kendisinin mani olduğu izlenimi oluşmuştur. Programda ifade edilen hedef ve kazanımlar çoğunlukla öğrenmenin bilişsel boyutuna göre hazırlanmış olup duyuşsal ve davranışsal boyutlarda davranış değişikliği göz ardı edilmiştir. Bu kazanımların öğrencilerde duyuşsal ve davranışsal değişikliği hedefleyecek şekilde hazırlanması program geliştiricilerin dikkate alması gereken önemli bir husus olarak durmaktadır.

Hz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretim programında öğrenme-öğretme durumlarına ilişkin bir başlık bulunmamakla birlikte "Programın Uygulanmasına Yönelik İlke ve Açıklamalar" kısmında öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bazı hususlara değinilmiştir. Programda, eğitim ortamlarında öğrenci merkezli yöntemlerin tercih edilmesi, konuların açıklanmasında ayet ve hadislere

başvurulması, derslerin işitsel ve görsel öğrenme araçlarının kullanılarak işlenmesi, konuların kolaylaştırılarak ve sevdirilerek öğretilmesinin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Buna göre, programın yeni eğitim anlayışlarından ve eğitim teknolojilerinden istifadeyi ve dinin tüm inananlarını birleştiren ana kaynaklarından öğrenilmesini öngördüğü söylenebilir. Programda, açıkça belirtilmese de, “öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrenci merkezli öğretim yöntemi, teknik ve stratejileri kullanılır” maddesine dayandırılarak 2000 yılından itibaren din kültürü ve ahlak bilgisi programlarında temel alınan öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımın etkili olduğu anlaşılmaktadır. Programda ünitelere uygun gelebilecek yöntem, teknik ve strateji önerisi bulunmamaktadır. Ünite içeriklerinde verilen ayet ve hadislerin ezberlenmesi yerine konuların anlam bütünlüğü içerisinde değerlendirilmesinin esas olduğu belirtilmiştir.

Hız. Muhammed’in Hayatı dersi öğretim programı, program-ölçme değerlendirme ilişkisini, dinamik bir bütünün önemli bir parçası olarak nitelendirmektedir. Derste kullanılacak ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin temel ilke ve kavramları anlama düzeylerini ölçmenin yanı sıra, sahip oldukları değerleri ve becerileri ölçmeye yönelik belirlenmesi ifade edilmiştir. Ölçme değerlendirmede vurgu yapılan husus, öğrencide gereksiz endişe ve korkuya yol açılmamasıdır. Bu bağlamda sağlıklı bir ölçme-değerlendirme yapılabilmesi için; amaç ve kazanımlarla uyumlu olma, öğrenme-öğretim süreciyle bütünlük gösterme, ölçme araçlarında çeşitlilik, kendini değerlendirme ve bireysel farklılıkların dikkate alınması programın önerdiği ilkeler arasında yer almıştır ancak, bu ders için örnek alınabilecek ölçme değerlendirme materyallerinden söz edilmemiştir. Uygulamada ilk yıl ortaokul ve liselerde ölçme değerlendirme farklılık göstermiştir. Ortaokullarda değerlendirme yapılamazken seçilen ders karnede gösterilmiştir. Liselerde dersle ilgili sınav yapılmış, e-okulda dersler açılmış ve dönem sonunda da notlar karnede gösterilmiştir.

Şüphesiz ki programlar bireyde ve toplumda oluşan, değişen, farklılaşan ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda kendini yenileme ve geliştirme çalışmalarını sürdürecektir. Bu sürecin bir parçası olabilmek adına, ulaşılan bulgular, tenkit süzgecinden geçirilerek tekliflerde bulunulacaktır.

Hz. Muhammed'in hayatı dersi, genel olarak öğrenciler tarafından sevilme ve öğrenci memnuniyetini karşılamaktadır. Ancak eğitim durumlarında yaşanan aksaklıklar ve olumsuzluklar ilgi ve beklentiyi karşılamayı olumsuz etkilemektedir. Dersi din ve inanç ile ilgili olduğu için önemli bulmalarına rağmen dersi sevmediğini belirten öğrencilerin oransal fazlalığı bu durumu destekler niteliktedir. Derse karşı ilgi ve sevgiyi olumsuz etkileyen bu durumların giderilmesi için gerekli tedbirlerin alınması önem arz etmektedir. Ders işleme yöntem ve tekniklerinde kalite ve çeşitliliğin artırılması, öğretmenin kendini sevdirmesi, öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirmesi, öğrencilere yaklaşımında olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi yaşanan olumsuzluk ve aksaklıkların giderilmesine katkı sağlayacaktır. Ortaokul düzeyinde ders seçiminde aile ilk sırayı alsa da ortaöğretim öğrencilerinin Hz. Muhammed'in Hayatı dersini dini bilgileri öğrenmek ve ahlaki olarak kendilerini geliştirmek için kendi istek ve merakları doğrultusunda seçerek karar verici konumda oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin dersin kendilerini gerçekleştirmeye, günlük hayatlarında karşılaştıkları problemlerin çözümüne, Hz. Muhammed'i tanımalarına katkı sağladığına, rol model ihtiyaçlarına cevap verdiği katılma oranları yüksek çıkmıştır. Bir sonraki yıl tekrar seçmek isteyenlerin ve dersin zorunlu dersler arasında yer almasını isteyenlerin yüzdeleri diliminin fazlalığı bunun bir göstergesidir.

Din eğitimi bütün olarak düşünüldüğünde bu bütünün bir yarısı Kur'an-ı Kerim ise diğer yarısı sünnettir. Kur'an ve sünnet dinin iki ana kaynağıdır. En yalın ifadesi ile Kur'an teoriyi, sünnet pratiği ifade etmektedir. Yaşanabilir bir din anlayışının oluşması Peygamberin hayatını bilmeye bağlıdır. Bu ders sahip olunan inancın pratikteki işlerliğinin görülmesi, hayata dönük yönünün keşfedilmesi için önemli bir konuma sahiptir. Gençlerin dini, kaynağından öğrenmeleri, "kandırılma tuzağına" düşmemeleri, dini konularda suiistimallere karşı açık ve savunmasız kalmamaları, içinde yaşadıkları toplumun değerlerini öğrenmeleri ve bu yolla topluma uyum sağlamaları, öğretmenlerin öğrencileriyle daha fazla zaman geçirmesine imkân sağlayarak öğrenci-öğretmen diyalogunu güçlendirmeye katkısı, gençlerin spor, sanat, siyaset camiasından veya herhangi bir grup ya da cemaatten bir kişiyi rol model alma ihtiyaçlarına dini bir alternatif sunması bakımından öğrenciler tarafından önemli ve gerekli bir ders olarak karşılanmıştır. Öğrencilerin dersin zorunlu olmasını

isteme düzeyi, seçmeli olmasını isteme düzeyinden daha yüksek çıkmıştır. Bu istek onların dersin kendilerine sağladığı bahsi geçen imkân ve katkıların devam etmesini arzuladıkları anlamına gelebilir. Katılımcı öğrenciler tarafından, onların karşılaştıkları sorunların çözümünde yol gösterici olduğu, olumlu davranışlar geliştirmelerine, dindar ve ahlaklı bir insan profilinin yetişmesine imkân sağladığı için önemsendiği bir diğer husustur.

Araştırmada ulaştığımız bulgular, dersin seçilme nedenleri arasında iki temel unsurun etkili olduğunu göstermiştir. Bunlar; “peygamberi tanıma isteği” ve “dini konulara duyulan açlık”tır. Bunun dışında dersin seçilme sürecinde evde ailelerin, okulda ise eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin olumlu/olumsuz yönlendirmeleri söz konusudur. Ayrıca sınıf geçmeye ve not ortalamasını yükselterek akademik başarıyı arttırmaya yarayan “geçmesi kolay bir ders” olması tercih sebebi olmaktadır. Tüm bu etkenlerle birlikte dersin seçilmesinde öğrenci görüşleri öğretmen faktörü üzerinde yoğunlaşmıştır. Genel olarak seçmeli din derslerinin seçiminde en güçlü referansın öğretmen olduğu, öğretmenin öğrencilerle diyalogu, ilişkileri, tüm tavır ve davranışları hatta giyim kuşamı ile en etkili yönlendiricilerden biri olduğu kabul edilmektedir.

Şu halde öğretmenlerin bu bilinçle hareket etmesi, donanımlı ve temsiliyet gücünün yüksek olması, dersini önemsemesi, ücret almak veya norm fazlası olmamak için, başka bir ifade ile okuldaki kadrosunu muhafaza etmek için seçmeli din dersini bir araç olarak görmemesi, fedakâr ve özverili olması dersin seçilmesine yönelik öğretmenin sorumluluk alanı içerisinde addedilmelidir. Derslerin seçilmesi noktasında öğretmenin iki temel gayreti gütmesi gerektiği kanaatindeyiz. Birincisi; öğretmen, öğrencide Hz. Muhammed’in hayatını öğrenmenin *gerekliliği* düşüncesini oluşturma, ikincisi ise din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde Hz. Muhammed’in hayatına ayrılan sürenin bunu öğrenmeye yetersiz kaldığını fark etmelerini sağlama çabası olmalıdır.

Öğrenciler, dersin, Hz. Muhammed’i tanımalarına yeterince yardımcı olduğuna katılmakla birlikte böyle bir dersin olmaması durumunda başka kaynaklardan da bu bilgileri öğrenebileceklerinin sinyallerini vermişlerdir. Ancak okul dışından edinecekleri bilgilerin gerçekliği kontrol dışı olacaktır. Zihinlerde sağlıklı bir

peygamber portresinin inşa edilebilmesi bakımından dersin okul programlarındaki mevcudiyetinin sürdürülebilir olması önemli bir role sahiptir.

Aradan geçen 4 yıla rağmen öğrenci ve velilerin hâlen seçmeli din, ahlak ve değerler alanı dersleri ile ilgili olarak yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları, bilgilendirme ve yönlendirmeye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sene seçtikleri dersleri bir dahaki seneye tekrar seçip seçemeyeceklerini dahi bilmeyen öğrenciler bulunduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin ders kitaplarında yer alan konuların ilgi duydukları ve merak ettikleri konular ile örtüşme oranı düşük, ders konularında değişiklik olması gerektiğine katılım oranları ise yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifade ile katılımcı öğrencilerin yarıdan fazlası kitaplarda yer alan konuların ilgi ve beklentilerine cevap vermediğini belirtmişlerdir. İçeriğin öğrenci ilgi ve beklentileri doğrultusunda yeniden düzenlenmeye ihtiyacı vardır.

Araştırma neticesinde elde edilen veriler ışığında katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun, dersin öğrenci duygu, düşünce ve davranışları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu, istedik yönde davranış değişikliğine yol açtığına katıldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin “arkadaşlarıma daha nazik davranıyorum” “küfür etmeyi bıraktım” “dürüst davranmaya çalışıyorum” “daha sabırlı oldum” vb. ifadeleri bu etkinin yansımalarına işaret etmektedir.

Bulgulardan ulaştığımız bir diğer sonuç dersin, öğrencilerde oluşturduğu farkındalık ve duyarlılıktır. Öğrencilerin iş ve davranışlarında Hz. Peygamberi ölçü almaya başladıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarını peygamberin gözünden değerlendirerek, sorgulayarak, oto kontrol sistemi geliştirdikleri görülmüştür. Bu, derste öğrendikleri bilgilerin onların hayatlarında karşılık bulduğu, peygamberin yaşamına yön veren ilke ve prensipleri kendi dünyalarına katabildikleri anlamına gelir. Bu aynı zamanda din ve hayatın iç içe olduğu gerçeğinin fark edildiği zihinsel bir dönüşümün de başlangıcıdır.

Derste ağırlıklı olarak geleneksel yöntem ve tekniklerden yararlandığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra akıllı tahtaların görsel materyal kullanma oranlarını artırdığı ve yaygınlaştırdığı görülmüştür. Öğrencilerin, derste ders işleme yöntem ve teknik çeşitliliğini artıran öğretmenleri ve onların derslerini daha çok sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin çoğunluğunun derse giren öğretmenlerini sevdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri ile öğretmenlerini sevme arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler, öğrenciler ile kurdukları iyi iletişim, öğrencilerin sorularına yeterli düzeyde cevap vermeleri, derse zamanında girip çıkmaları, ders zamanı dışında da öğrencileri ile ilgilenmeleri, öğrencilerin öğretmenlerine çekinmeden soru sorabilmeleri öğrencilerin öğretmenlerini sevmesine etki eden faktörler arasında yer almıştır. Buradan anlaşılmaktadır ki derse giren öğretmenin bir yıl boyunca göstereceği her türlü eğitim-öğretim performansı, derslerin seçilmesinde etkili bir yönlendirme olmaktadır. Öğretmen ve okul yönetiminin öğrencileri sözlü olarak yönlendirmeleri daha ziyade öğrencilerin dersleri ve öğretmeni tanımadığı ilk yıl söz konusudur. Sonraki yıllarda öğrencilerin tercihlerini çoğunlukla derse giren öğretmenine göre yaptığını tespit eden araştırmalar mevcuttur.

YENİ ARAŞTIRMALAR İÇİN ÖNERİLER

Araştırmamızda Hz. Muhammed'in Hayatı dersi ile ilgili öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Kapsamlı değerlendirmelerin yapılabilmesi için, alan uzmanları, öğretmen, öğrenci, eğitim yöneticisi ve veli görüşlerini inceleyen daha büyük örneklem grupları ile nicel ve nitel çalışmalar yürütülebilir. 2017'de dersin ismi Peygamberimizin Hayatı olarak değiştirilmiş ve öğretim programı yeniden yapılandırılmıştır. Her iki programın karşılaştırılmalı olarak değerlendirileceği yeni araştırmaların yapılması program geliştirme çalışmalarına katkısı bakımından önemlidir. Programın diğer seçmeli din, ahlak ve değerler alanı ders programları ile din kültürü ve ahlak bilgisi ders programları arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalar da bu derslerin programlarının yeniden yapılandırılması ve düzenlenmesine rehberlik edecektir.

Çalışmamızda programın, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerine katkısı incelenmiştir. Ancak din derslerinin, öğrencilerin sosyal, ahlaki vb. farklı boyutlardaki öğrenmelerine ve başarılarına katkısını inceleyen çalışmaların yapılması, derslerin kendilerine özgü hedeflerine ulaşma noktasındaki yeterliliği açısından gerekli görünmektedir. Buna ilaveten, seçmeli din derslerinin ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde farklı sınıf seviyelerine göre, öğrenme-öğretme süreçlerinin geliştirilmesi, materyal hazırlanması ve kullanılması, öğrenciyi merkeze alan etkinlik ve uygulamalarla derslerin verimliliğinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerekli görülen bir başka husustur.

Hz. Muhammed'in Hayatı dersine girecek öğretmenlerin, ihtiyaç duyulan donanım ve yeterliliğe sahip olacak şekilde eğitilmesi ve yetiştirilmesi yolunda, akademiye düşen görev, sorumluluk ve imkânların araştırıldığı çalışmaların yapılması da araştırmamıza konu olan genelde din, ahlak ve değerler alanı dersleri, özelde ise Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin öğrencilere ve topluma sunduğu bu önemli imkânın geliştirilmesine katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Acuner, H. Yusuf, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Lise I-II-III Müfredatının Öğretmen ve Öğrenciler Açısından Amaç ve Metod Bakımından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi SBE, Van, 1996.
- Adler, Alfred, *İnsan Tabiatını Tanıma*, Çev. Ayda Yörükkan, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1994.
- Akarsu, Bedia, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İnkılap Kitabevi, İstanbul, 1988.
- Akgül, Şengül, *Hz. Muhammed'in Hayatı Öğretim Programının Amaçlarının ve İçeriğinin Alan Uzmanı Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2016.
- Akyürek, Süleyman, *Din Öğretimi Model Strateji Yöntem Teknikler*, Nobel Yayınları, Ankara, 2013.
- , "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kavram Haritalarının Kullanımı", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), ss. 65-85.
- , *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi*, DEM Yayınları, İstanbul, 2004.
- Akyüz, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Alakuş, Fatih – Bahçekapılı, Mehmet, *Din Eğitimi Açısından İngiltere ve Türkiye*, Ark Kitapları, İstanbul, 2009.
- Algur, Hüseyin, *İlköğretim İkinci Kademe DKAB Derslerinde Öğretmen-Öğrenci İletişimi (Bayrampaşa Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi SBE, İstanbul, 2009.
- Altaş, Nurullah, *Gençlik Döneminde Din Olgusu ve Liselerde Din Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.
- , *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Öğretmen El Kitabı*, DEM Yayınları, İstanbul, 2007.
- Altınok, Rafet, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimin Ortaöğretim Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Bursa, 1994.
- Alves, Colin, "Niçin Din Eğitimi", Çev. Mualla Selçuk, *Din Öğretimi Dergisi*, Ankara, 1992, S. 33, ss. 20-26.

- Asri, Safinaz, “Türkiye’de Eğitim Politikalarının Aktörleri”, *Türkiye’de Eğitim Politikaları*, Ed. Arife Gümüş, Nobel Yayın, Ankara, 2015.
- Atalay, Talip, *İlköğretim ve Liselerde Dindarlık*, Dem Yayınları, İstanbul, 2005.
- Aydın, Mehmet, “Eğitim Açısından Din ve Ahlak İlişkisi” ,*Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri*, ss. 246-251;
- Aydın, M. Şevki, *DKAB Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Yeterlikleri*, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi SBE, Kayseri, 1992.
- , *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, Erciyes Üniversitesi Yayınları, Kayseri, 1996.
- Aydın, Mehmet Zeki, “Program Geliştirme Açısından Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programı”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitimi-Öğretiminin Problemleri*, TDVY, Kayseri, 1998, ss. 189-204.
- Ayhan, Halis, *Türkiye’de Din Eğitimi*, MÜİFY, İstanbul, 1999.
- Bahadır, Abdülkerim, “Ergenlik Döneminde Dini Şüphe ve Tereddütler”, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, Ed. Hayati Hökelekli, Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2002, ss. 255-306.
- Bahçekapılı, Mehmet, “Türkiye’de Din Eğitiminin Politik Tarihi”, *Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları*, Ed. Arife Gümüş, Nobel Yayınları, Ankara, 2015, ss. 371-402.
- , *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışları Üzerindeki Etkisi (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)*, İstanbul Üniversitesi SBE, İstanbul, 2010.
- , *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri*, İlke Yayınları, İstanbul, 2013.
- Balcı, Ali, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Baykara, Kevser, “İçeriğin ve Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi”, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ed. Hasan Şeker, Anı Yayınları, Ankara, 2012, ss. 163-183.
- Baymur, Feriha, *Genel Psikoloji*, İnkılap Kitabevi, İstanbul, 1993.

- Baysal, A. Can, *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul, 1982.
- Bergson, H., *Ahlak İle Dinin İki Kaynağı*, Çeviren; Mehmet Karasan, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1949.
- Bilgin, Beyza – Selçuk, Mualla, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Gün Yayıncılık, Ankara, 1999.
- Bilgin, Beyza, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Ankara, 1980.
- , “Okul Öncesi Çağı Çocuğunda Dini Kavramlar”, *Din Öğretimi Dergisi*, S. 8-9, Ankara, 1986, ss. 21-30.
- Bilim, Cahit Yalçın, *Türkiye’de Çağdaş Eğitim Tarihi*, Eskişehir, 2002, ss. 437-474.
- Binbaşoğlu, Cavit, *Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları*, MEB Yayınları, İstanbul, 2004.
- , *Eğitim Psikolojisi*, Binbaşoğlu Yayınevi, Ankara, 1987.
- , *Gelişim Psikolojisi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1990.
- Bolay, Süleyman H. – Türköne, Mümtaz, “Din Eğitimi Raporu”, *Türk Eğitim Sistemi Alternatif Perspektif*, Ankara, 1995.
- Bolay, Süleyman H., “Din Eğitiminin Şumulu”, *Türkiye 1. Din Eğitimi Seminerleri*, Ankara, 1981, ss. 97-106.
- Büyüköztürk, Şener, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Can, Gürhan, “Kişilik Gelişimi”, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ed. Binnur Yeşilyaprak, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006, ss. 111-142.
- Cole, Luella - Morgan, John J. B., *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi*, Çev. Belkıs Halim Vassaf, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1968.
- Cüceloğlu, Doğan, *İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1994.
- Çelik, Celaleddin, “Değişkenler ve Boyutlar Bağlamında Türk Toplumunda Dini Hayatın İncelenmesi”, *Bilimname I*, 2003, ss. 153-174.
- Çiftçi, Harun, *Ortaokul Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçemli Derslerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri İle Değerlendirilmesi*, Ankara Üniversitesi SBE, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2017.

- Demirdaş, Tuba, *Din Öğretiminde Çoğulcu Yaklaşım Modelleri (Zorunlu Din Öğretimiyle Birlikte İsteğe Bağlı Din Eğitimi Dersi Önerisi)*, Hitit Üniversitesi SBE, Yüksek Lisans Tezi, Çorum, 2012.
- Demirel, Özcan – Kaya, Zeki, “Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar”, Eğitim Bilimine Giriş, Ed. Özcan Demirel-Zeki Kaya, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2011.
- Demirel, Özcan, *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2013.
- Dodurgalı, Abdurrahman, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İletişim Problemleri ve Bazı Teklifler”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri*, TDVY, Kayseri, 1998, ss.7-50.
- Doğan, Recai – Tosun, Cemal, *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Doğan, Recai – Tosun, Cemal, *İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Kavram Haritaları*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Doğan, Recai, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları*, 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası, Ankara, 2003, ss. 611-646.
- , “II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitim-Öğretimi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 38, ss. 361-445
- , “Nitelikli Din Eğitim Öğretiminin Sosyal ve Evrensel Barışa Katkısı”, *Dinin Dünya Barışına Katkısı 2005 Yılı Kutlu Doğum Sempozyumu Tebliğ ve Müzakereleri*, TDVY, Ankara, 2006, ss.251-264.
- , *İslamcuların Eğitim ve Öğretim Görüşleri*, Bizimbüro Basımevi, Ankara, 1999.
- EBSAM, 4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu 2013, www.egitimbirsen.org.tr
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG), “Eğitim İzleme Raporu 2014-2015”, <http://erg.sabanciuniv.edu>, erişim tarihi: 09. 07. 2018
- Engin, Vahdettin, *Mekteb-i Sultani*, Yeditepe Yayınları, İstanbul, 2003.
- Erden, Münire – Akman, Yasemin, *Gelişim ve Öğrenme*, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2004.

- Ergin, Osman Nuri, *Türk Maarif Tarihi*, C. 1-5, Eser Matbaası, İstanbul 1977.
- Ertürk, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, Tarcan Matbaacılık, Ankara, 2013.
- Eryılmaz, Recep, *Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi SBE, İstanbul, 1995.
- Esed, Muhammed, *Kur'an Mesajı Meal-Tefsir*, Çev. Cahit Koytak-Ahmet Ertürk, C. 2, İşaret Yayınları, İstanbul, 1999.
- Freire, Paulo, *Ezilenlerin Pedagojisi*, Çev. Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.
- Genç, Muhammet Fatih, *Öğretmenler Gözüyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi*, Etüt Yayınları, Samsun, 2013.
- Göcen, Gülüşan, "Dini İnanç ve İbadetin Kendini Gerçekleştirme İle İlişkisi", *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, Ed. Hayati Hökelekli, DEM Yayınları, İstanbul, 2006, ss. 559-609.
- Görer, Ümmügülsüm, *Ortaokul Düzeyindeki Din Ahlak ve Değerler Alanındaki Seçmeli Derslerin Öğretmen-Öğrenci Görüşlerine Göre Program Açısından Değerlendirilmesi (Denizli Yatılı Bölge Ortaokulları Örneği)*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2015.
- Gündoğdu, Yunus Bahri, "Seçmeli Din Derslerini Tercih Eden Öğrencilerin Tercihlerini Etkileyen Faktörler (Ordu Örneği)", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2015, C. 15, S.2, ss. 121-155.
- Gürer, Banu ve Emine Keskiner, "Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerine Dair Bir İnceleme", *Route Educational and Social Science Journal*, S. 8, 2016, ss. 219-254.
- Hökelekli, Hayati, *Ailede Okulda Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2013.
- , *Din Psikolojisi*, TDVY, Ankara, 2010.
- , *Ergenlik Çağı Gençlerinin Dini Gelişimi*, Doktora Tezi, Bursa, 1983.
- , "Ergenlik Döneminde Dini Şüpheler", *Din Öğretimi Dergisi*, S. 14, Ocak-Şubat 1988.

- Izutsu, Toshihiko, *Kur'an'da Allah ve İnsan*, Çev. Selahattin Ayaz, Pınar Yayınları, 2013.
- İslamoğlu, Mustafa, *Üç Muhammed İki Tasavvur Bir Gerçek*, Denge Yayınları, İstanbul, 2006.
- Jersild, T. Arthur, *Gençlik Psikolojisi*, Çev. İbrahim N. Özgür, İstanbul, 1978.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem, *Yeni İnsan ve İnsanlar*, Evrim Yayıncılık, Ankara, 1999.
- Kahya, Halil İbrahim, *İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Öğretimi*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi SBE, Bursa, 1997.
- Kalaycı, Nurdan – Çakmak, Melek, “Kavram Haritalarının Öğretim Sürecinde Kullanılması”, *www.dergipark.gov.tr*, C. 24, S. 24, ss. 571-580.
- Karaca, Faruk, *Dini Gelişim Psikolojisi*, Eser Ofset Matbaacılık, Trabzon, 2016.
- , *Dini Gelişim Teorileri*, DEM Yayınları, İstanbul, 2007.
- Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2000.
- Karşahin, Hakkı, *Bir Batı Anadolu Kasabasında Dini Hayat-Gördes Örneği*, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2007.
- Katipoğlu, İshak, *Liselerde (9. ve 10. Sınıf) Seçmeli Olarak Okutulan Hz. Muhammed'in Hayatı Dersinin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Samsun Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, Samsun, 2015.
- Kaya, Mevlüt, “Eğitimde Program Geliştirme Sürecinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Geliştirilmesi İhtiyacı”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri*, TDVY, Kayseri, 1998, ss. 227-256.
- , *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*, Etüt Yayınları, Samsun, 1998.
- Kayıklık, Hasan, *Orta Yaş ve Yaşlılıkta Dinsel Eğilimler*, Baki Kitabevi Yayınları, Adana, 2003.
- Kaymakcan, Recep ve Ark., *Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, DEM Yayınları, İstanbul, 2013.
- Kılavuz, Mehmet Akif, *Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2002.

- Kılıç, Abdullah - Seven, Serdal, *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2002.
- Kılıç, Recep, “Din Öğretimini Temellendirme Problemi”, *Dini Araştırmalar*, Ocak-Nisan 1999, C. 1, S. 3, ss. 205-212
- , *Ahlakın Dini Temeli*, TDVY, Ankara, 1996.
- Kodaman, Bayram, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1991
- Konuk, Yurdagül, *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi*, TDVY, Ankara, 1994.
- Korukçu, Adem, *Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı*, Ankara Üniversitesi SBE, Doktora Tezi, Ankara, 2007.
- Kotan, İlhami, *Ortaöğretimde Bazı Seçmeli Dini Derslere İlişkin Öğrenci Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya, 2015.
- Köylü, Mustafa, “Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi”, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, Ed. Mustafa Köylü, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2013.
- Kula, Naci, “Gençlik Döneminde Kimlik ve Din”, *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*, Ed. Hayati Hökelekli, Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2002, ss. 31-70.
- , *Kimlik ve Din (Ergenler Üzerine Bir Araştırma)*, Ayışığı Kitapları, İstanbul, 2001.
- Kurak, İbrahim, *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Değerlendirilmesine İlişkin Ankara İl Merkezinde Bulunan Alan Öğretmenleri ve Öğrencilerin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi SBE, Ankara, 1987.
- Küçük, Abdurrahman, “Temel Eğitimde Din Eğitimi, Milli Eğitim ve Din Eğitimi”, *Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri*, Ankara 1981, ss. 238-250.
- Küng, Hans - Kuschel, Karl Josef, *Evrensel Bir Ahlaka Doğru*, Çev. Nevzat Y. Aşıkoğlu, Cemal Tosun, Recai Doğan, Gün Yayıncılık, Ankara, 1995.
- Levent Öztürk “İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde Okutulan Siyer (Hz. Muhammed’in Hayatı) Dersinin Sunulmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Ortaokul ve Ortaöğretimde Siyer Müfredatı I. Siyer*

Çalıştayı, www.siyervakfi.org.tr. Siyer Araştırmaları Merkezi, Çanakkale, 2013.

Maarif-i Umumiye Nezareti, *Mekatib-i İdadiye'de Tedris Olunan Ulum ve Funun'un Müfredat Programı*, Matbaai Amire, İstanbul R. 1327/M. 1909.

-----, *Mekâtib-i Sultaniye Müfredat Programı*, Matbaai Amire, İstanbul R. 1328/ M. 1911.

-----, *Mekatib-i Sultaniye Müfredat Programı*, Matbaai Amire, İstanbul R. 1338/ M. 1922.

Mahmut Cevad İbnü's-Şeyh Nafi, *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*, Çev. Mustafa Ergün, Tayyip Duman, Sebahattin Arıbaş, Hüseyin Dilaver, MEB Yayınları, Ankara, 2002, ss. 469-510.

Maslow, Abraham, *Dinler Değerler Doruk Deneyimler*, Çev. H. Koray Sönmez, Kuraldışı Yayınları, İstanbul, 1996.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *4+4+4 Soru-Cevaplar*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2012.

-----, (2015a, 31 Mart) “Öğrencilerin gözde dersleri belli oldu”, <http://www.meb.gov.tr/ogrencilerin-gozde-dersleri-belli-oldu/> (erişim tarihi: 14.04.2015)

-----, *Değerler-Eğitimi-Yönergesi*, <http://mebk12.meb.gov.tr/degerleregitiimi>, s. 1-4. (erişim tarihi: 03.01.2018)

-----, 18.MilliEğitimŞûrasıKararları, <http://ttkb.meb.gov.tr/suralar/18sura>

-----, Temel Eğitim ve Orta Öğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı, *Tebliğler Dergisi*, C. 45, 1982.

-----, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Ünite ve Konuları (1982), *Tebliğler Dergisi*, ss. 160-161.

-----, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Ünite ve Konuları (2005), *Tebliğler Dergisi*, S. 2571.

-----, *Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı*, Devlet Kitapları, Ankara, 2010.

-----, *Ortaöğretim Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programı (9-12. Sınıflar)*, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, 2012.

- , *Seçmeli Derslerin Seçim Kriterlerinin Değerlendirilmesinin Araştırılması*, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara, 2008.
- , *Tebliğler Dergisi*, C. 30, S. 1474, 16 Ekim 1967.
- , *Tebliğler Dergisi*, C. 30, S. 1475, 23 Ekim 1967.
- , *Tebliğler Dergisi*, C. 39, S. 1900, 27 Eylül 1976.
- , *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2011-2012*, Ankara, 2012.
- , *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2012-2013*, Ankara, 2013.
- , *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2013-2014*, Ankara, 2014.
- , *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2014-2015*, Ankara, 2015.
- , *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2015-2016*, Ankara, 2016.
- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, *Lise Müfredat Programı*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1987.
- Meydan, Hasan, “Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Erzurum, 2013, S. 40, ss. 219-250.
- , “Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Problemler (Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma)”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, S. 3, ss. 673-694.
- Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Dini Terimler Sözlüğü*, MEB Yayınları, Ankara, 2009.
- Morgan, Clifford T., *Psikolojiye Giriş*, Çev. Sirel Karakaş, Eğitim Kitabevi, Ankara, 2009.
- Mutlu, Kayhan, “Bir Dindarlık Ölçeği: Sosyolojide Yöntem Üzerine Tartışma”, *İslami Araştırmalar Dergisi*, 3 (4), s. 194-199.
- Ok, Üzeyir, “Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2011.
- Onat, Hasan, “Niçin Din Eğitimi”, *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu*, Ankara, 1997, s. 15-23.

- Öcal, Mustafa, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Öğretmenleri”, *Din Öğretimi Dergisi*, S. 20, Ankara, 1989.
- , “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ulaşılması Gereken Hedefler ve Gerçekleşme Oranları”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri*, TDVY, Kayseri, 1998, ss. 101-157.
- , *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar*, TDVY, Ankara, 1990.
- Öner, Necati, “Niçin Din Öğretimi”, *Felsefe Yolunda Düşünceler*, İstanbul, 1995, ss. 197-200.
- , *Felsefe Yolunda Düşünceler*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1995.
- ÖNDER Anayasa Raporu, *Din ve Vicdan Özgürlüğü Çerçevesinde Görüş ve Öneriler*, İstanbul, 2011.
- Özbay, Canan, *1982 ve 2005 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Karşılaştırılarak 2005 Öğretim Programının Değerlendirilmesi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, Yüksek Lisans Tezi, Samsun, 2007.
- Özbaydar, Belma, *Din ve Tanrı İnancının Gelişmesi Üzerine Bir Araştırma*, İstanbul Üniversitesi Tecrübi Psikoloji Enstitüsü, İstanbul, 1990.
- Özdemir, Şuayip, “Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Ders Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu”, *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri*, TDVY, Kayseri, 1998, ss. 166-188.
- Özden, Yüksel, *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 1998.
- Özdoğan, Öznur, *Dindarlıkla İlgili Bazı Faktörlerin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi*, Ankara Üniversitesi SBE, Doktora Tezi, Ankara, 1995.
- Özeri, Zeynep Nezahat, *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*, DEM Yayınları, İstanbul, 2004.
- Özsoy, Ömer – Güler, İlhami, *Konularına Göre Kur'an Sistematiği Kur'an Fihristi*, Fecr Yayınevi, Ankara, 1997.

- Öztürk, Levent, “İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde Okutulan Siyer (Hz. Muhammed’in Hayatı) Dersinin Sunulmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Ortaokul ve Ortaöğretimde Siyer Müfredatı I. Siyer Çalıştayı*, Siyer Araştırmaları Merkezi, Çanakkale, 2013.
- Öztürk, Veli, *Cumhuriyet Dönemi Milli Eğitim Şuralarında Din ve Ahlak Eğitimi İle İlgili Olarak Alınan Kararlar ve Tartışmalar*, Tibyan Yayıncılık, İzmir, 2010.
- Pakdemirli, M. Nur, *Genç Dindarlığı ve Din Eğitimi*, Çizgi Kitabevi, Konya, 2015.
- Pazarlı, Osman, *Din Psikolojisi*, Remzi Yayınları, İstanbul, 1972.
- Peker, Hüseyin, *Din Psikolojisi*, Çamlıca Yayınları, İstanbul, 2011.
- Resmi Gazete, *İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012/6287)*.
- Selçuk, Mualla – Bilgin, Beyza, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Gün Yayıncılık, Ankara, 1997.
- Selçuk, Mualla, “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme)”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1997, S. 4, ss. 145-158.
- , “Gençlik Çağı ve İnanç Olgusu”, *Gençlik Dönemi ve Eğitimi-I*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2000, ss. 333-358.
- , *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, TDVY, Ankara, 1990.
- , “İlköğretimde Din Dili ve Sembolik Anlatım”, *Din Öğretimi Dergisi*, Eylül- Ekim, S. 30, 1991.
- Selçuk, Ziya, *Eğitim Psikolojisi*, Atlas Kitabevi, Ankara, 1994.
- Senemoğlu, Nuray, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2012.
- Sivil Toplum İzleme Raporu 2012*, TÜSEV Yayınları İstanbul, 2012. (Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı)
- Songur, Fatma, *Siyer Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Isparta Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi SBE, Isparta 2014.
- Sönmez, Veysel, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2012.
- Şeker, Hasan, *Eğitimde Program Geliştirme*, Anı Yayınları, Ankara, 2012.

- Taş, Bilge Sonay, *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflar Seçmeli Ders Programlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi SBE, Adana, 2004.
- Taş, Kemalettin, “Gençlik ve Dindarlık: Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Göstergesi Olarak Kabul Ettiği Tutum ve Davranışlar”, *Gençlik ve Kültürel Mirasımız Uluslararası Kongre/ Youth And Our Cultural Heritage International Congress, Bildiri Kitabı*, Ed. Bekir Şişman ve Muhittin Düzenli, Samsun, 2014, ss. 765-782.
- Tavşancıl, Ezel, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2006,
- Tavukçuoğlu, Mustafa, “İlköğretimde Din Eğitimi ve Program Geliştirme Üzerine Bazı Düşünceler”, *Din Öğretimi Dergisi*, Ankara, 1993, S. 43, ss.24-35.
- Tekin, Nurşen, *Ortaokullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi SBE, Ankara, 1986.
- Tosun, Cemal, “Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimine Genel Bir Bakış”, *Tartışılan Değerler Açısından Türkiye*, Ankara, 1996, ss. 95-111.
- , *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, PegemA Yayınevi, Ankara, 2015.
- Uğurel Şemin, Refia, *Gençlik Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1992.
- Ulusoy, Kadir – Arslan, Ali, “Değerli Bir Kavram Olarak Değer ve Değerler Eğitimi”, *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Refik Turan-Kadir Ulusoy, Pegem Akademi, Ankara, 2016, ss. 2-14.
- Uşun, Salih, *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2012.
- Uysal, Birgül, *Ortaokul Seçmeli Dersler Uygulamasının Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2015.
- Uysal, Veysel, *Din Psikolojisi Açısından Dini Tutum Davranış ve Şahsiyet Özellikleri*, İFAVY, İstanbul, 1996.
- Ülgen, Gülten, *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*, Bilim Yayınları, Ankara, 1994.

- Variş, Fatma, *Eğitimde Program Geliştirme*, Alkım Yayınları, Ankara 1976.
- Vergote, Anthony, “Çocuklukta Din”, Çev. Erdoğan Fırat, *AÜİFD*, C. XXII, Ankara, 1978, ss. 315-329.
- , *Ergenlikte Din*, Çev. E. Fırat, *AÜİFD*, C. XXIV, 1981.
- Yalar, Taha, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Mersin, 2010.
- Yaparel, Recep, “Dinin Tarifi Mümkün mü?” *DEÜİFD*, C. IV, 1998, ss. 403-417.
- , *Yirmi-Kırk Yaşlar Arası Kişilerde Dini Hayat İle Psiko-Sosyal Uyum Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Ankara, 1987.
- Yavuz, Kerim, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, DİB Yayınları, Ankara, 1983.
- Yazır, Elmalılı Hamdi, *Hak Dini Kur'an Dili*, C. 6, Azim Dağıtım, İstanbul 1992.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara, 2005.
- Yıldız, Murat, *Çocuklarda Tanrı Tasavvurunun Gelişimi*, İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, İzmir, 2007.
- , *Dini Hayat ve Ölüm Kaygısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi SBE, İzmir, 1998.
- Yurdakul, Halise, *Seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi 10. Sınıf Müfredat Programının Kavram Haritası Tekniği İle İşlenişi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi SBE, Konya, 2016.
- Yücel, Hasan Ali, *Türkiye'de Ortaöğretim*, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938.
- Zengin, Zeki Salih, *Tanzimat Dönemi Osmanlı Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1839-1876)*, MEB Yayınları, İstanbul, 2004.
- , *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*, Çamlıca Yayınları, İstanbul, 2009.
- “120 Sivil Toplum Örgütü 4+4+4 Eğitim Sistemine Destek Çıktı”, *Sabah*, 28 Mart 2012.

*4+4+4 Eğitim Sistemi Yeni Anayasada Dini Kurumlar ve Din Öğretimi İsteğe Bağlı
Din Eğitimi, Ensar Vakfı, İstanbul, 2012.*



EKLER

EK 1: Öğrenci Anket Formu

LİSE SEÇMELİ HZ. MUHAMMED'İN HAYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Bu anket İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak yürütülen "Liselerde Seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programının Öğrenci ve Öğretmen Algısına Etkisi" isimli doktora çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Anketin amacı, Seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı Dersinin öğrenci ve öğretmenlerde oluşturduğu algıyı incelemektir.

Anketten elde edilecek veriler, sadece akademik çalışmalarda kullanılacaktır. Katılımcıların anket sorularına verdikleri cevaplar gizli kalacaktır.

Lütfen anketlere isim yazmayınız.

Soruları cevaplarken lütfen **aklınıza gelen ilk seçenek ve/veya seçenekleri** işaretleyiniz. Anketteki her soru araştırmamız için çok önemli olduğundan, lütfen elinizden geldiğince tüm sorulara cevap vermeye çalışınız.

Anketimize göstermiş olduğunuz ilginiz için çok teşekkür ederim. Saygılarımla

Tülay YÜCEL, tulayyucel11@hotmail.com
Ertuğrul Gazi İlkokulu DKAB Öğretmeni

KİŞİSEL BİLGİLER

(LÜTFEN İSMİNİZİ VEYA KENDİNİZİ TANITICI HERHANGİ BİR BİLGİ YAZMAYINIZ)

- 1. Memleketiniz:** İl.....
- 2. Cinsiyetiniz:** () Bayan () Bay
- 3. Annenizin Eğitim Durumu:**
() Okur – yazar değil () İlkokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisans üstü
- 4. Babınızın Eğitim Durumu:**
() Okur- yazar değil () İlkokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisans üstü
- 5. Ailenizin Aylık Yaklaşık Geliri:**
() 0 - 1500 () 1500 - 2500 () 2500 TL ve üzeri
- 6. Annenizin Mesleği:**
() Ev kadını () İşçi () Serbest Meslek () Memur () Öğretmen () İşsiz
- 7. Babanızın Mesleği:**
() İşçi () Memur () Serbest Meslek () Öğretmen () Emekli () İşsiz
- 8. Hz. Muhammed'in Hayatı dersini kaçınıcı sınıflarda seçtiniz?**
9. Sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf ()
- 9. Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde ki başarı durumunuz (puan olarak) nasıldır**
() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5
- 10. Hz. Muhammed'in hayatı dersi öğretmeniniz dersi hangi yöntemlerle işlemektedir?**
(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)
() Öğretmenimiz anlatıyor, biz dinliyoruz () Soru-cevap yöntemiyle işliyor
() Günlük hayattan örnekler veriyor () Kitaptan okuyor takip ediyoruz
() Ayet ve Hadisler okuyor () Sunumlarla dersi işliyor
() Biz hazırlanıp anlatıyoruz () Beraber tartışarak işliyoruz
() Diğer.....

A- Aşağıdaki sorulara EVET, HAYIR ve KISMEN olarak cevap veriniz.

Hiz. Muhammed'in Hayatı dersini seviyor musunuz?	()Evet	()Hayır	()Kısmen
Hiz. Muhammed'in hayatı dersi öğretmeninizi seviyor musunuz?	()Evet	()Hayır	()Kısmen
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersinin işleniş yöntemlerinden memnun musunuz?	()Evet	()Hayır	()Kısmen
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersinin içeriği gündelik hayatınızda anlam buluyor mu?	()Evet	()Hayır	()Kısmen
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersi sorunlarınızın çözümünde size katkı sağlıyor mu?	()Evet	()Hayır	()Kısmen
Ders Kitabı kullanıyor musunuz?	()Evet	()Hayır	()Kısmen
Kitabınızın sonunda yer alan sözlük kısmını incelediniz mi?	()Evet	()Hayır	()Kısmen
Kitabınızın dilini seviyenize uygun buluyor musunuz?	()Evet	()Hayır	()Kısmen
Kitabınızın şekil ve içerik açısından size uygun görünüyor mu?	()Evet	()Hayır	()Kısmen
Kitabınızdaki okuma parçalarını okuyor musunuz?	()Evet	()Hayır	()Kısmen
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersinde "Kavram Haritaları" çıkartıyor musunuz?	()Evet	()Hayır	()Kısmen
Dersin işlenişinde video, film, slayt vb. materyalleri kullanıyor musunuz?	()Evet	()Hayır	()Kısmen
Okul kütüphanesinde Hiz. Muhammed'in Hayatı dersi ile ilgili kaynak var mı?	()Evet	()Hayır	()Kısmen
Ders işlenişinde Kuran-ı Kerim'den yararlanıyor musunuz?	()Evet	()Hayır	()Kısmen

B- Aşağıdaki ifadelere ne kadar katıldığınızı işaretleyiniz. (Lütfen kendinize en uygun olduğunu düşündüğünüz bir seçeneği işaretleyiniz)

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersinde görülen konular yeterli ve faydalıdır					
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersinin haftada iki saat olması yeterlidir					
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersinin zamanı geldiğinde seviniyorum					
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersi öğretmeni öğrencilerle iyi iletişim kuruyor					
Bu dersin öğretmeni sorulara yeterli düzeyde cevap verebiliyor					
Derste aklıma takılan soruları çekinmeden öğretmenime sorabiliyorum					
Öğretmenimiz derse zamanında girip çıkıyor					
Öğretmenimiz ders dışında da bizimle ilgilenir					
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersi Hiz. Muhammed'i tanımamda yeterince yardımcı oluyor					
İnsanın kendini gerçekleştirmesinde rol model ihtiyacı olduğunu düşünüyorum					
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersi kendimi gerçekleştirmeme katkı sağlamıştır					
Derste anlatılan konu ve kavramları kolaylıkla anlıyorum					
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersi beni ders dışı araştırmalar yapmaya sevk ediyor					
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersinin zorunlu bir ders olmasını isterdim					
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersini başka bir sınıfta tekrar seçmek isterim					
Bu derste öğrendiğim bilgiler hayatımda olumlu değişikliklere neden oldu					
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersi benim için çok sıkıcı oluyor					
Öğrenmek istediğim (merak ettiğim) konuları ders kitabında bulabiliyorum					
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersi konularında değişiklik olması gerektiğini düşünüyorum					
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersi benim için diğer dersler gibi sıradan bir derstir					
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersi din ve inançla ilgili bir ders olduğu için çok önemli					
Bu derste öğrendiklerim kendi fikir ve düşüncelerime ters düşmektedir					
Hiz. Muhammed'in Hayatı dersi benim bu dersten beklentilerimi karşılıyor					
Bu ders olmasaydı gerekli dini bilgileri başka yollardan öğrenirdim					
Bu ders olmasaydı Hiz. Muhammed'in Hayatını bu kadar güzel öğrenemezdim					

- C- Aşağıdaki maddelerle ilgili olarak sizden, verilen bilgilerin **doğru olup olmadığını** belirtmeniz istenmektedir. Eğer okuduğunuz ifade doğru ise “**D**” (**Doğru**) seçeneğini, yanlış ise “**Y**” (**Yanlış**) seçeneğini (**X**) işareti ile işaretleyiniz.

	Doğru	Yanlış
Hiz. Muhammed Medine şehrinde 571 yılında dünyaya gelmiştir		
Hiz. Muhammed peygamber olmadan önce ticaretle uğraşıyordu		
Hiz. Muhammed’in doğduğu toplum huzurlu ve mutlu bir toplumdur		
Hiz. Muhammed’e ‘Oku’ emrini Cebrail meleği getirmiştir		
Peygamberimizin doğduğu döneme yaygın olan kötülüklerden dolayı “Cahiliye Dönemi” denmiştir		
Peygamberimizin ismi anılırken “sallallahü aleyhi ve sellem” demeliyiz		
Hiz. Muhammed kız çocuklarını daha çok severdi		
Hiz. Muhammed gençliğinde başkalarının hakkını korumak için kurulan “Hilful-fudul” birliğine üye olmuştur		
Peygamberimizi örnek almak için dış görünüşümüzü O’na benzetmeliyiz		
“Hanif” Hiz. Muhammed’in peygamber olmasından önce Allah’a inan kişilere denir		
Medineli bir grubun peygamberimizle görüştüğü ve İslam’ı kabul ettikleri yerin adı Arafat’tır		
Müslümanlar ilk Cuma namazını Kuba’da kılmışlardır		
“Muhammed’ül-Emin” “Güvenilir Muhammed” anlamına gelmektedir		
Müslümanlar Mekke’yi sevmedikleri için Medine’ye göç etmişlerdir		
Kötü niyetli insanların Hiz. Aişe’ye iftira atmasına “İfk Olayı” denir		
Mescid-i Nebi’nin inşası Mekke Dönemi olaylarından biridir		
Hüzün yılında Ebu Talip ve Hiz. Hatice vefat etmiştir		
Hiz. Muhammed bir karar alacağı zaman kimseye danışmazdı		

- D- Aşağıdaki maddelerle ilgili olarak sizden, söz konusu maddelerde ifade edilen duyguları **ne yoğunlukta** yaşadığınızı belirtmeniz istenmektedir. 1’den 5’e kadar değerlendirerek lütfen sizin için en uygun olan şıkkın altındaki kutuyu (**X**) işareti ile işaretleyiniz.

	1	2	3	4	5
Peygamberimizin yaşadığı yerleri ziyaret etmek istiyorum					
Peygamberimizin kişilik özelliklerine hayranlık duyuyorum					
Her an Allah’ın huzurunda olduğumu düşünerek duygulanıyorum					
İnsanlara eşit davranmadığımı düşündüğüm durumlarda rahatsızlık duyuyorum					
Mağdur olmuş kişilere destek olduğum zaman içimde ferahlık hissediyorum					
Toplumsal konularda danışmanın rolünü ve gücünü önemsiyorum					
Hiz. Muhammed’in hastalıklara gösterdiği sabrı düşündüğümde duygulanıyorum					
Farklı inanç ve ibadetlere sahip olan kişilere saygı duyuyorum					
Kadın ve erkek arasında ayrım gözetmeden onlara değer verdiği için peygamberimize hayranlık duyuyorum					
Hiz. Muhammed’in mükemmel bir yönetici olduğuna inanıyorum					
Hiz. Muhammed’in insanlara adil davrandığına inanıyorum					
Hiz. Muhammed’in ticari hayattaki dürüstlüğüne hayranlık duyuyorum					
Dünya hayatına önem verip ahiret hayatını ihmal ettiğimi düşündüğümde huzursuzluk duyuyorum					
İnsanın mutluluğu için toplumsal barışı önemsiyorum					
Hiz. Muhammed’in ailesine karşı sorumluluklarını bilen bir eş olduğuna inanıyorum					
Hiz. Muhammed’in erdemli insanla ilgili sözlerinden etkileniyorum					
Hayvanlara eziyet edildiğinde üzülüyorum					
Ailemle ve dostlarımla zaman geçirmekten zevk alıyorum					

E- Aşağıdaki maddelerle ilgili olarak sizden, söz konusu maddelerde ifade edilen davranışları **ne sıklıkla** yaptığınızı belirtmeniz istenmektedir. 1'den 5'e kadar değerlendirerek lütfen sizin için en uygun olan şıkkın karşısındaki kutuyu (X) işareti ile işaretleyiniz.

	1	2	3	4	5
Hız. Muhammed gibi söz ve davranışlarımda nazik olmaya gayret ediyorum					
Hayatımda Hz. Muhammed'in önerdiği şekilde iffetli olmaya gayret ediyorum					
Peygamberimizi örnek aldığımdan insanlar arasında ayırım yapmıyorum.					
Hız. Muhammed'in öğütlerine uyarak öksüz ve yetimlere karşı koruyucu yaklaşıyorum					
Peygamberimiz danışmayı tavsiye ettiğinden aldığım kararlarda başkalarına danışıyorum					
Peygamberimiz tedavi olmayı teşvik ettiğinden hastalandığım zaman doktora gidiyorum					
İbadetlerimi dengeli yapmaya özen gösteriyorum					
Özgürlüğümü başkalarının özgürlüklerini ihlal etmeyecek şekilde yaşıyorum					
Karşı cins ile seviyeli ve saygın bir ilişki kuruyorum					
Sınıfta veya evde bir durumu yönetme sorumluluğu verildiğinde adil davranıyorum					
Param helal şeylerde harcıyorum					
Dünya ve ahiret arasında denge kurarak yaşamaya gayret gösteriyorum					
Aile içi anlaşmazlıkların çözümünde peygamberimizin önerilerini uyguluyorum					
Peygamberimiz tavsiye ettiğinden dinimizle ilgili bilmediğim şeyleri araştırıyorum					
Peygamberimiz gibi bütün canlılara merhametli davranıyorum					
Ailemle sevinç ve üzüntülerimi paylaşıyorum					
Hız. Muhammed gibi dış politikayı takip ediyorum					

Ek 2: İzin Belgeleri



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.2244103
Konu :Tülay YÜCEL
Araştırma İzni

26.02.2016

İZMİR KATİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİNE
(İslami İlimler Fakültesi)
İZMİR

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) 17/02/2016 tarihli ve 1600008208 sayılı yazımız.
c)25/02/2016 tarih ve 12018877-604.01.02-E.2206979 sayılı Valilik Onayı

Üniversiteniz İslami İlimler Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Programı öğrencisi Tülay YÜCEL'in Doç.Dr.Mehmet BAHÇEKAPILI danışmanlığında "Liselirde (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Seçmeli "Hz.Muhammed'in Hayatı" Dersi Öğretim Programının Öğrenci ve Öğretmen Gözüyle Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölççekleri, Müdürlüğümüz Balçova, Bornova, Buca, Karabağlar, Konak, Karşıyaka, Gaziemir, Narlıdere, Güzelbahçe İlçelerinde bulunan ekli listedeki liselerde öğrenim gören öğrenciler ve görev yapan öğretmenlere uygulamaya istediği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Metin ENDER KARABULUT
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)
- 4-Onaylı Veri Araçları(..... sayfa)

Ash ile Aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır.
26 Şubat 2016

Feyzullah KAYA
Bilgisayar İşletmeni

Hükümet Konağı C Blok Kat:8 Strateji Geliştirme Hizmetleri I Bölümü Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için :N.GÜR Memur
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr
Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 232) 477 21 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b1be-c084-391d-a052-7049 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.2206979
Konu :Tülay YÜCEL
Araştırma İzni

25/02/2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğününün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) İzmir Katip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nin 17/02/2016 tarihli ve 1600008208 sayılı yazısı.

İzmir Katip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Programı öğrencisi Tülay YÜCEL'in Doç.Dr.Mehmet BAHÇEKAPILI danışmanlığında "Liselerde (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Seçmeli "Hz.Muhammed'in Hayatı" Dersi Öğretim programının Öğrenci ve Öğretmen Gözüyle Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Balçova, Bornova, Buca, Karabağlar, Konak, Karşıyaka, Gazimemir, Narlıdere, Güzelbahçe İlçelerinde bulunan ekli listedeki liselerde öğrenim gören öğrenciler ve görev yapan öğretmenlere uygulamaya istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçelerin ekli listede belirtilen okullarında 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumunu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
25/02/2016
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR Memur
Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 312) 477 21 07

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d7a7-ff99-3839-8806-b006 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Tülay YÜCEL
Doğum Yeri ve Tarihi : Şarkışla/ 1977
İletişim : tulayyucel11@hotmail.com

Eğitim Durumu

Lise : Şarkışla İmam-Hatip Lisesi
Lisans : Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (2000)
Yüksek Lisans : Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
Bölümü Din Eğitimi Ana Bilim Dalı (2003)
“Modern İslam Düşüncesinde Eğitim Anlayışı
(Fazlurrahman, M. İkbâl, C. Afgani Örneği)

Yabancı Dil : İngilizce

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı/Öğretmen (2003-2018)