

T.C  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ BİLİM DALI

İLKOKUL 1-3. SINIF DÜZEYİNDE DİN KÜLTÜRÜ VE  
AHLAK BİLGİSİ DERSİ İHTİYACINA İLİŞKİN VELİ  
GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Samet EYLİ

İstanbul  
Ağustos-2024

**T.C**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL 1-3. SINIF DÜZEYİNDE DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK**  
**BİLGİSİ DERSİ İHTİYACINA İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Samet EYLİ**

**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. Mehmet Emin AY**

**İstanbul**  
**Ağustos-2024**

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Felsefe ve Din Bilimleri Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Mehmet Emin AY .....

Üye Doç. Dr. Esra TÜRK .....

Üye Dr. Öğretim Üyesi Abuzer DİŞKAYA .....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “İlkokul 1-3. Sınıf Düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İhtiyacına İlişkin Veli Görüşleri” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Samet EYLİ

## ÖN SÖZ

Okulda din eğitimi ve öğretimi, dünyanın pek çok ülkesinde yoğun tartışmaların gerçekleştiği alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle laik sistemin kabulünün getirdiği birtakım unsurlar, din eğitimi ve öğretiminin anayasada hangi düzeyde yer bulacağı, örgün eğitim içerisindeki statüsünün ne olacağı, yer alacaksa hangi sınıf düzeyinde, ne tür içerik, yöntem ve uygulama şekli ile gerçekleştirilebileceği sorularını/sorunlarını beraberinde getirmiştir. Ülkemizde de Cumhuriyet'ten günümüze dek bu durum tartışıl gelmiş ve çeşitli yıllarda alınan kararlar ve uygulamalar, okulda din eğitimi ve öğretiminin konumunu farklı yönlerden etkilemiştir. En son 2014 yılı 19. Millî Eğitim Şûrasında uzun zamandır (1949'den beri) ilkokul 1, 2 ve 3. sınıfların öğretim programında olmayan DKAB dersinin programa dâhil edilmesi tavsiye kararıyla birlikte söz konusu durum tekrar gündeme gelmiş, kamuoyunu epeyce meşgul etmiş ve yoğun tartışmalar yaşanmıştır.

Bu araştırma ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğrenci velilerinin, çocukların din eğitimi/öğretimi ihtiyacına ve söz konusu sınıf düzeylerine DKAB dersinin konulması kararının uygulanabilirliğine dair görüşlerini aktarmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda velilerin, müfredata dâhil edilmesi durumunda dersin ne tür içerik ve uygulamalara sahip olması gerektiği hakkında beklenti ve önerilerini belirlemeyi konu almaktadır. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın konusu, amacı, önemi ve sınırlılıklarına değinilmiştir. İkinci bölümde; kuramsal çerçeve kapsamında dört ana başlık halinde teorik yapı ortaya konmuştur. Din eğitimi başlığı altında, ailede din eğitimi, okulda din eğitimi/öğretimi, ilkokul dönemindeki çocuğun gelişim özellikleri ve din eğitiminin temelleri incelenmiştir. Devamında Türkiye'de ilkokul düzeyinde din dersinin tarihçesi ve DKAB dersinin statüsüne dair tartışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak diğer ülkelerde din dersi uygulamaları aktarılmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi açıklanmıştır. Dördüncü bölümde öğrencilere velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ve bulgular aktarılmıştır. Beşinci bölümde ise bu bulguların sonucunda velilerin konuya ilişkin görüşleri, beklenti ve önerileri ile ilgili tartışma ve değerlendirmeler yapılarak gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın bilimsel bir zeminde yazılmasını sağlayan ve çalışmamın hazırlanmasından bitimine kadar geçen süreçte anlayışı ve nezaketiyle birlikte değerli bilgilerinden faydalandığım danışman hocam Prof. Dr. Mehmet Emin AY'a

teşekkür ederim. Hem Lisansüstü ders döneminde din eğitimi ve öğretimi konusunda önemli bilgiler edindiğim hem de araştırmamın başından sonuna kadar gösterdiği sabır, ilgi ve özveriden; yardımına ihtiyaç duyduğum anlarda yapıcı eleştirileri, görüş ve önerileriyle sunduğu katkılarından dolayı çok değerli hocam Doç. Dr. Faruk KANGER'e teşekkür ederim. Tez yazımı süresince sorduğum tüm sorulara sabırla ve içtenlikle cevap vererek bana her konuda yardımcı olan ve desteğini esirgemeyen, tashih ve tavsiyeleriyle bana yol gösteren kıymetli dostum Doç. Dr. Ünal Deniz'e en içten dileklerle teşekkürlerimi sunarım.

**Samet EYLİ**  
**İstanbul-2024**

**ÖZET**  
**İLKOKUL 1-3. SINIF DÜZEYİNDE DİN KÜLTÜRÜ VE**  
**AHLAK BİLGİSİ DERSİ İHTİYACINA İLİŞKİN**  
**VELİ GÖRÜŞLERİ**  
**Samet EYLİ**

Yüksek Lisans, Felsefe ve Din Bilimleri  
Tez danışmanı: Prof. Dr. Mehmet Emin AY  
Ağustos, 2024 - XIIİ + 159 Sayfa

Bu araştırmanın amacı ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğrenci velilerinin, çocukların din eğitimi/öğretimi ihtiyacına ve söz konusu sınıf düzeylerine DKAB dersinin konulması kararının uygulanabilirliğine dair görüşlerini belirlemektir. Bununla birlikte velilerin, müfredata dâhil edilmesi durumunda dersin ne tür içerik ve uygulamalara sahip olması gerektiği hakkında beklenti ve önerilerini tespit etmektir. Araştırmanın katılımcılarını 2023-2024 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Fatih ilçesinde bulunan ilkokullarda 1-3. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Katılımcılar her sınıf düzeyinden eşit sayıda olacak şekilde toplamda 24 veliden oluşmaktadır. Çalışma durum çalışması deseninde nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve buna bağlı olarak ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, velilerden elde edilen bulguların analizinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmaya katılan velilere; 6-9 yaş arası çocukların din ve ahlak eğitimine ihtiyaçları, çocukların dini ve ahlaki duygu, düşünce ve davranışlarının oluşmasında okuldaki din ve ahlak öğretiminin rolü, DKAB dersinin 4. sınıftan itibaren başlatılması durumu, DKAB dersinin 1, 2 ve 3. sınıf müfredatında yer alması durumunda; dersin statüsü, dersi kimin vermesi gerektiği, dersin hangi dini ve ahlaki konuları içermesi gerektiği ve ders öğretmeni ve dersin uygulanma biçimi hakkında ne tür beklentilerinin olduğuna dair sorular yöneltilmiştir.

Araştırma sonucunda velilerin büyük bir kısmı 6-9 yaş arası çocukların din ve ahlak eğitimine ihtiyaçları bulunduğunu, çocukların dinî ve ahlakî duygu, düşünce ve davranışlarının oluşmasında okuldaki din ve ahlak öğretiminin etkin rol oynadığını ve DKAB dersinin 4. sınıftan daha önce başlatılmasını istediklerini belirtmiştir. DKAB dersinin 1, 2 ve 3. sınıf müfredatında yer alması durumunda ise; dersin statüsünün zorunlu olması ve dersi DKAB öğretmeninin vermesinin gerekliliği ifade edilmiştir. Bununla birlikte derste dini anlamda iman ve İslami konulara, ahlaki anlamda ise sevgi, saygı ve merhamet konularına öncelik verdikleri tespit edilmiştir. Ders öğretmeninden davranış bağlamında dersi sevdirmesi ve öğrencilere kızmaması, bilgi ve bilgi aktarımı bağlamında ise alanın uzmanı olma ve çocukların seviyesine uygun anlatım beklentileri olduğu anlaşılmıştır. Dersin uygulanma biçimi hakkında da çoğunlukla etkin katılım ve görsel materyal kullanımının önerildiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Temel Eğitim, İlkokul, DKAB Dersi

**ABSTRACT**  
**PARENTS' OPINIONS ON THE NEED FOR RELIGIOUS**  
**CULTURE AND ETHICS COURSE AT PRIMARY**  
**SCHOOL 1-3 GRADE LEVEL**

**Samet EYLİ**

Master, Philosophy and Religious Studies

Thesis advisor: Prof. Dr. Mehmet Emin AY

August, 2024 - XIII + 159 Pages

The aim of this research is to determine the opinions of the parents of 1st, 2nd and 3rd grade primary school students regarding the religious education/teaching needs of their children and the feasibility of the decision to include the DKAB course in the relevant grade levels. In addition, it is to determine the parents' expectations and suggestions about the type of content and practices the course should have in case it is included in the curriculum. The participants of the research consist of the parents of students studying in 1st-3rd grades in primary schools located in the Fatih district of Istanbul in the 2023-2024 academic year. The participants consist of a total of 24 parents, with an equal number from each grade level. The study was carried out using the qualitative research method in the case study design. In the study, the purposeful sampling method and accordingly the criterion sampling and maximum diversity sampling methods were preferred in determining the participants. In the study in which the interview technique, one of the qualitative research methods, was used, a semi-structured interview form was used as the data collection tool, and the descriptive analysis method was preferred in the analysis of the findings obtained from the parents.

To the parents participating in the research; The need for religious and moral education of children between the ages of 6-9, the role of religious and moral teaching at school in the formation of children's religious and moral feelings, thoughts and behaviors, the situation in which the DKAB course starts from the fourth grade, the DKAB course being included in the first, second and third grade curriculum; Questions were asked about the status of the course, who should teach the course, what religious and moral issues the course should cover, and what kind of

expectations they had about the course teacher and the way the course was implemented.

As a result of the research, the majority of the parents stated that children between the ages of 6-9 need religious and moral education, that religious and moral education at school plays an active role in the formation of children's religious and moral feelings, thoughts and behaviors, and that they want the DKAB course to start before the 4th grade. In the case that the DKAB course is included in the 1st, 2nd and 3rd grade curriculum; it was stated that the status of the course should be compulsory and the course should be taught by the DKAB teacher. In addition, it was determined that they gave priority to faith and Islamic issues in the religious sense, and love, respect and mercy in the moral sense. It was understood that the course teacher is expected to make the course enjoyable in terms of behavior and not to get angry with the students, to be an expert in the field in terms of knowledge and information transfer and to explain in a way that is appropriate for the level of the children. It was concluded that active participation and the use of visual materials are mostly recommended for the implementation of the course.

**Keywords:** Religious Education, Basic Education, Primary School, DKAB Course

# İÇİNDEKİLER

<b>TEZ ONAYI</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>ix</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	5
1.6. Tanımlar .....	5
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>7</b>
2.1. Din Eğitimi .....	7
2.1.1. Ailede Din Eğitimi .....	10
2.1.2. Okulda Din Eğitimi/Öğretimi .....	12
2.1.3. İlkokul Dönemindeki Çocuğın Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi.....	16
2.1.3.1. Fiziksel Gelişim .....	17
2.1.3.2. Bilişsel-Zihinsel Gelişim .....	18
2.1.3.3. Dil Gelişimi.....	22

2.1.3.4. Psiko-sosyal Gelişim .....	25
2.1.3.5. Ahlak Gelişimi .....	29
2.1.3.6. Dini Gelişim .....	33
2.2. Türkiye’de İlkokul Düzeyinde Din Dersinin Tarihçesi.....	38
2.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem İlkokullarında Din ve Ahlak Eğitiminin Yeri .....	38
2.2.2. Cumhuriyet Dönemi İlkokullarında Din ve Ahlak Eğitiminin Yeri .....	39
2.3. Günümüz Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Statüsüne Dair Tartışmalar ...	42
2.3.1. “DKAB Dersi Zorunlu Olmalı” Görüşü .....	43
2.3.2. “DKAB Dersi Seçmeli Olmalı” Görüşü .....	45
2.3.3. “DKAB Dersi Örgün Eğitimde Hiç Yer Almamalı” Görüşü .....	47
2.3.4. 2014 yılı 19. Millî Eğitim Şûrası Tavsiye Kararına İlişkin Yaşanan Tartışmalar .....	49
2.4. Diğer Ülkelerde Din Dersi Yaklaşım ve Uygulamaları .....	50
2.5. İlgili Çalışmalar .....	51

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>56</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	56
3.2. Katılımcılar .....	56
3.3. Veri Toplama Aracı.....	61
3.4. Verilerin Toplanması.....	62
3.5. Verilerin Analizi .....	63
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik .....	64

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>ARAŞTIRMA BULGULARI .....</b>	<b>67</b>
4.1. Araştırmaya Katılan Velilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular....	67
4.1.1. Çocukların Din ve Ahlak Eğitimine İhtiyaçları İle İlgili Veli Görüşleri...67	

4.1.2. Okuldaki Din ve Ahlak Öğretiminin Rolü İle İlgili Veli Görüşleri .....	72
4.1.3. DKAB Dersi Sınıf Düzeyi İle İlgili Veli Görüşleri.....	79
4.1.4. DKAB Dersinin Statüsü İle İlgili Veli Görüşleri .....	85
4.1.5. DKAB Dersinin Yürütücüsü İle İlgili Veli Görüşleri .....	93
4.1.6. DKAB Dersinin Dini ve Ahlaki Konularına İlişkin Beklentiler İle İlgili Veli Görüşleri .....	98
4.1.7. DKAB Dersinin Öğretmeninden Beklentiler İle İlgili Veli Görüşleri ....	109

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>115</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	115
5.1.1. Çocukların Din ve Ahlak Eğitime İhtiyaçlarına İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	115
5.1.2. Okuldaki Din ve Ahlak Öğretiminin Rolüne İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	117
5.1.3. DKAB Dersi Sınıf Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışmalar .....	119
5.1.4. DKAB Dersinin Statüsüne İlişkin Sonuç ve Tartışmalar .....	121
5.1.5. DKAB Dersinin Yürütücüsüne İlişkin Sonuç ve Tartışmalar .....	123
5.1.6. DKAB Dersinin Dini ve Ahlaki Konularına İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	125
5.1.7. DKAB Dersinin Öğretmeninden Beklentilere İlişkin Sonuç ve Tartışmalar.....	128
5.2. Öneriler .....	130
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	130
5.2.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	131
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>133</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>150</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>159</b>

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Araştırma Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler.....	58
Tablo 4.1: Çocukların Din ve Ahlak Eğitime İhtiyaçları İle İlgili Veli Görüşleri ..	67
Tablo 4.2: Okuldaki Din ve Ahlak Öğretiminin Rolü İle İlgili Veli Görüşleri.....	72
Tablo 4.3: DKAB Dersi Sınıf Düzeyi İle İlgili Veli Görüşleri .....	79
Tablo 4.4: Dersin Statüsü İle İlgili Veli Görüşleri .....	86
Tablo 4.5: Dersi Kimin Vermesi Gerektiği İle İlgili Veli Görüşleri .....	93
Tablo 4.6: Dini Konulara İlişkin Beklentiler İle İlgili Veli Görüşleri .....	98
Tablo 4.7: Ahlaki Konulara İlişkin Beklentiler İle İlgili Veli Görüşleri .....	104
Tablo 4.8: Dersin Öğretmeninden Beklentiler İle İlgili Veli Görüşleri.....	109
Tablo 4.9: Ders İçeriğini Aktarma ve Uygulama İle İlgili Beklentilere İlişkin Veli Görüşleri.....	112

## KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AİHM	: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AKP	: Adalet ve Kalkınma Partisi
Akt	: Aktaran
BDP	: Barış ve Demokrasi Partisi
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
Çev	: Çeviren
Ed	: Editör
HDP	: Halkların Demokratik Partisi
md	: Madde
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MHP	: Milliyetçi Hareket Partisi
MÜSİAD	: Müstakil Sanayici ve İş adamları Derneği
PODEM	: Kamusal Politika ve Demokrasi Çalışmaları Derneği
STK	: Sivil Toplum Kuruluşları
şrh	: Şerh
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
trc	: Tercüme
TTB	: Türk Tabipleri Birliği
vd	: Ve Diğerleri
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Çocuğun hayata dair ilk eğitiminin ailesi tarafından verildiği bilinmektedir. Bu eğitim içerisinde önde gelen alanlardan biri de şüphesiz din eğitimidir. Aile, çocukların dinî ve ahlakî değerleri kazanabileceği ilk ve en önemli kurumdur. Ailedeki eğitim sürecini bir dönem sonra büyük ölçüde eğitim kurumları devralmaktadır. Genel eğitimin yanı sıra din eğitimi de sistemli olarak ilk bu dönemde, yani okulda gerçekleşmektedir (Köylü ve Oruç: 2020).

Okulda din eğitimi ve öğretimi, dünyanın pek çok ülkesinde yoğun tartışmaların gerçekleştiği alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Avest, Bakker ve Troost, 2013; Aydın, 2007; Hendek, 2019). Özellikle laik sistemin kabulünün getirdiği birtakım unsurlar, din eğitimi ve öğretiminin anayasada hangi düzeyde yer bulacağı, örgün eğitim içerisindeki statüsünün ne olacağı, yer alacaksa hangi sınıf düzeyinde, ne tür içerik, yöntem ve uygulama şekli ile gerçekleştirilebileceği sorularını/sorunlarını beraberinde getirmiştir. Ülkemizde de Cumhuriyet'ten günümüze dek bu durum tartışılmalı ve çeşitli yıllarda alınan kararlar ve uygulamalar, okulda din eğitimi ve öğretiminin konumunu farklı yönlerden etkilemiştir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında kısa bir dönem zorunlu olan din dersleri, bir süre sonra müfredattan tamamen çıkarılmış, sonrasında da isteğe bağlı olarak tekrar programlara dâhil edilmiştir. Daha sonra "Ahlak Dersi" de programlarda yerini almış, bu ders 4 ve 5. sınıflara haftada birer saat olmak üzere zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır. En nihayetinde ise 1982 yılına gelindiğinde Anayasa'nın 24. Maddesi gereğince bu iki ders "Din ve Ahlak Bilgisi" adıyla birleştirilerek zorunlu ders haline getirilmiştir (Öcal, 2017). 4 yıllık bir aradan sonra da dersin ismi güncellenmiş ve "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" adıyla okutulmaya devam edilmiştir (Doğan ve Tosun, 2003).

O tarihten günümüze de bu ders hâlihazırda okutulmaya devam edilmektedir. İlk günden bugüne kadar geçen süreçte sınıf düzeyi ve ders isminde birtakım değişiklikler yaşanmakla beraber alınan kararlardan en çok etkilenen kısımlardan biri de ilkokul kademesi olmuştur.

İlkokulda din dersleri, 1924 yılı öğretim programında 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda yer almıştır (Cicioğlu, 1982). 1926 yılında 2. sınıflar programdan çıkarılmış ve 3, 4 ve 5. sınıflarda okutulmaya devam etmiştir (*İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, 1926). 1930 yılına gelindiğinde şehir okullarında sadece 5. sınıfların, köy okullarında ise sadece 3. sınıfların isteğe bağlı olarak program dışı yarım saat alabilecekleri ders haline gelmiştir. Daha sonra ise 1931 yılında şehir okullarından, 1939 yılında da köy okullarından tamamen çıkarılmıştır. 1949 yılı itibariyle tekrar programa dâhil olan din dersleri, ilkokulların 4 ve 5. sınıflarını kapsamış ve 1982’de alınan kararda da sınıf düzeylerinde bir değişikliğe gidilmemiştir (Öcal, 2017). Buna göre alınan kararlar ile din dersleri, ülkemizde uzun yıllar boyunca ilkokulların ilk 3 sınıfında okutulmamış, dolayısıyla da ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf çocukları din eğitimi ve öğretimini ya aileden ya da okul dışı dini kurumlardan almak durumunda kalmışlardır. Bu imkânı bulamayan çocukların ise din eğitimi ve öğretimini sistemli ve gerekli düzeyde almaları mümkün olmamıştır. Bu durum ilkokul dönemi din öğretimine dair tartışmaları günümüze kadar beraberinde getirmiştir.

Son dönemde yapılan Millî Eğitim Şûralarında alınan tavsiye kararlar, ilkokul çocuklarının din eğitimi ihtiyacını ortaya koymasından oldukça önem arz etmektedir. Örneğin; 2010 yılı 18. Millî Eğitim Şûrasında; “Değerler eğitimi konusunda önemli işlev gören “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersi çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulmalıdır” şeklinde tavsiye kararı alınmıştır (MEB, 2010: 12). Genel bir çerçeveyi ifade eden bu kararı takiben 2014 yılı 19. Millî Eğitim Şûrasında ise; “İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflara da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konulması” tavsiye kararı bu ihtiyacı en şekilde gösterir niteliktedir (MEB, 2014: 1). Fakat geçen süre içinde değerler eğitimi alanında birtakım uygulamalar yapılmışsa da adı geçen son karar uygulamaya konmamış veya konamamıştır.

En son 2021 yılında gerçekleştirilen 20. Millî Eğitim Şûrasında ise “Okul öncesi öğretim programında çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak din, ahlak ve değerler

eğitimi yer almalıdır” kararı, okul öncesi dönemi din eğitimi ihtiyacına vurgu yapmakla beraber gözleri tekrar çocukluk dönemi din eğitimi ihtiyacına çevirmiştir (MEB, 2021: 2). Böylece söz konusu durum tekrar gündeme gelmiş, kamuoyunu epeyce meşgul etmiş ve yoğun tartışmalar yaşanmıştır.

Geçen süreçte konunun önemine ve yaşanan tartışmalara rağmen ilkokul dönemi din eğitimi ihtiyacını inceleyen yeterli sayıda çalışma yapılmadığı görülmektedir. İlgili literatüre bakıldığında ise konu ile ilgili yapılan çalışmalarda söz konusu sınıf (1, 2 ve 3.sınıf) öğrenci velilerinin katılımının sağlandığı bütüncül bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle böyle bir alan araştırmasına ihtiyaç bulunmaktadır. İlerleyen süreçte, Millî Eğitim Bakanlığın 19. Şurada aldığı tavsiye kararına binaen söz konusu sınıf düzeylerinde ilgili dersin konulmasına ilişkin veli görüşlerini belirlemek, bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de okulda -özellikle ilkokulda- din öğretiminin imkânı konusu tartışılan önemli meselelerden biri olmaya devam etmektedir. Dünyada genel anlamda bu konu hakkında üç farklı görüşün olduğu söylenebilir. Bunlar; din öğretiminin olmaması gerektiği, din öğretimi yerine din hakkında bilgi verilebileceği ve din öğretiminin programlar içerisinde verilmesi gerektiği görüşüdür (Ev, 2009). Ülkemizde ise bu görüş farklılıklarının ilkokul dönemi kapsamında ne düzeyde olduğu açıklığa kavuşturulması gereken önemli bir konudur. Velilerin bütüncül bir alan çalışması ile görüşlerinin tespit edilmesi, çeşitli kategorilere göre incelenmesi ve betimsel analizinin yapılması ilkokul dönemi çocuğunun din eğitiminde belirleyici etken olan ebeveynin nasıl bir tutum gösterdiğini belirleyici nitelikte olacaktır. Bu nedenle araştırmanın amacı ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğrenci velilerinin, çocukların din eğitimi/öğretimi ihtiyacına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bununla birlikte velilerin söz konusu sınıf düzeylerine Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konulmasına dair görüşlerini ve müfredata dâhil edilmesi durumunda ne tür içerik ve uygulamalara sahip olması gerektiği hakkında beklenti ve önerilerini belirlemektir. Böylece elde edilen sonuçlar dersin gerekliliğine ilişkin velilerin görüşlerini aktarması ve ilerleyen süreçte dersin programa dâhil edilmesi

halinde velilere göre içerik, yöntem ve uygulama yönünden beklenti ve önerileri göstermesi bakımından program geliştiricilere de yardımcı olacağı düşünülmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Alt Problem Cümleleri**

Araştırmaya ait alt problemler şu şekildedir:

- Velilerin, 6-9 yaş arası çocukların din ve ahlak eğitimlerine ihtiyaçları hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Velilerin, çocukların dini ve ahlaki duygu, düşünce ve davranışlarının oluşmasında okuldaki din öğretiminin rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?
- Velilerin, Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin 4. sınıftan itibaren başlatılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Velilerin, 1-3. sınıf düzeylerinde verilebilecek din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin zorunlu ya da seçmeli olması durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Velilerin, 1-3. sınıf düzeylerinde verilebilecek din kültürü ve ahlak bilgisi dersini kimin vermesi gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Velilerin, 1-3. sınıf düzeylerinde verilebilecek din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin hangi dinî ve ahlakî konuları içermesi gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Velilerin, 1-3.sınıf düzeylerinde verilebilecek din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde görev alacak öğretmenden ve dersin uygulama biçiminden beklentileri nelerdir?

### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Çocukluk dönemi dinî ve ahlakî eğitim, önemli ölçüde “aile ve okul” etrafında şekillenmektedir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarına karşı sorumluluklarını da beraberinde getirmektedir. Ebeveynler çocuklarına, hayatlarını inşa etme sürecinde, onlara ahlaki eğitimi aşlamak ve güzel alışkanlıklarla beraber gerekli temel dini bilgileri aktarmak hususunda sorumludur (Köylü ve Oruç, 2020). Bu durum velilerin çocukların bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimlerine uygun, doğru zamanda ve doğru yerde gerekli ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri ortamın oluşmasında söz

hakkına sahip olduklarını da göstermektedir. Bu nedenle 19. Millî Eğitim Şûrasında alınan kararlar birlikte uzun zamandır (1949'den beri) ilkököl 1, 2 ve 3. sınıfların öğretim programında olmayan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin programa dâhil edilmesi tavsiyesi, velilerin bu karara bakış açısını araştırmayı gerekli kılmıştır. Böylece çocukların vasisi konumunda olan velilerin ilkököl dönemi din öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışma söz konusu sınıfların her biri için din öğretiminin ihtiyaç ve gerekliliği konusunda velilerin görüşlerinin alındığı bütüncül bir çalışmayı ortaya koymasından bakımından önemlidir. Karar alıcıların ve program geliştiricilerin çocuğun eğitiminde etkin rolü olan paydaşların görüşlerini bilmesi, din öğretimi tartışmalarının yaşandığı bu dönemde ileride muhtemel gerçekleştirecekleri uygulamalar konusunda karar verme sürecinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.5. Varsayımlar**

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan sorulara katılımcılar tarafından verilen cevapların onların gerçek görüş ve düşüncesini yansıttığı, tercih edilen yöntemin araştırmanın amacına uygun ve seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde, İstanbul ili Fatih ilçesinin farklı bölgelerinde yer alan Topkapılı Mehmet Bey, Emin Ali Yaşın ve İskenderpaşa ilkökullarında 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin velileri ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmadan elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen bulgularla sınırlıdır.

### **1.7. Tanımlar**

**Din:** “Din, insanlara bir hayat tarzı sunan, onları belli bir dünya görüşü içinde toplayan kurumdur, bir değer biçme ve yaşam tarzıdır; yaratıcıya isteyerek bağlanma, birtakım şeyleri duyma, onlara inanma ve uygun iradi faaliyette bulunma

olgusudur; üstün varlıkla ona inanan insan arasındaki ilişkiden doğan deneyimin inanan kişinin hayatındaki etkileridir” (Altaş ve Arıcı, 2020: 62).

**Din eğitimi:** “Bireyin fitratında bulunan inanma duygu ve ihtiyacı çerçevesinde din olgusunu kavramasına rehberlik etme ve kabul ettiği dinin önerdiği yaşam biçimini öğrenmesine yardımcı olma sürecidir” (Okumuşlar ve Genç, 2015: 61).

**Din öğretimi:** “Din öğretimi de, okulda planlı, programlı, amaçlı, dizgeli bir şekilde bireylerin din öğrenmelerine, yani dinle ilgili kalıcı izli davranış geliştirmelerine kılavuzluk etmek üzere yaşanan süreci anlatmaktadır. Din öğretimi, okulda gerçekleştirilen ‘din eğitimi’dir” (Tosun, 2021: 27).

**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi:** İlköğretim (4-8. sınıflar) ve ortaöğretim (9-12. sınıflar) kurumlarında zorunlu ders kapsamında yer alan, “dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmeyi” amaçlayan ders olarak tanımlanabilir (MEB, 2018: 9).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Din Eğitimi

Din insanlıkla yaşıt bir olgudur. İlk insandan bu yana varlığını devam ettiren din, hak ya da batıl her toplumun bünyesinde önemli bir yere sahip olmuştur. Çünkü insanın yaratılıştan getirdiği bir inanma isteği bulunmaktadır. Fıtrattaki bu duygu ise eğitime ihtiyaç duyan bir vaziyettir. Nitekim ilk insan aynı zamanda bir peygamberdir ve bu görev insanın fitratındaki inanma içgüdüsünün eğitile buluşması gerektiğine vurgu yapmaktadır. İşte bu durum, insanın inanç noktasındaki ihtiyaçlarını karşılayabilecek yegâne araç olan din eğitimini gerekli kılmaktadır.

Din eğitimi, muhtevasında din ve eğitim kavramlarını barındırmaktadır. Bu onun hem din ile hem de eğitim ile olan ilişkisini göstermektedir. Fakat din eğitimi ne sadece din, ne de sadece eğitimidir. Din eğitimi, bu iki kavramın işbirliği ile hayat bulan bir alandır. İnsanın doğumu ile birlikte fitratında bulunan inanma ihtiyacının ortaya çıkması ve bu yönde istenen davranışların gelişimini hedeflemektedir. Böylece insan, bu işbirliği neticesinde hayatı süresince olumlu davranışlar kazanacak, fitratına uygun bir gelişim gösterecek ve değersel özelliği bulunan kazanımlar elde edecektir (Keyifli, 2013).

Din eğitimi, nihai hedef için işbirliğinde bulunan din ve eğitim kavramlarının zorluğu nedeniyle tanımı yapılması güç olan bir alandır. Türkiye’de din eğitiminin öncü ismi Beyza Bilgin’in din eğitimi için; “Çerçevesi çizilmiş bir tanım yoktur.” sözü bu durumu özetler niteliktedir (Bilgin, 1995: 16). Altaş’ın “Din eğitimi; varlık, insan, bilgi anlayışına dair bir çerçeve çizmeden tanımlanamaz ve anlaşılabilir.” ifadesi de din eğitiminin tanımının, ön kabullerin değişkenliğine bağlı olarak farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır (Altaş, 2022: 53). Fakat her ne kadar durum böyle olsa da önemli bir bilim dalı olan din eğitiminin çeşitli tanımları yapılmıştır.

Din eğitimcilerinin tanımlarına bakıldığında çoğunlukla din eğitimi tanımının, normatif ve deskriptif nitelikte iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Okumuş ve Genç’in (2015: 61) “Bireyin fitratında bulunan inanma duygu ve ihtiyacı

çerçevesinde din olgusunu kavramasına rehberlik etme ve kabul ettiği dinin önerdiği yaşam biçimini öğrenmesine yardımcı olma sürecidir” tanımı ile Yavuz’un (1998: 52) “İnsanın doğuşla beraberinde getirdiği dini istidat ve kabiliyetlerini işleyip geliştirmek üzere başta Allah’ı ve ilahi kelâmı öğrenip kabul ederek, ilahi kelâm içinde mevcut bilgiler ve talepler doğrultusunda yaşayışını düzenleyebilmesidir” tanımı normatif nitelikteki tanımlardır. Bu tanımlarda din eğitime değer atfedildiği ve bir amaç yüklendiği, rehberlik esasına dayanan doktriner yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Ayrıca dinin, istifade edilecek bir kaynak olarak tanındığı ve bu dinin, mensubu bulunulan din bağlamında kabul edildiği, eğitimin informal boyutunun ise kapsam dışı bırakıldığı anlaşılmaktadır. O halde özetle ifade edecek olursak normatif yaklaşıma göre din eğitimi, belli gayeler esas alınarak, sürecin nasıl olması gerektiğinin belirlendiği ve neticede hedefe ulaşılmanın beklendiği bir faaliyet olarak kabul edilmektedir (Bayrakdar, 2020).

Deskriptif yaklaşımda ise din eğitime, Ertürk’ün davranışçılık perspektifine bağlı olarak yapmış olduğu eğitim tanımı çerçevesinde bakılmıştır. Bu bağlamda tanımını oluşturan Tosun, din eğitimi; “Bireyin dinî davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir.” şeklinde ifade etmiştir (Tosun, 2010: 23). Bu tanım sonraki tanımlara da öncülük etmiş, Aydın, Akyürek ve Ev’in de bir takım farklılıklarla birlikte tanımlarında deskriptif nitelikte kaldıkları görülmüştür (Altaş, 2022). Bu yaklaşımda din eğitime daha çok objektif ve kapsamlı bir şekilde yaklaşılmaktadır. Söz konusu tanımlar din eğitimi, “bireyin dinî ya da din ile ilgili davranışlarında değişme meydana getirme ya da gelme süreci” şeklinde belirtmekte fakat bu değişikliğin hangi hususi gayeyi (belli bir din veya yaşayışı) kapsadığı ifade edilmemektedir. Dolayısıyla bu yaklaşımda din eğitimi ile kararlaştırılmış olan bir dinin mensubunun eğitimi veya kabul edilen dinin bilinip yaşanması süreci kastedilmemektedir. Din eğitimi, herhangi bir din veya dini yaşayış biçimini öğretme konusu yapabilmekte, bununla birlikte din olgusu etki oluşturduğu çeşitli faktörler bakımından faaliyet kapsamına alınabilmektedir (Bayrakdar, 2020).

Bunun yanında ülkemizde din eğitimi kavramının, -İslâm eğitimi, dinî eğitim ve din öğretimi- kavramlarıyla olan ilişkisinin belirsizliği ve bu kavramların birbiri aralarındaki anlamlandırma sorunları da bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır (Gündüz, 2020). Fakat konumuz gereği söz konusu durumun tahlilini başka

çalışmalara bırakarak, din eğitimi faaliyet alanı noktasında bu üç kavram çerçevesinde çizmek yerinde olacaktır.

İlk olarak şunu ifade etmek gerekir ki, din eğitimi yalnızca belirli bir dinin (İslamiyet, Hristiyanlık vb.) eğitim sistemine karşılık gelen bir olgu değildir. Çünkü din eğitimi seküler eğitim sistemi içerisinde de çeşitli uygulamalarla yer bulabilen bir alandır (Aydın, 2019). Bunun yanı sıra genel eğitim bünyesinde okullarda verilen din ile ilgili eğitim-öğretim faaliyetlerinde, uygulamada belirlenen din, program içerisinde yoğunluk gösterse dahi bu o dersin ilgili din ile isimlendirilmesi anlamına gelmemektedir. Nitekim farklı uygulamalarda görülmektedir ki din eğitimi mezhepsel, mezheplerüstü veya dinler açılımlı şekliyle programlarda yer alabilmektedir. Öyleyse din eğitimi ne bir dine ait eğitim sistemi olarak ne de uygulamalarda yer alan şekliyle eğitime konu olan dinin ismiyle nitelendirmek doğru gözükmemektedir (Gündüz, 2020).

Din eğitimi, örgün eğitim sahasında gerçekleştirilen dinle ilgili uygulamaları kapsamaktadır. Bunun yanında dinî eğitim veren resmi veya gayri resmi kuruluşların söz konusu faaliyetlerini de içermektedir. Bu nedenle din eğitimi, bu iki alandaki uygulamalarda yer bulmasına rağmen bu durum onun, din öğretimi kavramı ya da dinî eğitim kavramının yerine kullanılabileceği anlamına gelmemekte, aksine bu iki alanı da konusu dâhilinde bulunduran bir üst alan olduğunu göstermektedir (Mehmedoğlu, akt. Gündüz: 174).

Bununla birlikte, din eğitimi, hem formal eğitim olarak isimlendirilen örgün ve yaygın eğitimdeki dine dair eğitim-öğretim faaliyetlerini, hem Tosun'un (2021: 23) ifadesiyle yarı informal eğitim kurumu olan aileyi ve bununla birlikte sosyal medya vb. alanlardaki informal eğitimi de kapsamaktadır. Bu yönüyle din eğitimi aslında bir üst başlık konumundadır. Çünkü o, belli bir zaman ve mekânda, belirli bir program dâhilinde gerçekleşen, öğretici rehberliğinde ve denetime tabi olan formal eğitimi içerdiği gibi herhangi bir sistemin, kasıtlı bir plan ve rehberliğin olmadığı informal eğitimi de içermektedir (Gündüz, 2020).

O halde buraya kadar anlatılan bilgilerden çıkarılan en genel anlatımla din eğitimi, Gündüz'ün ifadesiyle; "Bir üst olgu olarak kendisiyle iç içe geçmiş olan İslam gibi herhangi bir dinin eğitim sistemini, eğitimin dinî olmasını, derslerde herhangi bir

dersin eğitim-öğretime konu edilmesini ve din öğretimi kavramlarının tümünü kapsamaktadır denebilir” (Gündüz, 2020: 174).

### **2.1.1. Ailede Din Eğitimi**

Bireyin yetişmesinde, görev ve sorumlulukları bakımından birçok kurum işbirliği yapmaktadır. Fakat bu işbirliğinin en temel noktasında aile kurumu bulunmaktadır. Çünkü aile bireyin, biyolojik, sosyal ve duygusal açıdan donanımlı bir şekilde yetişmesinde, en büyük etkiye sahiptir (Erkal, 1999; Konuk, 1994; Yörükoğlu, 1989). Bunun yanında aile, sadece sözü edilen ihtiyaçların karşılandığı bir yer olmaktan ziyade, bireye maddi-manevi değerler katması bakımından bireyin hayatına pek çok açıdan yön veren ve onun varlıklar arasında üstün bir kıymet kazanmasına rehberlik eden bir eğitim merkezi mahiyetindedir (Köylü, 2020; Özbek, 1996; Yavuz, 1983). Bu eğitim merkezinin süreç içerisinde en etkili olduğu alan ise kuşkusuz din eğitimidir.

Aile, çocuğun dinî ve ahlaki değerlerle karşılaştığı ilk yerdir. Çocuklar ilk kez karşılaştıkları bu değerlerle aile vasıtasıyla ilişki kurmaktadır. Dinin inanç, ibadet ve ahlak esaslarını, bu süreçte hayatlarını şekillendiren aileden öğrenmekte ve fitratından gelen merak içgüdüsüyle birlikte ailenin dini yaşam biçimini taklit etmek, onlara benzemeye çalışmaktadırlar. Çünkü bu süreçte aile, çocuk için dinî yaşamın bir örneği niteliğindedir. Çocuk, ailesinden öğrendiği bilgileri, onlarda gözlemlediği davranışları ve dine ait bakış açılarını model alarak kendi dinî kişiliğini bu ölçülere göre bina etmektedir (Gözütok, 2005; Öcal, 1991; Peker, 1985; Yavuz, 1983).

Kur’ân-ı Kerim’de, insanın hiçbir şey bilmez halde dünyaya gözlerini açtığı, doğruyu ve yanlışını sonradan öğrendiği ifade edilmektedir (en-Nahl: 16/78). Bununla birlikte, çocukların İslam dinine eğilimli bir fitratla doğduğu, fakat bir müddet sonra ebeveyninin, onu kendi mensubu olduğu dine dâhil ettiği, hadis-i şerifte haber verilmektedir (Buhârî, “Cenâiz”, 80). Öyleyse, çocukların iyi-kötü ve hayır-şer olan ne varsa bunları öğrenecekleri ilk eğitim yurdunun aile olması, ayrıca fitratlarında bulunan yönelimin aksine din anlayışında ailenin tercihini benimseyebilmeleri, çocuğun din eğitiminde ailenin en etkili faktör olduğunu göstermektedir (Konuk, 1994). Nitekim Kur’an’ın Anlamıyla Buluşmak Platformu’nun (2010), Akşit ve arkadaşlarının (2012) ve Diyanet İşleri Başkanlığının (2014) yapmış oldukları

araştırmalarda, dinî bilgilerin öğrenildiği ilk kaynağın neresi olduğuna yönelik soruya, sırasıyla %75, %90 ve %91,8 oranında ‐aile‐ cevabının alınması bu gerçeği gözler önüne sermektedir.

Anne-babalar, çocuklarına hayatlarını inşa etme sürecinde ahlaki eğitimi aşılama ve güzel alışkanlıklarla beraber gerekli temel dinî bilgileri aktarmak hususunda sorumludurlar (Köylü, 2020; Özbek, 2010). Nitekim bu durum çeşitli hadislerde bildirilmiştir. ‐Çocuğun güzelce terbiye edilmesi, çocuğun anne-babası üzerindeki haklarından biridir.‐ hadisi çocuğun terbiyesinin güzel bir şekilde verilmesinin ebeveynlerinin uhdesinde olduğunu göstermektedir (İbn Mâce, ‐Edeb‐, 3). Ailede din eğitiminde, anne-babanın gerek doğrudan gerek dolaylı yönden gerçekleştirdiği din eğitimi, çocuğa olumlu yönde etki edebileceği gibi yanlış bir eğitim ile çocukta dinî duygunun sönmesine veya yanlış istikamete gitmesine de sebep olabilmektedir (Ayhan, 1971; Dodurgalı, 2010; Peker, 1985; Şentürk, 1988). Nitekim yapılan araştırmalar göstermektedir ki bireyin yetişkin dindarlığının niteliği, ailede alınan din eğitimine ve ailenin dinî tutum ve davranışlarına bağlı olarak şekillenmektedir (Köylü, 2020). Nitekim din eğitiminde ailenin sorumluluğuna ilişkin Karışman'ın (2010) gerçekleştirmiş olduğu tez çalışmasında katılımcı olan anne-babaların %96'sı, çocuklarına din eğitimi vermelerinin kendileri için bir sorumluluk olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Sorumluluk konusunda ayrıca dikkat edilmesi gereken bir nokta daha bulunmaktadır. O da babanın çocuğun din eğitimindeki etkisi ve yeridir. Babanın çocuk üzerindeki sorumluluğuna işaret eden ‐Bir baba çocuğuna güzel ahlaktan daha üstün bir miras bırakamaz‐ (Tirmizî, ‐Birr‐, 33) hadisi, çocuğun dinî kişiliğinin ve ahlaki olgunluğunun oluşmasında bilinenin aksine sadece annenin değil babanın da önemli sorumluluklara sahip olduğunu vurgulamaktadır. Buradan hareketle, ailede çocuğa din eğitimi-öğretimi için anne ve babanın ortak sorumluluklarının olduğu anlaşılmaktadır. O halde çocuğun dinî kimliğini kazanmasında etkin bir noktada buldukları bilinciyle, ebeveynlerin ancak ortak yürüttükleri faaliyetlerin çocuk için ideal bir eğitim-öğretim olduğu söylenebilir (Ay, 2020).

Günümüz din eğitimi-öğretiminin ‐Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi‐ ile 4. sınıftan itibaren programlarda yer alması, ailede din eğitimini daha da önemli bir konuma getirmektedir. Bu nedenle okul çağının ilk dönemini de içine alan çocuğun gelişim çağının ilk yılları olan bu süreçte çocukların dinî ve ahlaki gelişimine katkı verilmesi

konusunda ailelere büyük görev düşmektedir. Bu bağlamda, okulda din eğitiminin başlaması süresine kadar anne ve baba, müfredattaki bu boşluğu da dolduracak nitelikte din eğitimini çocuğuna vermesi, bu temel görevini ihmal etmemesi gerekmektedir. Aksi takdirde din eğitimi için okul eğitiminin beklendiği durumda, çocuklarda gerekli dinî ve ahlaki temel yapının küçük yaşlarda oluşmaması nedeniyle, okulda verilen eğitimin de çocukta istenen seviyede netice alınamamasına etkisi olabilecektir (Bilgin, 2004). Nitekim Ay'ın, 2005 yılında yapmış olduğu çalışmada, "Din Eğitimi Nerede Başlanmalıdır?" sorusu üzerine ebeveynlerden %99 oranında "Din Eğitimi Ailede Başlanmalıdır." cevabı alınmıştır. Bu durum din eğitiminin ailede başlamasının gereğini gösterir niteliktedir (Ay, 2005).

Bütün bunlardan hareketle diyebiliriz ki, çocuğun hayata hazırlanması yönünde onun en büyük yardımcısı ailesidir. Bireyin ilk eğitim-öğretim merkezi olan aile, bu özelliğiyle dinî inanç ve duyguların oluşumunda en etkili konumda bulunmaktadır. Bu nedenle İslam dini, anne ve babaya çocuklarının dini gelişiminin fitratına uygun istikamette gidebilmesine rehberlik etme sorumluluğu yüklemiştir. Hayata hiçbir şey bilmez halde gelen çocuk, dünya ve âhiretinin mahiyetine kaynaklık edecek olan dinî kimliğini kazanmada ebeveynlerin teorik ve pratik desteğine ihtiyaç duymaktadır. Aksi halde doğuştan getirilen inanma duygusu ya yeterli düzeyde gelişmeye göstermeyecek ya da yanlış yönde bir istikamete girecektir. O halde anne-babalar, ailede din eğitim-öğretiminde, çocuklarının dini kişiliğinin teşekkülünde, onların gelişim düzeyine uygun, doğru zamanda, yaşantının da örneğiyle doğruya ulaşma noktasındaki rehber oluşlarının gereğini bilmeleri ve güçleri ölçüsünde kılavuzluk etmeleri büyük önem arz etmektedir (Gümrükçüoğlu, 2017).

### **2.1.2. Okulda Din Eğitimi/Öğretimi**

Toplumlar, kendi varlıklarını devam ettirecek olan bireylerin eğitimlerine verdikleri önem derecesinde var olmaktadır. Hayatın gelişen ve değişen koşullarına gerekli uyumu gösterebilecek bireyleri yetiştirmek, onları rastlantısal etkilerin eline bırakmamayı gerektirmektedir. Bu nedenle toplumlar, kamu hizmeti niteliğindeki kurumsal yapılar olan okulları oluşturmuşlardır (Akyürek, 2020). Okullar, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda bireylerin bilgi, beceri ve tutum yönünden sistemli

ve düzenli bir şekilde yetiştirildiği, hedefinde “eğitim” olan kurumlardır (Özden, 2005).

Bu kurumlar verdikleri eğitim ile bireylerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini temele alarak, onları kapasite, ilgi ve yetenek özelliklerine göre geliştirmek, topluma ve çevreye uyumlarını sağlamak, kendisi, ailesi ve çevresi için yararlı bir birey olmalarına rehberlik etmek ve nihayetinde toplumsal gelişimi elde etmek noktasında önemli bir işlev görmektedir. Söz konusu işlevleri yerine getirebilme ve hedeflere ulaşmada ise okullar, birçok farklı alandan yararlanmaktadır. Bu alanlar arasında ise mahiyeti itibariyle bireyin hayatını önemli ölçüde şekillendiren “din”, önemli bir yere sahiptir (Akyürek, 2020; Keyifli, 2013). Bu bağlamda din eğitimi, okulların pek çok kademesinde çeşitli şekillerde yer almakta ve eğitim-öğretim sistemi içerisinde önemli bir unsur olarak faaliyetlerine devam etmektedir.

Bireyin öğrenme süreci kasıtlı (formal) veya kasıtsız (informal) olmak üzere iki şekilde gerçekleştiği bilinmektedir (Senemoğlu, 2021). Bu husus din ile ilgili öğrenmede de geçerlidir. Bireydeki dine ait davranış değişikliği hayatın akışı içerisinde rastgele meydana gelebildiği gibi kasıtlı ve yönlendirme neticesinde de olabilmektedir. Burada ikinci seçenekte ifade edilen öğrenme alanı, günümüz “formal din eğitimine” karşılık gelmektedir. Okulda gerçekleştirilen din eğitimi ise öğrencilerin yaş seviyelerinin yakınlığı ve ilkokuldan üniversiteye uzanan bir süreci ifade etmesi bakımından “örgün din eğitimi” kısmını ifade etmektedir (Akyürek, 2020; Tosun, 2021).

“Din öğretimi” olarak da adlandırılan okulda din eğitimi, eğitimin genel hedefleri içerisinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi her birey, fitratında inanma duygusu ile dünyaya gelmektedir (er-Rûm: 30/30). Bu özelliğiyle beraber dinî inanç ve duyguların gelişiminde çevrenin yardımına ihtiyaç duymaktadır. Bireyler gelişim basamakları bakımından din eğitimini ilk olarak aileden almaktadır. Fakat planlı ve programlı bir din eğitim sistemine dâhil olmaları ancak okul yıllarında gerçekleşmektedir. Nitekim Tosun’a göre (2021: 26-27), okulda gerçekleştirilen din eğitimi: “... planlı, programlı, amaçlı, dizgeli bir şekilde bireylerin din öğrenmelerine, yani dinle ilgili kalıcı izli davranış geliştirmelerine kılavuzluk etmek üzere yaşanan süreci anlatmaktadır”. O halde okul, verilecek olan din eğitimi ile birlikte, öğrencilerin diğer gelişim alanlarında olduğu gibi din

duygularının gelişiminde de gerekli desteğin verilmesini sağlayacak bir ortam hazırlaması bakımından oldukça büyük önem taşımaktadır.

Eğitimin genel hedeflerinden biri de bireyin bireyselleşmesine rehberlik etmesidir. Okulda din öğretimi, öğrencilerin dini inanç yönünden bilgi düzeylerini artırıp onları hem ibadet konusunda kendine yeter dereceye getirmesi hem de davranışları açısından öz denetim kabiliyeti kazandırması neticesinde onlara bireyselleşme konusunda önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Çünkü din, kişiye kimlik kazanımında rehberlik etmekle birlikte kendini gerçekleştirmesine de imkân vermektedir (Hökelekli, 2016). Böylece dini açıdan özgür olabilen öğrenci, ahlaki karar ve eylemlerinde de gerekli değerlendirmeyi yapabilmekte ve bilinçli bir özgür kişilik oluşturabilmektedir. Bunun yanında din öğretimi ile öğrenci, öğrendiği yeni bilgileri sahip olduğu inançların geçerliliği üzerinde bir değerlendirme vasıtası olarak kullanabilmekte, bu eleştirel gözle kendini tekdüze dini kişilikli birey durumunda kalmaktan koruyabilmektedir (Akyürek, 2020).

Okulda din öğretimi, bütüncül bir perspektiften verildiğinde dinin iman, amel ve duygu boyutlarının öğrenci tarafından ilgili öğrenmeler ile eşit düzeyde içselleştirebilmesini mümkün hale getirebilmektedir. Böylelikle birey bilişsel, devinişsel ve duygusal olarak dine ait konularda bir bütünlük hissedebilmekte, anlamlı öğrenmeler sayesinde inanç-ibadet-ahlak ilişkisinin birlikteliğini kavrayabilmektedir. Nihayetinde de çocuk, iç dünyası ile dış dünyası arasında olumlu ve tutarlı bir bağ kurabilmekte ve sağlıklı bir benlik algısına sahip olabilmektedir (Akyürek, 2020). Nitekim “Gerçek bir dini inancın, gerek bilişsel açıdan gerekse psikolojik ve ahlaki yönden kendi içinde tutarlı ve dengeli, aşırılıklardan uzak, bütünleşmiş bir kişilik tipinin oluşmasında önemli bir etken olduğu” söylenmektedir (Hökelekli, 2008: 190). Aksi halde günümüz dini yaşantılarda, dine ait düşüncelerin bir takım alışkanlık ve ezber kalıplar içerisinde kaldığı ve din ile ilgili fikir-davranış çelişkilerinin yaşandığı görülebilmektedir. O halde okulda verilecek din öğretiminin, öğrencinin tutarlı bir dini kişilik oluşumunu da destekler nitelikte olduğu anlaşılmaktadır (Akyürek, 2020).

Okul, çevresiyle sürekli etkileşim içinde olan bir varlık olan insan için sosyalleşebileceği en önemli alanlardan birisidir. Dini kişiliğin gelişiminde çevrenin etkisi ise bilinen bir gerçektir. Nitekim çocuklar dine ait birçok bilgiyi öncelikle yakın çevresi ile olan etkileşimi neticesinde öğrenmektedir (Öz, 2019). Bu durumda

okulda verilecek din öğretiminin, çocuğun dini sosyalleşmesinde önemli bir işlev göreceğini söylemek mümkündür (Akyürek, 2020). “Kişinin toplumun dini kültür unsurları, değerleri, sembolleri ve modellerini alarak kendi şahsiyetine mal etmesi ve böylece dini kişiliğinin oluşma süreci” olarak tanımlanan dini sosyalleşme (Günay, 1981: 193), etkin bir din öğretimi ile birlikte sağlam temeller üzerine bina edilecektir. Bu kazanım bireyin dini faaliyetlere katılma durumunda uygulaması gereken davranışları öğrenmesi ve kendini hazırlaması bakımından rehberlik edecektir. Ayrıca çevresinde gerçekleşen dini faaliyetleri anlamlandırma ve olumlu bakış açısı edinme, doğru ve yanlış davranışları seçebilme ve toplumun genelinde görülen dini davranışlara doğru tavrı gösterebilme becerisini kazandıracaktır (Tosun, 2021). Din iletişiminin problemlere sahne olduğu günümüz toplumlarında din öğretiminin bu kazanımlarının, kişiler arası anlaşmazlıkları önleme ve toplumsal barışı sağlamada sağlayacağı katkı oldukça önemlidir (Akyürek, 2020).

Din öğretimi, öğrencilerin kültürlenmesi ve bunun neticesinde onların da kültürü etkilemesine olumlu etkisi olabilmektedir. Nitekim asırların başkalaşması neticesinde, yeni nesillerin hayata bakış açısında farklılıklar oluşabilmektedir. Bu durum dine ait konularda da yaşanmaktadır. Selçuk’a göre (1991), nesiller arası geçiş gerekli ölçüde sağlanamadığında gençlerin bir kısmının dine ait malzemeleri çağdışı görmesi ya da geçmişe takılı kalma hali ortaya çıkabilmektedir. Burada din öğretimi, gençlerin toplumun dini mirasını anlamasını ve sahip olunan mirasın kendisi ve geleceği için olan değerinin farkına varmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte din öğretimi, dine ait bilgi, beceri ve tutumları kazandırmakla, neslin kendi kültürel mirasını anlamlandırmasına, diğer kültürlerle olan bakış açısını da önemli ölçüde geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu ise çocukların bir taraftan diğer dinlere ve mensuplarına hoşgörü ile bakması bir taraftan da din içinde farklılaşan yorumlara ve mezheplere karşı oluşan tartışmalara anlayış gösterebilmesine fayda sağlayacaktır (Akyürek, 2020).

Birey çocukluk yıllarından itibaren kendisi ve dünyası hakkında anlam arayışı içerisinde. Çocuk bu arayışa ancak din aracılığıyla gerekli cevabı verebilmektedir (Bilgin, 1995). Okulda din öğretimi, hayatın anlamını anlamlandırmaya çalışan çocuk için, çevresi ve Allah ile olan ilişkisini düzenleyebilme ve kendisini varlıklar içerisinde doğru bir konuma yerleştirmesinde önemli bir işlev görmektedir. Bununla birlikte çocuğun, doğaya ve canlılara olan bakışına anlam katarak, onları muhafaza

etme bilinci doğrultusunda çevreye duyarlı bir kişilik edinmesine de kılavuzluk etmektedir (Akyürek, 2020).

Etkin bir din öğretimiyle, çocuklara dini hayat ile dünya hayatı arasında bağ kurulması sağlanabilir. Böylece çocuklar “dini”, düşünce sınırları dışında olan bir olgu olarak görmelerinin önüne geçilebilir. “Din konusunda düşünme” öğretim konusu edildiğinde, çocuklar dine ait konuları günlük hayattaki karşılıklarını bulabilecekler, ondaki uygulamaları araştırma fırsatı bularak onlar üzerinde düşünebileceklerdir. Bu ise çocukların hayatlarındaki problemlere çözüm üretebilmelerinde de onlara rehberlik edebilecektir. Böylece çocuğa uygun ortam sağlandığında dini düşünce ve dini düşüncenin kullanımı gerçekleşebilecektir (Akyürek, 2020).

### **2.1.3. İlkokul Dönemindeki Çocuğun Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi**

“Gelişim; organizmanın bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal yönlerden sistemli olarak büyümesi, değişmesi ve istenilen görevleri yerine getirebilecek düzeye gelmesidir. Çevre ve kalıtım arasındaki sürekli ve karşılıklı etkileşimin ürünüdür.” (MEB, 2009).

Bu süreçte birey bedensel, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dilsel açıdan önemli ölçüde değişmektedir. Söz konusu değişim, hayatın birçok alanını etkilemekle birlikte özellikle eğitim üzerinde önemli işlevlere sahiptir (Senemoğlu, 2021). Çünkü gelişim, eğitimin temel ilkelerinden biri olmak durumundadır ve hangi eğitim ortamı, alanı ve düzeyi olursa olsun planlamada ve işleyişte dikkat edilmesi gereken bir gerçekliktir (Tosun, 2022). Çocuğu her yönden gerektiği ölçüde yetiştirebilmek, onun gelişim özelliklerinin dikkate alındığı bir eğitim ile mümkündür. Aksi halde uygun bir eğitim-öğretim süreci yürütülmediği için istenen hedeflere ulaşmak mümkün olmayacaktır. Bu nedenle çocuğun eğitiminde rehber konumunda olan aile ve öğretmenlerin, çocuğun gelişim ve öğrenme özelliklerini iyi tanımasını gerekmektedir. Böylece elde edilen kazanımlar, süreç içerisinde çocukların gelişimi için doğru kararlar alınabilmesine kılavuzluk edecektir (Dam, 2021).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın ‘Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde belirtildiği üzere: “İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ayrıca 66,

67 ve 68 aylık çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir. Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 69, 70 ve 71 aylık olanları velisinin yazılı talebi bulunması halinde okul öncesi eğitime yönlendirir veya kayıtlarını bir yıl erteler.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2019, md. 7). O halde günümüz ilkokul 1. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ilgili yönetmelik gereği (okula başlama yaşına göre değişmekle birlikte) ortalama 6-9 yaş aralıklarında oldukları anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda ilkokul dönemindeki çocuğun özelliklerinin incelendiği bu bölümde, çocukların fiziksel, bilişsel, dil, psiko-sosyal, ahlak ve din gelişim özellikleri 6-9 yaş aralıklarına uygun olarak sınırlandırılacak ve aktarılacaktır.

### **2.1.3.1. Fiziksel Gelişim**

“Fiziksel gelişim, bedeni oluşturan tüm organların gelişmesi, boyun uzaması, kilonun artışı, kemiklerin gelişimi, dişlerin çıkması ve değişmesi, kas, beyin ve tüm sistemler (sinir, sindirim, dolaşım, solunum, boşaltım gibi) ve duyu organlarının gelişimidir.” (MEB, 2013: 2). Bu gelişim türü, diğer gelişim alanlarına etkisi bakımından insanın hayatında önemli bir yere sahiptir. Nitekim bu etkinin neticesinde zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim alanları şekillenmekte ve böylece kişilik gelişiminin temelleri atılmaktadır (Aral ve Baran, 2011).

İlkokulun ilk yıllarında çocuklar, biyolojik anlamda yetişkin görünümüne benzer bir düzeye gelmektedir (Erden ve Akman, 2021). Çocukların büyüme hızları yavaşlamakla birlikte fiziksel değişimleri devam etmektedir (Demircan ve Saçan, 2019). Bireysel farklılıklar olmakla birlikte 9-10 yaşlarına kadar erkekler kızlara göre daha uzun ve ağırdır. Bu durum kızların ani boy ve kilo bakımında erkekleri geçecekleri ortaokul düzeyinde kadar devam etmektedir (Senemoğlu, 2021).

İlkokul döneminde boy ve ağırlık bakımından hızlı artışlar görülmemektedir. Kemik ve iskelet sistemindeki gelişim kas gelişime nazaran ileri düzeydedir (Selçuk, 2018). Dolayısıyla küçük kas becerileri, büyük kas becerilerine oranla henüz yeterli düzeyde gelişim göstermediğinden, çocuklar koşma ve zıplama gibi fiziksel etkinlikleri daha rahat yapabilirken, denge vb. etkinliklerde ise zorlanmaktadır (Erden ve Akman, 2021). Bu nedenle yoğun hareket gerektiren kısa süreli etkinlikleri, uzun ve karmaşık olanlara tercih ederler (Köylü ve Oruç, 2020). Bu durum el becerisi gerektiren kalem

tutma ve yazı yazma gibi okul çalışmalarında da kendini göstermektedir (Başaran, 2005).

Bu dönemde çocukların enerjileri oldukça yüksektir ve çoğunlukla hareket halindedirler (Köylü ve Oruç, 2020). İlerleyen süreçte küçük kas gelişimi de yaşa bağlı olarak artmakta ve ilkokul dönemi sonunda belli bir seviyeye ulaşmaktadır (Değer, 2019). El-göz koordinasyonunun da önemli ölçüde gelişmesiyle birlikte çocuklar, birçok fiziksel uygulamayı başarıyla gerçekleştirebilir hale gelmektedir (Yavuzer, 2022).

### **2.1.3.2. Bilişsel-Zihinsel Gelişim**

“Bireyin bebeklikten yetişkinliğe kadar, algılamasını, akıl yürütmesini, yorumlamasını, yargılamasını, çevreyi ve dünyayı algılamasını ve öğrenmesini sağlayan, bilgi edinme gücüne, sürecine ve aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimine bilişsel gelişim denilmektedir” (Senemoğlu, 2021). Bu gelişim alanı, bilinç ve şuur özellikleri bakımından insanı diğer canlılardan ayrı bir konuma getiren önemli bir noktadır (Özakkaş, 2008). Zihinsel gelişim, çocuğun, görme, duyma, dokunma ve tatma duygularıyla elde ettiği bilgileri düşünmesi; akıl yürütme, mantıksal çıkarım, kuralları ilişkilendirme ve gruplama, nesnelere benzer ve farklı yönlerinin idraki, objelerin kategori edilmesi gibi becerilerini içeren bir alandır (MEB, 2014a)

Bilişsel gelişim, çocuğa sunulacak eğitimin niteliği, içeriği ve yöntemlerinin belirlenmesi ve hazırlanacak ortamın planlanmasında önemli bir yere sahiptir. Bu özelliklerin bilinmesiyle ortaya konacak sistemli bir eğitim, çocuğun öğrenmesini kolaylaştıracak ve bilişsel düzeyde gerekli becerileri kazanmalarına yarar sağlayacaktır (Ergin, 2021). Çocukların bilişsel özellikleri yetişkinlerden farklıdır. Çocukları küçük yetişkinler olarak görmek doğru değildir. Çünkü onların dünyayı algılama ve çevresinde olup bitenlere karşı karar verme sürecinde kendilerine özgü becerileri bulunmaktadır (Charles, 2003). Bu nedenle bilim insanları çocukların yaşa bağlı olarak çevrelerini nasıl gördüklerini ve algıladıklarını sistemli bir şekilde belirlemeyi amaçlamışlardır. Bilişsel gelişim alanında önde gelen bilim insanları ise Piaget, Bruner ve Vygotsky'dir (Senemoğlu, 2021).

### ***a) Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı***

Bilişsel gelişim, adı geçen bilim insanları tarafından çeşitli şekilde sınıflandırılmakla birlikte bunlar arasında en çok kabul göreni Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuram'ı olmuştur. Bacanlı'ya göre (2004), kuramın bu genel kabulü kazanması, tutarlı ve felsefi temellere dayanan bir kuram olmasındandır. Piaget'nin meslek hayatı boyunca uzun uğraşlar sonucu elde ettiği bilişsel gelişim kuramı, varmış olduğu neticeler ve bu neticelere ulaşmasını sağlayan yollar bakımından oldukça değerli görülmüştür (Bayraktar, 2017). Ülkemizde de eğitim alanında etkisini gösteren Piaget, çocuklar üzerindeki araştırmaları neticesinde bilişsel gelişimi, her biri birbirine bağlı ve hiyerarşik olmak üzere yaş odaklı dört dönem halinde incelemiştir (Köylü ve Oruç, 2020). Bunlar;

- (0-2 yaş), Duyu-Hareket Dönemi
- (2-7 yaş), İşlem öncesi Dönem
- (7-11 yaş), Somut İşlemler Dönemi
- (11 yaş ve üzeri) Soyut İşlemler Dönemidir (Selçuk, 2018).

Piaget, çocukların bilişsel yeteneklerinin, çeşitli aşamalar halinde yaşları ilerledikçe ve çevreyle olan etkileşimleri arttıkça gelişim göstermekte olduğunu belirtmektedir. Ona göre bu gelişim dönemleri, bilişsel gelişimin özünde bulunan niteliksel değişimlerdir (Küçükkaragöz, 2003). Dönemler belirli bir sırayı takip etmekte ve bu sıra değişmemektedir. Sıralamaya uygun şekilde bir önceki dönem bir sonraki dönemin kazanımlarını oluşturmaktadır. Fakat bireyler arasındaki farklılıkların da önemli olduğu ve bu durumun çocukların hangi döneme ne zaman girecekleri ve tamamlayacakları hususunda etkisi bulunabileceği de bilinmelidir (Woolfolk, 2001).

Bu çalışmada ele alınan ilkokul 1. 2. ve 3. sınıf çocukları, 6-9 yaş aralığında buldukları için söz konusu kuramın işlem öncesi dönemin sonu ve somut işlemler döneminin başına karşılık geldiği görülmektedir.

### ***İşlem öncesi Dönem (2-7 yaş)***

Piaget kuramında bu dönemi iki kısma ayırmaktadır. İlgili sınıf düzeylerini içeren ikinci kısım ise sezgisel dönemi (4-7 yaş) kapsamaktadır. Söz konusu dönemde çocuklar, akıl yürütme yöntemlerinde ve mantıksal çıkarımlarda basit düzeyde

davranışlar sergilerler. Problemleri mantık yerine sezgilerine güvenerek çözmeye eğilimindedirler. İşlemleri tersine çevirebilme özellikleri daha gelişmemiştir. Henüz odaklanma konusunda yeterli seviyeye gelemediklerinden korunum kavramına sahip değildirler. Bu nedenle bir nesnenin konumu değiştiğinde, miktarında da değişiklik öngörürler (Kazancı, 1989; Santrock, 2015; Sönmez, 2011). Bunların neticesinde de çocukta tek yönlü düşünme, sınıflama, sıralama ve yapaycılık özellikleri gözlemlenmektedir (Budak, Kurt ve Kula, 2018).

Merak duygusunun öne çıktığı bu yaşlarda çocuklar çok soru sormakta ve çevrelerindeki pek çok şeyi bilmek istemektedirler. Bu nedenle söz konusu dönem “*sorma-bilme tutkusunu dönemi*” olarak isimlendirilmektedir. Aynı zamanda oyun bu yaş çocuğunun dünyasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü oyun, çocuğun hayal gücünü ortaya çıkarmakta ve böylece bilişsel gelişimine katkıda bulunmaktadır (Özdemir, vd., 2012).

Bu dönem çocuklarında benmerkezci düşünce hâkimdir. Çocuk, düşünceleri, hisleri ve sevip-sevmediği şeylerde çevresindeki herkesin kendisi gibi olduğunu düşünmektedir (Kandır ve Ömeroğlu, 2007). Bu durum çocukların oyunları (paralel oyun) ve konuşmalarında (toplu monolog) da görülmektedir. Çocuklar oyunları birlikte değil aslında bir arada bireysel oynamaktadırlar. Konuşmalarında da farklı konularda konuşmakta ve bu ilgisizliği önemsememektedirler (Demir, 2010).

Bu dönemin öne çıkan diğer kavramları “animizm” ve “antropomorfizm”dir. Çocuklar sezgisel dönemde cansız nesnelere canlı bir varlık olarak görmekte ve ikisi arasında ayırım yapmamaktadır. Animizm olarak adlandırılan bu durum aslında çocuğun hayal gücünü önemli ölçüde geliştiren bir özelliktir. Antropomorfizm ise çocuğun soyut varlıklara insana has özellikleri vermesi ve bu bakış açısıyla açıklama getirmesidir. Duyu organları ile idrak edemediği varlıkları, kendi dünyasında var olan, bildiği ve tanıdığı şemalar vasıtasıyla ifade etmesidir. Bu durum örneği yaratıcının ve meleklerin tasvirinde açıkça kendini göstermektedir (Köylü ve Oruç, 2020).

### ***Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş)***

Bu dönemle birlikte çocuğun işlem öncesi döneme ait tek boyutlu ve kopuk düşünce yapısı artık işlem yapabilecek düzeydedir. Bu beceri ile düşünceleri mantık

çerçevesinde şekillenmeye başlamakta, tutarlı ve sistemli düşünceleri onu çok boyutlu düşünmeye elverişli hale getirmektedir (Commons, Richards ve Kuhn, 1982). Çevresinde bulunan nesne ve olaylar hakkında mantıksal çıkarımlarla düşünme, problemlere önceki döneme göre daha düzenli bakma becerisini kazandırmaktadır. Fakat bu durum bilişsel gelişimini tam olarak tamamlamamış olan çocuk için, soyut işlemler hakkında akıl yürütmesine olanak sağlamamaktadır (Gündüz, 2011). Sahip olduğu “mantıksal çıkarım” çocuğa somut problemlere yönelik rehberlik edebilecek seviyededir (Unutkan, 2007). Düşünme süreci ve biçimi gözle görülebilen gerçek olaylar için kullanılmaktadır. Karmaşık olsa dahi somut nitelikli problemleri çözebilirken, soyut olanlarda başarısız kalabilmektedir (Senemoğlu, 2021).

İşlem öncesi düşünceden soyut düşünceye geçişte yer alan bu dönemde çocuklar, hızlı bir gelişim sürecindedir. Problemleri çözme becerisi bir adım daha gelişerek, ileriye ve geriye doğru düşünebilmeye başlamaktadır. Herhangi basit bir deneyde gördüğü ve öğrendiği işlem basamaklarını iki yönlü olarak anlatabilmektedir (Küçükkaragöz, 2003). Tersine çevirebilme yeteneğini kazanan çocuk, korunum ilkesine dair eksikliği de gidermiş olmaktadır (Senemoğlu, 2021). Böylece nesnelere konumları değiştiğinde kütle vb. diğer özelliklerinin sabit kaldığının farkındadır (Doğan, 2003). Ayrıca nesnelere renk, uzunluk gibi nitelikleri üzerinden sınıflandırabilmekte ve birbirleri arasında karşılaştırma da yapabilmektedir (Erden ve Akman, 2021).

İlkokul yıllarını kapsayan bu dönem çocuğunda, işlem öncesi dönemdeki benmerkezci özellik yerine kendisi dışındaki insanların da farklı kişisel düşüncelerinin olabileceği fikri oluşmaya başlamaktadır (Bacanlı, 2004). Çocuk, neden-sonuç ilişkisinin ön planda olduğu, olaylara gerçekçi düzeyde bakıldığı ve yorumlandığı bir süreçte yer almaktadır. Bununla birlikte bu süreçte zaman kavramı edinilmekte, zamanın yaşam için olan değeri ve doğru kullanımı hususunda kazanımlar elde edilmektedir. Özellikle derslerin ve ödevlerin başlama-bitiş saatinin anlaşılabilmesi çocuğun bilişsel gelişimini gösteren önemli bir durumdur (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007).

Piaget, her ne kadar kuramı ile büyük bir şöhret kazanmışsa da araştırmacılar tarafından kendisine birçok eleştiri de yöneltmiştir. Zaman geçtikçe varsayımlarındaki değişim, ifadelerinin soyut ve felsefi dile sahip olması,

araştırmalarını deneyden uzak bir şekilde klinik metotla gerçekleştirmesi ve veri analizini istatistiksel şekilde ortaya koymaması, kuramına eleştirileri gerekli kılmıştır (bkz. Bayraktar, 2017). Kuramın eleştirildiği diğer konulardan bazıları şunlardır; çocukların yetkinliklerinin hafife alınması (Ojose, 2008), akran, ebeveyn, retmen vb. evre ile etkileşimi bilişsel gelişimin önemli bir parçası olarak görülmemesi (Lourenço ve Machado, 1996), eğitimcilere yönelik pratik tavsiyelerin yetersizliği (Bybee ve Sund, 1990), aşamaların geçişlerinde başarıya ulaşmada bireysel farklılıkların dikkate alınmamasıdır (Jahoda, 1964). Bununla birlikte, bilişsel işlem aşamasına çocukların daha erken yaşlarda başladıkları (Mehmedoğlu, 2005), soyut düşüncenin, kurama göre somut işlemler dönemindeki ilkokul çocuklarında dahi mevcut olduğu (Carey, 1985), benmerkezci düşüncenin çocukların genelini kapsamadığı, kk çocuklarda empati yeteneğinin de görülebildiği (Senemoğlu, 2021) ve kuramın evrenselliğine dair görüşü yansıtmadığı, gelişim aşamalarının kültürden kültüre değişebildiğini gösteren çalışmaların varlığıdır (Bybee ve Sund, 1990).

### **2.1.3.3. Dil Gelişimi**

Dil, bireyi çevresi ile etkileşim içerisine dâhil ederek ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri öğrenebilmesi, uygulayabilmesi ve aktarabilmesini sağlayan, hayatı anlamlandırma sürecinde ise daimi bir rehberlik görevi gören önemli bir olgudur. Dil gelişimi, bireyin sağlıklı bir kişilik oluşturması ve sosyal hayatın bir parçası olarak yaşamını sürdürmesinde büyük rol oynayan zihinsel bir gelişim alanıdır (Köylü ve Oruç, 2020). Çocuğun ilk kelimeleri telaffuz etmesi ile başlayan dil gelişimi, ilerleyen süreçte eklenen yeni kelimeler ve artan sözcük dağarcığı ile onu çevresi ile iletişime geçirmekte ve kendini ifade edebilmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle dil gelişimi sosyal ve duygusal gelişimin de önemli bir parçası olmaktadır (Altıok, 1971).

Gelişim psikologları dil gelişiminin bilişsel gelişim ile etkileşim içerisinde ve benzer şekilde geliştiğini ifade etmektedir. Bireysel farklılıklar ve kültürel çeşitliliklerin etkisi olmakla birlikte çocukların dil gelişimlerinin aynı yaşlarda benzer özellikler gösterdiği, buradan hareketle dil gelişimi için belirlenen özelliklerin evrensel düzeyde olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda diğer gelişim alanlarındaki gibi dil

gelişiminde de çeşitli kuramlar geliştirilmiş ve dil gelişimin ne şekilde gerçekleştiğine ilişkin görüşler aktarılmıştır (Köylü ve Oruç, 2020; Küçükkaragöz, 2003; MEB, 2013b). Bunlar; davranışçı, psiko-lingustik ve sosyal öğrenme kuramları olmak üzere üç temel grupta toplanmaktadır.

Davranışçı kurama göre, çocukların konuşulan dili öğrenmesi diğer öğrenmelerinden farklı değildir. Bir şeyi nasıl öğreniyorlarsa dili de o şekilde öğrenmektedirler. Çocuklar hedeflerine ulaşma konusunda kendilerine yardımcı olduğunu fark ettikleri ses becerisini tekrar ederler (Erden ve Akman, 2021). Ebeveynler çocukların bu seslerine tepki verdikçe çocuk bu durumu devam ettirmek için sesleri daha sık kullanmaya başlar ve böylece dil gelişimi gerçekleşir (Selçuk, 2018). Bu kuramda anne-babaların çocuğun dili öğrenmesinde temel kaynak olduğu düşünülür. Günlük hayatta kullanılan sözcüklerin tekrarı dil öğrenmede oldukça önemlidir. Bununla birlikte düşünce becerisi iyi olan kişinin konuşma dilinde de aynı başarıyı göstereceği ifade edilmektedir (Köylü ve Oruç, 2020).

Chomsky ve Lenneberg gibi dil bilimcilerin oluşturduğu psiko-lingustik kuramında ise, dil gelişiminde temel etkenin biyolojik ve psikolojik unsurlar olduğu kabul edilmektedir. Bu kurama göre, çocuklar dünyaya dil öğrenme yeteneğine sahip olarak gelirler. Çocuk, özünde bulunan bu yetenek ile yeterli biyolojik olgunluğa geldiğinde konuşmaya başlar (Erden ve Akman, 2021). Esasen çocuklar bütün dilleri konuşabilecek yapıdadır fakat ailesi ona kendi dillerini öğretmektedir. Bu öğrenmede ise Chomsky'e göre aile, çocuğun dil gelişimini besleyen konumdur. Ailenin, çocuğunun öğrenmesini harekete geçirmek gibi bir etkisi yoktur (Köylü ve Oruç, 2020). O halde diğer iki kuramda dil gelişiminde önemli bir faktör olan çevrenin, bu kuramda pasif bir nitelik kazandığı anlaşılmaktadır.

Sosyal öğrenme kuramında dil gelişimi, sosyalleşme süreci içinde gerçekleşmektedir. Çocuğun çevresini gözlemlemesi ve bu gözlem neticesinde yapmış olduğu taklitler neticesinde konuşma sürecinin temeli atılır. Dolayısıyla çevre, çocuk için rol alınacak bir model mahiyetindedir (Küçükkaragöz, 2003). Bu kurama göre dil, şu sıralamayı takip etmek suretiyle kazanılmaktadır: 1) Ebeveynin çocuğa model olması. 2) Çocuğun ebeveyni taklit ederek benzetmek istemesi 3) Ebeveynin çocuğun dil kullanımını pekiştirmesi ve gerekli dönütleri vermesi şeklindedir. Kurama göre çocuğun dil gelişiminde ne dış etkenler ne de içsel etmenler hâkim noktadadır. Dil kazanımı, ağırlıklı olarak çevresel faktörler ile ilgili olmakla birlikte çocuğun bilişsel ve

kişisel özelliklerinin de harmanlanması neticesinde meydana gelmektedir (Ağaçsapan, 2002).

Her ne şekilde gerçekleşirse gerçekleşsin, ister tekrar ve pekiştirme ister sosyal çevre vasıtasıyla kazanılsın veya doğuştan gelen bir yeteneğin inkişafı ile ortaya çıksın, dil gelişimi çocuk için hayati öneme sahiptir. Öyle ki çocuk, dünyayı edindiği kelime ölçüsünde kavrayabilmekte, yaşamın bilgisi ve ona ne anlam yüklediği ancak sahip olduğu sözcük dağarcığıyla ölçülebilmektedir (Flood, 2003). Hissettiği duyguları, zihninden geçen düşünceleri ve arzu ettiği istekleri tüm ayrıntılarıyla aktarabilmesi, sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi dil becerisini kullanabildiği derecede mümkün olabilmektedir (Kol, 2011).

Çocukların dil becerisi, altı yaşlarına kadar önemli miktarda gelişmekle birlikte çoğunlukla günlük ihtiyaçlarını karşılayan kelimelerle sınırlıdır. Bu dönemde özellikle dinleme vasıtasıyla elde ettiği kazanımlar, çocuk için konuşmaya hazırlık aşamasıdır (Küçükkaragöz, 2003). Akıcı konuşmanın başlaması ile birlikte çocuk, çevresi ile iletişimi sayesinde sözcük dağarcığını daha da genişletmektedir (Erden ve Akman, 2021). Hikâye ve masal anlatımları, sayı sayma etkinlikleri, topluluk konuşmalarına katılım bu dönemin önemli kazanımlarıdır (Tümkiye, 2008).

Okul çağı ile birlikte, dilin kullanımı çocuk için hayatın doğal bir parçası haline gelmektedir. Yaşlılarıyla olan yoğun iletişiminin de etkisiyle kendini ifade etme becerisi gelişme gösterir (Kavcar, Sever ve Oğuzkan, 1998). Altı yaş itibarıyla çocuk, dilin gerçek kullanım yeteneğini kazanmaya, metin dili ile konuşulan dil arasındaki bağlantıyı kurmaya başlamaktadır. Bu durumu yaşantısında da tecrübe eden çocuk, artık okuma becerisini elde etmek için hazır konumdadır (Köylü ve Oruç, 2020). Okuma ve yazmanın öğrenilmesiyle birlikte dil gelişimi daha da ileri boyuta taşınır. Kelime hazinesi zenginleşen çocuk, bu süreçte cümleleri doğru bir şekilde kullanmayı başarır hale gelir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

7-9 yaş arası, çocukların dil gelişiminin hızlı olduğu bir dönemdir. Kimi zaman yetişkin konuşmasına benzeyen ifadeleri bu gelişimin göstergesidir. 6-7 yaş düzeyinde kullanabildiği 2000 kadar kelime, 8 yaş ile birlikte 3000 kelimelere ulaşmaktadır. Bu süreçten sonra dinleme sürelerinde artış görülür. Çevresinde gözlemlendiği veya yaşadığı olayları mantıklı çerçevede anlatabilmektedir. Kelime

çeşitliliği açısından zengin ifadelerle sahiptir ve iletişim esnasında düşüncelerini belirgin şekilde telaffuz edebilmektedir (MEB, 2013b).

#### **2.1.3.4. Psiko-sosyal Gelişim**

İnsan sosyal bir varlık olarak çevresiyle etkileşim içerisinde hayatını sürdürmektedir. Bu sürecin sağlıklı ve huzurlu bir şekilde devamı ise bireyin, yaşamını sürdürdüğü toplumun fiziki ve sosyal özelliklerini bilmesi ve gerekli ölçüde uyum sağlamasıyla mümkün olmaktadır. Dolayısıyla sosyal gelişim ve bunun neticesinde gerçekleşecek sosyalleşme birey için oldukça önemli kavramlardır. Sosyalleşme, bireyin içinde yaşadığı toplumun sahip olduğu değerleri öğrenmesi ve bu değerlere uyum göstermek suretiyle toplumun bir üyesi olma sürecidir (Selçuk, 2018). Bu süreç içerisinde birey, toplumun kendisinden talep ettiği beklenti, rol ve tutumları elde ettiği kazanımlar neticesinde anlamlandırmakta ve gerekli nitelikleri göstererek toplumun bir parçası olmaktadır (Fidan ve Erden, 1991).

Sosyal gelişim, diğer gelişim alanları ile bir bütünlük içindedir. Çocukların sosyal gelişimi fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimleriyle aynı doğrultuda ilerlemektedir (Cüceloğlu, 1992). Çocuklar, psikolojik ve sosyal yönleri ile birlikte bir takım gelişimsel aşamalar geçirdikten sonra bir kişilik oluşturmaktadır (Köylü ve Oruç, 2020). Bu kişiliğin kazanılması hakkında birçok teori ortaya konmuştur. Bunlar arasında dikkat çeken isim ise bireyin gelişimine etkisi bakımından sosyal bağlam ve ilişkilere büyük ölçüde değer atfeden Eric H. Erikson (1902-1994)'dur. Erikson'un, bireyin sosyal bağlam içerisinde geliştiği fikri, onun gelişim psikolojisine kattığı önemli bir kazanım olarak kabul edilmektedir (Demir, 2021).

#### ***a)Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı***

Erikson, geliştirmiş olduğu psikososyal gelişim kuramı ile bireyin sosyal gelişimini, hayat boyu devam eden ve birbirini izleyen sekiz dönem içerisinde incelemiştir. Bu dönemlerin her birisi sosyal durumlardan beslenerek ortaya çıkan psikolojik gelişim görevlerinden oluşmaktadır. Aynı zamanda bu dönemler sabit ve ardışık sıralamaya göre gelişmektedir. Fakat bu gelişmelerin bireyin özelliklerine ve çevresel bir takım durumlara göre değişebilmesi de mümkündür (Erikson, 1950).

Erikson'a göre birey bu gelişim dönemlerini aştıkça hem kendini tanıma hem de dış dünya ile olan ilişkisini düzenleme noktasında yeni kazanımlar elde etmektedir. Kuramda, sosyal çevreyi oluşturan paydaşlar oldukça büyük öneme sahiptir. Çocuğun ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşları onun psiko-sosyal gelişimini şekillendirmede etkin rol oynamaktadır. Bunun yanında Freud'un psikanalitik kuramı bağlamında eksikleri giderilerek oluşturulan bu kuram, kişilik gelişiminde biyolojik unsurların da sosyal çevre kadar etkili olduğunu belirtmektedir. Yani benlik gelişimi çocuğun fiziksel gelişimi gibi belli dönemlerde belli aşamalardan geçerek oluşmaktadır (Erden ve Akman, 2021).

Birey, hayatının bu gelişim aşamalarında, her döneme ait birtakım karmaşa durumu ile karşı karşıya gelir. Bu karmaşalar kişilik oluşumunda kritik anlardır. Bu anlar kişinin benliğini güçlendirerek sonraki döneme sağlıklı bir şekilde geçmesini sağlar. Çözümüne kavuşturulması gereken bu krizler ve bu krizlerin sebep olduğu problemler kimileri başarı ile geçebilmekte iken kimileri ise bir sonraki döneme bu problemleri taşıyabilmektedir. Fakat taşınan bu problemler hayat boyu sürmesi gerekmez. Edinilen olumsuz özellikler gerekli sosyal çevrenin etkisi ile çözüme de kavuşturulabilmektedir (Odağ ve Kürşad, 1979).

Psikososyal gelişim kuramına göre gelişim dönemleri ve bu dönemler içerisinde geçirilen kriz durumları şunlardır:

- Temel Güvene Karşı Güvensizlik: ( 0 ila 1,5 yaş)
- Özerkliğe Karşı Şüphe ve Utanç : ( 1,5 yaş ila 3 yaş)
- Girişkenliğe Karşı Suçluluk: ( 3 ila 6 yaş)
- Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu: 6-12 yaş
- Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karışıklığı( Ergenlik) : 12-18 yaş
- Yakınlığa Karşı Yalnızlık: İlk Yetişkinlik
- Üretkenliğe Karşı Durgunluk: Orta Yetişkinlik
- Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk: Son Yetişkinlik (Selçuk, 2018).

O halde Erikson'un kuramına göre, ilkokulu 1. 2. ve 3. sınıf çocukları, "Girişkenliğe Karşı Suçluluk (3 ila 6 yaş)" döneminin sonu ve "Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu (6-12 yaş)" döneminin de başında bulunmaktadır.

### *Girişkenliğe Karşı Suçluluk (3-6 yaş)*

Çocuğun, önceki aşamada keşfetme ve kendini kontrol etme isteği ile elde ettiği özerklik ve öz-yeterlilik duyguları bu aşamada daha ileri boyuta taşınmaktadır. Bir amaç için gerçekleştirilen planlı davranışlar, beceri geliştirme ve çevreyle etkileşim öğrenilmeye başlanmaktadır (Demir, 2021). Bu dönemde çocuk tarafından yetişkinlere ait roller fark edilir ve bu roller irdelenmeye başlanır. Hayatın akışı içerisinde çeşitli rollerin olduğunu gören çocuk, oyunlarında ve hayallerinde özdeşim kurarak yetişkinlere benzemeye çalışmaktadır. Bu durum ise onun girişimcilik becerisini kazanmasını ve hayallerine ulaşmak için çaba sarf etmesini öğretmektedir (Erikson, 1964).

Fiziksel gelişimi ile birlikte motor becerileri gelişen, aynı zamanda merak ve araştırma duygularının da etkisiyle kendini iyice gösteren girişkenlik özelliği bu dönemin en önemli problemidir. Girişkenliğin getirdiği istek ile ortaya konan etkinlikler başarısız olduğunda çocukta suçluluk duygusu gelişebilmektedir. Buna yetişkinlerin veya eğitimcilerin, çocuğun faaliyetlerine engellemeler getirmesi veya faaliyet sürecinde yanlış tavır sergilemeleri suçluluk duygusunu artıran temel etkenlerdendir (Selçuk, 2018).

Dil gelişiminin iletişim için yeterli bir seviyeye gelmesiyle soruları artan çocuk, çevresinde olup biten her şeyi sormak, öğrenmek istemektedir. Girişkenliğin önemli bir parçası olan bu durum, cinsiyet farklılıkları olmak üzere pek çok konuda görülmektedir. Bu süreçte çocuğun sorularına azarlayıcı tepkilerde bulunmak veya soru sormasını bastırmak aynı şekilde suçluluk duygusuna neden olabilecektir (Erden ve Akman, 2021).

Bu dönemin karmaşa durumu olan suçluluğun ortaya çıkmasının önüne geçmek, çocukların her istenilen şeyin yapılmasına müsaade edilemeyebileceğini ve kimi zaman hata yapabileceklerini anlatmakla mümkün olabilmektedir. Böylece her şeyin bir sınırlılığı olabileceğini anlayan çocuk, bir taraftan da hatasızlığın insan doğasına aykırı bir durum olduğunu keşfedebilecektir (Demir, 202).

### *Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu (6-12 yaş)*

Okul çağı olan bu dönem çocuklarında, bir şeyler üretip başarılı olmak için çaba sarf etme davranışları görülmektedir. Bu gayreti neticesinde de başta ebeveynleri olmak üzere sokak ve okul arkadaşlarından beğeni ve takdir görmek oldukça önemli bir

gereksinimdir. Çünkü artık fiziksel ve bilişsel anlamda öğrenme becerileri yeterli düzeye gelmiştir. Yeni bilgiler öğrenmeye ve bunları gerekli beceriler ile ortaya koymaya hazır durumdadır. Yaptıkları işlerde başarılı olmaları öz güvenlerini geliştirmekte ve başarı odaklı güdülenmeleri artış göstermektedir (Erden ve Akman, 2021).

Bu dönemde çevresi tarafından çocuğun öz saygısını destekler nitelikteki davranışların önemi büyüktür. Aksi durumda çocuk, kendini değersiz görmekte ve yetersiz hissetmektedir. Yetersizlik ve aşağılık duygusu bu dönemin en önemli karmaşa durumudur. Bu duyguları hisseden çocuklar, çevresindeki bireylerle sağlıklı bir ilişki ve iletişim kurmakta zorlanır. Çevresiyle uyum sorunu yaşar (Selçuk, 2018).

Çocuklar bu aşamada ebeveynleri, okul ve sokak arkadaşlarıyla yoğun sosyal ilişki kurmaları nedeniyle kendilerine yetebilme becerisi kazanır. Bireysel kontrol yeteneği gelişir. Okuldaki birtakım kuralların hayatına dâhil olması ile grup çalışmalarında ve arkadaşlık ilişkilerinde kural odaklı davranışlar gösterir ve bu durumdan oldukça memnundur (Köylü ve Oruç, 2020). Akranlarıyla olan ilişkisinde olumlu tutumlar gösterir ve genel anlamda dostça davranır. Onları kendi isteklerini yaptırmak konusunda mecbur bırakmaz veya sinirlendirmez. Aksine düzen ve uyum içerisinde davranışlar göstermek, paylaşımcı duygular beslemek eğilimindedir (Dereboy, 1993).

Bu aşamada duygusal anlamda da çeşitli değişimler yaşamaktadır. Üzücü bir olayın anlatıldığı hikâyeler veya şahit olduğu olumsuz hadiseler çocuğun duygularında derin etkiler bırakır. Bu duyguları açık bir şekilde yansıtmaktan ise çekinmemektedir (Köylü ve Oruç, 2020). Kimi zaman ise yaşadıkları zorluklara karşı duygularını yeterince ifade etmekte zorlanabilmektedir (Clark, 1991).

Erikson'un bu kuramı yaygın bir şekilde kabul görmesine rağmen, kimi eleştirilere de maruz kaldığı görülmektedir. Kurama dair sunulan görüşlerin kontrollü araştırmalara dayanmadığından, kuramın kişisel ve öznel yorumları yansıttığı ifade edilmiştir. Kuramın sadece erkekleri dikkate alarak geliştirildiği, bazı kadın araştırmacılar tarafından getirilen bir diğer eleştiridir. Bununla birlikte çocukların belirtilen aşamaları nasıl geçtiklerine dair yeterince açıklayıcı bilgilerin olmadığı söylenmektedir (Biehler ve Snowman, 1986). Bazı araştırmacılar da Erikson ile birlikte popüler hale gelen "kimlik bunalımı" kavramının, tüm gençlere genellenen

doğru olmadığının yapılan araştırmalar neticesinde ortaya konduğunu belirtmektedir (Coleman, 1980).

### **2.1.3.5. Ahlak Gelişimi**

Ahlak, “bireyin doğru ile yanlışı ayırt edebilmesini sağlayan değerler ve ilkeler bütünü” olarak tanımlanmıştır (Can, 2015: 141). Ahlaki gelişimi ise “doğru ve yanlışın belirlenmesinde geğerli olan prensip ve ilkelerinin gelişimidir” (Özbay, 1999: 53). Bu gelişimin varmak istediği nihai hedef, bireyin kendine ait değerler sistemini, evrensel ilkelere, doğruya, hakka ve adalete duyarlı bir şekilde geliştirmesidir (Özden, 1998).

Bireyin gelişiminde önemli bir yer teşkil eden ahlak gelişiminin bilişsel, davranışsal ve duygusal üç boyutu bulunmaktadır. Birey tarafından bir hususun doğruluğu ya da yanlışlığının düşünülmesi ahlakın bilişsel boyutunu içermektedir. Kavram oluşturma, akıl yürütme vb. beceriler bu boyutun göstergeleridir. Ahlak kurallarına uygun ya da aykırı durumdaki davranışların ortaya konması ise ahlakın davranış boyutunu ifade etmektedir. Bireyin yapılması veya yapılmaması gereken davranışlar hakkında hissettikleri duygular da ahlakın duygusal boyutunu göstermektedir (Gardiner ve Gander, 1993).

Ahlaki gelişim ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında bu üç boyuta odaklanıldığı görülmektedir. Nitekim iç içe olmaları nedeniyle birbirlerinden tam olarak ayrılmayan ve süreç içersinde birbirilerini önemli ölçüde etkileyen bu alanlar, ahlaki gelişim alanında oluşturulan kuramların bakış açılarını ortaya koymaktadır. Ahlakın düşünce boyutu bilişsel kuramın, davranış boyutu sosyal öğrenme kuramının ve duygu boyutu ise psikanalitik kuramın temel noktalarını oluşturmaktadır (Çiftçi, 2007).

Psikanalitik kurama göre ahlaki gelişimin temelinde, çocuğun 3-6 yaş aralığındaki fallik dönemi içersinde, babası ile özdeşlemesi sonucu ortaya çıktığı görüşü benimsenmiştir. Çocukta bu özdeşleşme neticesinde ahlaki yargı ve standartlar oluşmakta ve süperegounun da gelişim göstermesiyle davranışlar belirlenmekte, toplumsal roller benimsenmektedir. Sosyal öğrenme kuramında ise ahlaki gelişim, ödül-ceza sistemi üzerine kuruludur. Çocuk yaptığı davranışların karşılığında takdir edildiğinde bu davranışı olumlu, tepki gördüğünde ise olumsuz olarak algılamakta ve

öğrenmektedir. Böylece olumlu olanlar çocuk tarafından benimsenmekte iken olumsuz olanlar terk edilmektedir. Bilişsel kuramdaki ahlaki gelişim görüşü, bu iki kuramdan farklı olarak yaşa bağlı gelişimi savunmaktadır. Olgunlaşma ile birlikte çocukta gerçekleşen zihinsel gelişim, doğru-yanlış davranışları ayırt etmesine rehberlik etmekte ve buna bağlı olarak süreç içerisinde ahlaki değerler sistemi oluşmaktadır (Yavuzer, 2022).

Psikanalitik ve sosyal öğrenme kuramları, doğru-yanlış davranışlar hakkındaki yargıların oluşum sürecine yoğunlaşmakla birlikte, ahlakın gelişimi ile pek ilgilenmemişlerdir (Erden ve Akman, 2021). Bu nedenle olacak ki ahlakı, gelişimsel anlamda inceleyen bilişsel kuramcılar genel anlamda daha kabul görmüşlerdir. Nitekim ahlaki gelişim hakkında pek çok araştırma ve çalışma yapılmakla birlikte sözü edilen kuramlar arasında, bilişsel yaklaşım bağlamında Piaget'nin ahlaki muhakeme ve Kohlberg'in ahlaki yargı kuramları söz konusu alan için referans noktası olarak kabul edilmektedir (Köylü ve Oruç, 2020).

Ahlak gelişimi alanında da kapsamlı araştırmalar yapan Piaget'e göre, ahlak gelişimi bilişsel gelişimle aynı doğrultuda gelişmektedir. Ahlak gelişimi, teduci bir şekilde hiyerarşik sıra ile dönemler geçilerek şekillenmektedir. Bunlar, bağımlı ve özerk ahlak olarak adlandırılan iki gelişim döneminden oluşmaktadır. Çocuklar öncelikle ebeveynlerine itaatte oldukları, onların koymuş olduğu kuralları sorgulamaksızın yerine getirdikleri bağımlı ahlak dönemini yaşamaktadır. 10 yaşlarına kadar geçen bu süreçte, davranışları sadece sonuçlarına göre tartmakta, iyiyi veya kötüyü buna göre belirlemektedir (Selçuk, 2018). İşlenen suçu, ortaya çıkardığı fiziksel etkiye göre değerlendirmekte ve fiziksel açıdan daha çok zarar veren suçlar diğerlerinden daha kötü olarak görülmektedir (Erden ve Akman, 2021).

#### ***a) Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı***

Eğitimci ve psikolog olup aynı zamanda Piaget'nin öğrencisi olan Kohlberg, kuramını Piaget'nin gelişim üzerine oluşturmuş olduğu modelleri yeniden incelemek ve anlamlandırmak suretiyle meydana getirmiştir. Kohlberg, ahlaki davranış yerine daha çok ahlaki düşüncüyü temele alan bir gelişim anlayışını benimsemiş, bireyin hangi durumda nasıl davranacağını değil doğru davranış konusunda nasıl bir algılama biçimi olduğuna önem vermiştir (Köylü ve Oruç, 2020). Bu bağlamda

çalışmasını çocuklara ahlaki ikilemler içeren bir takım durumlar aktararak onların bu durumlar karşısında nasıl bir tepki göstereceklerini sorarak gerçekleştirmiştir. Elde ettiği verilerden hareketle insanların altı alt başlıktan oluşmak üzere üç temel düzeyde ahlaki gelişim gösterdiklerini belirlemiştir (Senemoğlu, 2021). Bu gelişim basamakları şunlardır (Selçuk, 2018);

- *Gelenek Öncesi Düzey:*
  - 1.Dönem: Ceza-İtaat (4-5 yaş)
  - 2.Dönem: Çıkara Dayalı Alışveriş (6-9 yaş)
- *Geleneksel Düzey:*
  - 3.Dönem: Kişiler Arası Uyum (10-15 yaş)
  - 4.Dönem: Kanun ve Düzen (15-18 yaş)
- *Gelenek Ötesi İlkeler Dayalı Düzey:*
  - 5.Dönem: Sosyal Anlaşma (18-20 yaş)
  - 6.Dönem: Evrensel Ahlaki İlkeler (20- yaş)

Yukarıda görüldüğü şekilde, bu çalışmanın ilgilendiği yaş grubu ceza-itaat döneminin sonu ve çıkara dayalı alışveriş döneminin tamamını yansıtmaktadır. Bu nedenle Kohlberg'in gelenek öncesi düzey olarak adlandırdığı bu dönem, özellikleri bakımından genel hatlarıyla aktarılacaktır.

#### *Gelenek Öncesi Düzey (4-9 Yaş)*

Bu ahlak gelişim düzeyi, Kohlberg'e göre bireyin ahlaki gelişiminin ilk basamaklarını oluşturmaktadır. 4 yaşlarından itibaren çocuklarda otoritenin etkisi ön plandadır. Çocuklar, tercih edecekleri fiilleri, davranışlarının neticesinde verilecek ödül veya cezaya göre belirlemektedir. Ahlaki açıdan doğru olmayan bir davranışın neden yanlış olduğunun ifade edilmesi değil davranış sonucunda ne tür tepki alacağının bilinmesi etkili olmaktadır (Acuner, 2004). Empati duygusunun yeterince gelişmemesi, kendisi dışındaki bireylerin duygularını, düşüncelerini ve hislerini yani kişisel çıkarlarını anlayamamasına sebep olmaktadır. Onun için önemli olan kendisinin hangi duygu, düşünce ve hisler içerisinde bulunduğudur. Fiiller hakkında yalnızca görünüşe göre yargılama yapar ve onların arkasındaki niyetin önemi yoktur (Çiftçi, 2003).

Okul çağı ile birlikte ceza-itaat döneminin özellikleri yerini çıkara dalı alışveriş döneminin özelliklerine bırakmaktadır. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerini kapsayan bu ahlaki gelişim dönemi, Kohlberg'e göre çocukların kendi menfaatlerini dikkate aldıkları, ihtiyaç ve isteklerinin karşılanması öncelikli olduğu bir süreci içermektedir. Ahlaki yargıda bulduklarında, diğer bireylerin ihtiyaçlarının da somut düzeyde dikkate alındığı fakat yine de önceliği kendilerine verdikleri görülür (Senemoğlu, 2021). Çevresiyle kurduğu ilişkilerde çıkar odaklı davranır. Kendisine yapılan iyiliğin karşılığı iyilik, kötülüğün karşılığı kötülüktür. Her iki durum da karşılıklıdır ve hak olan budur. Kurallar ise ihtiyaçları karşıladığı derecede önemlidir (Hatunoğlu, 2003).

Çıkara dayalı alışveriş döneminde, bir önceki döneme göre otoritenin bir takım zaaflarının fark edilmesi ile mutlak hâkimiyetinin azaldığı görülmektedir. Empati duygusunun gelişmeye başlamasıyla birlikte çocuk, her insanın kendine ait istek ve arzularının olabileceğini idrak etmekte ve yaşanan dünyanın sadece kendisi etrafında şekillenmediğini anlamaktadır (Çırak, 2006). Her insanın kendine ait doğrularının olduğunu idraki çocuğa birden fazla çıkar ve doğrunun olabileceğini öğretmekte ve bunun neticesinde de görelî düşünme becerisi edinilmeye başlanmaktadır (Onur, 2011).

Kohlberg de Piaget ve Erikson gibi, çeşitli eleştirilere maruz kalmaktan kurtulamamıştır. Çinemre, 2014'te "*Kohlberg'in Ahlak Gelişim Teorisine Yönelik Bazı Eleştiriler*" adlı çalışmasında Kohlberg'in teorisine yöneltilen eleştirileri özetle şu şekilde aktarmıştır:

*Teorik açıdan yapılan eleştiriler;* basamak yapısının yetersizliği, ahlaki yargı ile ahlaki davranış arasındaki kopukluk ve ahlaki yargıda duygu boyutunun ihmal edilmesidir.

*Pratik açıdan yapılan eleştiriler;* etnosentrik (etnik merkezlik) yanlılık, cinsiyet yanlılığı ve araştırma yönteminin yetersizliğidir.

*Dini açıdan yapılan eleştiriler;* ahlaki yargı ile din arasında bir ilişki kurmaması ve ahlak gelişimini ilerletmede, bir dinin değerine göre daha üstün olduğuna inanmaması, ahlakı dinden bağımsız görüp, bireyin gelişim dönemlerine bağlaması ve temel ahlak ilkelerinin belirli bir dine bağlı olmaması gerektirir.

### 2.1.3.6. Dini Gelişim

Gelişim, her ne kadar her biri farklı kategorilere ayrılan çeşitli alanlardan oluşsa da bu alanların birbirinden ayrı ve bağımsız bir konumda olduğu söylenemez. Her bir gelişim alanı diğerleriyle bir bütünün parçalarını oluşturmaktadır. Böylece bireydeki değişim, tüm bu alanların etkileşimiyle şekillenmektedir. Bireyin gelişim ve değişim sürecinde, fiziksel, bilişsel, dil, psiko-sosyal ve ahlak gelişimi gerçekleşirken din gelişimi de bu seyrin önemli bir parçası olmaktadır (Atik, 2015).

Dini gelişim sürecinde çocukluk dönemi ayrı bir önem teşkil etmektedir. Akademik pek çok çalışma, bireyin yetişkinlikteki dindarlığının temeli olarak çocukluk dönemini göstermektedir (Dykstra, 1986; Fowler, 1968). Çocukluk dönemi dini gelişim; bireyin kutsal ile kurduğu irtibatı güçlendirmek ve toplum içerisindeki uyumunu temin etmek için bulunduğu toplumun anlatılar, uygulamalar, ritüeller ve sembolleriyle karşılaşma süreci olarak tanımlanabilir (Boyatzis, 2005). Fakat bu gelişim, oldukça karmaşık ve sadece bir tek sebebe bağlı olarak açıklanabilecek bir olgu değildir (Köylü ve Oruç, 2020). Nitekim Alport'un, "Kişiliğin hiçbir birimi dini gelişim kadar karmaşık değildir" ifadesi bu durumu özetlemektedir (1962, s. 26).

İfade edilen zorluk, dini gelişimin araştırmaya konu edilip edilmeyeceği, istatistiksel yöntemlerin kullanımına uygun olup olmadığı ile ilgilidir. Aynı zamanda dini düşüncelerin bireyler tarafından tam anlamıyla aktarılmak istenmemesi ve tarihi süreçte pek çok dinin teşekkül etmesi gibi durumlardan da kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte çalışmaların uzun bir zaman ve çaba gerektirmesi, hususen çocukların dini gelişim özelliklerinin incelendiği çalışmalarda yaş aralıklarının sınırlandırılması ve neticelerin varsayım nitelikte kalması dini gelişim alanının güçlükleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Atik, 2015). Dini gelişim konusunda yaşanan bu güçlüklerle rağmen, çeşitli içerik ve yöntemler uygulanarak yapılan çalışmalar ile bu olgu açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmaların neticesinde ortaya konan bu teorik yaklaşımları; evre teorileri, ömür boyu gelişim teorileri ve bütünsel yaklaşım teorileri şeklinde sınıflandırmak mümkündür (Karaca, 2022).

Elkind ise 1970'li yıllarda yaptığı çalışmalarda teorileri, yöntemlerindeki farklılıklar itibariyle sınıflandırmış ve şu ifadeleri kullanmıştır:

*Çocuklardaki dini anlayış gelişimini inceleyen araştırmalar her ne kadar çok yaygın ya da belirgin olmasa bile, üç grupta sınıflandırılabilir. İlk grup*

*çalışmalar, tasviri (descriptive) çalışmalar olup, amaç araştırılan kişilerin dini anlayış ve davranışlarını gözlemleyip onları sınıflandırmaktır. Bu tür araştırmanın klasik örneklerinden biri William James'in Varieties of Religious Experience isimli eseridir. Gelişimsel (developmental) olarak isimlendirilen ikinci grup çalışmalar dini anlayışın içerik ve şeklini ardıl (successive) yaş seviyesine göre ele alıp inceler. Buna örnek olarak da Ernest Harms'ın farklı yaş grubundaki çocukların tanrıyı tasvir etme şekillerini inceleyen çalışması örnek olarak verilebilir. Son grup ise, pedagojik çalışmalar olup amacı daha çok çocukların hem sözel hem de resimsel dini anlayışlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Goldman'ın çalışması da buna örnek olarak verilebilir (1971: 665-666).*

Bununla birlikte tarihsel süreç içerisinde ortaya konan dini gelişim teorilerini "Genetik Teori, Psikanalitik Teoriler, Kirkpatrick ve Bağlanma Teorisi, Jung ve Bireyleşme Teorisi, Ömür Boyu Gelişim Teorileri, Bütünsel Yaklaşımlar ve Evre Teorileri" şeklinde sıralamak da mümkündür (Osmanoğlu, 2007).

Sözü edilen teorilerin çeşitliliğine bakıldığında, dini gelişimin özelliklerini belirlemek isteyen araştırmacıların kavramsal çerçeve, metot ve neticeler bakımından farklılık göstermeleri, din eğitimi de doğal olarak etkilemektedir (Atik, 2015). Bu durum, çalışmalardan elde edilen bulguların eğitimin teorik ve pratik yönlerine rehberlik etmesi hususunda zorluklara sebep olmaktadır. Dini gelişim alanındaki bilimsel çıkarımların din eğitimine uygulanması ve eğitim faaliyetlerinde kullanılmasının da sıhhatli bir din eğitimine ulaşmada ne derece önemli olduğu bilinen bir gerçektir (Osmanoğlu, 2014).

Buraya kadar aktarılan bilgilerden hareketle ilkokul öğrencilerinin din eğitimi ihtiyacını incelemeyi hedefleyen bu çalışmada, dini gelişim teorilerinin içeriği, benzerlikleri ve ayrılıklarından ziyade ilgili yaş grubunun (6-9) dini gelişim özelliklerine odaklanılacaktır. Nitekim çocukluk dönemi dini gelişimi inceleyen çalışmalarda da dini düşüncenin gelişimi sırasında, gelişimin yalnızca nicel farklılıklara sahip olmadığı bunun yanında nitelik anlamında da pek çok değişimin yaşandığı görülmüştür. Dolayısıyla dini gelişim, basamaklar halinde gerçekleştiği kabulüyle, bireyin doğum anından itibaren çeşitli aşamalar geçirdiği, her aşamada farklı özellikler ve ihtiyaçlara sahip olduğu varsayımı kuvvet kazanmıştır (Atik, 2015).

### *a) Dini İnanç ve Tasavvur Gelişimi*

Çocukluk dönemi dini gelişiminin temelini önemli ölçüde Allah tasavvuru oluşturmaktadır (Çayır, 2013). Nitekim din eğitiminin ilk ve en esaslı konusunu teşkil etmesi bakımından Allah tasavvuru, diğer inanç konularına kaynaklık ettiği bilinmektedir (Torrance ve Torrance, 1988).

Altı yaş ile birlikte çocuklar, Allah'ı her şeyin yaratıcısı, her durumda sığınılacak bir yardımcı ve koruyucu bir varlık olarak görmektedir. Özellikle tabiat ile ilgili konular bağlamında çocuklara göre Allah, her şeye gücü yeten, her olanı bilen ve istekleri kabul eden üstün bir güç konumundadır. Önceki dönemlere nazaran bu yaşlarda, Allah'ı zaman ve mekândan öte bir varlık olarak görmek için gerekli hazırbulunuşluluğa da ulaştıklarını söylemek mümkündür (Köylü ve Oruç, 2020). Fakat tam anlamıyla soyut bir Allah inancı gelişmemiştir. Bununla birlikte Allah, iyi ile kötünün çatışmasında bir taraf olarak görülür ve O, iyilikleri destekleyerek, kötülüklerle karşı koyabilecek yegâne güçtür (Vergote, 1978).

Altı yaşına gelinceye dek Kur'an'ı içerik yönünden olmasa da kutsal ve farklı bir değere sahip bir kitap olduğunu anlayan çocuklar, bu yaşlarda özellikle Kur'an kıssaları üzerinde meraklarını, hayranlık ve şaşkınlıklarını dile getirirler (Hyde, 2004). Dinledikleri kıssaları kendi iç dünyalarında değerlendirmektedirler (Tamminen ve Ratcliff, 1992). Onlar hakkında konuşmaya isteklidirler ve o kıssadaki olumlu kişileri örnek aldıklarını ifade ederler (Cavalletti, 1992). Melekler konusu da bu dönemin merak edilen konuları arasındadır. Çocuklar, onların özelliklerine ilişkin kanatları, cinsiyetleri ve yaratılış şekilleri gibi durumlar hakkında antropomorfik sorular yöneltmektedir. Bununla birlikte melekler, çocuklar için iyiliğin sembolü, şeytan ise kötülüğün sembolüdür (Köylü ve Oruç, 2020). Yine bu iki varlığın karşılaştırılması ve ne ile meşgul oldukları çocukların sürekli gündemindeki sorulardır (Ashton, 2006).

Yedi yaş, çocukların duygularını güçlü yaşadıkları bir dönemdir. Bu nedenle Allah'a olan güvenleri de kuvvet bulmakta, O'na daha sıkı bağlandıkları görülmektedir. Aynı zamanda bu yaşlarda, dine olan ilgi önemli ölçüde artış göstermektedir. Allah inancı konusu zihnini sıkça meşgul etmekte, bu ilgi yoğun olarak duygular ile çevrenmektedir. Aynı zamanda bu yaşlar, peygamber tasavvurunun aktarılan bilgilerle gelişim gösterdiği yaşlardır. Hz. Peygamber ile ilgili konular oldukça

ilgilerini çekmektedir. O'nun kişiliği, görevi, peygamberlik vasfı merak edilen konulardandır. Özellikle O'nun çocuklarla olan ilişkisi, düşmanlara karşı korunmuşluğu, önceki peygamberlerden farkı bu dönemin dikkat çeken inanç meselelerindedir (Yavuz, 1983).

Çocuklar sekiz yaşına ulaştıklarında, bilişsel gelişimin etkisiyle sembolik düşünme özelliği kazanırlar. Bu kazanım, varsayımsal düşüncenin de gelişmesiyle somut düşünmeyi azaltmakta ve Allah hakkında soyut düşünme becerileri gelişmeye başlamaktadır (Harms, 1944). Bu gelişim ise onları Allah'a daha yakın hissettirmektedir. Söz konusu yakınlık çocukları, Allah'ın kendileri için sağladığı her türlü güzelliklere karşılık iyi bireyler olmaya, doğru davranışlar sergilemeye yönlendirmektedir (Köylü ve Oruç, 2020). Nitekim çocukların sekiz yaş ile birlikte Allah'a gerçek manada inanç besledikleri yapılan çalışmalarda ifade edilmektedir (Barrett, 2012).

Bu dönem çocukları Kur'an hakkında, Allah'ın kelamı ve insanlar için doğru yolu gösteren bir rehber olduğu konusunda şüphe duymaz. Bu konuda mutlak otorite Allah'tır (Goldman, 1966). Çocuk için Kur'an, okunması ve dinlenmesiyle birlikte kutsallığı benimsenen, aynı zamanda kıssaları vasıtasıyla hayatına bilgi, deneyim ve örneklik katan bir kitap olarak görülmektedir. Dokuz yaş ile birlikte ise artık Kur'an'ın içeriği ilgi alanındadır (Köylü ve Oruç, 2020).

### ***b) Dini Tecrübe Gelişimi***

Çocukluk döneminin, ibadet ve dua konularına ilginin yüksek olduğu dönemler olduğu bilinmektedir (Koç, 2012). Bunun temel sebebi, Allah'a karşı ilişki arayışının başlamasıyla birlikte ibadet ve duanın çocuk tarafından Allah ile bir iletişim aracı olarak görülmesidir (Elkind, 1970; Paloutzian, 1996). Öncelikle din eğitiminin çocuğun hayatına dua ile girdiği bilinen bir gerçektir. Çocuk din ile ilgili her şeye öncelikle dua vasıtasıyla muhatap olmaktadır (Cavalletti, 1992). Bu nedenle çocuğun inanca dair ilk izlenimleri dua ile kendini gösterir. Allah ile dua vasıtasıyla iletişime geçmek artık onlar için inancın hayatlarına girdiğinin belirtisidir (Yavuz, 2013).

Altı yaşlarında çocuklar dualarını benmerkezci anlayışla yapmaktadır. Çevresindeki bireyler için yaptığı dualarda dahi kendine bakan bir yön bulunmaktadır. Allah'a şükür odaklı dualar oldukça artmaktadır. Çocuklar, sahip olduğu her şey için şükür

içeren dualarda bulunur (Goldman, 1965). Bununla birlikte güç yetiremeyeceklerini düşündükleri konular hakkında Allah'tan yardım istemektedirler (Selçuk, 1991). Yanlış veya hatalı yaptıkları davranışların özrünü yerine getirmek amacıyla da duaya yönelim vardır. Dua af dileme, Allah'a sığınma ve O'nun desteğini alma noktasında da çocuğa güven vermektedir (Köylü ve Oruç, 2020). Bu bağ ise çocuğun duayı kendisi ile Allah arasında bir iletişim unsuru olarak görmesini sağlamaktadır. Dua ona Allah ile sohbet etme ve dertleşme fırsatı sunmaktadır (Mehmedoğlu, 1994). Bunun yanında çocukların sadece sıkıntılı anlarda değil mutlu ve huzurlu anlarda da dua ettikleri görülmektedir (Tamminen, vd., 1988).

Yedi yaşlarında, çocukların duaların kabulüne dair düşüncelerinde önemli ilerlemeler kat ettikleri görülmektedir. Nitekim bu yönde yapılan araştırmalar, çocukların duanın Allah tarafından mutlaka kabul edilmesinin zorunlu olmayışını idrak ettikleri tespit edilmiştir (Long, Elkind ve Spilka, 1967). Artık onlar duayı yaptıkları her an kesinlikle olacak bir durum olarak görmemektedir (Köylü ve Oruç, 2020).

Sekiz yaşlarından itibaren dua, neredeyse çocukların hayatının bir parçası haline gelmektedir. Onlar için dua, yaşamın doğal akışında alışılmalı bir beceri ve uygulama olarak görülmektedir. Fakat çocuklar, duanın diğer uygulamalardan farklı bir değeri olduğunun bilincindedir. Bunun yanında her ne kadar rasyonel düşüncenin gelişmesi ile duanın manası daha da anlaşılması mümkünse de Allah hakkında soyut düşüncenin tamamlanmaması duaya cevap verilme ve kabul konusunu zorlaştırmaktadır (Köylü ve Oruç, 2020).

Dokuz yaşları, çocukların dualarında kendi dışındaki bireylere de önemli yer ayırdığı bir dönemdir. Önceki dönemlere nazaran dualarda mazlumlar, fakirler, hastalar vb. durumlarda olanlar için hususi bir şekilde yardım isteme görülür (Long vd., 1967). Aynı zamanda bu yaşlarda, söz-davranış ilişkisinin duaların kabulündeki yeri fark edilmeye yani duada sadece sözün değil davranışların da önemli olduğu bilinci kazanılmaya başlanır. (Köylü ve Oruç, 2020).

Dua ile birlikte ibadetler de çocukların dini gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Altı yaş itibarıyla ibadetler arasındaki farklılıklar idrak edilmemekle birlikte, hepsi Allah ile bir iletişim aracı olarak görülmektedir (K. E. Hyde, 1990). Yedi yaş düzeyinde bilişsel gelişim ile zaman, mekân ve nedensellik kavramları ilişkilendirilmeye başlanmaktadır. Bu durum, çocuğun dini boyutta, Allah ile ilişki arayışına kadar

uzanmaktadır. Bu arayış, çocuk tarafından dua ve ibadet aracılığıyla sağlanabilmektedir. İbadetlere katılım, çocuğun Allah ile arasındaki ilişkiyi anlamlandırmasında önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim araştırmalarda, çocukların bireysel veya toplumsal ibadetlere katılma isteğinde olduğu, böylece Allah ile olan ilişkisini geliştirmeye çalıştığı gözlenmiştir (Goldman, 1965).

Bu dönem çocukların ibadetlere karşı ilgilerinin de yüksek olduğu yaşlardır. İbadet edenleri gördüklerinde, bu durum hoşlarına gider ve onlar gibi bu ibadetleri taklit etmeye çalışırlar (Koç, 2012). Okul, çevre ve medya gibi alanlardan elde ettikleri izlenimler ile birlikte ibadetlere katılma isteği açık bir şekilde görülmektedir. Dokuz yaşlarına kadar varlığı devam eden benmerkezci düşünce ise giderek etkisini azaltmakta, bu durum ibadetlerde de kendini göstermektedir (Köylü ve Oruç, 2020).

Buraya kadar aktarılan bilgilerden hareketle ilkokul dönemindeki çocukların pek çok alanda önemli değişim ve gelişim gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu dönemde verilmesi planlanan din eğitiminin ise ifade edilen gelişim özelliklerinden bağımsız olması düşülemez. Dolayısıyla ilkokul 1-3. sınıf düzeylerinde bulunun çocukların fiziksel, bilişsel, dil, psiko-sosyal, ahlak ve dini gelişimlerinin bilinmesi din eğitimi-öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır. Hedeflenen eğitim-öğretim faaliyetlerine ulaşabilmek ancak bu gelişim özelliklerinin rehberliğinde gerçekleşebilecektir.

## **2.2. Türkiye’de İlkokul Düzeyinde Din Dersinin Tarihçesi**

### **2.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem İlkokullarında Din ve Ahlak Eğitiminin Yeri**

İslam dininin ilk emri “oku” (Alak, 1) ile başlayan din eğitimi, Müslümanlar tarafından süreç içerisinde gelişmiş, kurumsallaşmış ve önemli ölçüde teşekkül etmiştir. Bu süreçte çocuklar da ihmal edilmemiş ve onlar için ilk zamanlar “küttab” adı verilen eğitim merkezleri oluşturulmuştur (Parladır, 1984). İslamiyet’in kabulü ile birlikte Türklerin eğitim-öğretim şeklinde de dini anlayış ön plana çıkmıştır (Bilgin, 1995). İslam coğrafyasında pek çok farklı isimle tanınan bu ilkokullar, ülkemizde ise mekteb-i sibyan, mahalle mektebi, taş mektep gibi isimler almıştır. Bu kurumlarda küçük yaştaki çocuklar önceleri sadece Kuran eğitimi almış, sonrasında ise bu eğitime İslam ahlakı ve İslam ilmihali konuları da dâhil edilmiştir (Parmaksızoğlu, 1966).

Tanzimat devrine kadar din, eğitimin temelini oluşturmuştur. Eğitimde hedef yeterli bir din bilgisi verebilmektir. Bu nedenle diğer alanlar ikinci planda, mesleki kazanım olarak kalmıştır. Tanzimat devrine (1839-1876) gelindiğinde ise ilkokulların müfredatına din ve ahlak eğitimi ile birlikte Türkçe, lügat ve yazı gibi yeni alanlar da eklenmiştir. Böylece din eğitimi, genel eğitimin bir parçası durumuna inmiştir (Bilgin, 1995). Mutlakiyet döneminde ise dünyevi derslerin (1878-1908) etkisi azaltılmış, din ve ahlak dersi saatlerinde tekrar bir artış yaşanmıştır. 1892 senesi ilkokul mekteplerindeki programda; Kur’ân dersleri İstanbul ve Kasaba’da üç yıllık süreçte sırasıyla on iki, altı ve beş saat; köylerde ise ikinci sınıfta altı, sonraki iki sene beşer saat verilmiştir. İlmihal dersleri ise İstanbul ve Kasaba’da ilk yıl iki, sonraki yıllar üçer saat, köylerde ise ikinci sınıftan itibaren üç yıl sırasıyla üçer saat okutulmuştur (Akyüz, 2016).

II. Meşrutiyet dönemi (1908-1916) içerisinde, 1913 tarihli Mekâtib-i İbtidaiye Ders Müfredatı’nda ilkokulun amacı, “zorunlu öğretime tabi olan çocuklara hayat için gerekli olan bilgilere kavuşmuş, dinine bağlı, yurtsever, gayretli ve çalışkan insanlar yetiştirmek” olarak ifade edilmiştir (akt. Binbaşıoğlu, 1995, s. 131). Bu amaçla ilkokullarda din ve ahlak eğitimi üç yıl/altı dönem süresince “Elifbâ ve Eczâ-yı Şerife (Kur’ân-ı Kerim’i meydana getiren otuz cüz)” ile başlanarak “Kur’ân-ı Kerim ve Mâlumât-ı Diniyye” ve “Musâhabât-ı Ahlâkiye (Ahlak Sohbetleri)” isimli derslerle zorunlu olarak okutulmuştur. Bu derslerden Elifbâ ve Eczâ-yı Şerife dersi sadece ilk yıl 3 saat, Kur’ân-ı Kerim ve Mâlumât-ı Diniyye ve Musâhabât-ı Ahlâkiye konularını içeren ders üç yıl boyunca beş saat verilmiştir. Ayrıca üçüncü yıl Musâhabât-ı Ahlâkiye dersine de kıraat dersi içerisinde fazladan yer verilmiştir (Arslan ve Çölkesen, 2016).

### **2.2.2. Cumhuriyet Dönemi İlkokullarında Din ve Ahlak Eğitiminin Yeri**

Ülkemizde Cumhuriyet öncesi dönemde din eğitimi, medrese, mektep, tekke ve cami gibi pek çok eğitim-öğretim kurumunda yapılmıştır (Aydın, 1992). Cumhuriyetin ilanı sonrası hemen hemen her alanda köklü değişiklikler yapılmış, bu değişikliklerden eğitim-öğretim de önemli ölçüde etkilenmiştir (Eroğlu, 1982). 3 Mart 1924 tarihli “Tevhid-i Tedrisat kanunu” ile uzun yıllar varlığını devam ettirmiş olan medrese ve sıbyan mektepleri kapatılmış (Akyüz, 2016), ülkedeki tüm eğitim-

öğretim kurumları Maarif Nezareti'ne bağlanarak tek çatı altında toplanmıştır (Parladır, 1984).

Geçen bir asırlık süre içerisinde din eğitimi pek çok değişikliklere uğramıştır. İlk olarak 1924 yılında din dersi, “Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri” adıyla 1. sınıflar müstesna 2-5. sınıf düzeylerinde zorunlu olarak ikişer saat verilmiştir. Bunun yanında 1-3. sınıflarda da “Musahabat-ı Ahlakiyye” dersi birer saat okutulmuştur (Akyüz, 2016). 1926 yılına gelindiğinde din dersi hem sınıf düzeyinde hem de ders saati bağlamında azaltılmıştır. Programda din dersi 3-5. sınıflarda birer saat yer bulabilmiştir. Köy mekteplerinde ise yalnızca 3. sınıfta Perşembe günleri yarım saat verilmiştir. 1930 yılında din dersi, sadece 5. sınıf düzeyinde isteğe bağlı olarak okunan ders haline gelmiştir. Ayrıca dersin, haftanın bir günü öğleden sonra yarım saat okunabileceği kararlaştırılmıştır (Öcal, 2017). 1931 yılı itibarıyla da din dersleri genel öğretim kurumlarının dışında bırakılmıştır Köy okullarında da ancak 1939 yılına kadar varlık gösterebilmiş, bu tarihten sonra bu okullarda da öğretimin bir parçası olmaktan çıkarılmıştır (H. Aydın, 1992).

Sonraki süreçte yaklaşık 20 sene kadar, ülkemizde din dersleri ilkökul kademelerinin eğitim-öğretim programlarında yer almamıştır. Nihayetinde 1945 senesinde ilkokullara din derslerinin verilmesi gündeme gelmiştir. Gündeme gelmesindeki sebep çocukların ebeveynine olan itaatsizlikleri ve ülkede tesirini artıran komünizmin gençliğe olan tehlikeleriydi (Öcal, 2017). Ayrıca dönemin Millî Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu, geçen süreç içerisinde Müslümanlara rehberlik edecek müftü ve vaiz gibi kişilerin yetişmemesi, din adamlarının yokluğu, cenaze yıkama vb. inanca dair faaliyetleri yapabilecek kişilerin dahi bulunmaması gibi durumların halk tarafından ciddi itirazlara sebep olduğunu ifade etmiştir. Din eğitimi ve hizmetlerinin bu durumunun halk nezdinde yakınılan en önemli mesele olduğunu da aktarması o günün şartlarını gösterir niteliktedir (Banguoğlu, 1984).

1949 yılına gelindiğinde din dersleri, tekrardan ilkokulların 4 ve 5. sınıflarında haftada 2 saat verilmek üzere okutulmaya başlanmıştır. Derslerin ebeveynlerin isteğine bağlı olarak yani ihtiyari bir ders olmasına karar verilmiştir. Ancak dersler program dışı yani ya sabah dersten önce ya da derslerin bitiminden sonra verilebilmektedir. Sınıf geçmeye de dâhil edilmemektedir (M. Z. Aydın, 1992). Bu süreçle birlikte halkın, çocuklarını yoğun ilgi ile derslere yazdırdıkları görülmüştür.

Nitekim din derslerine kayıt olmayan öğrenci sayısı, 1949-1950 öğretim yılında %1, 1950-1951 öğretim yılında ise % 0,7'dir (Parmaksızoğlu, 1966).

Demokratik alanda gerçekleşen değişimler, din eğitimini de olumlu yönde etkilemiştir. 1950 yılında ancak program dışında yer verilen din dersleri programa dâhil edilmiştir. Aynı zamanda sınıf geçmede etkili bir konuma getirilmiş, önceki uygulamanın aksine istemeyen ebeveynlerin başvurusuyla alınmamasına olanak sağlamıştır (Parladır, 1984).

1961 yılına gelindiğinde hazırlanan anayasada yer alan “Din eğitim ve öğrenimi, ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır” ifadesi ile din eğitimi ve öğretimi, isteyen kişilerin alabilmesine olanak sağlayacak şekilde belirlenmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1961: 19). Bu ifade 1962 İlkokul Programında, din derslerinin yeniden ihtiyari olarak yer bulmasına sevk etmiştir. 4 ve 5. sınıf düzeylerinde haftada 1 saat ve cuma günleri matematik dersiyle dönüşümlü olarak okutulmasına karar verilmiştir. 1968'deki programda ise yine aynı gün olmak üzere bu sefer resim-iş dersi ile dönüşümlü olarak yer verilmiştir (Arslan ve Çölkesen, 2016).

Bir süre sonra (1973 yılında), okullara ahlak dersi konulması teklif edilmiştir. Bu teklif ile 1961 anayasası ile ihtiyari olarak alınan din derslerini almamış veya alamamış öğrencilerin eksikliklerinin kapatılması düşünülmüştür. Bu ders ile din derslerine destek olunması hedeflenmiş, neticede aynı yıl TBMM'de gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda 1974-1975 yılı itibariyle “ahlak dersi” programlarda yerini almıştır. Bu ders, 4 ve 5. sınıflara haftada birer saat olmak üzere zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır (Öcal, 2017).

1982 yılına gelindiğinde, din ve ahlak dersleri kabul edilen 1982 yasası ile birlikte önemli ve günümüze kadar geçerliliğini koruyacak birtakım değişiklikler yaşamıştır. “Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.” ifadesinin yer aldığı 24. madde ile bu dersler zorunlu bir ders haline getirilmiştir. Fakat dersler ayrı ayrı olarak değil, “Din ve Ahlak Bilgisi” adıyla birleştirilerek programdaki yerini almıştır. Sınıf düzeyi ise önceki programları da takiben sadece 4 ve 5. sınıfları

kapsamıştır. 4 yıllık bir aradan sonra da dersin ismi güncellenmiş ve “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” adıyla okutulmaya devam edilmiştir (Doğan ve Tosun, 2003).

Günümüzde de bu son alınan kararlar geçerliliğini korumaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, 1982 yılından bu güne ilkokulların ilk üç sınıfı dışarıda bırakılarak yalnızca 4. ve 5. sınıflarda okutulmaktadır.

### **2.3. Günümüz Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Statüsüne Dair**

#### **Tartışmalar**

Din eğitimi ve öğretimi, Türkiye’de uzun yıllar boyunca üzerinde çokça konuşulan ve tartışılan bir alan olmuştur. Geçen süreçte din dersleri hakkında, hemen hemen her tür seçenek uygulamaya konmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında kısa süreliğine okutulan bu dersler, sonrasında kaldırılmış, ardından seçmeli olarak yeniden yer bulmuş ve nihayetinde zorunlu bir hale gelmiştir (Tosun, 2021). Laiklik ilkesinin de yoğun etkisi ile birlikte din eğitimi ve öğretimi konusu, birçok kişi ve kurum tarafından üzerinde uzun süre konuşulduğu, çeşitli mecralarda tartışmaların yaşandığı, ayrık fikirlerin yoğunca paylaşıldığı bir alan olarak tüm ülke halkının düşünce dünyasında yer bulmuştur. 1982 Anayasasının 24. maddesi ile zorunlu hale getirilen din dersleri, her ne kadar hukuki olarak tartışmalara bir son vermiş gibi görünse de günümüze kadar çeşitli tartışmaların ve birtakım önerilerin sonu gelmemiştir (Yürük, 2011).

Son dönemde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersine ilişkin yaşanan tartışmaların şu üç konuda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlar; dersin statüsü, tercih edilen öğretim programı, ders kitapları ve öğretmenlerdir. Bu çalışmada odaklanılan konu, uzun yıllar DKAB dersine yer verilmeyen ilkokul 1-3. sınıf düzeylerinde eğitim gören çocukların DKAB dersi ihtiyacı olduğundan, söz konusu üç konudan sadece statü ele alınacaktır. Böylece DKAB dersi hakkında genel eğitim-öğretimde tartışılan statü konusunun bilinmesi, ilgili sınıf düzeyleri için önemli fikirler verecektir.

2000 yıllarından günümüze, DKAB dersine dair en büyük tartışmalar statüsü konusunda yaşanmıştır. Bunda gerek 1991 yılında Sovyet Birliğinin dağılması ve ABD’deki 11 Eylül hadisesi gibi uluslararası gerekse Türkiye’nin Avrupa Birliğine giriş çalışmaları ve Alevilik özelinde ülke aleyhinde Yerel Mahkemeler yanı sıra

AİHM üzerinden açılan davalar gibi ulusal birtakım süreçler etkili olmuştur. Tüm bu etmenler, insan hakları ve farklı inançlara saygı kavramlarını din öğretiminde önemli bir yere koymuştur (Aşlamacı, 2013; Keskiner, 2010). Buradan hareketle dersin statüsü yeniden tartışmaya açılmış, pek çok görüşün sunulmasına zemin hazırlanmıştır. Ortaya konan görüşlerin ise temelde üç başlıkta toplandığı görülmüştür. Bunlar, örgün eğitim içerisinde DKAB dersinin zorunlu olması, seçmeli olması ya da hiç yer almamasıdır (Altıntaş, 2020).

### **2.3.1. “DKAB Dersi Zorunlu Olmalı” Görüşü**

Son dönemde DKAB dersi için statü bağlamında ağırlıklı olan görüş, bu dersin zorunlu olarak verilmesi yönünde olmuştur. DKAB dersinin bir kültür dersi olarak görülmesi, uzun yıllar denenen din eğitimi uygulamalarının neticesinde karar kılınması ve toplumu ayakta tutan birlik ve beraberlikteki etkin yapısı gibi etmenler, bu fikrin benimsenmesindeki gerekçelerdir.

Dersin zorunlu olmasını savunan kişilere göre DKAB dersi öncelikle bir kültür dersidir. İçerik bakımından, içinde bulunulan toplumun benimsediği din ve kabul gören diğer çeşitli dinlerin bilgisini nesnel bir şekilde sunan, bunların her birine eşit mesafede yaklaşan, kültür niteliğinin ön planda olduğu bir ders olarak zorunlu oluşu sürdürülmelidir (Arslan, 2007; Ş. Arslan ve Ocaoğlu, 2007; Ayhan, 2004; Demir, 2011; Keskiner, 2010; Onat, 2005; Şentürk, vd., 2020).

Bu görüş, çeşitli STK’lar tarafından da desteklenmiştir. Eğitim-Bir-Sen, Ensar Vakfı ve Önder Vakfı’nın sunmuş oldukları raporlarda dersin kültür eksenli bir yaklaşımla zorunluluğunun devamına ilişkin görüş bildirdikleri görülmüştür. Raporlarda söz konusu dersin, kültürel mirası gelecek nesillere aktarabilme olanağı verdiği vurgusu yapılmış ve zorunlu halinin devamı istenmiştir (EBS, 2017; Ensar, 2012; Önder, 2011).

Dersin kültür niteliğinin etkisiyle zorunlu oluşu, sahada gerçekleştirilen çalışmalarda ve siyasi alanda da savunulan bir gerekçe olarak görülmüştür. Keskin’in araştırmasında öğretmenlerin, PODEM’in çalışmasında da velilerin kültür bağlamında DKAB dersini önemli gördüğü ve zorunlu olmasını düşündüğü tespit edilmiştir (Genç, Yıldırım ve Tol, 2017; Keskin, 2014). Bununla birlikte AK

Parti'nin (2002) parti programında dersin kültüre bakan yönüyle savunulması, dersin statüsünün zorunlu olmasının siyasi açıdan da desteklendiğini göstermektedir.

DKAB dersine kültürel aktarım açısından bakanlar, okulu kültürlenme vasıtası olarak gördüklerinden öğrencilerin yaşadıkları toplumun dini kültürünü tanımaları ve farkında olmalarını ancak okulda verilen söz konusu dersle olabileceğini düşünmektedir. Bu dersle öğrenciler kültürün önemli bir parçası olan din kültürünü edinmiş olacaklardır. Böylece farklı inanç ve değerlere saygılı, ortak bir kültüre sahip bireyler olarak yetişeceklerdir. Bu amaca ulaşabilmek için de örgün eğitim vazgeçilmez bir unsur olmaktadır (Aşıkoğlu ve Genç, 2012; Kılıç, 2009). Bununla birlikte dersin bu statüsüne engel teşkil edecek hukuksal bir durum da mevcut değildir. Nitekim dersin zorunlu olarak okutulmasına dair uluslararası alanda sorun olmadığı gibi ülkemiz Anayasasında alınan karara göre din eğitiminden ayrı tutulan din öğretiminin devlet tarafından vatandaşlarına sunulması güvence altına alınmıştır (Okçu, 2009; Turan, 2013).

Dersin zorunluluğuna ilişkin önemli bir gerekçe de dersin geçen bir asırlık süreçte deneme yanılmalarla birlikte zorunlu olmasında karar kılınmasıdır. Gerçekleşen onca değişiklik neticesinde dersin zorunlu oluşuna dair verilen karar, geçen süreçte elde edilen birikim ve uygulamalardan alınan dönütün neticesidir. Ülkemiz, bir asırlık din eğitimi tecrübesine sahiptir. Bu tecrübe nihayetinde DKAB dersini vücuda getirmiştir. Eksiklikler tespit edilmiş ve söz konusu eksikliklerin bu yönde karar alınarak çözüme kavuşturulması hedeflenmiştir. Bu görüşe göre artık dersin statüsünü tartışmak yersizdir. Eleştirel yönleri varsa da bunların düzeltilmesine gayret edilmeye odaklanılmalıdır (Arslan ve Ocakoğlu, 2007; Tosun, 2005).

Dersin zorunlu olması görüşünü savunanlara göre, DKAB dersinin toplumun birlik ve beraberliğini oluşturmadaki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Buradan hareketle DKAB dersi Müslümanlara veya herhangi başka bir inanca sahip olanlara zorunlu olmalıdır. Bu ders sayesinde toplumda var olan tüm inanç sistemleri hakkında bilgi sahibi olan bireyler, elde ettikleri kazanımlarla birbirlerinin görüşlerine anlayışla yaklaşacak ve farklılıklara gerekli hassasiyeti gösterebilecektir. Böylece toplumun her kesiminin uyum içinde yaşaması temin edilecektir (Yıldız, 2009). Nitekim MÜSİAD'ın taslak anayasasında ve MHP'nin parti programında farklı dinlere ve inançlara hoşgörüyü ve Millî kaynaşmayı sağlayan özellikleriyle DKAB dersinin zorunlu olması belirtilmiştir. Ayrıca dersin bu yönüyle, din öğretiminin bir ayağını

oluşturan DKAB öğretmenlerinin de görüşleriyle benzeştiği, Samsun'da yapılan bir araştırmada ortaya konmuştur (Keskin, 2014).

Ayrıca DKAB dersinin toplumdaki ahlaki problemlere çözüm olabileceği de düşünülmektedir (Bolay ve Türköne, 1995). Nitekim geçmişteki meclis konuşmalarında milletvekillerinin dersin zorunlu olmasına dair sundukları görüşlerde, toplumu oluşturan bireylerin ahlakındaki zayıflamanın önüne geçilebilmesi için dersin tekrar programlarda yer aldığından bahsedilmiştir (Tarhanlı, 1993). Öyleyse DKAB dersi, içeriğindeki ahlak öğretimiyle bireylere gerekli olan değerleri kazandırmakta önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

### **2.3.2. “DKAB Dersi Seçmeli Olmalı” Görüşü**

Dersin statüsüne ilişkin günümüzdeki yaygın olan ikinci görüş, bu dersin seçmeli olması gerektiğidir. Bu görüşe göre zorunlu DKAB dersi, din ve vicdan özgürlüğüne aykırılığı, seçme hürriyetini ihlal etmesi, nesnellikten uzak içeriğe sahip olması ve Alevilik inancını program dışında bırakması gibi özellikleri nedeniyle eleştirilmektedir.

Dersin seçmeli olmasını savunan kişilere göre din öğretimi bireyin seçme özgürlüğüne bırakılan bir alan olmalıdır. Birey bu konuda medeni hakkını kullanabilmeli ve dilerse öğretim görmelidir. Dersin anayasa güvencesiyle zorunlu tutulması demokrasinin temelini oluşturan hak ve özgürlükleri kısıtlamaktadır (Şaşmaz, vd., 2011). 1961 Anayasasında mevcut iken sonrasında değiştirilen din dersinin ihtiyari oluşu kararı daha doğrudur ve bu karara geri dönmelidir. Çünkü bu durum seçme hürriyetini ihlal etmektedir (Kaboğlu, 2002). Nitekim bu gerekçe, TTB'nin (2007) önerdiği taslak anayasada dile getirilmiştir. Aynı zamanda Türkiye Büyük Millet Meclisi Anayasa Uzlaşma Komisyonunda da (2011) aynı gerekçelerle CHP ve BDP partileri tarafından dersin 1961 Anayasasındaki gibi seçmeli konuma getirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Dersin seçmeli oluşuna ilişkin önemli bir gerekçe de dersin içerik bakımından nesnel bir yapıya sahip olmamasıdır. Zira öğretim programında, dinlerin ve inanışların objektif bir şekilde bütüncül olarak aktarılmadığı görülmektedir. Bunun neticesinde de birbiriyle aynı düşünceleri paylaşmayan velileri arasında değer çatışması yaşanabilecektir. Dolayısıyla böyle bir soruna yol açmamak için dersin seçmeli

olması savunulmaktadır. Bu görüş esasında AİHM'in DKAB dersine ilişkin başvurulara vermiş olduğu cevaplarla önemli ölçüde ilişkilidir. Nitekim AİHM, Türkiye'deki DKAB dersinin; ebeveynlerin çocuklarına kendi düşünce yapılarına uygun öğretim alma hürriyetini kısıtladığı ve ders içeriklerinin nesnel olma bakımından yeterli olmadığı yönünde görüşlerde bulunmuştur (Keskiner, 2010; Özenç, 2008).

Avrupa Birliği'ne giriş süreci ve AİHM'in verdiği kararlar, siyasi alanda da dersin seçmeli olması fikrine yaklaşılmaya etkisini göstermiştir. Öyle ki AKP'nin 2002 yılında dersin zorunlu olması yönündeki görüşü, 2007 yılına gelindiğinde söz konusu etkenlerden dolayı seçmeli olabileceği fikrine yönelmesine sebep olmuştur. Bu fikre göre ya ders zorunlu olacak, istemeyenler ise muaf tutulacak ya da ders seçmeli olacak, bununla birlikte velilerin talebi yönünde inanç öğretimi yapılabilir. Fakat ileriki süreçte kamuoyundaki bu gerekçelerin etkisinin azalmasıyla birlikte parti 2011 yılı Meclis Anayasa Komisyonundaki ifadelerden anlaşıldığı üzere dersin zorunlu olması fikrine geri dönmüştür (Altıntaş, 2020; Erdem ve Heper, 2011).

Dersin seçmeli olması gerektiğini söyleyenlerin üzerinde durdukları önemli konulardan biri de Alevi inancıdır. İtiraza konu olan bu hususa göre DKAB dersleri Alevi inancına istenilen seviyede ve uygun ölçüde yer vermemektedir. Bu nedenle ders, alevi inancına sahip olan bireyleri memnun etmemektedir. Durum böyle iken DKAB dersi bu bireylere zorunlu tutulmamalıdır (4. Alevi Çalıştay, 2009). Nitekim Alevilerin katılımının sağlandığı bir araştırmada, %70 oranında dersin seçmeli olmasının istenmesi bu durumu açıkça göstermektedir (Taştekin ve İnan, 2013).

Bununla birlikte çeşitli yıllarda Alevilik bağlamında dersin zorunluluğuna dair AİHM'ye yapılan itirazlar da dersin statüsü hakkında yaşanan tartışmaların ciddiyetini göstermektedir. Nitekim 2007 yılında "Hasan-Eylem Zengin" ve 2014 yılında "Mansur Yalçın ve Diğerleri" tarafından açılan davalarda, dersin objektiflikten uzak olduğu, bütün inançları kapsayan ve bu inançlara aynı mesafede duran bir anlayışı yansıtmadığı ve Alevi inancının program dışı bırakılıp Sünni İslam özelinde ele alındığı iddia edilmiştir. Bu nedenle derslerden muafiyetlerini talep etmişlerdir. AİHM ise bu iddiaları aynı yıllarda sonuçlandırmış ve davacıları Türkiye aleyhinde haklı bulmuştur. Muafiyet taleplerini ilgili gerekçelere uygun bulduğunu açıklamıştır (Efe, 2016; Zengin, 2011).

### 2.3.3. “DKAB Dersi Örgün Eğitimde Hiç Yer Almamalı” Görüşü

Günümüzde dersin statüsüne dair öne sürülen bir diğer düşünce, bu dersin örgün eğitim içerisinde öğretime konu olmamasıdır. Müstakil bir ders olarak öğretim programlarının herhangi bir bölümünde yer alması istenmemektedir. Bu görüşün temel sebepleri ise şu şekilde ifade edilmektedir: Din öğretimi sivil toplum kuruluşları tarafından örgün eğitim dışında yapılması gerekir. Bu eğitim, kişinin vicdan muhasebesine bırakılacak bir alandır. DKAB dersi, Laiklik, Atatürkçülük ve temel insan hakları hususunda yanlış bir uygulamadır. Ayrıca çocuklar daha bilişsel anlamda gelişimleri tamamlanmadan din eğitimi verilmesi pedagojiye aykırıdır.

İlk olarak DKAB dersinin okullarda bulunmaması hakkında oluşan kanaat, din eğitim-öğretiminin devlet tarafından verilmemesi gerektiğidir. Çünkü devlet, bu konuda tarafsız olmalıdır. Ebeveynler istekleri doğrultusunda çocuklarını sivil toplum kuruluşlarına göndererek din eğitimi aldırabilmelidir. Nitekim Sambur’un (2012) “*Yeni Anayasada Din ve Vicdan Özgürlüğünün Düzenlenmesi*” adlı araştırmasında din eğitimi ve öğretiminin örgün eğitimde yer almaması fikri öne çıkmıştır. Katılımcılara göre devlet bu konuda sorumluluk almamalı ve bu eğitim STK’lar aracılığıyla verilmelidir. Yine benzer şekilde, Altıntaş’ın (2019) “*Ateist Çevrelere Göre Z/Sorunlu Din Dersleri*” araştırmasında da ateist katılımcılar tarafından dersin okullarda verilmemesi gerektiği aynı gerekçelerle savunulmuştur.

Örgün eğitim bünyesinde DKAB dersinin karşı olanlar, din eğitiminin kişinin vicdan muhasebesine bırakılacak bir alan olduğunu kabul etmektedir. Dolayısıyla din eğitimi ancak bu eğitimi almak isteyen bireylere verilmelidir. Bunun da yeri okul olmamalıdır. Örneğin Eğitim-Sen, konuya ilişkin sunduğu “*Eğitimde AKP’nin 10 Yılı*” raporunda dersin söz konusu gerekçelerle okullarda hiçbir şekilde yer almaması fikrini savunmuştur (Eğitim-Sen, 2012). Bununla birlikte dersin zorunlu tutulmasının bireylerin hak ve özgürlüklerini kısıtladığı, bu nedenle din eğitiminin “insan hakları” kavramına ters bir mahiyette olduğu da bir gerekçe olarak savunulmaktadır. Nitekim 2005 yılında Ankara’da düzenlenen Alevi konferansında zorunlu din dersinin kaldırılmasının gerekçelerinden biri olarak, dersin din ve inanç özgürlüğüne aykırı olması ifade edilmiştir (Kaymakcan, 2006).

DKAB dersinin örgün eğitimde yer almamasını savunanlara göre, okullardaki din öğretimi Atatürkçülük ve laiklik anlayışına uygun düşmemektedir. Örneğin, Diler’in

(2011) DKAB dersine ilişkin gazetelerde yer alan tartışmaları incelediği çalışmasında, okullarda din eğitiminin olmaması fikrini öne sürenlerin, dersi Atatürkçülük ilkesine aykırı oluşuyla ilişkilendirdiğini aktarmıştır. Laiklik ile ilgili olarak ise Demir'in (2018) "*Laiklik İlkesi Bağlamında Türkiye'de Zorunlu Din Dersi ve Muafiyet Sistemi*" adlı çalışması örnek olarak gösterilebilir. Bu çalışmada Demir, laikliğe aykırı olması nedeniyle örgün eğitimde DKAB dersinin yer almamasını savunmuştur. Benzer şekilde, Alevilik meselesini din eğitimi bağlamında medya kaynakları üzerinden inceleyen bir çalışmada dersin okullarda olmaması gerektiğinin gerekçesi olarak laiklik ilkesi sunulduğu görülmektedir (Demirel, 2011). Ayrıca bu görüşün HDP'nin (2019) parti programında yer alması, siyasi alanda da desteklenen bir gerekçe olduğunu gösterir niteliktedir.

Okullarda DKAB dersinin olmamasını savunanların bir diğer gerekçesi de dersin sahip olduğu soyut içeriklerin çocukların bilişsel gelişimine elverişli olmadığıdır. Bu gerekçe ise genellikle Piaget'in bilişsel gelişim kuramına dayandırılmaktadır. Buna göre somut işlemler döneminin özelliklerinden yol çıkarak çocukların bu yaş seviyesinde soyut içeriklere sahip olan din eğitimi almalarının uygun olmadığı ifade edilmektedir. Örneğin Keçeli (2009), Günümüz Aleviliğinde Eğitim Çalıştayında sunduğu "*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Kaldırılmalıdır*" başlıklı bildiride bu gerekçeyi açıkça ifade ettiği görülmektedir. Keçeli, Piaget'e göre çocuk zekâsının somuttan soyuta doğru gelişim gösterdiğini, dine ait kavramların tamamının ise soyut kavramlar olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle somut işlemler dönemi din eğitimi için doğru bir zaman değildir. Bu dönem ancak somut olgu ve olayların üzerinde düşünülebilecek bir dönemdir ve birey, soyut olguyu 11-12 yaşlarından itibaren soyut işlemler döneminde anlamlandırabilecek seviyeye gelmektedir. Benzer şekilde Atay (2015), "*Din Eğitiminin Pedagoji ve Çocuk Hakları Açısından Değerlendirilmesi*" adlı çalışmasında bu gerekçeyi şu şekilde izah etmektedir. Çocukların soyut içerikleri bilişsel gelişime bağlı olarak daha anlamlandırmadan, bu içeriklere sahip dini kavram ve meselelerin öğretilmesi doğru değildir. Hatta erken yaştan itibaren verilen din eğitimi çocukların bilişsel gelişiminde birtakım tehlikeli neticelere de sebep olabilmektedir. Örneğin hayal kurma ve özgürce düşünebilme becerilerinin zayıflaması bunlardan bazılarıdır. Günah kavramına ait olan "ceza" odaklı eğitim, çocuklarda kaygıya ve strese de

neden olabilmektedir. Bu vb. nedenlerden dolayı DKAB dersi okul programlarında yer almamalıdır.

Buraya kadar aktarılanlardan anlaşılacağı üzere, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin statüsüne dair bireylerin, eğitimcilerin, Sivil Toplum Kuruluşlarının, siyasilerin kısacası toplumu oluşturan tüm paydaşların, günümüzde üç görüş etrafında toplandıkları görülmektedir. Bunlar; dersin zorunlu kalması, seçmeli olması veya tamamen örgün eğitim dışında bırakılması yönündedir.

#### **2.3.4. 2014 yılı 19. Millî Eğitim Şûrası Tavsiye Kararına İlişkin Yaşanan Tartışmalar**

2 Aralık 2014 yılında, Antalya'nın Manavgat İlçesi'nde gerçekleşen 19'uncu Millî Eğitim Şûrası, yeniden din eğitimi tartışmalarına sahne olmuştur. Millî Eğitim Bakanı Nabi Avcı'nın da katılımıyla gerçekleşen şurada ilkokulda din eğitimine dair önemli bir tavsiye karar alınmıştır. Şurada, çoğulcu anlayışa yer verilmesiyle birlikte "İlkokul 1, 2 ve 3'üncü sınıflara zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konulması" kararı önerilmiştir (MEB, 2014: 1).

Bu öneriye ilişkin çeşitli sendika temsilcileri görüşlerini bildirmiştir. Eğitim Sen, önergeye karşı çıkmış, din-ahlak ders ayrımı yapılması ve AİHM kararına binaen din derslerinin kaldırılmasını istemiştir. Eğitim-Bir-Sen, dersin anayasaya göre zorunlu olması gerektiğini, bu sınıf düzeylerinde daha önce uygulanmamasının sebebinin karar alıcılardan kaynaklandığını ifade etmiştir. Eğitim İş, bu önerenin anayasa, ulusal ve uluslararası yargı ve pedagoji bağlamına uymadığını aktarmıştır. Ayrıca bu dönemde çocuklarının somut düşünceye sahip olduklarını vurgulamıştır. Görüşlerin alınması ile birlikte yapılan oylamada dersin çoğulcu anlayışla 1, 2. ve 3. sınıflar için zorunlu olarak okutulması önergesi kabul edilmiştir (www.aa.com,2014).

19. Millî Eğitim Şûrasındaki söz konusu sınıf düzeylerine Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konulması kararı üzerinden geçen 10 yıla rağmen alınan bu karar uygulamaya konmamış veya konamamıştır.

## 2.4. Diğer Ülkelerde Din Dersi Yaklaşım ve Uygulamaları

Günümüz dünyasında din, pek çok ülkede toplumsal alandaki tartışmaların odağında yer almaktadır. Bu durum din ve dine ilişkin konuların örgün eğitim içerisindeki varlığını da tartışma konusu yapmaktadır. Kimi zaman uluslararası boyuta taşınan din eğitimi tartışmaları, din eğitimi uzmanlarının yanı sıra siyaset ve sivil toplum kuruluşları gibi alan dışındaki kişi ve kurumların da dâhil olduğu bir durum mahiyetindedir (Köylü, 2017).

Bugün, özellikle batı ülkelerinin toplumlarının sahip olduğu çok kültürlü yapı, hem eğitim sistemini hem de din eğitimi önemli ölçüde etkilemektedir. Farklı din ve kültürü benimseyen vatandaşlarına istedikleri din eğitimi vermek ve bunlar arasında uygun bir ortam oluşturabilmek için oldukça yoğun çabalar harcanmaktadır. Tek tip toplumun olmaması mevcut sosyal yapıya uygun din eğitimi düzenleme konusunda çalışmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır (Altaş, 2003). Neticede günümüzde ülkeler sahip olduğu yerel, bölgesel ve ulusal bağlamlara göre din eğitimine farklı yaklaşımlar sergilemektedir. Ülkenin dini arka planı ve dine bakış açısı, dini değerlerin toplumdaki yeri, din-devlet ilişkisi, eğitim sistemi, tarihi ve politikaları din eğitimi-öğretimi konusunda çeşitli uygulamaların ortaya çıkmasına neden olan etkenlerdir (Bahçekapılı, 2011).

Avrupa konseyi üye ülkelerine bakıldığında örgün eğitimde din eğitimi uygulamalarındaki farklılıklar bu durumu açıkça göstermektedir. 46 üye ülkenin 43'ünün devlet okullarında din dersi bulunmakta, 3 ülkede ise yer almamaktadır. Devlet okullarında din dersi olmayan ülkeler, Arnavutluk, Fransa ve Makedonya'dır. Slovenya'da ise sadece son sınıflarda din dersi bulunmaktadır. Din eğitiminin yer aldığı ülkelerin 24'ünde din dersi zorunludur. 18 ülkede ise tamamen isteğe bağlı olarak alınabilmektedir (Tosun, 2021).

Zorunlu kapsamında olan ülkelerin uygulamaları şu şekildedir;

- Devlet okullarında din dersi mutlak anlamda zorunlu olan ülkeler: Finlandiya, İsveç, Norveç, Türkiye ve Yunanistan.
- Belirli şartlarda muafiyet hakkı verilen ülkeler: Avusturya, Britanya, Danimarka, İrlanda, İzlanda, Kıbrıs, Lihtenştayn, Malta, Monako ve San Marino.

-Dersin yerine belirlenen başka bir dersin (ahlak) seçilebildiği fakat seçilmediği takdirde bu dersin almak zorunda kalındığı ülkeler: Almanya, Belçika, Bosna-Hersek, Hollanda, İsviçre, Letonya, Lüksemburg, Sırbistan ve Slovakya.

Talep edilmesi halinde isteğe bağlı olarak alınabildiği ülkeler ise şu şekildedir;

-Andorra, Azerbaycan, Bulgaristan, Çekya, Ermenistan, Estonya, Gürcistan, Hırvatistan, İtalya, İspanya, Litvanya, Macaristan, Moldova, Polonya, Portekiz, Romanya, Karadağ ve Ukrayna.

Konuya ilköğretim bağlamında bakıldığında ise pek çok ülkede din derslerinin ilköğretim 1.sınıftan itibaren verildiği görülmektedir. İngiltere, Avusturya, Yunanistan, Almanya, Norveç, Belçika, Danimarka, Finlandiya, Kıbrıs, Malta ve Slovakya gibi dersin zorunlu olduğu ülkelerde ve İspanya, Macaristan, Portekiz, Polonya, Çek Cumhuriyeti ve Letonya gibi seçmeli olarak yer alan ülkelerde çocuklar din dersini erken yaşlarda alabilmektedir (Bahçekapılı, 2012).

Buradan hareketle Türkiye'nin de içerisinde bulunduğu Avrupa'da din dersleri, devlet okullarında çeşitli farklılıklara sahip olsa da büyük çoğunlukla yer almakta, ilköğretim düzeyinde ise önemli ölçüde yer bulabilmektedir. Bütün bu uygulama durumları ise ülkelerin içinde bulunduğu siyasi, toplumsal, etnik, dini ve kültürel bağlamlara göre değişebilmektedir.

## **2.5. İlgili Çalışmalar**

Ülkemizde, ilköğretim (1, 2, ve 3. sınıf) düzeyinde din öğretimini içeren az sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, bu araştırma konusu ile ilgili çeşitli yönlerden ilişkisi bulunan pek çok çalışmanın olduğu söylenebilir. Fakat bu çalışmaların ekseriyetinin bu araştırmayı doğrudan değil dolaylı yönden ilgilendiren çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmaların genellikle; zorunlu-seçmeli din dersi, din eğitimi-öğretimi tartışmaları, çocukluk dönemi din eğitimi, Türkiye'de laiklik anlayışı ve din eğitimine yansımaları, din eğitimi politikaları ve ailenin din eğitimine etkisi bağlamında işlendiği görülmektedir. Bununla birlikte ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kapsamında yapılan çalışmalarda ise uygulamada olan ders bağlamında öğretim programı, içerik, öğretmen yeterlikleri ve paydaşların memnuniyet ve tutumları ele alındığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle ilgili çalışmalar kısmında söz konusu çalışmalar

kapsam dışı bırakılmış, sadece konu ile doğrudan bağlantısı bulunan çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

Karakaş (2011), “*İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflarda din eğitimi ihtiyacı*” isimli yüksek lisans çalışmasında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin söz konusu sınıflarda yer almaması durumunu, eğitimin bütünlüğü, hukukî ve ilmî gerekçeler çerçevesinde ele almıştır. Din Psikolojisi, Gelişim ve Eğitim Psikolojisi, Din Eğitimi Tarihi alanlarından yararlanan çalışmada, diğer ülkelerdeki din eğitimi uygulamalarına da yer verilmiştir. Çalışmada söz konusu sınıf düzeyindeki çocukların din eğitimi ihtiyacı hakkında öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve 40 sınıf öğretmenine basit düzeyde bir anket uygulanmıştır. Teorik çerçeve ve anketten elde edilen bulgular ışığında, hâlihazırdaki uygulamanın hem anayasaya aykırı nitelikte olduğu hem de ilgili ilmi alanlardaki çalışmalara uygun düşmediği, ilkokulun ilk üç sınıfında din eğitimi ve öğretiminin yapılmasının bir gereklilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son bölümde ise, “1, 2 ve 3. sınıf çocuklarına nasıl bir din eğitimi verilebilir?” sorusuna cevap aranmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Kocabaş’ın (2017), “*Mısır’da ilköğretim 1. ve 2. sınıflarda İslam din eğitimi (Ders kitapları üzerine bir analiz)*” isimli yüksek lisans çalışmasının ilk üç bölümünde sırasıyla Mısır’ın genel durumu, ülkenin eğitim sistemi ve din eğitimi ve 6-7 yaş çocukların gelişim özellikleri işlenmiştir. Çalışmanın asıl konusu olan 4 bölümde ise öncelikle Mısır’ın ilkokul 1. ve 2. sınıf müfredatında yer alan İslam din eğitimi hakkında bilgiler verilmiştir. Sonrasında Ezher ve diğer devlet okullarının ilkokul 1. ve 2. sınıflarında yer alan “İslam Din Eğitimi” dersi için hazırlanan ders kitapları, bilimsel pedagojik din eğitimi kıstasları açısından değerlendirilmiştir. Bununla birlikte Ezher’in söz konusu sınıflarda ilave ders olarak okuttuğu Kur’an-ı Kerim dersinin özelliklerine de yer verilmiştir. Bu çalışma neticesinde, ülkemiz din eğitiminin ilkokul 1. sınıftan itibaren okutulması halinde hazırlanacak olan ders kitaplarına rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

Biricik (2018), “*İlkokullarda ahlak eğitimi tutum ve davranış ilişkisi üzerine öğrenci-öğretmen-veli görüşleri (Ağrı İli örneği)*” isimli yüksek lisans çalışmasında, Ağrı ili merkez ve köy ilkokullarında görev yapan öğretmenler, eğitim gören öğrenciler ve öğrenci velilerinin ahlak eğitimi tutum ve davranış ilişkisi üzerine görüşlerini belirlemeye amaçlamıştır. Her bir katılımcı grubuna ayrı değişkenler bazında 5’li

Likert tipi ölçeğin kullanıldığı çalışmada, ilk ve ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi içinde verilen ahlak öğrenme alanlarının, ilkokul 1. sınıf düzeyinden başlanarak verilmesinin gerekliliği ve bu eğitimin uygulanması halinde gerçekleşeceği düşünülen davranış değişiklikleri hakkında paydaşların görüşleri alınmıştır. 287 öğrenci, 110 öğretmen ve 77 veliden elde edilen bulgulara göre paydaşların, büyük oranda ahlak eğitimine olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Öğrenciler, ahlak eğitimi ile davranışlarında pozitif etkiler oluşacağını, öğretmen ve veliler ise ahlak öğrenme alanlarının ilkokul 1. sınıf itibarıyla müfredatta olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Yaşar (2019), “*İlkokul 3. sınıf düzeyi din eğitimi öğrenci ihtiyaçları merkezinde bir araştırma (Atlantı Gazi İlkokulu örneği)*” isimli yüksek lisans çalışmasında, 8-9 yaş aralığındaki ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin din eğitimi ihtiyaçlarının ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, Konya ilinde faaliyet gösteren bir ilkokulun 3. sınıfında eğitim gören 10 öğrenciye dinî ve ahlakî kavram içeren sorular sorulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre 3. sınıf çocuklarının din hakkında doğru ve yeterli bilgileri olmadığı ve ailelerinden aldıkları bilgilerle yetindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre söz konusu yaş grubundaki çocukların din eğitimine büyük ölçüde ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Çalışmanın son bölümünde, görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında, söz konusu sınıf düzeyinde din öğretiminin nasıl yapılması gerektiği sorusuna cevap aranmış, çeşitli önerilerde bulunulmuş ve dersin muhtemel ilkokul müfredatında yer alması halinde 3. sınıf müfredatına kaynaklık etmesi hedeflenmiştir.

Toprak (2019), “*İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programının Din Eğitimi Bakımından Değerlendirilmesi*” isimli yüksek lisans çalışmasında, günümüz ilkokul 1. 2. ve 3. sınıflarında din eğitiminin olmaması üzerine oluşan boşluğun mevcut hayat bilgisi dersleriyle hangi ölçüde doldurabildiğini tespit etmeye çalışmıştır. Bu amaçla, birey, toplum ve doğa öğrenme alanlarında yer alan kazanımlardaki kavramlar, din eğitimi-öğretimine uygunluğu açısından seçilerek tablolar halinde gösterilmiştir. Seçilen bu kavramlar, ilkokul 4. ve 5. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde bulunan kazanımlar ile karşılaştırılmış, değerlendirme kısmında Kur’an’dan ayetlere de yer verilmiştir. İnceleme neticesinde söz konusu iki dersin temel becerileri ve evrensel ahlak ilkelerini kazandırmada ortak noktaları olduğu, dolayısıyla dersin ilk üç yıldaki programda din eğitimi hakkında önemli bir boşluğu doldurduğu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının, 4. sınıftan itibaren okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine hazırlık mahiyetinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, uygulamaya yönelik bir bölüm de yer almıştır. Bu bölümde, seçilen kavram ve kazanımlar ile ilgili örnek ders planları oluşturulmuştur. Böylece dini konuların hayat bilgisi dersi bünyesinde ne şekilde ilişkilendirilerek aktarılabileceği gösterilmek istenmiştir.

Çinemre, (2020) yılında gerçekleştirmiş olduğu “*İlkokul 1. ve 2. Sınıfta Din Öğretimi: Alman Devlet Okullarında Okutulan Mein Islambuch 1-2 Ders Kitabının Muhteva Özellikleri Bakımından İncelenmesi*” adlı çalışmasında, ülkemiz ilkökul kademesinin ilk üç sınıf düzeyinde bulunmayan din öğretiminin, muhtemel okutulması halinde hazırlanacak olan ders kitaplarına örnek bir içerik sunmayı amaçlamıştır. Çalışmada, Almanya’da ilkökul 1 ve 2. sınıf düzeylerinde eğitim gören Müslüman öğrencilerin din öğretimi için hazırlanan ders kitabı muhteva özellikleri açısından incelenmiştir. Kitap, ele aldığı konular ve içerikler itibarıyla beş tema çerçevesinde (Bireysel ve Toplumsal Odaklı Konular, Allah İnancı-Yaratılış Konuları, İman-İbadet Konuları, Peygamberler-Kur’an Konuları ve Dinler-Bayramlar Konuları) betimsel yolla analiz edilmiştir. Neticede, Mein Islambuch 1-2 ders kitabı’nda, Almanya’nın çok kültürlü toplum yapısının dikkate alındığı, Allah inancı ve yaratılış konularının çeşitli görsel, ayet ve şiirlerle somutlaştırılarak işlendiği, iman-ibadet konularına ana hatlarıyla yer verildiği tespit edilmiştir. Genel anlamda ise ders kitabının, Almanya’da ilkökul 1 ve 2. sınıfta eğitim gören Müslüman öğrencilere, kendi dinlerini, temel kaide ve uygulamaları bakımından sade bir içerikle ve gelişim özelliklerine uygun şekilde sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üçer (2023), “*Temel Eğitim (İlkokul) Öğretim Programlarında DKAB Derslerine Yer Verilmesi Konusunda Öğretmen Ve Veli Görüşleri (Ankara Yenimahalle Örneği)*” isimli yüksek lisans çalışmasında, ilkökulların 1, 2 ve 3. sınıflarında eğitim gören öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkarak DKAB dersinin müfredatta yer almasının gerekliliğine ilişkin veli ve öğretmenlerin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada veli ve sınıf öğretmenlerinden oluşan 51 katılımcı ile yapılan görüşmelerde, bu yaştaki çocukların din ve ahlak eğitimine ihtiyaçlarının olup olmadığı çeşitli yönlerden belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorularda genellikle çocukların din hakkındaki görüşleri, merak ettikleri sorular ve bu soruları sormalarındaki etkenler, ebeveynlerin dini eğitime ne kadar yer verdiği ve

çocuklarının sorularına verdikleri cevapların yeterliliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çocukların bu yaşlardaki sorularının çözümünü sağlamak ve kazanılan yanlış bilgilerin ileride düzeltilmesinin zorluğu gibi çeşitli sebepler nedeniyle söz konusu sınıflar için DKAB dersinin verilmesinin uygun olacağı ifade edilmiştir.

Sonuç olarak; burada verilen çalışmalar dikkatle incelendiğinde, muhtemel DKAB dersinin müfredatta yer alması durumunda velilerin içerik ve uygulama hakkındaki düşüncelerini kapsayan bir alan araştırmasının yer almadığı görülecektir. Bu anlamda literatürde ilkokul 1. 2. ve 3. sınıf düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ihtiyacına ve öğretimde yer alması durumunda ne tür beklentilerinin olduğuna ilişkin velilerin görüşlerinin alındığı bütüncül bir çalışmanın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle çalışma, literatürde var olan bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına, verilerin analizine ve geçerlik-güvenirlige yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

1, 2 ve 3. sınıf öğrenci velilerinin, ilkokul din eğitimi/öğretimi hakkındaki düşüncelerinin detaylı ve kapsamlı bir şekilde aktarılması hedeflenen bu çalışmada *nitel araştırma yöntemi* ve nitel araştırma yöntemine dayalı araştırma desenlerinden *durum çalışması* tercih edilmiştir. “Nitel araştırmalar ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla kullanılmaktadır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, ss. 37-38). Durum çalışması ise; “Araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” (Creswell, 2013: 97).

Buradan hareketle nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılarak söz konusu sınıf (1, 2 ve 3.) öğrencilerinin velilerin, ilkokul din eğitimi/öğretimi hakkındaki düşünceleri ve uygulamaya konması halinde okutulacak olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine dair beklenti ve önerilerinin incelenmesi hedeflenmektedir. Böylece ilgili durum, ayrıntılı ve bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiş, duruma ilişkin bireylerin sahip olduğu farklı bakış açıları ve bunlara sebep olan etmenler açıklanmaya çalışılmıştır.

#### 3.2. Katılımcılar

Nitel araştırmalarda, elde edilen bulgular üzerinden belirlenen konuya ilişkin derinlemesine incelemeler yapılması hedeflenir. Ulaşılan veriler, sosyal olayların

daha iyi anlaşılabilmesini ve araştırmacıların konuya etraflıca bakabilmelerine imkân verir. Bununla birlikte nitel araştırmalarda genelleme kaygısı güdülmaz. Sıklıkla görüşme ve gözlem yöntemlerinin kullanılması, zaman ve maliyet durumu nedeniyle örneklem evreni temsil etmesi bakımından yeterli büyüklükte seçilememektedir. Fakat nitel araştırmada mümkün olduğu kadar evreni içermesi beklenen bütün çeşitlilik, zenginlik, farklılık ve aykırılıklar temsil edilmeye ve bütünü resmetmeye çalışılır (Karataş, 2015).

Buradan hareketle nitel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, elde edilen veriler üzerinden varılan neticelerin evreni yansıtmayacağı ve araştırmaya konu olan (1, 2 ve 3.) sınıf öğrenci velilerinin, ilkokul din eğitimi/öğretimi hakkındaki düşünceleri durum, kişi ve çevre bağlamında farklılık gösterebilmesi nedeniyle bu kısımda örneklem yerine katılımcılar kavramı tercih edilmiştir.

Bu çalışmanın katılımcılarını 2023-2024 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Fatih ilçesinde bulunan Topkapılı Mehmet Bey, Emin Ali Yaşın ve İskenderpaşa ilkokullarında 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Katılımcılar her sınıf düzeyinden eşit sayıda olacak şekilde 8'er toplamda ise 24 veliden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde *amaçlı örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının amaçladığı hedefe yönelik bilgi bağlamında zengin olan durumların seçilmesine ve böylece çalışmanın derinlemesine araştırılmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu yöntemde amaç, araştırmanın problemini aydınlatacak zenginlikte bilgiler içeren durumları seçmektir. Bu yönüyle amaçlı örnekleme yöntemi pek çok durumun, olgunun ve olayın keşfedilmesi ve açıklamasına katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu yöntemin kullanılmasında “aykırı/anormal durum örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme, homojen (benzeşik) örnekleme, tipik durum örnekleme, ölçüt örnekleme, kritik durum örnekleme, kartopu ya da zincir örnekleme” gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Patton, 2014).

Bu araştırmada, söz konusu yöntemlerden *ölçüt örnekleme* ve *maksimum çeşitlilik örnekleme* yöntemleri tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmaya dâhil edilecek kişi, olay, nesne ya da durumların araştırma öncesinde belirli ölçütlere göre seçilmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ise birtakım özelliklere ve niteliklere bağlı olarak farklılık gösteren birey

veya durumların örneklem grubuna dâhil edilmesidir (Creswell, 2017). Böylece küçük bir örneklem oluşturulmasına karşın, problemin tarafı olabilecek bireylerin maksimum düzeyde çeşitlilik göstermesi sağlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada ölçüt örnekleme yönteminin tercih edilme nedeni araştırmanın hedefine uygun ölçütleri taşıyan katılımcıları dâhil edebilmektir. Burada belirlenen ölçüt ise ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinden birinde öğrenim gören öğrencinin velisi olmaktır. Maksimum çeşitlilik örneklemesine başvurulma gerekçesi ise söz konusu katılımcılar arasından olabildiğince farklı özelliklere sahip velilerin dâhil edilebilmesinin sağlanmasıdır. Velilerin belirlenmesinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan farklı düzeye sahip velilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Burada velilerin; yaşı, cinsiyeti, kendisinin ve eşinin öğrenim durumu, çalışıyorsa kendi ve eşinin mesleği gibi sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyini gösteren değişkenler dikkate alınmıştır. Böylece araştırmaya dâhil edilecek velilerin, araştırmanın hedefine ulaşmada gerekli çeşitliliği göstereceği düşünülmektedir. Araştırma etiği ve gizlilik ilkesi bağlamında katılımcıların her birine sıra numarası verilmiş ve veli ifadesini içeren “V” harfi ile birlikte kullanılarak (V1-V24) şeklinde numaralandırılmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 3.1: Araştırma Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler**

	f	%
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	11	54.16
Kadın	13	45.83
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>100</b>
<b>Yaş</b>		
30-35	3	12.49
36-40	8	33.3
41-45	8	33.3
46 ve üzeri	5	20.83
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

---

<b>Sınıf Düzeyleri</b>		
1.Sınıf	8	33.3
2.Sınıf	8	33.3
3.Sınıf	8	33.3
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

---

#### **4. Sınıf ve Sonrası Okula Devam Eden Çocuk Durumu**

Var	14	58.3
Yok	10	41.6
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

---

#### **Öğrenim Durumu**

İlkokul	4	16.6
Ortaokul	1	4.16
Lise	7	29.16
Lisans	10	41.66
Lisansüstü	2	8.33
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

---

#### **Eşinin Öğrenim Durumu**

İlkokul	1	4.16
Ortaokul	2	8.33
Lise	4	16.6
Lisans	15	62.49
Lisansüstü	2	8.33
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

---

#### **Meslek**

Öğretmen	6	24.99
Ev Hanımı	5	20.83
Muhasebe	2	8.33
Şoför	1	4.16

Okul Müdür Yardımcısı	1	4.16
Aşçı	1	4.16
İşçi	1	4.16
Hattat	1	4.16
Genel Müdür	1	4.16
Finans Danışmanı	1	4.16
E-Ticaret Yöneticisi	1	4.16
Emlakçı	1	4.16
Bilgisayar Mühendisi	1	4.16
Avukat	1	4.16
	<b>Toplam</b>	<b>24</b>
		<b>100</b>

---

**Eşinin Meslek Durumu**

Öğretmen	5	20.83
Ev Hanımı	3	12.49
Esnaf	2	8.33
Tekstil	2	8.33
Mühendis	2	8.33
Araştırma Görevlisi	1	4.16
Şoför	1	4.16
Mücevher Tasarımcısı	1	4.16
Hizmetli	1	4.16
Memur	1	4.16
Medikal Ürünler Uzmanı	1	4.16
Mali Müşavir	1	4.16
Sağlık Çalışanı	1	4.16
Emekli	1	4.16
Hasta Bakıcı	1	4.16
	<b>Toplam</b>	<b>24</b>
		<b>100</b>

---

---

<b>Aylık Toplam Gelir Düzeyi<sup>1</sup></b>		
0-25 Bin TL	3	12.49
26-50 Bin TL	7	29.16
51-75 Bin TL	9	37.49
76-99 Bin TL	3	12.49
100 Bin TL ve üzeri	2	8.33
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

---

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada seçilen yöntem ve desene uygun olarak velilerin ilkokul 1-3. sınıf düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ihtiyacına ilişkin hissiyatları, fikirleri ve bakış açılarını detaylı bir şekilde ortaya koyabilmek amacıyla veri toplama araçlarından *görüşme yöntemi* tercih edilmiştir. Görüşme, nitel araştırmalarda yararlanılan önemli veri toplama araçlarından biridir. İnsanların gerçeklikle ilgili algılarını, anlamlandırma düzeylerini, tanımlama biçimlerini ve gerçekliği nasıl inşa ettiklerini keşfedilmenin etkili bir yoludur (Punch, 2014). Görüşme, çeşitli konular hakkında bireylerden düşünce, duygu, inanç, davranış, deneyim, istek ve şikâyet bağlamında bilgi toplamada önemli bir yöntemdir (Karasar, 2022). Görüşmede, araştırmanın konusuna ilişkin hazırlanan açık uçlu sorular, katılımcılara sistemli bir şekilde, samimi ve rahat bir ortamda sunulmakta, böylece ilgili konu hakkında derinlemesine bilgi alınmaktadır (Kuş, 2012).

Araştırmada velilerin görüşlerini detaylı bir şekilde ortaya koyabilmek amacıyla görüşme sırasında önemli ölçüde kolaylık sağlayan ve akış içerisinde gerekli düzenlemeleri yapmaya fırsat sunan *yarı yapılandırılmış görüşme tekniği* tercih edilmiştir. Nitekim bu teknikte görüşme için belirlenen soruların yeri ve sırası güncellenebildiği gibi ilave soruların eklenebilmesi de mümkün olabilmektedir (Erdoğan, 2003). Bu kapsamda ilk olarak araştırmacı tarafından araştırmada çözümlenmesi istenen problemler hakkında doğru cevaplara ulaştırabilecek 16 soruyu içeren bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak mahiyetindeki bu formdaki soruların hazırlanması ve geliştirilmesinde söz konusu alana dair

---

<sup>1</sup> 2024 yılı için asgari ücret net 17 bin 2 lira olarak belirlenmiştir.

literatürden (Biricik, 2018; Erpay, 2020; Hisar, 2022; Özdemir, 2019; Tamer, 2018) faydalanılmıştır. İlgili formun ilk bölümü, katılımcı olan velilerin kişisel bilgilerini elde etmeyi amaçlayan sekiz sorudan, ikinci bölümü ise İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ihtiyacı üzerine velilerin görüş ve düşüncelerini tespit etmeyi hedefleyen yedi görüşme sorusundan oluşmaktadır (Ek-5).

İlgili form düzenlenirken söz konusu soruların belirlenmesi sürecinde çalışmaya danışmanlık yapan öğretim üyesinden ve söz konusu alanda uzmanlığı bulunan üç öğretim üyesinden yardım alınmış, alınan dönütler neticesinde görüşme formu üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama aracının uygulanabilmesi için Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'na başvuru yapılmış ve Etik Kurul Onayı (Ek-1) alınmıştır. Bunu takiben elde edilen formun herhangi bir eksikliği veya kusurunun olup olmadığının tespiti için üç ailenin katılımıyla bir ön test gerçekleştirilmiştir. Bu ön testte katılımcı ailelerin görüşme ve sorular hakkında düşünceleri alınmıştır. Sonrasında bu dönütler dikkate alınarak form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formunun son hali oluşturulmuş, araştırmada uygulanabilmesi için hazır hale getirilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerini elde etmek için düzenlenen görüşmelerin yapılabilmesi noktasında İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek-2). Katılımcılar kapsamında yer alan velilerle sınıf öğretmenleri vasıtasıyla irtibat kurularak görüşme hakkında bilgi verilmiş, uygun görülen gün ve saat hususunda karar kılınmıştır.

Görüşmenin gerçekleşeceği yerin tespitinde, katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri ve dikkatlerini dağıtmadan düşüncelerini paylaşabilecekleri ortamın seçilmesine önem verilmiştir. Görüşme öncesinde araştırmacı tarafından katılımcılara araştırmanın amacı, uygulama biçimi ve süreç hakkında genel bilgiler verilmiş, gönüllülük esasına uygun olarak araştırmanın parçası olmalarına ilişkin onayları alınmıştır. Katılımcılara paylaştıkları bilgilerin gizliliğini koruma konusunda gerekli bilgilendirilme yapıldıktan sonra katılımcılardan görüşmenin kayıt altına alınmasının kabulü istenmiştir (Ek-3).

Görüşme formunda yer alan sorular (7 adet) velilere yöneltilmiştir. Veliler tarafında verilen cevaplar kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşme süresince çalışmada hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için velilere herhangi bir yönlendirme ya da etkileme yapılmamış, velilerin sorular üzerinde derinlemesine düşünebilmesine ve kendilerini rahatça ifade edebilmelerine ortam hazırlanmıştır. Böylece elde edilen verilerin daha net ve sağlıklı olması hedeflenmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Bu çalışmada verilerin analizi yapılırken araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilen bir yöntem olan “*betimsel analiz yöntemi*” tercih edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi, görüşme ve gözlem gibi veri toplama araçları kullanılarak elde edilen verilerin, önceden belirlenen temalara göre düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır. Veriler ilgili temalara göre önce sınıflandırılmakta, sonrasında özetlenip yorumlanmaktadır. Bununla birlikte bu yöntemde, katılımcıların görüşlerini olduğu gibi yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılardan da destek alınabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Betimsel analiz dört adımda uygulanmaktadır. İlk adımda araştırmacı tarafından, analiz için bir çerçeve oluşturulmaktadır. Burada amaç, veriler için en uygun temaların ne olacağı ve nasıl düzenlenip sunulacağını planlamaktır. Çerçeve, araştırma için hazırlanan sorular, kavramsal çerçeve veya gözlem/görüşme boyutları göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. İkinci adımda, eldeki veriler belirlenen çerçeveye uygun bir şekilde okunup düzenlenerek işlenmektedir. Böylece veriler, belli bir mantık ve tutarlılık içerisinde bir araya getirilebilmektedir. Üçüncü adımda, düzenlenmiş olan veriler yer yer doğrudan alıntılar ile de desteklenerek tanımlanmaktadır. Dördüncü ve son adımda ise tanımlanan bulgular açıklanmakta, birbirleriyle ilişkilendirilmekte ve anlamlandırılmaktadır (Marshall ve Rossman, 2014).

Bu bağlamda araştırmada önce çerçeve tematik oluşturulmuş ve temaların neler olduğu belirlenmiştir. Sonrasında sırasıyla görüşmelerden elde edilen veriler bu çerçeve ile uyumlu olarak okunmuş, düzenlenmiş ve işlenmiştir. Düzenlenen veriler velilerin ifadelerinden aktarmalar yapılarak tanımlanmıştır. Son olarak tanımlama neticesinde ortaya çıkan bulgular araştırmacı tarafından neden-sonuç ilişkisi

kurularak açıklanmış ve anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Verilerin aktarımında okuyucuya karşılaştırma ve değerlendirme yapabilme fırsatı sunmak amacıyla sık sık alıntılara başvurulmuştur. Alıntılarının aktarılmasında ise gizliliğe dikkat edilerek her bir veliye V1,V2... şeklinde kodlar verilmiştir. Bununla birlikte nitel çalışmalarda verilerin sayısallaştırılmasının çalışmanın güvenilirliğini artırmaya, yanlılığını ise azaltmaya katkısı olacağı ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle verilerin aktarımı sırasında veliler tarafından ifade edilen görüşlerin hangi düzeyde sıklık gösterdiği frekans kullanımı ile okuyucuya sunulmak istenmiştir.

### **3.6. Geçerlik ve Güvenirlik**

Geçerlik ve güvenirlik, bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden kabul edilmektedir. Nitel ya da nicel her bir araştırma belli ölçütlere bağlı kalmak üzere geçerlik ve güvenirlik hususlarına sahip olması gerekmektedir. Genel anlamda geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğuna, güvenirlik ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğine ilişkin kavramlardır. Nitel araştırmalarda ise nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirlik kavramlarına karşılık inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

**İnandırıcılık.** İnandırıcılık, yapılan araştırmanın gerçekliği ne düzeyde yansıttığı bilgisidir ve bilimsel bir araştırmanın en önemli ölçütlerindedir. Nitel araştırmalarda inandırıcılık, uzun süre etkileşimde bulunma, katılımcıların teyidini alma ve uzmanları araştırmaya dahil etme gibi yöntemler ile sağlanabilmektedir (Creswell, 2013). Buradan hareketle bu çalışmada inandırıcılığı artırmak için öğrenci velileri ile uzun ve verimli bir etkileşim ortamı hazırlanmıştır. Velilere bağlı oldukları okullarda, yüz yüze, kendilerini rahat hissedebilecekleri ve herhangi bir yönlendirme olmaksızın düşüncelerini özgürce ifade edecekleri görüşme ortamı oluşturulmuştur. Velilerin görüşleri alındıktan sonra aktarılan ifadeler, araştırmacı tarafından özet halinde tekrar velilere sunulmuş ve teyitleri neticesinde verilerin doğru bir şekilde alınması sağlanmıştır. Aynı zamanda görüşmeler velilerin izni ile ses kaydına alınmış ve böylece elde edilen verilerin kaybı engellenmiş, verilerin eksiksiz bir şekilde toplanması mümkün olmuştur. Sonrasında da kayıtlar bilgisayar ortamına birebir

olarak aktarılmıştır. Bununla birlikte araştırmaya sürecin her aşamasında konunun uzmanları dahil edilmiş, görüş ve önerileri dikkate alınarak araştırmanın denetim altında sürdürülmesi hedeflenmiştir.

**Aktarılabirlik.** Araştırma sonuçlarının benzer bağlamlara veya ortamlara transfer edilebilmesidir. Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçların diğer araştırmalara veya durumlara da aktarılabilmesi gerekmektedir. Katılımcıların seçimi, verilerin toplanma ve analiz sürecinin tüm detayları ile okuyuculara sunulması aktarılabirliği sağlayan etmenlerdendir (Miles ve Huberman, 1994). Buradan hareketle bu araştırmada velilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi ve buna bağlı olarak ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örneklemesine başvurulmuştur. Veliler, İstanbul ili Fatih ilçesinin farklı bölgelerinde yer alan Topkapılı Mehmet Bey, Emin Ali Yaşın ve İskenderpaşa ilkokullarında 1-3. sınıfta öğrencisi bulunan farklı sosyo-ekonomik ve kültürel düzeye sahip velilerinden seçilmiştir. Velilere ait söz konusu demografik bilgiler tablo halinde sunulmuştur. Böylece benzer çalışmalar yapacak olan araştırmacılara katılımcılar ile ilgili tüm özelliklere ulaşabilmesi sağlanmıştır. Bununla birlikte araştırmada elde edilen bulgular tema, kategori ve kodların aktarımı ile ayrıntılı olarak verilmiş, doğrudan alıntılara sık sık başvurularak araştırmanın detaylı bir şekilde betimlenmesine özen gösterilmiştir.

**Tutarlık.** Başka bir uygulayıcı tarafından aynı verilerin kullanılması sonucu benzer neticelere ulaşabilmektir. Bu durum ise araştırmayı dışarıdan bir gözün incelemesini gerektirir. Böylece eldeki verilerin ulaşılan sonuçlar ile tutarlı olup olmadığı belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buradan hareketle bu çalışmada toplanan verilerin nesnel düzeyde analiz edilebilmesi için uzman görüşlerin desteği alınmıştır. Verilerin toplanmasından analiz sürecine kadar geçen sürecin her aşamasında birden fazla alan uzmanı tarafından gerekli incelemeler yapılmış, tespit edilen eksikler giderilmiş ve böylelikle tutarlık için gerekli olan görüş birliği sağlanmıştır. Aynı zamanda araştırma süreci ve analiz yöntemleri hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılarak tutarlığın artırılması hedeflenmiştir.

**Teyit Edilebilirlik.** Araştırmacının çalışmasını nesnel, ön yargısız, sübjektif fikir, duygu ve düşüncelerden uzak bir şekilde gerçekleştirebilmesidir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacı araştırmasında tüm işlem basamaklarını nasıl gerçekleştirdiğini ve elindeki verilerden kod, kategori ve temaları nasıl oluşturduğunu okuyuculara sunması teyit edebilirliğin sağlanmasında önemli

unsurlardandır (Arslan, 2022). Söz konusu unsurların varlığı araştırmayı benzer çalışmalara rehberlik edebilmesi yönünde katkıda bulunmaktadır. Ayrıca dış uzmanların araştırmanın denetimine dahil edilmesi ve görüşlerinin alınması da önemlidir. Buradan hareketle bu araştırmada ilgili görüşme formunun hazırlanmasından verilerin temalarının planlanmasına, kategori ve kodların düzenlenmesine kadar geçen süreçte alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Bununla birlikte tüm bu aşamalar ayrıntılı şekilde aktarılmış ve alanyazına sunulmuştur.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA BULGULARI

#### 4.1. Araştırmaya Katılan Velilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ve bulgulardan yola çıkılarak yapılan yorumlara yer verilmiştir. Bu veriler çocukların din ve ahlak eğitimine ihtiyaçları, okuldaki din ve ahlak öğretiminin rolü, DKAB dersi sınıf düzeyi, DKAB dersinin statüsü, DKAB dersinin yürütücüsü, DKAB dersinin dini ve ahlaki konularına ilişkin beklentiler ve DKAB dersinin öğretmeninden beklentiler olmak üzere 7 tema altında toplanmıştır. Buradan hareketle araştırmada her bir temaya ilişkin bulgular, ilgili başlık altında sunulmuş, veli görüşlerinden elde edilen veriler ışığında kategorize edilerek görüş sayısı ve yüzdeler ile birlikte tablolar halinde aktarılmıştır.

##### 4.1.1. Çocukların Din ve Ahlak Eğitimine İhtiyaçları İle İlgili Veli Görüşleri

Araştırmaya katılan velilere, ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeyine denk gelen 6-9 yaş aralığındaki çocukların aile, okul vb. hangi kurum, kuruluş veya kişiler tarafından verilirse verilsin din ve ahlak eğitimine ihtiyaç duyup duymadıkları hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla; “6-9 yaş arası (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf) çocukların din ve ahlak eğitimine ihtiyaçları olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur.

**Tablo 4.1: Çocukların Din ve Ahlak Eğitimine İhtiyaçları İle İlgili Veli Görüşleri**

<i>Din ve Ahlak Eğitimine İlişkin Görüşler</i>	<i>Görüş Sayısı</i>	<i>Yüzdeler</i>
İhtiyaç duyulmaktadır	22	%91.6
İhtiyaç duyulmamaktadır	1	%4.16
Çocuğun olgunluk düzeyine göre değişir	1	%4.16

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre velilerin tamamına yakınının (22), söz konusu yaşlarda çocukların din ve ahlak eğitimine ihtiyaç duyduğunu belirttikleri

görülmektedir. Bunun yanında bir veli bu yaşlarda din ve ahlak eğitimine ihtiyaç bulunmadığını (1), bir veli de çocuğun bulunduğu olgunluğa göre ihtiyaç durumunun değişebileceğini (1) ifade etmektedir.

6-9 yaş arası çocukların din ve ahlak eğitimine ihtiyacı olduğunu belirten velilerin ifadelerine bakıldığında, veliler çoğunlukla bu yaşlarda öğrenilen bilgilerin daha kalıcı (13) olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte bazı veliler, bu yaşta alınan eğitimin çocukların davranışlarını değiştirebileceğini (2), bilgilerin hızlı öğrenilebilmesini sağlayacağını (2) ve ileride muhtemel bir yanlış yönelimi engelleyeceğini (2) vurgulamaktadır. Çocukların eğitime ihtiyacı bulunduğu ile ilgili diğer görüşlerde; bu ihtiyacın fitratta var olduğu (1), çocuğun eğitimi almak için bilişsel anlamda hazır oluşu (1) ve bu eğitim ile sorularına cevap bulabileceği (1) vurgulanmaktadır. Çocuğa rol model sunması (1), var oluş amacını bildirmesi (1), ileride okulda göreceği din derslerine katkısı (1) ve bu eğitim ile birlikte hayırlı bir nesil oluşacağı (1) fikri de yine velilerin dikkat çektiği noktalardır.

Çocukların din ve ahlak eğitimini 6-9 yaş arasında almalarının, bilgilerin kalıcı olmasındaki önemini ifade eden veliler, insanın hayattaki pek çok şeyi çocukken öğrendiğini, bunların ileriki yaşlarda öğrenilen bilgilere nazaran akılda daha fazla kaldığını düşünmektedir. Böylece edinilen bilgilerin unutulmayacağını, belli kazanımların erken yaşta kazanılmasının gerektiğini, dini düşünce, duygu ve davranışların sonradan değiştirilmesinin zor olduğunu vurgulamaktadır. Bu görüşlere sahip velilerin açıklamalarından bazıları şöyledir:

*Evet. Çok ihtiyaçları var. Büyüdükten sonra bir şey anlamıyorlar zaten. Ne gelirse küçüklükten, küçük olmaları daha iyi, daha güzel. Kafalarında kalıyor. Erken yaşta almaları çok iyi olur. Kalıcı olur. (V1)*

*Daha bile küçükten başlamalı almaya. Ahlakın yerleşmesi açısından. Küçüklükten ne kadar yerleşirse kafalarına, biz hep öyle yaptık küçüklükten söyledik hak nedir, başkasının hakkı öğrensin diye. (V3)*

*Bence çocuk doğdu, 3 yaşından itibaren başlamalı. Özellikle ahlak eğitimi. Mesela kızım 6. yaşında verilen bilgileri unutmuyor. Çünkü erken yaş çok önemli. Çok çok önemli. Şimdi ben 10,11 yaşında öğresem de fayda etmez. Bunu anne baba olarak da söylüyorum. Her zaman için erken yaşta, her şeyin erken yaşı. (V6)*

*Düşünüyorum evet. O yaşta onu benimsemezse, sevmezse ileride zor oluyor. Çocuklar hemen dağılıyorlar ilkokulda. O yaşlar yakalayabileceğin yaşlar. Motive ve teşvik için faydalı buluyorum. (V12)*

*Bence var. İlkokul çağına gelen çocuğun ihtiyacı var. Hem daha iyi kavraması için. Edebi ahlakı için kesinlikle şart. Hiç yoktan günahı-sevabı, neden korkulmalı-korkulmamalı bilmeli. Bu çağlarda öğrendiği şeyleri hayatta unutmaz. Ortaokula, liseye gelsin kalıcı kesinlikle olmaz. Bu dönem kalıcı oluyor.” (V13)*

*Ben hatta kreşten beri verdim. Ağaç yaşken eğilir. Küçük yaştan başlamak lazım. Tabi ki daha zorlanacak yaşta değıller, farz olmadığı için. Ama bilsinler ki ileride uygulaması kolay olsun. (V14)*

*Evet düşünüyorum. Büyüdüğümüz zaman bir şeyleri unutabiliyorken küçük yaşlarda öğrendiğimiz şeyleri unutmuyoruz. Bence öğrenmeleri gerekiyor. Nasıl temel ihtiyaçları öğretiyorsak, bu da bir temel ihtiyaç. (V20)*

*Asıl en önemlisi bu yaşlarda olması lazım. O yaşta öğrenirse daha kalıcı olur. Ağaç yaşken eğilir. (V23)*

Bu yaşlardaki din ve ahlak eğitiminin, çocuktaki davranışlarını değıştirmedeki etkisini ifade eden V2 ve V12 ise bu eğitimin verilmesi halinde çocuklarda görülen olumsuz söz veya davranışların düzeltilmesinin mümkün olacağını vurgulamaktadır:

*Var. Çocuğun, mesela kendi çocuğumdan örnek verirsem internet sitelerine giriyor, küfürlü çok şeyler videolar izliyor. Küfürlü olmasa da argo çok şeyler duyuyor. Şimdi, ben bunlar çok ayıp dediğimde, diyor ki neden ayıp? Biz de direk dine bağlıyoruz işi. Bak diyoruz ki böyle böyle küfür etmek günah. Hee tamam diyor o zaman bir daha yapmam diyor, yapmıyor da. Bu yüzden bu yaşta olmalı. Almalılar. (V2)*

*Düşünüyorum evet. Çocuklarım zaten diyanetin 4-6 yaş kurslarına gitti. Davranışları üzerinde çok fark etti. Öğrenmesi lazım tabi ki ahlakı ve dini. Temel kuralları ve bilgileri bilmeleri davranışlarını çok etkiliyor. Okullarda sınıflarda nasıl disiplin olayları, davranış problemleri çok fazla yani. Bu şekilde çocuklarda bir duygu oluşturursa daha etkili olur. (V12)*

Din ve ahlak eğitimi ihtiyacı hakkında olumlu görüş bildiren V20 ve V21 de bu yaşlarda edinilen bilgilerin daha kolay ve hızlı bir şekilde öğrenilebildiğine dikkat çekmektedir:

*Tanımları gerekiyor. Çünkü zaten bizim dinimiz de ahlakla başladığı için buna uygun yetiştirilmeli ve bunlar öğretilmelidir. En azından bir yerde görmeli veya duymalıdır. Çünkü daha küçükken öğrenmeleri daha hızlı oluyor. (V20)*

*Kesinlikle düşünüyorum. Çok küçükler ve çok çabuk eğilebiliyorlar. (V21)*

V7 ve V15, söz konusu yaşlarda çocukların din ve ahlak eğitimine ihtiyacına, ilerleyen yaşlarda yaşanabilecek problemlere önlem almak yönünden bakmakta ve bu eğitimle birlikte ileride muhtemel yanlış düşüncelere yönelimin engellenmesinin mümkün olacağını vurgulamaktadır. Bu iki veli görüşlerini şu sözlerle izah etmektedir:

*Var. Çok var bence. Şu anda çevremizi görüyoruz, çocuklar din açısından çok geride. Bilinçli olmaları gerekiyor. Din eğitimi önemli. O yaşlarda bilinçlendirmemiz gerekiyor ki çocuklar farklı yerlere yönelmesin. İman güçleri ne kadar kuvvetli olursa çocuklar ona göre hareket edebilirler. (V7)*

*Düşünüyorum. İhtiyaç duyuyorlar. Çünkü o yaşta akidenin temelleri, ibadetin temelleri atılmazsa ileriki zamanlarda saptırıcı şeyler onları daha kolay etkileyebiliyor. 4-6 yaş kursları mesela çok güzel oldu, öğrendiler çocuklarım. Yanlış ve hurafelerden de korunmuş olacaklar. Aldanmayacaklar. (V15)*

Çocukların eğitime ihtiyacı bulunduğu ilişkin görüş bildiren V16 da inanma isteğinin doğuştan fitrat olarak insanda bulunduğunu ve bu nedenle çocukların bu bilgileri duymasının gerektiğini aktarmaktadır:

*Mutlaka ihtiyaçları var. Zaten fitratta inanç vardır. Bu yaşlarda din ve ahlak ile ilgili şeyler duymaları gerekir. Allah var, peygamberler var gibi bilgileri bilmeliler. Napolyon'un bir sözü vardır: "Bir insandan dini al, geriye vahşiler sürüsü kalır. (V16)*

Katılımcılardan V18 ise çocukların bu yaşlarda din ve ahlak konusunda gerekli kavramları bilişsel olarak öğrenmelerinin mümkün olduğunu düşünmekte ve bu durumu şöyle ifade etmektedir:

*Evet var. Çünkü bilişsel gelişimleri, kavramları öğrenme düzeyde oldukları için din ve ahlak eğitimine ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum. (V18)*

6-9 yaşlarında çocuklara verilen din ve ahlak eğitiminin, çocuklara çeşitli yönlerden faydaları olacağını düşünen veliler de bulunmaktadır. V8 bu eğitimin çocuklara, din konusunda merak ettikleri soruları cevaplandırmada, V15 doğru rol modeli sunmadaki görevine, V4 ise dünyada var olma sebeplerini anlamalarına katkısına dikkat çekmektedir. Bunun yanında V5 bu yaşlarda edinilen bilgilerin çocukların ileride din kültürü ve ahlak bilgi derslerini alacakları zaman ders başarısını artıracaklarını düşünmektedir. Velilerin açıklamaları sırasıyla şu şekildedir:

*Şu an benim çocuğum ilkokula gidiyor, şu an bana bazı şeyler soruyor. Allah'ı soruyor peygamberi soruyor. Ben namaz kılarken çocuk bana soruyor. Ahlak ve din bilgisi olmazsa olmaz. (V8)*

*... Bir de çocukların model görmeleri gerekiyor. Evde de model görmesi lazım, eğitim kurumunda da model görmesi gerekiyor. Model almak için de bu çocukların o yaşlarda eğitim alması gerekiyor. (V15)*

*Çocukların hayata geliş amacımızı bilmeleri ve öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum. Bunun da o temel seviyeden basamak basamak verilebilir diye düşünüyorum. Çocuğun bizi kim yarattı gibi basit temelleri bilmesi gerekiyor. (V4)*

*Almalılar. Dinimizi öğrenmelerini, bilmelerini istiyorum. Çünkü okulda da belli sınıftan sonra din dersi alıyorlar, geri kalmalarını istemiyorum. Mesela kızım 7.sınıfa gidiyor. Kuran kursuna gittiği için bazı şeyleri bildiği için dersleri çok güzel geliyor. Sıkıntı yaşamıyor. İyi notlar alıyor. (V5)*

Duruma bireysel faydadan ziyade toplumsal fayda açısından bakan V24'e göre bu yaşlarda verilen eğitim, gelecek nesillerin dinî ve ahlakî yönden daha hayırlı bir vaziyette olmalarını sağlayacaktır:

*Bu yaşta duymaları lazım. Ne kadar erken yaşta dinimize yönelik şeyleri öğrenirlerse bütün bizim Müslüman ülkeler açısından iyi olur. Eğer ki öğretilirse ilerleyen yaşlarda daha iyi nesiller, vicdanlı merhametli ve dinine bağlı olan insanlar yetişir. (V24)*

Katılımcı olan velilerden 6-9 yaş arası çocukların din ve ahlak eğitimine ihtiyaçları sorusuna olumsuz cevap veren sadece bir veli bulunmaktadır. V11, din eğitimi için

söz konusu yaşların erken olduğu fikrindedir. Bunun yanında ahlak eğitiminin ise olması gerektiği görüşündedir. Dolayısıyla din ve ahlakı birbirinden ayırmakta ve çocukların bu yaşlarda sadece ahlak eğitimine ihtiyaç olduğunu savunmaktadır. Soruya cevabı şu şekildedir:

*Din eğitimi için erken bir yaş olduğunu düşünüyorum. Ama ahlaki davranış eğitimi almalılar. (V11)*

Veliler arasında soruya farklı bir yönden bakan V9, ihtiyacın çocuğun bulunduğu olgunluğa göre değişeceğini düşünmektedir. Soyut kavramların bazı çocuklar tarafından anlaşılmasını ifade etmekle birlikte hem kendi hayatından hem de çevresinden gördüğü kadarıyla aslında idrak edilebileceğini de aktarmaktadır. Bu yönüyle net bir şekilde cevap verememekte ve çocuğun bulunduğu duruma göre hareket edilmesi gerektiğini şu sözlerle açıklamaktadır:

*Bir anne olarak çocuğum için git-gel yaşadığım bir duygu. Çünkü çocukların soyutsal kavramları çok anlayamadıkları bir süreç diye görüyorum. Kendi zamanımla kıyasladığımda bizler anlıyorduk. Ben şahsım adıma farkındaydım. Ama çocuğa soyutsal anlamda anlattığımda kafası karışıyor. Mesela savaşlar yaralanan çocuklar vs. var. Bu savaş sahnelerini haberde izletmiyorum. Çünkü bana diyecek ki neden Allah bu çocuklara bunu yaşatıyor. Neden korumuyor? Gibi sorular gelecek. Dolayısıyla ne cevap vereceğimi ne şekilde doğruyu öğreteceğimi bilmediğim için uzak tutmaya çalışıyorum. Bence her çocuğun yaşadığı psikolojik olgunluk farklı. Ölümü anlattığınızda kabul eden çocuk var, anlayamayan da var. (V9)*

#### **4.1.2. Okuldaki Din ve Ahlak Öğretiminin Rolü İle İlgili Veli Görüşleri**

Velilerin, din ve ahlak eğitiminin okulda verilme durumuna bakış açılarını ve okuldaki öğretimin çocukların duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirme noktasındaki etkinliği hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla velilere; “*Sizce çocukların dinî ve ahlakî duygu, düşünce ve davranışlarının oluşmasında okuldaki din ve ahlak öğretiminin rolü nedir?*” sorusu sorulmuştur.

**Tablo 4.2: Okuldaki Din ve Ahlak Öğretiminin Rolü İle İlgili Veli Görüşleri**

<i>Okuldaki Din ve Ahlak Öğretiminin Rolüne İlişkin Görüşler</i>	<i>Görüş Sayısı</i>	<i>Yüzdelik</i>
Etkisi bulunmaktadır	15	%62.4

Az da olsa etkisi bulunmaktadır	3	% 12.4
Etkisiz kalmaktadır	4	% 16.6
Zararı bulunmaktadır	1	% 4.16
Çeşitli faktörlere bağlı olarak rolü değişebilir	1	% 4.16

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre velilerin, okulda gerçekleşen din ve ahlak öğretiminin çocukların gelişimindeki rolü hakkında etkili (15), az da olsa etkili (3), etkisiz (4), zararlı (1) ve çeşitli faktörlere bağlı (1) olmak üzere beş farklı düşünceye ayrıldıkları görülmektedir. Buna göre velilerin büyük büyük bir kısmı, okullarda verilen DKAB dersini çocukları etkileyen bir ders olarak görmektedir.

Dersin etkili olduğuna dair görüş bildiren velilerin bir kısmı öğretmen faktörüne vurgu yapmaktadır. Velilere göre bu eğitimin öğretmenler tarafından verilmesi öğrencide önemli ölçüde farkındalık oluşturmaktadır. Veliler, öğretmenleri kendileri ile kıyaslamakta ve öğretmenlerin anlattıkları bilgilerin çocukta ayrı bir tesir gösterdiğini, onun aktardığı bilgilerin doğruluğundan da şüphe etmediklerini ifade etmektedir. Velilerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*Güzel etkiliyor. Okuldakiler daha kalıcı oluyor. Ben ne kadar anlatsam da dışarıdan duyması daha iyi, öğretmenden duyması. Yani demek ki bu varmış diyor. Ben söyleyince kalıcı olmuyor. (V1)*

*Bunları öğreten hocası ama ben de tabi destek oluyorum ama burada hocasını dinliyor. Ben ona istediğim eğitimi vereyim, istediği ahlak eğitimini vereyim. Ama ona ne kadar doğru davranışları öğretsem de beni değil de hocasını daha çok dinliyor. (V6)*

*Okuldaki eğitim farklı. Çocukların öğretmenlere bakış açısı çok farklı. Biz anne babayız. Onlar öğretmen. Öğretmen bilgiyi veren kişi olduğu için öğretmeninkini daha çabuk kabul edip, onunkini daha doğru görüyorlar. Bir çocuk için ebeveynin öğrettiği “sünnet”, öğretmeninki “farz” gibi. Mesela matematik anlatıyoruz. Diyor ki “hayır” öğretmenim öyle anlatmadı, böyle anlatmadı. Bizi kabul etmiyor. O nedenle bir DKAB öğretmeni bakış açısıyla farklı olur. Okul ortamındaki bir eğitim, sınıfın içerisinde bir öğretmenden aldığı tek bir cümle dahi o çocuğa bir kod gibi yerleşiyor. Bu çok önemli. (V9)*

*Öğretmene karşı daha farklılar çocuklar. Evde yap dersin kaytarır ama öğretmen yap deyince hayır diyemez. Ödev gibi. (V13)*

*Öğretmenlerini de bizden çok daha fazla dinliyorlar. (V21)*

Benzer şekilde bazı veliler de dersin etkili olmasını, öğretmenlerin çocuklara rol model olmasına bağlamaktadır. V15, okullarda görev alan öğretmenlerin bilgileri aktarmalarının yanı sıra aktardıkları bilgileri yaşayan olmaları nedeniyle çocuklara rol model olduklarını ifade etmektedir. Dersi yeterli ölçüde görmeyen V22 ise bu eğitimi büyük ölçüde aile ve toplumun vermesini düşünmekle birlikte öğretmenin rol model olması açısından da din ve ahlak öğretiminin okullarda olmasının çocuklar için faydalı görmektedir. Bu iki velinin açıklamaları şöyledir:

*Bugün oruç tutuyorlar, namaz kılıyorlarsa gittikleri imam-hatibin etkisi yok diyemem yani. Çünkü orada bir süre modelle karşılaşıyor. Namazı anlatan ve kılan, orucu anlatan ve tutan, ahlakı anlatan ve ahlaklı, nezaketi anlatan ve nezaketli insanlar görüyor. İşte bu model olma açısından çok önemli. (V15)*

*Çok etkili olduğunu zannetmiyorum. Öğretilsin tabi ki. Ama bunu yapacak olan aile ve toplumdur. Az da olsa katkı sağlar. Öğretmen rol model oluyor. Öğretmenin vermesi çocuk açısından daha faydalı olacaktır. (V22)*

Araştırmaya katılan bazı veliler, okuldaki din ve ahlak öğretiminin sınıf kültürü bağlamında etkili olduğunu belirtmektedir. Çocukların okulda, sınıf ortamında arkadaşlarıyla birlikte öğrenme sürecinde yer almalarının, aktarılan bilgileri kabul ve uygulama konusunda önemli bir işlev gördüğünü ifade etmektedir. Velilerin verdiği cevaplar şöyledir:

*Okulda daha iyi bir psikoloji oluyor. Hem çocuğun uygulaması kolay oluyor. Bireysel olunca çocukta kural tanımazlık var. Ama okulda olduğu zaman daha disiplinli oluyor. Arkadaşlarından görüyor model alıyor. O noktada alışkanlık haline getirme sürecinde daha etkili olur, akranlarında görmesi ve yaşaması. (V12)*

*Ailede öğrenilen şeylerle okuldaki farklı oluyor. Daha adapte olabiliyor çocuklar. (V19)*

*Okulda olunca öğrenmeleri kolay oluyor. Hepsi aynı şeyi öğrendiği için aynı şekilde devam ediyorlar. Ama bende başka diğer ailede başka olunca, benim doğrum onun doğrusu diyerek çatışma çıkıyor. (V21)*

*En azından kendi akranlarıyla aynı eğitimi almış oluyor. Neslin aynı düzeyde yetişmesini sağlıyor. (V23)*

Dersi az miktarda etkili görmekle birlikte V3 de sınıf kültürünü vurgulayan katılımcılar arasında yer almaktadır. V3'e göre sınıf içerisinde yaşanan bazı durumlar, çocuklara farklı türde örnek durumlar görmelerini sağlamaktadır. Bu gibi durumlarda öğretmenin yönlendirmeleri de çocukta farklı bakış açıları kazandırmaktadır:

*Küçük bir ihtimalle oluyordur. Okulda belki bakış açısı gelişir. Evden farklı yönlerde gelişim sağlayabilir. Biz daha geniş anlamda anlatırız ama okulda öğretmenler davranışlar konusunda uyarıcı oldukları gibi dini açıdan da farklı yönlendirmelerin yapılabileceğini düşünüyorum çocuklara. Burada nasıl uygulandığını görür, çeşitli şeylere maruz kaldıkları için hepsini görür. (V3)*

Din ve ahlak eğitiminde ebeveyn olarak kendilerini yetersiz hisseden veliler de bulunmaktadır. V6, V13 ve V18 çocuklarının ilgili konuda sordukları sorulara gerekli cevapları verme ve onlara yeterli oranda bilgi aktarabilmede aciz kaldıklarını ifade etmektedir. Bu eksikliği ise okuldaki din ve ahlak öğretimin tamamladığını şu sözlerle açıklamaktadır:

*Çocuğum bazı sorular sorduğunda cevap veremeyebiliyorum. O zaman işte ona yönlendirmek istiyorum. Öğretmen daha önemli, öğreticiden alması daha mantıklı. Eskiden çocuklar büyükleri ile beraber olduklarından bu bilgileri onlardan alabiliyorlardı. Şimdi artık çekirdek aile olduğu için bilgileri edinemiyorlar. Burada araya girip bu kültürlerin verilmesi gerekiyor. (V6)*

*Bizim evde öğretilmediğimiz şeyleri okul burada öğretir rahatça. Ben bazen evde üsteleşem bile çocuk okulda zorunlu kalmış oluyor. Hiç yoktan öğrenmiş oluyor. (V13)*

*Ders etkili oluyor. Bazen anne-baba olarak çocuklara bazı şeyleri öğretmede yetersiz kaldığımızı düşünüyorum. Ben kendim çocuğumdan görüyorum. Bazı şeyleri öğretmediğimi fark ediyorum okulda öğrendiği ile ilgili. (V18)*

Dersin etkili olduğu görüşünde olan velilerden V5 ve V6, soruya cevap verirken anasınıfı bağlamında aldıkları eğitimden yola çıkarak çocuklarının elde ettikleri kazanımları aktardıkları görülmektedir. İki veli de çocuklarının bu eğitimi aldıktan sonra davranışlarında olumlu değişiklikler olduğunu söylemektedir. Veliler düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

*Beğeniyorum bir anne olarak. Kızlarım din eğitimi aldığından beri daha merhametli. Yemekte besmele, sofranın sonrasındaki anne ellerine sağlık, hamdolsun demeyi biliyorlar. Ezan okununca ona saygı duyuyorlar. Namaz kılınan bir insan olduğunda gürültü yapmıyorlar, Allah kabul etsin diyorlar. Küçük seccadeleri ve eşarpları var. Babaanneleri ile abdest alıp namaz kılarlar. Kandil günleri dua ederler. (V5)*

*Ben çocuğumu anasınıfında Diyanetin kursuna verdim. O kadar verim aldım ki çocuğum çok değişti. Hayatımdaki en doğru karar diyebilirim. Çok verim aldım. Oradaki ahlak dersinde peygamberimizi tanıdı. Allah'ı ben ona anlatamıyordum, hocaları anlatması daha güzel oldu. Mesela bir kul hakkını öğrendi. O öğrendiği kul hakkı ile bir çocuğa zarar vermemeyi öğrendi. (V6)*

Bazı veliler de okulun din ve ahlak öğretiminde etkili oluşunu, çocuklara gerekli bilgileri kazandırması yönüyle bakmaktadır. Katılımcı olan velilerden V8 ve V13, okuldaki derslerde aktarılan bilgiler ile çocuklarının dini konularda çeşitli kazanımlar elde ettiğini söylemektedir:

*Olumlu buluyorum. Mesela benim kızım imam hatibe gidiyor. Ona sordum peygamberimizle ilgili bilgiler, hepsini hemen doğru cevapladı. Ben söylememiştim daha önce. Okulda almasaydı haberi olmayacak, bilmeyecekti. (V8)*

*Okulda sureler ezberliyorlar, din ile ilgili ufak tefek şeyleri öğreniyorlar, faydalı oluyor. (V13)*

Velilerden V9 ve V10 ise söz konusu dersin öğretiminin bilgi edinmedeki rolünü kendi hayatlarından örneklerle anlatmaktadır. Bu iki veli, çocukluk yıllarında okuldaki din ve ahlak öğretimi ile birçok dua ve sure ezberlediklerini şu sözlerle ifade etmektedir:

*Ben kendi çocukluğumu hatırlıyorum. Ben ortaokuldaki aldığım din eğitimiyle birçok duayı ezberledim. Birçok ayeti öğrendim. Onlar hala unutmadım, 38 yaşındayım. Şu anki öğrendiklerimi unutabiliyorum ama o andaki öğretmenimin söylediği her cümle benim aklımda. Mesela Ayete'l-kürsi duasını bir derste ezberledim ben, 40 dakikada. (V9)*

*Benim çocukluğumda okulda, oradaki ezberlediğimiz dualar kalıcı oldu, hatta çoğu okulda ezberlediklerim kalan dualarım. Surelerin ezberlenmesi de öyle. (V10)*

Velilerden V11 de dersin çocuklara bilgi kazandırmasının yanında doğru bilgiye ulaşmadaki etkisine dikkat çekmektedir. Veli, hem doğru bilgiye ulaşmada hem de çocukların yanlış bildiklerinin doğrularını öğrenmesinde okuldaki din ve ahlak eğitiminin önemli bir işlev gördüğünü düşünmektedir:

*Bu konuda eğitim almış uzman bir kişi tarafından öğretildiğinde daha doğru bir eğitim verilebildiğini düşünüyorum. Çünkü ailede ve etrafta hurafeler ve eksik bilgiler olabiliyor. Doğru bildiği yanlışlar olabilir. Okuldaki eğitim işte bu yanlışların doğrusunu öğrenmede, doğru bilgiye ulaşmada önemli olduğunu düşünüyorum. (V11)*

Dersin etkili olmasında bilgiyi kazandırma faktörünü öne çıkaran velilere, dersi etkisiz gören V7 de katılmaktadır. Ona göre okuldaki din ve ahlak eğitimi dersleri küçük yaşlarda başlamadığı için gereken etkiyi gösterememektedir. Fakat bununla birlikte okuldaki öğretimin çocuklar için birtakım kazanımları da bulunmaktadır:

*Yeterli değil. Çünkü çocuklar küçükken daha iyi kapabiliyorlar. Yazın kursa gönderiyorum o yüzden ama kısa süre olduğundan çok verim alamıyorlar. Yazın akılları çevrede, gezmede olduğu için yetersiz kalabiliyor. Evde de biz üzerine düşemiyoruz. Elimizden geldiğince destek oluyoruz ama okuldaki düzey kadar değil. En azından okulda aldıklarında da pekiştirme ve akılda kalma, bilinçlenme oluyor. Daha çabuk kavrama olabiliyor. Okulda belirli bir saat var. Daha sistemli ve düzenli oluyor. (V7)*

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okuldaki din ve ahlak öğretiminin çocukların duygu, düşünce ve davranış gelişimindeki rolünü etkisiz gören bazı veliler (V14,V17,V20,V24) de bulunmaktadır. Bu velilerden V14 ders sayısının azlığı, V17 ise derslerdeki uygulama eksikliği nedeniyle etkisiz kaldığını vurgulamaktadır:

*Açıkçası çok farklı olacağını düşünmüyorum. O nedenle kreşte eğitim aldırдым. Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Ders sayısı yetersiz, haftada iki ders. Çok verimli değil. (V14)*

*Eskiden DKAB dersinin içeriği doluydu. Biz mesela namazı, İslam'ın ve imanın şartlarını vb. önemli bilgileri okulda öğreniyorduk. Hem de uygulamalı öğrenirdik. Sınıfta namaz nasıl kılınır görüyorduk. Şu an gördüğüm kadarıyla öğretmen derse giriyor, müfredatı anlatıyor ve uygulamaya girmiyor. (V17)*

V20 Etkisizliğin sebebini, din ve ahlak öğretiminin okulların erken sınıflarında verilmemesine, geç başlatılmasına bağlamaktadır:

*Okulda verilen din ve ahlak dersinin çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü 1. sınıfta başlayabilirdi. Güzel ahlak öğretilir. Bu çocuklar okuma-yazma öğrendikten sonra peygamber efendimiz anlatılabilir. Duaları öğrenebilir. Çok geç kalınıyor. (V20)*

V24 ise açıklama yapmaksızın dersin etkisizliğini aktarmakla yetinmektedir:

*Bazı şeyleri öğrenmesi ve idrak etmesi çok önemli. Kaldı ki dinimiz bunu öğrenmek mecburiyetindedir. Ama yetersiz şu anki eğitim. (V24)*

Okullarda verilen din ve ahlak eğitimini zararlı bulan V16, dersin okullarda yer almamasını savunmaktadır. V16'ya göre çocuklar, ders kitaplarında ne varsa dinin ondan oluştuğunu düşünmektedir. Ayrıca dersin fen bilimleri gibi mutlak olmayışının da yanlış öğrenmelere yol açabileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle her çocuğun mutlaka çevresinden bir şekilde bu konuları öğrenebileceği ve bu dersin öğretim alanında olmaması görüşündedir:

*Ders kitapları dini sınırlamaktadır. Çocuk dinin sadece bu hazırlanan bilgilerden oluştuğunu düşünüyor, algılıyor. Bu nedenle zararlı buluyorum. Faydalı bulmuyorum. Mutlaka doğru anlatıyordur hocalar ama fizik, matematik gibi bir ders değil ki tek doğru olsun. Sonra eve gelince anlatıyor ben düzeltiyorum yanlışları. Bunun yanında evde alamayanlar için de tabi okuldaki DKAB dersine hak veriyorum ama yine de çevreden bir yerden öğrenir bence. Okulda gerek yok. (V16)*

Katılımcılardan V2 ise, sorulan soruya net bir cevap vermemektedir. Din ve ahlak eğitiminin etkisinin aile, kültür vb. çeşitli faktörlere bağlı olduğunu, bu yüzden etki gösterme düzeyinin duruma göre değişebileceği vurgulamaktadır. V2'nin cevabı şöyledir:

*Diğer dersler ne kadar etkili olursa o da o kadar etkili olacaktır. Din dersi öğretmenin, din dersi içeriğinin ve müfredatının da buna bir etkisi vardır muhakkak. Velilerin de... Şimdi hani aile ortamına da bağlı bir şey. Kültüre de bağlı bir şey. Sosyoekonomik durumlarına, geldikleri kültüre, yaşadıkları çevreye de bağlı. (V2)*

#### 4.1.3. DKAB Dersi Sınıf Düzeyi İle İlgili Veli Görüşleri

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin, ilkokullarda mevcut müfredata göre 4. sınıf itibariyle başlaması durumunun veliler tarafından nasıl değerlendirildiğini, eğer farklı düşünceye sahipse hangi sınıf düzeyinde verilmesini uygun gördüklerini belirlemek amacıyla velilere; “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin 4. sınıftan itibaren başlatılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Farklı düşünüyorsanız, sizce bu ders kaçınıcı sınıftan itibaren verilmelidir?*” sorusu sorulmuştur.

**Tablo 4.3: DKAB Dersi Sınıf Düzeyi İle İlgili Veli Görüşleri**

<i>Dersin Sınıf Düzeyine İlişkin Görüşler</i>	<i>Görüş Sayısı</i>	<i>Yüzdeler</i>
Geç kalınmaktadır	19	%79.16
Doğru zamanda başlamaktadır	4	%16.6
Hiçbir öğretim kademesinde olmamalıdır	1	%4.16

Mevcut DKAB dersinin 4. sınıftan başlama durumuna ilişkin veli görüşlerine bakıldığında, velilerin büyük çoğunluğunun (19) dersin daha erken başlaması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bununla birlikte velilerin bir kısmı (4) sınıf düzeyini doğru bulmakta, bir veli (1) ise dersin hiçbir öğretim kademesinde olmaması gerektiğini yani müfredat dışı bırakılmasını savunmaktadır.

Dersin daha önceki sınıf düzeyinde başlamasını savunan veliler, dersin başlamasını istedikleri sınıf düzeyine göre sınıflandırıldığında 11 velinin 1. sınıf, 3 velinin 2. sınıf, 5 velinin ise 3. sınıfı tercih ettiği görülmektedir. Buna göre dersin daha erken verilmesini uygun gören velilerin büyük bir kısmı 1. sınıfı talep etmektedir.

Çocuklarının 1. sınıftan itibaren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini almasını isteyen velilerin en çok dile getirdikleri sebep, din ve ahlak konusundaki kazanımların çocuklarda kalıcı olması için daha erken seviyede verilmesi gerektiğidir. Bu görüşe sahip olan veliler (V1,V3,V6,V7,V8) küçük yaşlarda öğrenilen bilgilerin hafızaya daha iyi yerleştiğini, bu bilgilerin kolay kolay unutulmadığını, dinî ve ahlakî kazanımların da 4. sınıf itibariyle edinilmesinin çok zor olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönde görüş belirten velilerden bazılarının cevapları şu şekildedir:

*Bence en uygunu 1. sınıftan olması, çok güzel olur. Küçükken öğrenilen her şey kalıcı oluyor, unutulmuyor, hafızaya kazılıyor. Ama dördten sonra pek etkilemiyor.*

*Mesela benim kızım dörtten sonra öğrendi. Kuran da hatmetti ama kafasında kalmıyor. Ama küçükken öğretilen bir dua bile kafada kalıyor. Hiç silinmiyor. (V1)*

*Bunun erken yaştan verilmesi gerekiyor. Bence 4. sınıf çok geç. Ağaç yaşken eğilir. Her şeyin küçük yaştan başlatırsan nasıl ki anne karnında çocuğa kitap okunuyor. Anne karnında çocuk yetiştirmeye başlıyor. O nedenle her şeyin erken yaşı çok önemli. Küçüktür, anlamaz dememeli. Ne kadar erken olursa o kadar güzel. 1.sınıftan başlaması gerekiyor. Bir de aile eğer bilgisiz ise 4.sınıfa gelen bir çocuk artık ne kadar bilgi alabilir ki. Onun aklına bir şey yerleştiremeyiz. (V6)*

*Bence 1. sınıftan beri verilmesi gerekiyor. Çünkü çocukların daha çok o yaşlardan itibaren akıllarında kalıyor. Büyüdükçe çocuğa o şeyi veremiyorsunuz. Ama ilkokullarda ne verersen daha çok bilinçlendirme oluyor. Harfleri nasıl öğreniyorlar, dinimizi de ahlakımızı da öğrenmeliler. Temelimiz o olmalı. Çünkü 4.sınıfa geldikten sonra çocuk bunu kavradığında bu sefer takmıyor, yetersiz kalıyor. Bu durum çok üzücü. Çok geç kalınıyor. (V7)*

Dersin 1. sınıftan itibaren verilmesini uygun gören velilerden bazıları ise 4. sınıfa gelene kadar çocukların birçok kötü ahlaki özelliği öğrendiğini ve benimsediğini, böylece artık güzel ahlak için geri dönüşün oldukça zor olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle çocukların yanlış yöneliminin engellenebilmesi için dersin 1. sınıfla birlikte öğretimde yer alması daha doğru bir uygulama olarak görülmektedir. Bu veliler görüşlerini şöyle dile getirmektedir:

*Yanlış. Şimdiki çocukların çoğu zaten bu konularda çok eksik yetişiyor. Dörde kadar zaten çocuk kopmuş artık. Şimdi çocukların fiziksel gelişimi ile zihinsel gelişimi aynı değil. Günümüzde 4 yaşındaki bir çocuk zaten bütün bilgiye ulaşabilme imkânı var ve bu onun dağılmasına sebep oluyor. Onu bir daha anlatmak hikâye. O duyguyu vermek çok zor. Onun için temelden başlayacak ki asıl amaç temelden vereceksin ki diğer şeylerden uzaklaştırmak için. (V12)*

*Bu yozlaşmış ortamda, kötü alışkanlıkların ve maneviyatın azalmış olduğu ortamda benim çocuğumun ilk önce buna ihtiyacı var. 1. sınıftan itibaren başlamalı. Neden kuran eğitimi almasın ki? Neden ibadetin ve ahlakın temellerini almasın? İlle de 4. sınıftan itibaren mi alması lazım. 4. sınıf geç. Zihni dolmuş oluyor çünkü. (V15)*

*Yanlış bence. 1.sınıfta başlamalı diye düşünüyorum. Çok geç. İş işten geçtikten sonra başlıyor. Zaten 4. sınıfa giden bir çocuğa ne öğretebilirsiniz? Zaten bütün ahlaksızlıkları öğrenmiş oluyor. (V17)*

Katılımcılardan V4, dersin 4. sınıfta değil de 1.sınıfta olmasını çocukların hayata geliş amacını bilmesi için gerekli görmekte ve gerekçesini şöyle ifade etmektedir:

*4 çok geç. Okul hayatıyla beraber başlamasını isterim. Kesinlikle 1. sınıfta başlasın. Bunda da hiçbir sakınca olduğunu düşünmüyorum. Çocuğun bu hayata neden geldiğini, bizleri kimin yarattığını anlatmanın hiçbir sakıncası yok. Başlangıç seviyesinden anlatılabilir. (V4)*

Diğer bir katılımcı V10, dersin neden 4. sınıfta başladığını anlayamadığını, 1.sınıfla 4. sınıf arasında çocuk açısından önemli bir fark bulunmadığını aktarmaktadır. Ayrıca din ve ahlak eğitimini önemseydiğini, bu nedenle yaz aylarında çocuğunu içeriğinde söz konusu değerlerin bulunduğu bir okula gönderdiğini belirtmektedir:

*Bence 1. sınıftan itibaren verilmeli. Neden 4, onu bilmiyorum. 4. sınıftaki de çocuk, 1. sınıftaki de küçük sonuçta. Eğer seçme yaşı gibi düşündülerse yine seçebilecek isteyecek veya istemeyecek yaşta yine değil. Hatta anaokulunda da verilmesinden yanayım. Yaz okulunda değerler eğitimi olan bir okul tercih ediyorum mesela. Sonuçta din ve ahlaka, bu derslerin görülmesine önem veriyoruz. (V10)*

V20, dersin 1. sınıftan itibaren verilmesini istemekte, bunun gerekçesini bazı çocukların ailesi tarafından gerek duyduğu din ve ahlak eğitimini alamamasına bağlamaktadır. Dolayısıyla eksiklik yaşamaması muhtemel çocukların erken yaşlarda bu dersi görmesi ile bu açığın kapanması mümkün olacaktır:

*Çocuk, ahlaki ailenin verdiği kadarıyla bilebiliyor. Ben evde ahlaki öğretiyorum ama diğer çocuğun ailesi vermiyor, en azından öbür çocukta bunu duyarsa iyi olur. Herkes anne-babadan şanslı olmayabilir. (V20)*

V9 ise çocuğuna evde vermiş olduğu din ve ahlak eğitiminin yeterli seviyeye gelmesi için okul tarafından da desteklenmesi gerektiğini düşünmektedir. Aileden birtakım bilgileri alan çocuk, öğretmeninden edindiği bilgiler ile hem konuları anlaması kolaylaşacak hem de evde verilen bilgilerin üstüne koyarak gelişecektir. Bu sürecin ise daha erken bir vakit olan 1. sınıf seviyesiyle başlaması gerekmektedir:

*4. sınıf çok geç kalınmış bir süreç. Bir anne ve Müslüman olarak çok üzülüyorum. Keşke benim çocuğum da ilkokul 1.sınıftan itibaren din kültürü dersini alabilseydi. Benim de ona bunu anlatabilmem daha kolay olurdu. Ben isterdim. Benim verdiğim eğitim üzerine öğretmen doğruladığı zaman emerek devam edecek. (V9)*

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bazı veliler (V17,V21,V23) dersin 2.sınıftan başlamasını doğru görmektedir. Örneğin katılımcılardan V17, ülkenin gelişmesi ve sistemin işleyişini sürdürmenin ahlaklı insanlarla olabileceğini düşünmektedir. Bunun için de dersin 4. sınıftan önce verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Böylece dini duyguları olan ve vicdan sahibi bireylerin yetişmesi daha mümkün olacaktır. Aynı zamanda elde edilen kazanımların kalıcılığı da sağlanacaktır:

*Bir ülkenin kalkınması, büyümesi için ahlak önemli. Ahlaklı insanlar olmayınca bu sistem yürümüyor, yük oluyor. Ahlaklı insanlar yapmaması gerektiğini, başkalarına da zarar vereceğini, vicdan yapıyor ve dini duygularda girdiği zaman sınırlıyor. Din ve ahlaktan uzak insanlar her şeyi yapmaya müsaittir. Bu insanları da küçük yaşta eğitmiş olsaydık, bu eğitimi almış olsaydı bunlar daha az olacaktı. Ortaokulda çocuk ergenliğe girmeye başlıyor. Daha yaramaz oluyor, dinlemiyor. Davranışlarını değiştiremiyorsunuz. Ama ilkokuldaki çocuk her şeyi almaya müsait. İlkokulda verilen her şey daha kalıcı oluyor. (V17)*

V17, öne sürdüğü sebepler nedeniyle dersin 4. sınıftan itibaren başlamasını yanlış bulmakla birlikte 1.sınıftan başlamasını da doğru bulmamaktadır. Ona göre 1.sınıf okuma-yazma öğrenimi endişesinin yaşandığı dönemdir:

*Ben çocuğun 2.sınıfta dini eğitimi almasını düşünüyorum. 1.sınıfta daha yeni okula alışıyor. Okul kültürüne daha uyum sağlamamış ve okuma-yazmayı öğrenmesi gerekiyor. Ailenin, öğrencinin ve öğretmenin tek düşündüğü okuma-yazmak olduğundan, yükleri ağır ekstra bir yük ağır gelebilir. 2. Sınıf daha rahat olur. Okuma-yazma öğrenilmiş. (V17)*

Katılımcı V23 de bu görüşü destekler nitelikte beyanda bulunmakta ve 1.sınıftan ziyade neden 2.sınıfı daha uygun gördüğünü şöyle izah etmektedir:

*2. sınıf daha mantıklı. 1.sınıf olsa önemsemezler. Çünkü okula geldiğinde daha alfabe, okuma-yazma endişesi var. Faydalı olmaz. (V23)*

Benzer şekilde V21, dersin mevcut başlama seviyesini doğru bulmamakta, fakat çocukların algılarının gelişmemesi gibi sebeplerden ötürü de 1. sınıf yerine 2. sınıfı

din ve ahlak eğitimi için uygun görmektedir. Ona göre 2. sınıf itibariyle çocuklar gerekli algı seviyesine ulaşmış olmaktadır:

*Doğru değil. Biraz geç kalıyoruz bizim ülkede bu dersi vermek için. 1. sınıf tamam çocuklar açısından daha okumayı öğrenmedikleri bir yaş. Ama 2.sınıf artık pek çok şeye erişmiş oluyorlar. Neyin ne olduğunu daha net anlayabilecekleri bir yaş. Yani 7-8 yaş ideal bir süreç gibi geliyor bana. (V21)*

Katılımcılar arasında dersin 3.sınıfta başlaması gerektiği görüşünde olan veliler de (V2,V13,V14,V18,V24) bulunmaktadır. Velilerden V14, çocukların ilkököl kademesinin sonunda ve sadece bir sene bu dersi görüp ortaokula geçmelerini ve bu nedenle ortaokulda verilen yoğun düzeyde bilgilerle karşılaşmaya hazır olmadıklarını vurgulamaktadır. Bu nedenle dersin 3.sınıfta verilmesini istediğini şu cümleler ile aktarmaktadır:

*3 olmalı. Hayatında ilk defa 4'te görüyor, bırakıyor bitiriyor. Ortaokulda daha yoğunla geçiyorlar. 3'ten itibaren ufak ufak düzeye uygun olabilir. 3'te başlayabilir. (V14)*

Diğer bir katılımcı V18, günümüzde güzel ahlakın ailede verilmemesi ve böylece çocukların olumsuz ahlaki davranışlara sahip olması nedeniyle dersin 4. sınıfta verilmesinin yanlış olduğunu ve geç kalındığını ifade etmektedir:

*3.sınıf daha iyi olur. 4. sınıfta geç kalınıyor diye düşünüyorum. Zaten çocuklarımız insanlara karşı çok sert, şefkat yok maalesef. Çünkü öyle öğretilmiyor ailede. Burada okul devreye giriyor işte. O nedenle 3. sınıftan itibaren verilmeli. (V18)*

Yukarıda aktarılan sebeplerin yanında dersin 4. sınıfta başlamasını yanlış bulmakla birlikte 1 ve 2. sınıf yerine 3. sınıfta başlamasının gerekçelerini de belirten bazı veliler bulunmaktadır. Veliler, bu düşüncelerini ilgili sınıf düzeylerinde soyut bilgilerin anlaşılamayacağına (1), söz konusu sınıfların oyun çağı oluşuna (2) ve daha henüz okula adapte sürecinin tamamlanmamasına (1) bina etmektedir.

1 ve 2. sınıfın soyut bilgilerin idrak edilmesi için erken olduğunu düşünen V2, çocuklara anlattığı tarihi olguların çocukta karşılık bulmadığı örneğini vermekte ve dini konuların da bu bağlamda olduğunu düşünerek 3.sınıfta verilmesini uygun görmektedir:

*Geç, geç. En azından hiç olmamasında daha iyi. Ama daha erken, 1, 2 belki olmayabilir ama 3.sınıfta en azından olmalı. Kendi çocuğum üzerinden konuşayım. 1 ve 2 de daha havada kalıyor her şey. Mesela, soyut şeyler öğretiyoruz. Görmeyince tarihi olgular havada kalıyor. (V2)*

Bazı veliler de (V14 ve V24), 1 ve 2. sınıf düzeyinin çocukların oyun çağı olması nedeniyle söz konusu ders için uygun olmadığını, 3. sınıfın din ve ahlak dersi için daha doğru olduğunu düşünmektedir. Bu sınıf düzeylerinde çocukların dersin ciddiyetini anlayamayacaklarını ya da umursamayacaklarını belirten bu iki veli düşüncelerini şöyle izah etmektedir:

*1 ve 2 de kafaları derste değil, oyunda olduğu için çok bunaltmamak lazım. (V14)*

*3. sınıftan itibaren başlarsa daha iyi olur. 1. sınıf çok erken olur. Çabuk soğur. Ama 2.sınıfı da atlayıp 3.sınıfta olması bana göre daha mantıklı geliyor. 1 ve 2 de daha oyun çağındalar. O eğitimi almaz. Umursamayıp unutabilirler. Ama 3 ten sonra kafasında yer etmeye başlar, devamı var çünkü ortaokul, lise gibi aile ve çevre ile de birlikte tamamıyla oturur. (V24)*

V13 de 1 ve 2. sınıf yerine 3. sınıfı tercih etmesinde, çocukların okuma-yazma eğitimini tamamlamaları ve okula adapte olmalarının beklenmesine dikkat çekmektedir.

*Biraz daha erken olsun. Belki 1.sınıf olmayabilir. Çünkü çocuk daha okuma yazma yeni öğreniyor. 3'ten itibaren olması gerekir. 2'de artık tamamen okuma-yazma hallediliyor, adapte oluyor. (V13)*

Mevcut durumdan rahatsız olanların aksine dersin 4. sınıftan itibaren başlatılmasını uygun gören veliler de (4) bulunmaktadır. Bu görüşteki velilerden V5, çocuğuna ailede verdiği eğitim nedeniyle önceki sınıflarda verilmesine ihtiyaç duymadığını ifade etmektedir:

*Bence 4.sınıf iyi. Aileden ve kurslardan destek verildiği için çocuklarımda eksiklik hissetmediğim için böyle düşünüyorum belki de. Halası ve babaannesi ya da ben anneleri olarak çocukların dini eğitimiyle ilgilendiğimiz için. (V5)*

V19, çocukların okula adapte olmasını beklemenin doğru olacağı kanaatinde. Bu nedenle 4. sınıf ideal bir zamandır:

*Doğru. Çünkü çok küçükken okula adapte olması gerekiyor. Biraz daha yaşını alması uygun olur diye düşünüyorum. (V19)*

V19 ve V22 ise soyut düşüncenin ve kavrama yaşının yeterli düzeye gelmesi neticesinde din dersinin verilmesini gerekli görmektedir. Fakat her iki veliye göre ahlak eğitimi olabilecek en erken vakitte verilmelidir. Velilerin soruya verdikleri cevaplar şöyledir:

*Doğru buluyorum. Soyut işlemler döneminde çocukların bu konuları daha iyi anlayacaklarını düşünüyorum. Ahlak eğitimi ise küçük yaştan itibaren olmalı. Günümüzde sosyal medya gibi şeyler çocukların ahlakını bozabiliyor. O nedenle ne kadar erken yaşlarda ahlak eğitimi başlarsa o kadar etkili ve kalıcı olacağını düşünüyorum. (V11)*

*Bence doğru. Geç değil. Ama kavrama yaşı nedir tam bilmiyorum. O nedenle dokuz mu on mu ne zaman ise o zaman olmalı bu eğitim. Uzmanlar bilir. 1.sınıf olmaz da. Çünkü kavrayamaz. Ama ahlak eğitimi 1. sınıftan itibaren verilebilir çünkü o temelden gelen bir şeydir. (V22)*

Katılımcı V16, diğer velilerden farklı olarak dersin hiçbir eğitim-öğretim kademesinde yer almaması gerektiğini savunmaktadır. Ona göre din eğitimi doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir fakat bu eğitimin okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi adı altında çocuklara verilmesi doğru değildir. 1 ve 2. sınıf ise çocukların dini meseleleri anlayamayacakları yaşlardır. Ki onlar bu yaşlarda dinen sorumlu da değildirler. Dolayısıyla bu eğitimin aile ve çevreden alınması gerektiğini düşünen V16'nın soruya cevabı şöyledir:

*Yanlış buluyorum. Bence 4. sınıfta da erken. Zaten akli baliğ olmayan çocuklara dini ceza dahi olmuyor. 1 ve 2. sınıf çocukları için ise daha anlayamazlar onlar. Evet din eğitimi bir süreçtir ve beşikten mezaradır. Fakat bu okulda verilmemelidir. Aile ve çevreden alınabilir. (V16)*

#### **4.1.4. DKAB Dersinin Statüsü İle İlgili Veli Görüşleri**

Katılımcı olan velilerin, söz konusu dersin ileriki süreçte ilkökul 1, 2 ve 3. sınıf müfredatına dâhil edilmesi halinde, zorunlu veya seçmeli olması hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla velilere; “İlkökul 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde,

*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin müfredatta yer alması durumunda, dersin zorunlu mu seçmeli mi olmasını istersiniz?” sorusu sorulmuştur.*

**Tablo 4.4: Dersin Statüsü İle İlgili Veli Görüşleri**

<i>Dersin Statüsüne İlişkin Görüşler</i>	<i>Görüş Sayısı</i>	<i>Yüzdeler</i>
Zorunlu Olmalıdır	18	%74.99
Seçmeli Olmalıdır	5	%20.83
Kararsız	1	%4.16

Katılımcılardan alınan cevaplara göre ileriki süreçte 1-3. sınıflara getirilmesi muhtemel DKAB dersinin statüsünün ne olması gerektiğine ilişkin 18 veli zorunlu ve 5 veli seçmeli olmasını yönünde görüş bildirmektedir. 1 veli ise kararsız kaldığını belirtmektedir.

Araştırmaya katılan velilerin ekserisi, dersin zorunlu olmasının daha doğru olacağını düşünmektedir. Bu görüşte olan velilerin bir kısmı dersin seçmeli olması durumunda çocuklar arasında ayırım oluşturacağını düşünmektedir. Bu nedenle ders zorunlu olmalı ve tercih seçeneği bırakılmamalıdır. Böylece ikililiğin oluşmayacağı ve problemlerin yaşanmayacağı varsayılmaktadır:

*Tek kelimeyle zorunlu. Hepsi almalı, eşitlik sağlanmalı. Okul içerisinde kesinlikle seçmeli ders olmamalı. Ders ya vardır ya yoktur. Çocuklar ikiye bölünür, arkadaşlıklar sıkıntıya girer. (V9)*

*Çocuklar arasında farklılıklar olabilir. Birbirlerine akılları erdikçe de farklı ithamlarda bulunabilme ihtimali olabilir. Neden bu dersi alıyorsun ya de neden almıyorsun gibi. (V10)*

*Olursa zorunlu olmalı. Yoksa ikililik oluşur. Ayırım oluşturur. Ben seksenli yıllarda bizlere din dersi geldiğinde bizden öncekiler almamışlardı biz alıyorduk, okulda bir ayırım oluyordu. Biz derste onlar bedende top oynuyordu, iyi hatırlıyorum. (V16)*

Okullarda seçmeli derslerin okul idareleri tarafından belirlenmesi de velilerin bu soruya verdiği cevapta onları yönlendiren etkenlerden biri olmaktadır. V2 ve V7, çocuklarının ortaokulda okudukları süreçte istedikleri seçmeli dersleri alamadıklarını ifade etmektedir. Seçmeli olan derslerin bir kısmının ya okulda yer almadığı ya da bu dersi isteyen öğrencilerin başka bir derse yönlendirildiği böylece ders seçiminin

gerekli düzeyde gerçekleştirilemediğini aktarmaktadır. Bu nedenle iki veli dersin diğer dersler gibi zorunlu olmasını istemektedir:

*Zorunlu. Çünkü seçmeli dersler bir okulda zaten seçmeli şekilde olmuyor. Kendi eşimden de biliyorum. Kendi çocuklarımız için de seçiyoruz seçmeli dersleri beşte. İşte siyer, peygamberimizin hayatı vb. ama gittiğimiz ortaokulda o dersler olmayabiliyor. İdare nasıl yaparsa öyle oluyor. O yüzden zorunlu olmalı. Normal 4'te nasıl din dersi başlıyorsa 1'den itibaren verilecekse de öyle olmalı. (V2)*

*Seçmeli olunca da çelişki oluyor. Mesela ortaokuldaki çocuğumda seçmeli diyoruz seçiyoruz ama verilmiyor. Diğer derslere yönlendiriyorlar. O nedenle temelden verilen zorunlu bir ders olmalı. (V7)*

Bazı veliler de seçmeli derslerin, seçime dayalı olmaları nedeniyle çocuklar tarafından gereken önemde görülmediğinden yakınmaktadır. Veliler, bu ders eğer seçmeli olursa, çocukların veya velilerin dersi diğer zorunlu dersler gibi görmeyeceğini ve dinin, din kültürünün değersizleştirileceğini düşünmektedir. Bu sebeple dersin ehemmiyetin anlaşılması için zorunlu olması gerekmektedir:

*Şu algı oluyor bir de. Dinin hayatımızdaki değerini alçaltmış olmuyor muyuz? Çocuğa, serbestin dediğimiz zaman doğal olarak diyoruz ki –Müslüman bir aile düşünürsek- istemiyorsan alma. O çocuğa dinin çok önemli olmadığını baştan yerleştirmiş oluruz. (V4)*

*Eğer seçmeli olsa, bu sefer zaten zorunlu değil ki diye önemsemeyebilir çocuk. Ahlakı bozulabilir. (V7)*

*Nasıl İngilizce zorunlu ise DKAB da zorunlu olmalı. Çünkü isteğe bıraktığınız zaman birçok kişi, mesela bizim 4'ten 5'e geçerken seçmeli derslerimiz var. Çok önemsenmiyor. Din kültürünün önemli bir ders olduğunu ve önemsenmesi gerektiğini anlaması için zorunlu olması gerekir. Seçmeli olduğu zaman velilerde, ben bu dersi almak zorunda değilim düşüncesi oluyor. (V17)*

Velileri, dersin seçmeli yerine zorunlu olmasını tercih etmelerine iten etkenlerden biri de uygulama sürecinde yaşanacak olan muhtemel sorunlar olduğu görülmektedir. Katılımcılardan V2 ve V4, dersin seçmeli olması durumunda o dersi almayan öğrencinin hangi derse gireceğine veya ne yapacağına ilişkin problem yaşayacağını düşünmektedir. Bu problemlere ek olarak V2, okulların fiziki imkânlarının veya

öğretmen sayısının da yeterli olmadığını belirtmektedir. Bu iki veli görüşlerini şöyle izah etmektedir:

*Okulların fiziki ortamı uygun değil. Almayanları ne yapıcaz? Alanlar nerede alacak. Belki şöyle olabilir. 1, 2 ve 3'te tamamen seçmeli olur. İsteyen çocuklar oraya gider. Ama onun için de öğretmen ataması, fiziki yapı vb. uygun değil. (V2)*

*Şimdi en başta çocuğa dersek 2. sınıfta, bu derse girmeyecek. O sırada o çocuk hangi derse girecek? Ne yapacak? Problem oluşturabilir. (V4)*

1-3. sınıfta muhtemel Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu olmasını isteyen bazı veliler, zorunluluğu dine olan bağlılık olarak görmektedir. Bu veliler, kendisini Müslüman bir birey olarak gören herkesin din eğitimi almasının gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu düşünceye sahip olan veliler gerekçelerini şu şekilde izah etmektedir:

*Bence zorunlu olmalı. Sonuçta bizim din temelimiz bu. Çocuklarımıza ilk vermemiz gereken şey o. Onun bilinciyle yaşamaları gerekiyor. Ben müslümanım diyen herkese verilmeli. Müslüman olmayanlara zaten verilmeyebiliyor. (V7)*

*Ben Müslümanım diyen öğrenmesi lazım. (V15)*

*Zorunlu. Matematik dersi zorunluysa eğer ya da diğer dersler zorunlu ise bu da öyle olmalı. Biz Müslüman insanlarız. İnsan dinini bilmesi lazım. Din diye kalıplaştırıyoruz ama din dediğimiz şey ilk önce ahlaktır. Zaten dinimiz oku diye başlıyor. Okumak ise insanı yetiştirmektir. Bizim dinimiz bu şekilde. Bu çocuklar okuyorsa dinini de almalıdır. İngilizce nasıl veriliyorsa aynı. Ben Müslümanım diyorsak bilmesi gerekiyor. (V20)*

Benzer şekilde V6 ve V23 de Müslüman bir ülkede yaşamamız nedeniyle dersin zorunlu olmasını istemektedir. Dolayısıyla Müslüman bir topluma sahip olan ülkemizde bu dersi her çocuğun alması gerekir düşüncesi bu iki velinin şu ifadelerinden görülmektedir:

*Zorunlu olması gerekir. Müslüman bir ülkede yaşıyoruz. En azından dinini öğrensin. (V6)*

*Bizim ülkemizde olmak zorunda. Biz Müslüman ülkesindeyiz ve bunların olması gerekiyor. (V23)*

Diğer bir katılımcı olan V13 de din eğitimin bir ihtiyaç olduğuna dikkat çekmektedir. V9 da bu ihtiyaç halinde olma durumunu ailenin fikrinden bağımsız bir şekilde görülmesini istemektedir. Çünkü çocuk kendisine ait bir dini bakış açısı geliştirebilmesi ve bu ihtiyacını karşılayabilmesi için söz konusu eğitimi almalıdır. Velilerin ihtiyaç odaklı izahlarını şöyle yapmaktadır:

*Zorunlu olmalı. Nasıl ki Türkçe zorunlu kılınıyorsa bu da zorunlu olsun. Çocukların dinle ilgili bilgilerinin olmasını isterim. Bu bir ihtiyaç çünkü. (V13)*

*Zorunlu olmalı. Neden, çünkü anne baba belki farklı düşünebilir ama belki de o çocuk doğru şekilde dinini yaşayacak. Öğrendikleri ile daha farklı bir bakış açısı ile dinine devam edecek belki. Yani kapalıyım veya açığım diye çocuğum da öyle olmak zorunda değil. Belki o benden bambaşka bir bakış açısına sahip olacak. (V9)*

V12 ise bu iki veli gibi ilgili eğitimi ihtiyaç olarak görmesi nedeniyle dersin velilerin seçimine bırakılmayacak kadar temel bilgiler içerdiğini vurgulamaktadır. Ona göre bu konu velilerin, üzerinde yeterli ölçüde değerlendirme yapabileceği bir mesele değildir ve onlara sorulmamalıdır:

*Zorunlu olmalı. İlkokulda seçmeli olmaz. Belli konuları velilere bırakamazsın. Veli neye göre yorumlayacak. Her veli bu tercihi süzüp değerlendirebilecek kapasitede değil maalesef. Her şeyi ankete dökmek ne kadar doğru? Bir kere insanlar o seviyede mi? O ölçme seviyesinde mi? Uzmanlarla görüşüp tartışıp fikir birliğine varırsın. Mesela matematik dersini soruyor muyuz? Müfredat belki sorulabilir ama ders ahlak boyutunda olacaksa velinin, çocuğun isteğine bırakılmamalı. İlkokul sonuçta bu, olması gereken temel bilgiler bunlar. (V12)*

Dersin zorunlu olmasını gerekli gören bazı velilerin (V1,V5,V6) zorunluluğu çocukların ahlaki değerleri elde etmesini önemsedikleri için istemekte olduğu görülmektedir. Örneğin V1, bu dersin ahlak için gerekli olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir:

*Zorunlu daha iyi. Zorunlu olmasını istiyorum. Çocukların ahlakları konusunda gerekli olduğunu düşünüyorum Saygı kalmadı artık çocuklarda. (V1)*

Aynı şekilde V5 de bu dersle birlikte çocukların merhamet, sevgi ve saygı gibi ahlaki ilkeleri öğrenmesinin mümkün olacağını düşünmektedir:

*Ben isterdim, alsın. Sonuçta dinimiz de olması gereken bir şey. Diğer dersleri istiyorsak dini de öğrensin. Sonuçta o dersi aldığıında merhameti de öğrenmiş olacak. Eğer dini öğrenmezse hiçbir şeyi umursamayacak. İçinde ne sevgi ne saygı olacak. Çocuğumun saygılı ve merhametli olmasını çok istiyorum. (V5)*

V3 ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini öncelikle ahlak dersi olarak görmektedir. Bu nedenle dersin zorunlu olmasının, ahlak eğitiminin her çocuğa verilmesine vesile olacağını, böylece ailesi istemeyen çocukların da bu değerleri öğrenmelerine fırsat bulacağına vurgu yapmaktadır:

*Zorunlu olmalı. Din dersi eğitimi anlamında sadece namaz kılmak vb. şeklinde görmediğim için bunu düşünerek söylemiyorum. Daha çok ahlaki davranış açısında yerleşmesi açısından söylüyorum. O yüzden hepsine yerleşmesi gerektiğini düşündüğüm için zorunlu olsun istiyorum. I. sınıftan itibaren zorunlu olsun. Hepsine yerleşsin diye. Zaten seçmeli olana gönderecekler evlerinde de veriyordur. Ama zorunlu olursa herkes bunu öğrenecektir. Bazı aileler istemeyebilir bu dersi fakat ahlaki açıdan bakmak gerekir. (V3)*

Konuya ailelerin çocuklarını ahlaksız ortam ile karşı karşıya bırakmaları yönünden bakan V15 de dersin istenmeme durumunu eleştirmekte ve dersin zorunlu verilmesinin, çocukları maruz kaldıkları ahlaksız şeylerden uzak tutacağını savunmaktadır:

*Zorunlu olmalı. Çünkü çocuklar telefonu açıyor, değer ahlak bir şey yok ki. Bir şekilde bu temel dersleri öğrenirse bunlara karşı zayıf kalmaz. Sonuçta bu fitrat yani, yaratılışımız bu. İşte çevresindeki yayınlar o çocuğun kafasını karıştırırken hiç kimse sormuyor, karşı çıkmıyor ve neden bu yaşta başlıyor başlamasın demiyor. Çocuğun eline telefonu veriyor, hiçbir değer ahlaki olmayan şeylerle karşı karşıya bırakıyor. Çocuğa çok para kazanmak, eğlenmek nasıl anlatılıyorsa hakikat de öğretilsin. Karşı çıkana da faydası olur. (V15)*

Bazı velilerin de bu görüşe paralel nitelikte cevaplar verdiği görülmektedir. Örneğin V4 ve V8, dersin okutulmasına karşı çıkmanın anlamlı olmadığını, çünkü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin çocuklara hiçbir zarar getirmeyeceğini aksine çocukların pek çok fayda göreceklarını belirtmektedir:

*Zor bir soru. Ama bence ailelerin bu konuda açık ve şeffaf olması lazım. Ben bu dersten çocuğa hiçbir zarar geleceğini düşünmüyorum. Bu konularda bilgiler alması ve çocukların bu hayata geliş gayelerini bilmesi gayet normal. (V4)*

*Bence zorunlu olsun. Zorunlu olması taraftarıyım. Çünkü kötü bir şey değil ki bu. Senin geleceğini, dinini, peygamberini, ahlakını, büyüğe küçüğe saygını öğretiyor. Keyfi bir şey değil ki. Zarar değil fayda görürüz. (V8)*

V6 da bu faydanın çocukların davranışlarında görülen değişikliklerle daha iyi anlaşılabilmesine dikkat çekmektedir ve görüşünü elde edilecek kazanımlara örnekler vererek açıklamaktadır:

*Onlar belki karşı çıkabilirler ama o eğitimi aldıklarında çocuklarının ne kadar değiştiğini görecekler. Ben çocuğumda gördüm bunu. Ben çocuğa din kültürü ve ahlak verirsem o çocuk baskı altında büyüyecek zannediyorlar. Aksine çocuk vurmamayı, kul hakkını, arkadaşına zarar vermemeyi öğrenecek. Korkmalarına gerek yok. (V6)*

Nitekim bazı veliler, soruya verdikleri cevaplarda aile olarak çocuklarına gerekli din ve ahlak eğitimini vermede yetersiz olduklarını söylemektedir. Bu durumda çocuklarda görülen eğitim açığının okuldaki ders ile kapatılacağı öngörülmektedir. Velilerin cevapları şu şekildedir:

*Evet, aile ne kadar destek sağlayabilir, yetersiz kalıyor. Çevreyi ve etrafı görüyor, çocuklarımız ahlakı bozuluyor. Sonra şikâyet ediyoruz. Çünkü biz o çocuğa o etkiyi veremiyoruz. (V7)*

*Her sınıfta üç beş ailesinden alamayan çocuklar var. İşte onlar da burada öğreniyor. Bu açığı kapatan okuldur. (V13)*

*Zorunlu, zorunlu. Okula neden gönderiyoruz, eğitim için. Yazmayı-okumayı her şeyi okulda öğrenmek zorundasın. Aile ve caminin tabii ki de faydası olur. Ama din dersinin okulda da olması taraftarıyım. Ben kendim anlatmaya kalksam çocuklarıma mümkün değil. Bilmediğim şey sonuçta. (V24)*

Dersi ahlak-toplum ilişkisi perspektifinden gören V10 ve V24 ise zorunluluğu, dersin ahlaki bir toplumun meydana gelmesine hizmet edeceği ümidiyle istemektedir:

*Zorunlu olmalı. Müslümanız. Dinî ve ahlakî değerlerimiz belli. Ahlaklı bir toplum yetişmesi için zorunlu olmalı. (V10)*

*Hem bütün çocukların öğrenmesi çok daha iyi bir şey. Toplum için faydalı. Merhametli, dinini bilen, akıllı uslu çocukların yetişmesi çok önemli. (V24)*

Dersi statüsüne dair araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, dersin seçmeli olmasını isteyen velilerin de olduğu görülmektedir. Bu düşüncede olan velilerin gerekçeleri arasında; toplumda farklı düşüncelere sahip bireylerin olması (3), insanların seçimlerinde özgür olabilmesi (1) ve 1-3. sınıf çocuklarının yeterli bilinç seviyesine ulaşamaması (1) gelmektedir.

Katılımcılardan V11,V19 ve V21 dersin seçmeli olmasının, farklı görüşteki bireyler için daha doğru bir karar olduğu görüşündedir. Veliler, dersi almak istemeyen ailelerin bu konuda seçim hakkına sahip olması gerektiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

*Seçmeli olmalı. Farklı düşüncede olan insanlar dersi almak istemeyebilir. (V11)*

*Seçmeli olmalı. Farklı görüşlerde olan aileler için zorunlu olmamalı. (V19)*

*Biz çok çeşitli bir ülkeyiz. Yani her dinden her gruptan insan var. Sınıf annesi olarak söylüyorum. Bazı aileler kabul etmeyeceklerdir. O nedenle seçmeli olabilir. (V21)*

Diğer bir katılımcı V18 de dersin zorunlu değil seçmeli olması gerektiğini, 4. sınıfta zorunlu olan dersin ilkokulun ilk üç sınıfında olması halinde tercihe bırakılmasını düşünmektedir:

*Bence seçmeli olmalı. Çünkü herkesin özgür olduğunu, olması gerektiğini düşünüyorum. 4.sınıf itibariyle zaten zorunlu. Eğer 1,2 ve 3'de olacaksa seçmeli olmalı diye düşünüyorum. (V18)*

V22, diğer velilerden farklı olarak dersin seçmeli olmasını çocukların bilinç düzeyinin oturmasına bağlamaktadır. Çocuğun yeterli bilinç seviyesine geldikten sonra bu eğitimi alıp almayacağına kendisinin karar vermesi gerektiğini söylemektedir:

*Seçmeli olmalı. Çünkü çocuğun daha bilinci oturmamış. Bilinci oturması lazım. Çocuk kendisi dinini öğrenmeyi istemesi lazım. (V22)*

1, 2 ve 3. sınıflarda yer alması durumunda dersin statüsünün ne olması gerektiği hakkında bir tercihte bulunamayan V14 ise zorunlu veya seçmeli olmasının ayrı ayrı problemler oluşturabileceğini düşünmektedir. Zorunlu tutulduğunda velilerin tepki

verebileceğini, seçmeli olması halinde de çocukların durumu anlamlandıramayacaklarını şu sözlerle ifade etmektedir:

*Biz kendi içimizde de Müslümanlar olarak ayrıştığımız için zorunlu tutulursa tepkiler artar. Seçmeli olursa da çocuklar bu sefer de neden ben gidiyorum o gitmiyor diye birçok soru işareti oluşur. Neden onun annesi göndermiyor da sen gönderiyorsun gibi. Farklı şeyler çıkar ortaya. Öbür türlü veliler sıkıntı çıkar, seçmeli olursa da çocuklarda neden neden soruları olur. (V14)*

#### 4.1.5. DKAB Dersinin Yürütücüsü İle İlgili Veli Görüşleri

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin 1, 2 ve 3. sınıf öğretim programı kapsamına alınması durumunda, dersi hangi alana sahip öğretmenlerin vermesinin daha doğru olacağına ilişkin veli görüşlerini tespit etmek için kendilerine; “İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin müfredatta yer alması durumunda, dersi kimin (Sınıf öğretmeni veya Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni) vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur.

**Tablo 4.5: Dersin Yürütücüsü İle İlgili Veli Görüşleri**

<i>Dersin Yürütücüsüne İlişkin Görüşler</i>	<i>Görüş Sayısı</i>	<i>Yüzdeler</i>
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni vermelidir	19	%79.16
Sınıf öğretmeni vermelidir	3	%12.4
Yeterli ise sınıf öğretmeni öncelikli olmalıdır	1	%4.16
1.sınıfta Sınıf öğretmeni, 2-3.sınıfta DKAB öğretmeni vermelidir	1	%4.16

İlkokul 1-3. sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin kimin vermesi gerektiği hakkında sorulan soruya verilen cevaplara bakıldığında, velilerin tamamına yakınının (19) DKAB öğretmenini tercih ettiği, sınıf öğretmenini uygun bulan velilerin (3) ise az sayıda kaldığı görülmektedir. Bunun yanında bir (1) veli önceliği sınıf öğretmenine vermekte, bir (1) veli de sınıf öğretmeninden DKAB öğretmenine kademeli bir geçişin uygulanmasını önermektedir.

Dersin öğretmenin seçiminde DKAB öğretmenini uygun gören velilerin cevaplarını aktarırken uzmanlık (19), farklı görüş sahibi olmamak (4), geçiştirmemek/umursamak (3), istekli oluş (3), farklı bir yüz (1) ve sınıf öğretmenindeki iş yükü (1) konularını gerekçe olarak aktardıkları görülmektedir.

Buna göre velilerin gerekçeler arasında en çok uzmanlık durumunu önemsedikleri görülmektedir. Velilere göre ders için bu konuda eğitimini almış, tamamlamış ve altyapısı sağlam, konuyu çocuklara nasıl aktaracağını bilen, konuya hâkim bir öğretmen görevlendirilmelidir. Uzmanlığı önceleyen bu velilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*Bu konuda eğitim almış bir hocaların olması lazım. Kendi yaşantısına yerleştirmiş olan biri olsa daha iyi da olur. O alanı seçmişse zaten o alanda iyidir herhalde. (V3)*

*DKAB öğretmeni vermeli. O alanda eğitimini tamamlamış hocalarımız olmalı diye düşünüyorum. O konuda eğitimini almış, tamamlamış, neyin nasıl doğru olduğunu bilen öğretmenlerle yürümek daha uygundur. (V4)*

*DKAB öğretmeni. Sonuçta onu okumuş, daha iyi bilen, çocuklara nasıl aktaracağını bilen bir kişi olmalı. (V10)*

*DKAB öğretmeni vermesi lazım. Altyapı sağlam olacak sonuçta. Konuya da hâkim olması lazım. (V12)*

*Kesinlikle DKAB öğretmeni vermeli. İlkokul öğretmeni tabii ki dinini biliyordur. Müfredatı yeteri kadar biliyordur. Ama DKAB deyince farklı bir şey. Bir DKAB öğretmeni yetişmesi öyle kolay değil. Yetişip öğrencilerine anlatması mantıklı olmalıdır. Bilinçli oluyor sonuçta. (V24)*

Uzmanlığı önemseyen veliler, ilkokulda İngilizce dersini o dersin uzmanı olduğu için İngilizce öğretmenlerinin veriyor olmasını da gerekçelerine destek olarak sunmaktadır:

*DKAB öğretmeni gelirse daha bilinçli olur. Çünkü onun daha çok eğitimi var bu konuda. Daha güzel anlatacağını düşünüyorum. Herkesin bir alanı var. Evet, sınıf öğretmeni de verebilir ama uzman olması daha faydalı olacaktır. Nasıl İngilizce öğretmeni var, öyle işte. (V7)*

*DKAB öğretmeni. Nasıl İngilizceyi sınıf öğretmeni veremiyorsa. DKAB da öyle. Bunun eğitimini, bilgisini alan DKAB öğretmeni vermelidir. (V9)*

*Nasıl İngilizce dersini İngilizce öğretmeni veriyorsa, bunu da DKAB öğretmeni vermesi gerekir. (V13)*

*Yani bu işin eğitimlisi gelmeli. Sınıf öğretmeni bilemez yani. Bilgisi olması lazım. İngilizce öğretmeni gibi. (V22)*

Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin hepsinin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaması da yine uzmanlık konusunda dikkat çekilen noktalardan olduğu görülmektedir:

*Sınıf öğretmenlerinin hepsi bu yetkinlikte olmaz. (V15)*

*Kesinlikle branş öğretmeninin vermesini isterim. Çünkü sınıf öğretmeni birçok şeyi anlatabilecek donanıma sahip olamayabilir. (V17)*

*DKAB öğretmeni vermeli bence. Daha etkili olur. Sınıf öğretmenleri yeterli düzeyde bilgi sahibi olmayabilir. (V18)*

*Çoğu sınıf öğretmeni o bilgiye sahip değil. O nedenle DKAB öğretmeni gelmeli. (V23)*

Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin farklı görüşlerde bireyler olmalarının veya farklı dini düşünceye sahip olmalarının mümkün olabileceğini vurgulayan veliler de bulunmaktadır. Bu nedenle veliler, dersi sınıf öğretmeninin vermesini uygun görmediklerini şöyle izah etmektedir:

*Çünkü sınıf öğretmenleri aynı şekilde aynı görüşte olmayabilir. Bir de bunun için bir eğitim almaları gerekir. Bizim hocalarımızın dini yönleri de var onlar da anlatabilir ama bazı hocalarda yok. (V3)*

*Bütün öğretmenlerime saygım sonsuz. Ama görüş farklılığı oluşabilir. Biz öyle bir ülkede yaşıyoruz. (V4)*

*Hem sınıf öğretmenlerin hepsinin farklı düşünceleri olabilir. Allah inancı olmayan biri bile olabilir. (V11)*

*Hepimiz Müslümanız ama aynı fikirde, zihniyette değiliz. O eğitim farklı bir şey. (V14)*

Katılımcılardan bazıları da sınıf öğretmenlerinin bu dersi vermesi halinde gerekli ölçüde hassasiyeti göstermeyeceklerini, dersi geçiştireceklerini veya diğer dersleri onun yerine alarak geri planda bırakabileceğini düşünmektedir:

*Mesela beden, müzik, görsel sanatlar dersine biz giriyoruz. Bir faydası oluyor mu, çok olmuyor. Yapıyoruz, çoğunlukla diğer dersleri yetiştirme derdindeyiz. Şimdi din dersinde de şey olacak, o araya Türkçe dersini sıkıştıralım. Nasıl olsa bu dersi ben vereceğim, sonra yapsam da olur gibi kaytarmalar olabilir. Kendim için de olacak. Umursamamak olabilir. O nedenle branş öğretmeni girmesi gerekiyor. (V2)*

*Bazen resim, müzik ve beden derleri matematik gibi dersler için kullanılıyor ya bu da konuların aktarılması için kullanılabilir. Arka plana atılabilir. (V15)*

*Bazı sınıf öğretmenleri, -hadi bugün din dersinde matematik veya Türkçe yapalım, bunlar sizin için daha önemli- diyebilir. (V17)*

Bulgular arasında dersi anlatan öğretmenin istekli olmasına dikkat çeken bazı veliler de yer almaktadır. Bu veliler, sınıf öğretmenleri tarafından dersin umursanmayacağını gerekçe gösteren velileri destekler nitelikte şu ifadeleri aktarmaktadır:

*Bunu isteyen kişinin yapması doğru olur. O bölümü isteyip okumuş kişinin o derslere girmesi daha mantıklı. (V14)*

*Sınıf öğretmenlerinin hepsi bu istekte olmaz. (V15)*

*Severek, isteyerek gelsin ve çocuklara bunu hissettirerek onları değiştirsin. (V17)*

V21 de sınıf öğretmenlerinin iş yükünün çok olduğunu ve bu nedenle DKAB öğretmenin derse girmesinin daha uygun olacağını belirtmektedir:

*Zaten öğretmenimizin yükü çok. O nedenle DKAB öğretmeni olmalı. Bir de o alanla uğraşmasın. (V21)*

Diğer bir katılımcı olan V12 ise sınıf öğretmeni olarak cevabında kendisinden örnek vermekte ve çocuklarla sürekli içli dışlı oldukları için derse onları etkileyecek farklı yüze sahip bir öğretmenin girmesini uygun bulmaktadır. Bu nedenle derse DKAB öğretmeni girmesini istemekte ve görüşünü şöyle aktarmaktadır:

*Hem sürekli muhatap olduğumuz için etkimiz az olabilir. Çocuğa belki o şeyi veremeyebiliriz. Farklı bir öğretmenin gelmesi, çocuklarla her şeyi yaşıyorsun, duyarsızlık oluşuyor. Yeni bir öğretmenin ona farklı bir şey anlatması heyecan oluşturur çocukta. (V12)*

Bu görüşün aksine olarak dersi sınıf öğretmenin vermesini tercih eden veliler ise çocukların din ve ahlak eğitimini aşına oldukları öğretmenden yani kendi öğretmenlerinden almalarını savunmaktadır. Örneğin V19, çocukların öğretmenlerini çok sevdiklerini, onun sözlerini ve önerilerini kabul ettiklerini şöyle dile getirmektedir:

*1, 2 ve 3. sınıf deyince ilkokul öğretmeni akla geliyor. Sınıf öğretmeni vermeli. Daha güzel aktarım yapar. Öğretmenlerini çok seviyorlar. Onu dinliyor ve yönlendirmelerini kabul ediyorlar. 4.sınıftan itibaren DKAB öğretmeni vermeli. (V19)*

Aynı şekilde V5 de çocukların kendi sınıf öğretmenlerine alıştıklarını ve ondan öğrendikleri şeyleri daha iyi algılayabileceklerini düşünmektedir. Bununla birlikte çocuğunun okula henüz alışamaması nedeniyle farklı bir öğretmenin derse girmesinin çocuğu için negatif etki göstereceğini vurgulamaktadır. Veli, düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedir:

*Kendi öğretmenlerinin vermesi daha mantıklı olur. Çünkü sınıf öğretmeni verdiği zaman çocuklarımız öğretmenlerine daha çok alıştığı için daha güzel algırlarlar. Hem kızım daha hala okula alışamadı. O nedenle bu kızım başka öğretmen gelirse okula gelmek istemeyecektir büyük ihtimal. Bana çok düşkün çünkü. Herkes alıştı ama kızım alışamadı bir türlü. 4.sınıfta büyüdüklerinde algıları farklılaşınca branş öğretmeni girebilir. (V5)*

Diğer bir katılımcı olan V8 ise öğretmene aşına oluşu ve sınıf öğretmenin dersi vermesini desteklemekle birlikte V5'ten farklı olarak yeterli bilgiye sahip olmaları şartını sunmaktadır. V8'e göre öncelikle eğer sınıf öğretmenin bilgi birikimi yeterli ise ve bu işi severek, isteyerek yapacaksa en uygunu onun yapmasıdır. Fakat bu öğretmenin ders için gerekli ölçüde bilgisi yoksa DKAB öğretmenin vermesini doğru görmektedir:

*Kendi sınıf öğretmeni DKAB öğretmeni kadar bilgisi varsa o öğretsin. Çünkü çocuk o öğretmene aşına olmuş. Eğer bilgisi yoksa tabi ki DKAB öğretmeni gelsin. Yanlış bilgi vermek de olmaz. Şimdi öğretmen bilip de anlatmıyor da olabilir. Sevmiyordur belki. İşini severek yapmak farklı bir şey. Güzel olur. Baştan savma yapılmamalı. İşin ehli gelirse daha faydalı olur. (V8)*

Dersi kimin vermesi gerektiği sorusuna kademeli geçişi öneren bir veli de bulunmaktadır. V6, dersin 1. sınıfta sınıf öğretmeni tarafından, sonraki 2 ve 3. sınıflarda ise DKAB öğretmeni tarafından verilmesini uygun bulmaktadır. Ona göre temel düzeydeki din ve ahlak eğitimi sınıf öğretmenleri tarafından 1. sınıfta verilebilir ve bu dönemde çocukların ilgisinin öğretmenleri üzerinde oluşu önemli bir etkidir. Fakat sonrası için dersteki bilgilerin artmasıyla artık uzmanlık gerektireceği

ve bunun alanın uzmanı olan DKAB öğretmeni tarafından verilmesi gerekmektedir. V6, kademeli geçişin uygulanmasını şu sözlerle ifade etmektedir:

*Sınıf öğretmeni. İlk 1. sınıfın sınıf öğretmeninden alınmasını uygun görüyorum. Çünkü çocuk sınıf öğretmenine daha ilgili, alakalı oluyor. Ahlak bilgisi ve temel dini kültür temel düzeyde olduğu için yeterli olabilirler diye düşünüyorum. Ama 2.sınıfta artık muhakkak değişmeli. Uzmanlık gerektiriyor. Şöyle de bir durum var, benim çocuğum şunu sorar; benim müzik hocam var, din hocam niye yok. (V6)*

#### **4.1.6. DKAB Dersinin Dini ve Ahlaki Konularına İlişkin Beklentiler İle İlgili Veli Görüşleri**

Araştırmaya katılan velilere, muhtemel DKAB dersinde çocukları için hangi dinî ve ahlakî konulara öncelik verdiklerini ve hangilerinin müfredatta olması halinde memnun olacaklarını belirlemek amacıyla; “İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin müfredatta yer alması durumunda, dersin hangi dinî ve ahlakî konuları içermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur.

**Tablo 4.6: Dini Konulara İlişkin Beklentiler İle İlgili Veli Görüşleri**

<i>Dini Konulara İlişkin Beklentiler</i>	<i>Görüş Sayısı</i>	<i>Yüzdeler</i>
İman	20	%83.33
İslam	16	%66.66
Peygamberimizin hayatı	9	%37.49
Dua öğretimi	8	%33.33
Kur’an-ı Kerim	7	%29.16
Muhtelif	3	%12.4
Tüm konular	1	%4.16

Katılımcılardan elde edilen bilgilere göre dini konular bağlamında velilerin, en çok iman (20), İslam (16), Peygamberimizin hayatı (9), dua öğretimi (8), Kur’an-ı Kerim (7), muhtelif (3) ve tüm dini (1) konularının ders içeriğinde yer almasını istedikleri görülmektedir.

İman konularını ders içeriğinde görmek isteyen velilerin cevaplarına bakıldığında sırasıyla; İnanç esasları (12), Allah inancı ve sevgisi (9), Peygamber inancı (1),

melekler (1), Peygamberler ve geçmiş ümmetlerin hayatı (1) ve yaratılış gayesi (1) konularına yer verildiği görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların ekseriyeti inanç esaslarının öğretimde yer almasını istemektedir. Konuya ilişkin verilen cevaplara bakıldığında velilerin, genellikle imanın şartları kavramını kullandıkları, bunun yanında akide, İslamiyet'in genel hatları veya inanç kavramlarını da tercih ettikleri görülmektedir. Verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

*Akide. Çünkü Ateizm ve deizm tehlikesi var. Neden oluyor bunlar? Çocuğun ehlişünnet akidesini okumadan dışarıdan gelen tesirlerle dini yorumları algıladığı için. (V5)*

*Mesela röportajlarda 60 yaşında adam imanın şartlarını bilmiyor. Hayret ediyorum, üzüliyorum. Böyle bir şey olabilir mi? (V8)*

*İmanın şartları öğretilmeli. (V13)*

*Önce İslamiyet'in genel hatları anlatılsın. (V17)*

*Dini olarak inanç olmalı. (V18)*

*İmanın şartları olabilir. (V22)*

Bununla birlikte bazı velilerin imanın şartlarından sadece birer tanesini aktardıkları da görülmektedir. Bunlar arasında da veliler tarafından en çok tercih edilen inanç konusu Allah İnancı ve Sevgisi'dir. Veliler, çocukların öncelikle Allah'ı tanınması, bilmesi ve sevmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu görüşte olan velilerin bazılarının cevapları şöyledir:

*Allah inancı. 6 yaştaki çocuk deyip boş geçmeyelim. Şu anki teknolojiyi nasıl kullandıklarını görebiliyoruz. Ben zorlanıyorum, o anlıyor mesela. Bilgi verildikçe alabiliyorlar bazı şeyleri. Allah'ın varlığını kabul etmek 6 yaşındaki bir çocuk için zor değil. (V4)*

*İlk önce Allah'ı anlamasını sağlayacak konular olsun isterim. (V9)*

*Allah'ı bilmesi gerekiyor. Önce Allah'ı sevmesi gerektiğini bilmesi lazım, çünkü sonrası zaten gelir. Sevdikten sonra onun seveceği şeyleri yapar zaten. Sen ona namaz kıl dersin ama o eğer severse zaten kılması gerektiğini bilir. (V20)*

V11 ve V21 ise inanç esaslarından melek ve peygamber inancını dile getiren velilerdendir. Bu iki veli ilgili dini konuları istediklerini sırasıyla “*Melekler.*” ve “*Peygamber inancı olmalı.*” sözleriyle aktarmaktadır.

Katılımcılardan V16, peygamberlerin hayatlarının dini konuların hepsini anlatmaya olanak verdiğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle peygamber hayatları ile geçmiş ümmetlerin haberlerini birbiri içinde eriterek işlenmesinin önemini vurgulamakta ve soruya şöyle cevap vermektedir:

*Peygamberlerin hayatı ve geçmiş ümmetlerin yaşadıkları harmanlanarak anlatılmalı. Bir peygamberin hayatında her konu anlatılabilir zaten. (V16)*

V7 de kendini Müslüman olarak nitelendiren insanların yaratılış gayesine dair sorulara cevap verememelerini eleştirmekte ve dersin içeriğinde var olmamızın sebebinin yer almasını ifade etmektedir:

*Dünyaya niçin geldiğimizin, yaratılışımızın sebebi. Mesela anket yapılıyor, ben müslümanım diyen çoğu kimse sorulan sorulara cevap veremiyor. (V7)*

Katılımcılardan elde edilen verilere göre velilerin, iman konularından sonra ikinci olarak İslami konuları öncelendiği görülmektedir. İslam’ın şartları (11), namaz (7), abdest (4), helal-haram (2), oruç (1) ve özel günler (1) veliler tarafından dile getirilen İslami konulardır.

İslami konular arasında belirtilen dini konulardan en çok İslam’ın şartları konusu velilerin cevaplarında yer almaktadır. Burada da iman konularındaki gibi bazı veliler İslam’ın şartlarını genel bir ifade ile söylemekteyken bir kısmı da bunu ibadetler kavramı üzerinden aktarmaktadır. Bu görüşte olan velilerin bazılarının cevapları şöyledir:

*İbadet konuları da verilebilir. (V4)*

*İslam’ın şartlarını kabul edecek şekilde anlatımı basitleştirerek. (V9)*

*İslam’ın şartları. (V11)*

*İslam’ın şartları anlatılmalı. (V12)*

*Bütün ibadetler verilmeli. (V13)*

*Önce İslamiyet’in genel hatları anlatılsın. Şu an toplumda bunlar bilinmiyor. Kelime-i şahadet bile getiremiyorlar. (V17)*

*İbadetler olabilir. Bunların dinimizde olması gereken namaz, oruç öğretilmeli yani. İnsanların nasıl yaptığını, dini inançlarını nasıl yerine getirdiğini, işte zekât gibi. (V18)*

Bazı veliler, İslam'ın şartlarından biri olan namazın dini konular arasında olmasını ve çocuklara öğretilmesini istemektedir. V8, namazın öncelikli bir ibadet olduğunu “*En başta namaz. Namaz kılmamak olmaz*” sözleriyle vurgulamaktadır. Çocukların neden namaz kılındığını bilmesini isteyen V14 de “*Namazı öğrensin. Hani bizler namaz kılıp kuran okuyoruz ya işte annem bunu niye yapıyor onu anlatsın.*” cevabını vermektedir. Yine V15'in “*namaz*” ve V21'in “*Namazı bilmeliler*” cevapları da bu konuya dair veli görüşlerinden bazılarıdır.

Namazın müfredatta yer almasını isteyen velilerden bazılarının, namaz ibadetinin yanında abdesti de zikrettiği görülmektedir. Abdesti namaz ile birlikte dile getiren velilerin cevapları şöyledir:

*En basit şekliyle abdest nasıl alınır, namaz nasıl kılınır verilmeli. (V10)*

*Abdest nasıl alınır, namazın adabları gibi. (V12)*

*Namaz bilgisi ve abdestin alınışı. (V13)*

*Namazı, abdesti öğrensin. Abdesti öğrenmesi lazım. (V17)*

Diğer katılımcılardan biri olan V21 de oruç ibadetinin nedenselliğinin çocuklara öğretilmesine dikkat çekmektedir:

*Orucu neden tuttuğumuzu bilmeliler. (V21)*

Helal ve haram konusu da yine İslami konular arasında önerilen konulardandır. V7, konuyu çocuklar için yanlış yönlendirmelerden koruyan bir unsur olarak görmekte, V23 ise her şeyin söz konusu kavramlar üzerine bina edildiğini ifade etmektedir. Bu iki velinin görüşleri şöyledir:

*Özellikle yanlış yönlendirenlere karşı kendini korumak için günahı-haramı bilmesi lazım. Çocuklar bunun bilincinde değil. (V7)*

*Helal-haram. Zaten her şey bunun üzerine kurulu. (V23)*

V19 da İslam'da önemli yeri bulunan bazı özel günlerin anlatılmasını gerekli görmekte ve bunu kısaca şöyle ifade etmektedir:

*Bazı özel günler. (V19)*

Kur'an-ı Kerim'in ders içeriğinde olması da katılımcılar tarafından aktarılan ortak görüşler arasındadır. 7 veli Kur'an-ı Kerim'in, çocukların DKAB dersindeki konu başlıklarından birisi olmasını istemektedir. Bu velilerden Kur'an'ın içeriğinin öğrenilmesini isteyenler olduğu gibi kuran harfleri ile okunuşunu veya surelerin ezberlenmesini de isteyenler bulunmaktadır. Bu konuda verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

*Ufak ufak kuran harfleri veya kuranda neler anlatılıyor bunlar. (V14)*

*Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okumak. Surelerin ezberi. (V15)*

*Kur'an'ın tamamı olmalı. Kur'an'da ne varsa sadece o olmalı. Ben aleviyim bu arada. Dikkat edin Hz. Ali bile olmasın diyorum. Kur'an yeter. Toplumda deist olanlar artıyor, o nedenle kuran mutlaka olmalı. 5 vakit namaz kılıyor ama en ufak şeyde inancını yitiriyor. (V16)*

*Kur'an eğitimi olmalı, elif-ba başlatılabilir. Bazı sureleri yormadan öğretebilirler. (V24)*

1-3. sınıf DKAB müfredatı için verilen cevaplara bakıldığında, Peygamberimizin Hayatı konusunun 9 velinin önerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu görüşteki velilerden V4 ve V19, peygamberimizin hayatının anlatılmasının çocuklar üzerinde oldukça etkili olacağını düşünmektedir:

*Peygamber hayatı. Bu konu onların çok dikkati çeker ve etkili olur diye düşünüyorum. Çocukların hayatlarını düzenleriz. (V4)*

*Peygamberimizin hayatı olabilir. Çok büyük etkisi olur. Önemli, öğrenmeleri gerekiyor. (V19)*

Konunun öğretilmesi gerektiğini belirten diğer velilerden bazılarının cevabı ise şöyledir:

*Peygamberimizin hayatı mutlaka öğrenilmesi lazım. (V1)*

*Peygamber hayatı olmalı. (V12)*

*Peygamber efendimizin hayatını bilmeli. (V20)*

V3 ise "Peygamber ahlakı ve sevgisi. Peygamberi öğrensin." ifadesiyle peygamberimizi öğrenmekle birlikte peygamberimizin ahlakı ve sevgisinin de ders konularında yer almasına dikkat çekmektedir.

Katılımcılar arasında dua ile ilgili görüş bildiren veliler de (8) bulunmaktadır. Duaların öğretimde nasıl yer alması gerektiğine ilişkin, V12'in "*Basit dualar.*", V19'un "*Günlük dualar.*", V6'nın "*Dualar olabilir. Yemek duası gibi*" ve V14'ün "*Belli başlı duaları öğrensin*" cevapları olmakla birlikte diğer 3 velinin de "dualar" sözcüğünü kullanmayı tercih ettiği görülmektedir:

*Dualar öğretilmeli çünkü daha kalıcı oluyor. (V11)*

*Dualar ezberlenmeli, bilmeliler. (V21)*

*Dualarla başlasın. (V22)*

Bir veli de (V20) çocukların duayı nasıl yapması gerektiğini bilmelerini istemekte ve bu görüşünü şu sözlerle ifade etmektedir:

*Nasıl dua etmesi gerektiğini bilmesi gerekiyor. (V20)*

Araştırmadaki bulgulara bakıldığında bazı dini konulara birer kez temas edildiği de görülmektedir. Muhtelif başlıkları olan bu konular; bütün dinler, farklı dinlere saygı, sahabelerin hayatı, Allah dostları, kabirlere ve ezana saygı konularıdır. Bu konular veliler tarafından sırasıyla şöyle aktarılmaktadır:

*Öncelikle bütün dinlerin anlatılması gerekiyor. Önce İslamiyet'in genel hatları anlatılsın. Sonrasında diğer dinlerden de bahsedilsin. Onlar neye inanıyorlar, bizim dinimizin üstünlükleri neler olduğunu. Bizim dinimizin daha önemli olduğunu, karşılaştırma yaparak öğrensin. (V17)*

*Farklı dinlere saygı. Dini hoşgörü. (V19)*

*Allah dostlarını öğrensin. O insanlar neden o kadar Allah'ı sevmiş yani. Hangi davranışından dolayı sevmiş. Sevsin. Zaten sevdikten sonra gerisi gelir. Bilgiye her yerde ulaşılabilir. Severse o çocuk o yolda gider zaten, bilgiyi bulur. (V3)*

*Sahabelerin hayatı olmalı. Özellikle sahabelerin hikâyeleri. (V12)*

*Ezan okununca onu dinlemek. Mezarlığa gidince onlara gereken saygıyı bilmeleri. (V6)*

Araştırmadaki soruya herhangi bir konu başlığı söylemeyip genel anlamda bütün dini konuların olmasını isteyen bir veli de bulunmaktadır:

*Bütün hepsi olsun isterim. Dinimizi bilmelerini isterim. (V5)*

**Tablo 4.7: Ahlaki Konulara İlişkin Beklentiler İle İlgili Veli Görüşleri**

<i>Ahlaki Konulara İlişkin Beklentiler</i>		<i>Görüş Sayısı</i>	<i>Yüzdelik</i>
Olumlu/Kazandırılması Gerekenler	Saygı ve sevgi	11	%45.83
	Merhamet	6	%24.99
	Doğruluk ve dürüstlük	4	%16.6
	Terbiye	4	%16.6
	Yardıms severlik	3	%12.4
	Çevreye duyarlılık	2	%8.33
	Hoşgörü	2	%8.33
	İyilik	2	%8.33
	Kültürel değerler	2	%8.33
	Vicdan	2	%8.33
Olumsuz/Uzaklaştırılması Gerekenler	Şiddet	6	%24.99
	Küfürlü ifade ve davranışlar	6	%24.99
	Yalan söylememek	5	%20.83
	Akran zorbalığı	3	%12.4
	Kul hakkı	3	%12.4

Katılımcılardan elde edilen bilgilere göre ahlaki konular bağlamında velilerin pek çok çeşitlikte kavramı ifade ettikleri görülmektedir. Veliler tarafından kullanılan kavramların bir kısmı olumlu ahlaki konuları (27) içerirken bir kısmı da olumsuz ahlaki konuları (15) içermektedir. Olumlu konularda en çok saygı-sevgi (11) ve merhamet (6) konuları yer alırken, olumsuz konularda ise şiddet (7) ve küfürlü ifade ve davranışlar (6) bulunmaktadır.

Olumlu ahlaki konuları ders içeriğinde görmek isteyen velilerin cevaplarına bakıldığında çoğunlukla; saygı ve sevgi (11), merhamet (6), doğruluk ve dürüstlük (4), terbiye (4), yardıms severlik (3), çevreye duyarlılık (2), hoşgörü (2), iyilik (2), kültürel değerler (2) ve vicdan (2) konularına yer verildiği görülmektedir.

Velilerin muhtemel DKAB dersi için çocuklarının en çok öğrenmesini istedikleri ahlaki konunun sevgi ve saygı konusu olduğu görülmektedir. Veliler, çocukların anne-babalar, yaşlılar ve öğretmenler gibi hem büyüklerine hem küçüklerine hem de akranlarına karşı sevgi ve saygı göstermelerini istemektedir. Bu görüşte olan velilerin bazılarının cevapları şöyledir:

*Saygıyı öğrensinler. Büyüğüne, küçüğüne, arkadaşına, ana babasına, çevresine. Saygısız olmasınlar. (V1)*

*Saygıyı. Öğretmene de çok saygısızlık görüyorum. (V6)*

*Ana-babaya saygı. Bizim doğu kültürü buna çok değer verir. Yaşlılara hürmet. Her kesime saygı çerçevesinde yaşamak. (V8)*

*Sevgi, saygı bunlar din kadar önemli şeyler. (V17)*

*Özellikle büyüklerine karşı saygılı olmak. (V19)*

*Saygı, sevgi. Anne ve babaya, büyüklere. (V22)*

Söz konusu sınıflarda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde merhamet konusunun olması fikri de araştırma bulguları arasındadır. Bazı veliler merhamet konusunu önemsediklerini şöyle ifade etmektedir:

*Daha çok merhamet isterim. (V5)*

*Merhameti öğrenmeliler. (V7)*

*Şefkat, merhamet. Şu an çocuklar çok merhametsizler gerçekten. (V18)*

Doğruluk ve dürüstlük konusu bazı velilerin cevaplarında yer alan diğer bir ahlaki değerdir. Sorulan soruya V16, “Doğruluk ve dürüstlük en öncelikli olanı. Yalan tabiata uymuyor zaten.” yanıtını verirken, V10 ve V11 “Doğruluk, dürüstlük.”, V17 ise “Doğruluk.” şeklinde cevap vermektedir.

Çocukların terbiyeli olmasını isteyen veliler de bulunmaktadır. V13 “Terbiyeli olsun.” ve V14 “Terbiye.” cevaplarını vererek bu konuya dikkat çekmektedir. Aynı şekilde çocukların buldukları ortamda nasıl ve ne şekilde davranışlar sergilemeleri gerektiğinin öğretilmesini yani terbiyeli olmalarını V6 ve V20 de şu şekilde izah etmektedir:

*Bulunduğu ortamda nasıl davranması gerektiğini bu ahlak dersi verebilir diye düşünüyorum. (V6)*

*İnsanlara karşı nasıl davranması gerektiğini, sınırlarının olduğunu vermelimiz. (V20)*

Diğer katılımcılardan V7, V11 ve V18 de yardımseverlik konusunu dile getiren velilerdendir. Bu üç velinin ifadeleri şöyledir:

*Herkese yardım etmeleri gerektiğini. (V7)*

*Yardıms severlik. (V11)*

*Yardımlaşma. (V18)*

Bunlarla birlikte birtakım ahlaki değerler de ikişer velinin ortak ifadelerinde yer almaktadır. Duyarlılık V7 ve V18 tarafından “İlk önce çevreye duyarlılık.” ve “Duyarlılık.” şeklinde belirtilirken, hoşgörü ise V11 ve V19 tarafından kısaca “Hoşgörü.” kelimesi ile aktarılmaktadır. “İyilik nedir. Şu an kimse kimseye iyilik yapmak istemiyor.” ve “İyilikten söz edilebilir.” yanıtlarıyla da V7 ve V10 iyilik kavramına dikkat çekmektedir. V2 ve V14, kültürel değerleri “Kültürümüze ait davranışlardan bahsedilmeli. Türk milletine özel insani değerler neyse onları.” ve “örf ve adet” ifadelerini aktararak vurgulamakta, V9 ve V11 ise “Vicdanı ve merhameti sağlayacak konuların olmasını.” ve “Vicdan, merhamet.” sözleriyle vicdanın önemini dile getirmektedir.

Bununla birlikte araştırmada sadece birer velinin sözlerinde yer bulan bazı olumlu ahlaki ilkeler de bulunmaktadır. Bunlar; adalet, akraba ilişkileri, vefa, yemek adabı, düzen/tertip, kanaat, kılık kıyafet, temizlik, şükretmek, empati, itaat, komşuluk, misafirperverlik ve paylaşmak konularıdır. Bunların bazılarına örnekler şöyledir:

*Daha çok ahlaki konularda öncelik verilmeli. Yani bizim insani değerlerimiz, duygularımız... Mesela komşuluk, misafirperverlik gibi. (V2)*

*Bunlar anlatılabilir. Düzen, tertip, temizlik... Bizim kardeşliklerimiz, dostluklarımız ve birlik olmamız gerektiği. (V4)*

*Paylaşmayı da bilmeliler. Şükür etmeyi de. (V5)*

*Yemek ahlakı mesela dersin içeriğinde olmalı. (V6)*

Araştırmada olumsuz ahlaki konuları ifade ederek dolaylı yoldan bunların çözümüne ait konuların yer almasını isteyen veliler de yer almaktadır. Velilerin cevaplarında, rahatsız oldukları veya çocuklarında görmek istemedikleri konulara dikkat çektikleri ve bunların olmaması için gereken içeriğin müfredata konulmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Söz konusu olumsuz ahlaki konuların ise şunlar olduğu görülmektedir: Şiddet (6), küfürlü ifade ve davranışlar (6), yalan söylememek (5), akran zorbalığı (3) ve kul hakkı (3) konularıdır.

Velilerin dersin içeriğinde yer almasını, böylece çocukların terk etmesine vesile olacağını düşündükleri ve en çok istedikleri konuların başında şiddetin olduğu

görülmektedir. Bu veliler, çocukların hiçbir canlıya zarar vermemesini, şiddeti tercih etmemesini ve özellikle kavga vb. davranışlar göstermemelerini şu sözlerle ifade etmektedir:

*Bir insana neden vurulmaz. Öğrenmeli. (V3)*

*Şiddetin birine vurmamanın gerekliliği anlatılabilir. Mesela ağaçlara zarar vermemek. Hiçbir canlıya, hayvana zarar vermesinler. (V10)*

*Kavga etmemek. İnsanları kırmamak. (V19)*

Aynı görüşteki diğer veliler de şiddetin çocuklar arasında ne kadar yaygın olduğunu vurgulamakta ve bu konudaki düşüncelerini çevrelerinde gördükleri olumsuz örnekleri aktarmakla desteklemektedir:

*Çocuklarda vurma ve şiddet var. Şiddetin yanlışlığı olmalı. (V6)*

*Çevremizde görüyoruz çocuklarda. Kavga eden çok. (V13)*

*Birbirlerine çok çok kötüler. Hemen kavga hemen şiddet. (V18)*

Benzer şekilde çocukların küfürlü ifade ve davranışlarda buldukları da veliler tarafından dile getirilmektedir. Veliler, çocukların kötü söz, küfür ve saygısızca kelimeler kullandıklarını ve bunların yanlışlığının derste anlatılmasının gerekliliğini belirtmektedir. Bu görüşteki velilerin bazılarının cevapları şöyledir:

*Mesela çocukların ağızlarında saygısız kelimeler veya küfür. Hâlbuki çok küçükler. Bunlar nasıl olabiliyor? Yani ahlaksız bir ortam görüyorum. Onun için çocuklara küfrün yanlışlığı anlatılmalı. (V6)*

*Çocukların izledikleri içeriklerde geçen, çocukların duymadığı kötü sözlerin yanlış olduğu anlatılabilir. Sınıfta derste tamamen bununla ilgili bu değerler hakkında konuşulması çocuklar için daha iyi olur. (V10)*

*El işaretleri, kötü sözler. Mesela bepli öğrencinin farklı olduğunu görünce dışlıyorlar. (V18)*

Yalan kavramı da yine velilerin cevaplarında yer alan olumsuz ahlaki özelliklerden biridir. V12'nin "Yalan.", V13'ün "Yalan olmasın." ve V19'un "Yalan söylememek." sözleri verilen cevaplardan bazılarıdır. Bununla birlikte katılımcı V9, "Ahlaki konuda da ilk olarak yalan söylememek." ifadeleri ile yalan söylememenin ahlaki ilkelerin başında geldiğine dikkat çekmekte, diğer bir katılımcı V4 de "Bizim

*dinimiz kusursuz bir dindir. Hiçbir zaman kötülüğü, yalanı istemez. Yalan söylememek.”* yanıtıyla dinimiz bünyesinde yalanın yer almaması gerektiğini vurgulamaktadır.

1-3. sınıfların muhtemel DKAB derslerinde çözüme kavuşturulması istenen bir başka konu akran zorbalığı konusudur. Bu konu, çocukların birbirleri arasında doğru ilişkileri kurabilmesini önemseyen 3 velinin ifadelerinde şu şekilde yer bulmaktadır:

*Arkadaşlar arasındaki zorbalığı kaldıracak boyuta getirelim. (V9)*

*Akran ilişkisi. (V12)*

*Akran zorbalığı konusu. (V21)*

Kul hakkı konusu da bazı velilerin cevaplarında yer alan diğer bir ahlaki değerdir. Veliler, hak kavramının öğretilmesinin gerekliliğini ve bu kavramın öğretime konu edilmesi ile birlikte çocuklar için büyük bir problemin çözümü olabileceğini düşünmektedir:

*Kul hakkının ne olduğunu öğrenebilirler. (V3)*

*Hak-hukuk bilinmeli. Kul hakkı. Bunlar anlatılırsa iyi olur. (V8)*

*Hak yememek. Sınıf ortamında başkasının hakkını gözeterek kurallara uygun hareket etmenin gerekliliğini bilmeliler. Çünkü bizim bu yaşta en büyük problemimiz o. Şu an çocuklar kendi istedikleri her şeyi yapabileceklerini sanıyor. (V21)*

Bunun yanında birer kez hırsızlık, iftira, biriktirme hırsı, bağımlılık, israf, şımarıklık, kıskançlık ve gösteriş konuları da veliler tarafından aktarılan konulardır. Bu görüşlerden bazıları ise şöyledir:

*Kıskançlıktan uzak durmalı. (V5)*

*İlerleyen zamanlarda sigara ve alkol gibi bağımlılıkların kötülüklerinden basit bir şekilde bahsedilebilir. (V10)*

*İftira. İsraf, çok önemli bir konu. Her gün anlatıyoruz. Belgesel izletiyoruz mesela açlığı vs. Şımarıklık özellikle, bu bölgelerde anlatılmalı. Gösteriş çok var. Bunlar anlatılırsa çok güzel olur. (V12)*

*Hırsızlık. Mesela bulduğu bir eşyanın onun olmadığını, sahiplenmemesi gerektiğini bilmesi. Biriktirme hırsının yanlışlığı. Çocuklara her şeyin bu dünyada olamayacağını ahretin daha güzel olacağını vermeli. (V17)*

#### 4.1.7. DKAB Dersinin Öğretmeninden Beklentiler İle İlgili Veli Görüşleri

İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretimde yer alması durumunda velilerin, derste görev alacak öğretmenden ve dersin uygulama biçiminden beklentilerinin ne olduğunu tespit etmek amacıyla velilere; “İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin müfredatta yer alması durumunda, dersin öğretmeninden ne tür beklentileriniz olur? Dersin içeriğini aktarma ve uygulama hususunda nelere dikkat etmelidir?” sorusu sorulmuştur.

**Tablo 4.8: Dersin Öğretmeninden Beklentiler İle İlgili Veli Görüşleri**

<i>Dersin Öğretmenine İlişkin Beklentiler</i>	<i>Görüş Sayısı</i>	<i>Yüzdeler</i>
Dersi sevdirmelidir	9	%37.49
Öğrencilere kızmamalıdır	6	%24.99
Sabırlı ve anlayışlı olmalıdır	4	%16.6
Nazik olmalıdır	4	%16.6
Samimi olmalıdır	3	%12.4
Dersi anlaşılır kılmalıdır	3	%12.4
Yeterli bilgiye sahip olmalıdır	2	%8.33
Dersi hissettirerek anlatmalıdır	2	%8.33
Dersi eğlenceli hale getirmelidir	1	%4.16
Süreci planlı yürütmelidir	1	%4.16

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre velilerin, sorunun ilk kısmı hakkında verdikleri cevaplarda dersin öğretmeninden hem bilgi hem de davranış açısından birçok isteklerinin bulunduğu görülmektedir. Veliler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine girecek olan öğretmenin öncelikle dersi sevdirmesini (9) ve öğrencilere kızmamasını (5) istemektedir. Bununla birlikte sabırlı ve anlayışlı olmasını (3), onlara nazik (1) ve samimi (1) bir şekilde yaklaşmasını talep etmektedir. Bilgili (2) olmasının yanı sıra bilginin aktarımı konusunda da dersi anlaşılır (3) bir düzeyde hissettirerek (2) ve eğlendirerek (1) anlatmasını, aynı zamanda süreci planlı (1) bir şekilde yürütmesini beklemektedir.

Velilerin 1-3. sınıf düzeyinde verilmesi muhtemel DKAB dersi için öğretmenlerden en önemli beklentileri, çocukların dersi sevmelerini sağlamalarıdır. Velilere göre ders

öğretmenin çocuklara sevgi odaklı bir eğitim vermesi gerekmektedir. Aynı zamanda din ve ahlak eğitiminin korkutularak verilmesinin de genelde yapılan yanlışlardan biri olduğu vurgulanmaktadır. Sevgiyi dersin merkezine yerleştiren bu velilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

*Öğretmenin bir kere sevdirecek öğretmesi gerek. (V14)*

*Öğretmenin dersi sevdirmesi, güzel şekilde aşılmasını isterim. (V19)*

*Bizim insanlarımızda şu var. Bu yaparsan Allah seni çarpar. Böyle değil de bence sevilen şey hiçbir zaman unutulmaz. Bu yaşta sevdirmek gerekli. (V20)*

*Bir defa çocuklar korkutularak büyütülüyor. Allah'tan, meleklerden, ahretten korkutuluyor. Dini kötü bir şeymiş gibi anlatıyorlar. O nedenle öncelikle korkmamaları gerektiğini bilmeliler. Sevgi odaklı olması gerekiyor. (V21)*

Benzer şekilde bazı veliler de öğretmenin çocuklara kızmamasını, iyilikle yaklaşmasını istemektedir. Bu dersin çocuklara gerekli ölçüde kazandırılması için bağırmadan yumuşak bir şekilde ve güzellikle anlatılması gerektiğini içeren cevaplardan bazıları şunlardır:

*İyilikle yaklaşırın çocuğa, o çocukta öğrenmeye istekli olur. Ama kızarak değil de. (V1)*

*Ben şuna inanıyorum ki bu dersler gerçekten mantıklı bir şekilde verilebilirse onlar çocuğa işleyecektir. Anlatan kişi de çok önemli tabi. Bağırılmamalı. Güzellikle anlatmalı. (V6)*

*Öğretmen yumuşak olmalı. (V15)*

Ders öğretmenin sabırlı ve anlayışlı olmasının da velilerin cevaplarında yer aldığı görülmektedir. Veliler, çocukların derste istenen kazanımları elde etmesi sürecinde sabırsızlık gösterilmemesini, eksikliklerinin zamanla tamamlanabileceğini ve bu nedenle onlara karşı anlayışlı olmak gerektiğini düşünmektedir:

*Çocuk bilmiyorsa, olabilir deyip anlayışlı olsun. Zaten çocuklar öğrenir mutlaka zamanla. (V8)*

*Acele etmeyecek. Sabırlı olması gerekiyor. (V15)*

*En başta çok sabırlı olması lazım. Anlayışlı olmalı. (V24)*

Öğretmenlerden davranış bağlamında beklentileri olan diğer katılımcılar V8 ve V15 ise samimiyet ve nezaket konularına dikkat çeken velilerdendir. V8, “*Öğretmen içten anlatılırsa kalıcı olur. Samimi olsun.*” cevabını verirken, V15 de “*Öğretmenin nazik olması gerekiyor.*” yanıtını verdiği görülmektedir.

Ders öğretmenin öğrencilere olan davranışları hakkındaki beklentilerin yanı sıra bilgiyi aktarma konusundaki becerisine ilişkin beklentiler de araştırmadaki bulgular arasındadır. Yeterli bilgiye sahip olunması, dersin eğlenceli ve etkili işlenmesi ve sürecin planlanması velilerin öğretmenlerden beklentileri arasındadır.

V1 ve V2, DKAB dersi öğretmenin aktardığı bilgilerle çocuklarının rahatça anlayabilmelerini sağlayacak yeterliliğe sahip olmasını şu sözlerle ifade etmektedir:

*Bilen bir öğretmen olursa daha güzel anlatır. Çocuklar anlar. (V1)*

*Bu işi iyi bilen biri eğitimci olsun. (V22)*

Katılımcılardan V10, V19 ve V24 de öğretmenin dersin içeriğini aktarırken tane tane, anlaşılabilir şekilde ve çocukların zorlanmasına mahal vermeden anlatmasını istemektedir:

*Öğretmen çok önemli. Aslında ince bir çizgi bu. Soğuta da bilir. Çocuğa karmaşık anlatıp, zorlayıp soğuta da bilir. Tam çocuğun diline inip anlatırsa İslam'ın ve imanın şartları, abdest gibi konular, ramazanın sadece aç kalmak olmadığı, neden tutuyoruz. Bir namaz kılmaya bile biliyor vaziyette olur. (V10)*

*Öğretmenin dersi sıkmadan, açıklık ve şeffaflıkla anlatılmasını. (V19)*

*Parça parça tane tane anlatmalı. Onların aklına güzelce bilgileri bırakmalı. (V24)*

Katılımcılardan V6 ve V16, dersin öğretmeninden çocuklar üzerinde etkili olmasını, çocukların duygularına temas edecek ve hislerini uyandıracak anlatım tarzını benimsemelerini vurgulayan velilerdendir. Bu iki velinin görüşleri şu şekildedir:

*O duyguyu verecek kişi, çok güzel bir şekilde anlatırsa veliler bunun meyvesini çok yer. Ama üstünkörü olursa bilemiyorum. Bu sefer öğrenci de dersi önemsemez. Öğretici etkileyerek anlatırsa o çocuktan anne baba verimini alacaktır. (V6)*

*Öğretmen hissettirerek anlatsın. (V16)*

V14 ise öğretmenin anlatımı düz bir şekilde yapmamasına dikkat çekmektedir. Ona göre öğretmen dersi klasik öğretim biçimi olan okuma ve yazma üzerine bina

etmemeli, Peygamber hayatları ile öğrencilerin eğlenerek anlayacakları ortamı hazırlamalıdır:

*Otur oku-yaz gibi değil de. Peygamber hayatlarından anlatarak eğlenceli hale getirerek. (V14)*

Öğretmenin etkili olmasını dile getirmekle birlikte bunun planlı ve programlı bir süreç yürütmek ile bağlantısı olduğuna vurgu yapan V17, düşüncesini şu sözlerle aktarmaktadır:

*Öğretmen daha etkili olması gerekiyor. Ona göre ders programını yapması gerekiyor. Dolu dolu işlemesi gerek. (V17)*

**Tablo 4.9: Ders İçeriğini Aktarma ve Uygulama İle İlgili Beklentilere İlişkin Veli Görüşleri**

<i>Dersin Uygulama Basamağına İlişkin Beklentiler</i>	<i>Görüş Sayısı</i>	<i>Yüzdelik</i>
Çocukların etkin katılımı sağlanmalıdır	8	%33.33
Anlatım görsel materyaller ile desteklenmelidir	2	%8.33
Ders, örnekler ile çocukların seviyesine uygun hale getirilmelidir	3	%12.4
Ders kitabı olmamalıdır	1	%4.16
Öğrencilere not verilmemelidir	1	%4.16

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre velilerin, sorunun ikinci kısmında dersin uygulama basamağında nelere dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin çeşitli görüş bildirdikleri görülmektedir. Velilere göre öncelikle derste çocukların etkin katılımı (8) sağlanmalı ve anlatım görsel materyaller (2) ile desteklenmeli, dersler örneklerin kullanımıyla çocukların seviyesine uygun (3) hale getirilmelidir. Bununla birlikte ders kitabı kullanılmamalı (1) ve öğrencilere bu dersten not verilmemelidir (1).

Araştırmadaki bulgulara göre dersin çeşitli uygulamalar içermesi velilerin beklentileri arasında önemli bir yer teşkil etmektedir. Veliler dersin oyun, drama, gezi ve yarışmalar gibi çeşitli etkinliklerle işlenmesini ve çocukların derse uygulamalı olarak katılımının sağlanmasını istemektedir.

Dersin uygulamalı olmasını talep eden velilerin gerekçelerine V15'in şu sözleri örnek niteliğindedir:

*İbadetlerin uygulama zamanı da olmalı. Kuranı okuyabilmeli ve namazı kılmalı. Çocuk kendi akranları ile güzel öğreniyor. Biz çağırınca biraz mızlıyor ama akranları ile olsa belki keyif alarak yapacak. Onlarla beraber başka öğreniliyor. (V15)*

Oyun odaklı bir eğitim-öğretim faaliyeti isteyen V12, V17 ve V21 düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

*Oyunla, şiirle öğretilbilir bunlar. (V12)*

*Anlatım dili sıkılmamalı. Oyunlaştırarak ve drama şeklinde verilmeli. (V17)*

*Daha oyun odaklı olmalı çünkü oyun çağındaki çocuklar bunlar. Etkinlik veya materyalle yapılabilir. (V21)*

Gezilerin de din ve ahlak eğitiminin bir parçası olmasını isteyen V6, V12 ve V15, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini vurgulayan velilerdendir:

*Cami gezileri olmalı. Sultanahmet'i bilsinler, Ayasofya'yı bilsinler. Fatih'i tanısınlar. Tarih ile birlikte yaşayarak da öğrensinler. Ziyaret etsinler. Tarihi ve kültürel yerler bilinmeli. (V6)*

*Düz anlatım olursa da sıkılırla çocuklar. Anlatınca anladı olmuyor öyle. İşin içine girecek, uygulayacak. Dersler farklı etkinliklerle işlenmeli zaten. Geziler yapılarak mesela. (V12)*

*Bazı eğitimler camide olabilir. Cuma namazı, hutbe gibi hayatımızda olan şeyler bunlar. (V15)*

V20 de sınıfta bazı yarışma vb. etkinliklerin yapılmasının çocukları heyecanlandırmak suretiyle öğrenmeyi artıracığını düşünmektedir:

*Derste yarış yapılabilir. Soru-cevap şeklinde yapılabilir. Bunlar öğrenmeyi aşılayabilecek bir şey. Çocuklar heyecanlanırlar. Küçük bir ödül olabilir. (V20)*

Benzer şekilde V6, derste eğlenceli bir ortamın oluşturulmasının çocuğun mutluluğunu sağlayacağı ve bunun aileye yansımalarının da olumlu olacağına şu sözleriyle dikkat çekmektedir:

*Eğlenceli bir şekilde işlenmeli dersler. O çocuk eğlenceyi almalı ki evine gittiği zaman o etkiyi annesine yansıtabilmeli. O memnuniyeti gösterebilmeli eve. (V6)*

Katılımcılardan V17 ve V23 ise anlatımın görsel materyaller ile desteklenmesini isteyen velilerdendir. Bu iki veli, çizgi film vb. görsel faaliyetlerin çocukların sıkılmasına izin vermeden etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirdiğini düşünmektedir. Görüşleri şu şekildedir:

*Daha basit halde çizgi filmlerle onları sıkmadan olmalı. (V17)*

*Görsel olarak olunca daha etkili oluyor. Peygamberimizin hayatı film gibi kalıcı oluyor. (V23)*

Bazı veliler de dersin doğrudan bilgilerin aktarımı şeklinde değil de çocukların seviyesine uygun bir şekilde temel düzeyde ve örneklendirmeler yapılarak olması görüşündedir:

*Dersler, onların seviyesine uygun olsun. Temel düzeyde yani anlayabilecekleri şekilde verilsin. (V11)*

*Örneklendirilmesi, video olur bir yaşantıdan kesit olur, peygamber hayatından olur. (V12)*

*Bilgiler direk anlatılmamalı. Örnekler de verilmeli. Peygamberimin hayatında şöyle şöyle diye gibi. (V13)*

Bunun yanında öğretimde kullanılan ders kitaplarının yetersizliğini eleştiren V16, dersin herhangi bir kitaba bağlı kalmaksızın işlenmesini savunmaktadır. Çünkü ona göre ders kitapları hem öğretmeni hem de dersin içeriğini kısıtlamaktadır:

*Yazılı bir ders kitabı olmasın. Sınırlandırılmasın. Tüm MEB kitapları yetersiz bence bu arada (V16)*

Diğer bir katılımcı olan V3 de DKAB dersinin diğer dersler gibi not verilen bir ders olmasını istememektedir. Bunun yerine davranış notları kısmında yer almasının daha sağlıklı olacağını düşünmektedir. Hem ona göre çocuklar zaten dini olarak yükümlü de değillerdir. V3, düşüncelerini şöyle izah etmektedir:

*Not olmaması gerekir. Baktığımız zaman bunlar davranışlar bölümünde değerlendirilmeli. Karnelerdeki sağ bölümde yer alan bilgiler gibi. Ders gibi değerlendirilmemeli yani. Bilgi içerikli olmasına gerek yok çünkü bu çocuklar yükümlü de değiller zaten. (V3)*

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Araştırmanın bu bölümünde 1, 2 ve 3. sınıf öğrenci velileri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara bağlı olarak sonuçlar, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

#### **5.1. Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırma 2014 yılı 19. Millî Eğitim Şûrasındaki söz konusu sınıf düzeylerine Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konulması kararının uygulanabilirliğine dair 1, 2 ve 3. sınıf öğrenci velilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

##### **5.1.1. Çocukların Din ve Ahlak Eğitimine İhtiyaçlarına İlişkin Sonuç ve Tartışmalar**

İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeyindeki çocukların buldukları yaş aralığı olan 6-9 yaşlarında din ve ahlak eğitimine ihtiyaç bulunup bulunmadığı sorusuna velilerin %91,6'sının olumlu yönde görüş bildirdiği görülmüştür. Bunun yanında velilerin %4,16'sı erken yaş olduğunu düşündüğü için olumsuz fikir belirtmiş, %4,16'sı ise çocuğun olgunluğuna göre karar verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Söz konusu soru ile ilgili literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında bu çalışmada elde edilen verilere benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Nitekim Gül'ün 2004 yılında 341 ebeveynin katılımıyla yapmış olduğu çalışmada, çocuklara din eğitimi verilmeli mi sorusuna katılımcıların tamamı olumlu görüş belirtmiştir. Aynı şekilde Karışman (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da çocukların din eğitimi ihtiyacına ilişkin soruya ebeveynlerin tümü gerekli olduğu cevabını vermiştir. Biricik'in (2018) ahlak eğitimine ilişkin araştırmasında da velilerin %88,3'ünün çocukların ilkökula başlamaları ile birlikte ahlak eğitimi almalarını istediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul öncesi dönemde din eğitimi verilmesine ilişkin alınan ebeveyn görüşleri de 6-9 yaş çocukların din eğitimi ihtiyacı için fikir vermektedir. Bu çalışmalardan Ünal'ın (2008) çalışmasında ebeveynlerin

%80,3'ünün, Erpay'ın (2020) çalışmasında ebeveynlerin %63'ünün ve Özdemir'in (2019) çalışmasında da ebeveynlerin %67'sinin okul öncesi dönemde çocuklara din eğitimi verilmesini doğru buldukları tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre velilerin neredeyse tamamı bu yaşlarda çocuklara din ve ahlak eğitiminin verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Eğitimin gerekliliğini ifade eden velilerin büyük bir kısmı öğrenilen bilgilerin kalıcılığı için bu yaşları kritik görmektedir. Veliler kendi yaşantılarından örnekler vererek küçük yaşlarda öğrendikleri bilgileri unutmadıklarını belirtmişlerdir. Velilere göre bu yaşlar öğrenmenin en hızlı ve kolay olduğu yaşlardır. Ayrıca veliler dinî ve ahlakî düşünce, duygu ve davranışların kalıcı olması için bu eğitiminin çocukluk döneminde alınması gerektiği, geç kalınması halinde ileride çeşitli zorluklarla karşılaşılacağı fikrini savunmuştur. Bazı veliler de küfür vb. olumsuz davranışların çocukların ahlakına yerleşmeden terk edilmesinin, ilerleyen yaşlarda yanlış dini veya ahlaki yönelimlerden çocukların uzak kalabilmesinin bu yaşlarda alınan eğitimle mümkün olacağına dikkat çekmiştir. Bunun yanında fitratın ihtiyacı göstermesi, çocuğun bilişsel olarak hazır olması, yaratılış amacı vb. sorulara cevap vermesi, rol model sunması, din derslerinde başarıyı getirmesi ve hayırlı bir nesil oluşturması da din ve ahlak eğitiminin gerekliliği için veliler tarafından sunulan gerekçeler arasındadır. Bu görüşlerden hareketle velilerin çocukları için din ve ahlak eğitimi söz konusu yaşlarda ihtiyaç olarak görmelerinde en önemli etkenler arasında; kalıcı öğrenme ve şahsiyet oluşumu, istenmeyen durumlara etkili müdahale ve yanlış yönelimlere karşı erkenden önlem alma olduğu anlaşılmaktadır.

Din ve ahlak eğitimine ihtiyaç konusunda olumlu görüş bildiren velilerin belirttikleri bu gerekçelerin büyük bir kısmına benzer çalışmalarda da ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin; Erpay'ın (2020) araştırmasında okul öncesi öğrenci velileri din ve ahlak eğitiminin erken yaşlarda olmasını, %42,2 oranında kalıcılığı sağladığı ve %43,9 oranında davranışları olumlu etkilediği için istediklerini belirtmiştir. Semra ve Akto'nun (2017) çalışmasında da okul öncesi öğretmenlerinin yarısına yakınının küçük yaşları öğrenmeye açık olunan, karakterin şekillendiği, dini merakın revaçta olduğu, yaratılış gayesi vb. pek çok soruya cevap arandığı bir dönem olarak tanımlamaları ve bu nedenle din ve ahlak eğitimi gerekli görmeleri bu çalışmadaki ebeveynlerin gerekçelerini destekler niteliktedir.

### 5.1.2. Okuldaki Din ve Ahlak Öğretiminin Rolüne İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Çocukların dinî ve ahlakî duygu, düşünce ve davranışlarının oluşmasında okuldaki din ve ahlak öğretiminin rolünün ne olduğuna ilişkin sorulara sorulara velilerin %62,4'ü etkili, %12,4'ü az etkili ve %16,6'sı etkisiz olarak cevap vermiştir. Bununla birlikte velilerin % 4,16'sı dersin zararlı olduğunu, % 4,16'sı ise çeşitli faktörlere bağlı olarak rolünün değişebileceğini ifade etmiştir. Buradan hareketle etkili ve az etkili görüşlerinin toplamından yola çıkılarak velilerin büyük kısmının okuldaki din ve ahlak öğretimine çocukların dinî ve ahlakî gelişimlerinde etkili rol verdiği anlaşılmaktadır. Okulun rolüne ilişkin literatürde yer alan çalışmalarda da yakın sonuçlar alındığı görülmektedir. Örneğin, Hisar'ın 2022 yılındaki araştırmasında velilere benzer soru yöneltilmiş, velilerden %79,1 oranında okulun dinî ve ahlakî gelişime olumlu etkisi olduğu cevabı alınmıştır. Benzer şekilde Özdemir'in (2019) araştırmasında da ebeveynlerin %84'ü okuldaki din ve ahlak eğitiminin çocuklara olumlu etkisi bulunduğunu belirtmiştir. Bir çalışmada DKAB dersinin dinî ve ahlakî davranışlara tesirini ölçen Eroğlu da görüşme yaptığı velilerin ders hakkında %40 etkili, %16,6 kısmen etkili ve %36,67 de etkisiz görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan hareketle az etkili veya kısmen etkili görüşleri de etkisi olması yönüyle değerlendirildiğinde velilerin DKAB dersine çocuklara etki etmesi bakımından genel anlamda olumlu gördükleri fikrine ulaşılabilir.

Araştırmamızda dersi etkili gören velilerin öncelikle öğretmen faktörü nedeniyle bu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Veliler, çocuklarının öğretmenlerine olumlu bakış açılarının bu derste de etkisi olduğunu belirtmiştir. Çünkü çocuklar öğretmenlerinin sözlerine daha dikkat etmekte, aktardığı bilgilerin doğruluğunu ölçmemekte yani onlara tam bir bağlılık göstermektedir. Aynı zamanda çocuklar öğretmenlerini rol model almaktadır. Bu gerekçeler velilerin dersi etkili olmasında öğretmene büyük rol verdiğini göstermektedir. Bu durum Özdemir'in (2019) araştırmasında da velilerin %87'si tarafından ifade edilmiştir. Bu çalışmada gerekli yeterliliğe sahip olduktan sonra DKAB öğretmenlerin çocuklar üzerinde oldukça etkili olduğu vurgulanmıştır. Sınıf kültürü de dersi etkili olmasında önemli bir faktör görülmüştür. Veliler çocuklarının sınıf ortamında arkadaşlarıyla birlikte daha iyi öğrendiğini, yaşanan olumlu ya da olumsuz her durumdan ders çıkarmalarının mümkün olduğuna dikkat çekmiştir.

Araştırmadaki bazı veliler kendilerini din ve ahlak eğitimi konusunda yetersiz gördüklerini, oluşan bu eksikliği okulun tamamladığını ifade etmiştir. Nitekim Özdemir'in (2019) yaptığı araştırmada da çocuklarına dini eğitim verme konusunda ebeveynlerin %77'sinin kendilerini yetersiz buldukları görülmüştür. Gül'ün (2004) araştırmasında da ebeveynlerin %91,5'i çocuklarının din eğitiminde bir uzmandan yardım almak istediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Üçer'in (2023) araştırmasında, çocuklarının sorularına verdikleri cevapların onları tatmin edip etmediği sorusuna velilerin %40'ı hayır, %20'si ise kısmen cevabını vermiştir. Söz konusu bulgular velilerin gerekçelerine örneklik teşkil etmesi yönüyle değerlidir. Bunun yanında veliler yanlış edinilen bilgilerin de okulda düzeltildiğini vurgulamışlardır. Hem kendi yaşantılarından hem de çocuklarının aldıkları eğitim sonrası elde ettikleri kazanımlar nedeniyle de dersin etkili olduğunu söylemişlerdir. Özellikle kendi çocukluk yıllarında okuldaki din eğitiminde çeşitli sure ve duaları ezberlediklerini, şu anki ezberlerinin de çoğunlukla bunların olduğunu söylemeleri velilerin yaşadıkları tecrübeleri anlatmaları yönüyle oldukça önemlidir. Ayrıca bu görüşün, bir önceki soruda çocukluk dönemi din ve ahlak eğitimi gerekliliğini de destekleyen bir unsur olduğu söylenebilir.

Araştırmamızda dersin etkisinin olmadığını söyleyen veliler ise bunu ders saatinin az oluşuna veya derste yeteri kadar uygulama yapılmamasına bağlamaktadır. Bunun yanında dersin erken sınıflarda verilmemesi de etkili olmamasına gerekçe gösterilmiştir. Dersin etkisiz oluşuna dair bu görüşler değerlendirildiğinde, velilerin dersin daha önceki sınıf düzeylerinde verilmesini, ders saatinin daha fazla olmasını ve uygulama etkinliklerinin artırılmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Bu yönüyle velilerin dersi etkisiz görmelerinin sebebinin mevcut DKAB dersinin müfredattaki payı, başladığı sınıf düzeyi ve ders içi öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Buna DKAB dersinin dini konuları ders kitabına odaklı sınırladığı gerekçesiyle, çocukların dini sadece anlatılan şekliyle gördükleri için zararlı bulunduğunu belirten velinin görüşü de eklendiğinde, DKAB dersinin içerik ve uygulaması hakkında birtakım eksikliklerin mevcut olduğuna işaret ettiği söylenebilir. Özdemir'in (2019) yaptığı araştırmada dersin etkisiz görülmesinin olumsuz öğretmen tutumu, Hisar'ın (2022) araştırmasında ise öğretmenin yetersiz kalması ve çocuklarda değişiklik görülmemesi gerekçeleri, dersin etkisiz olduğuna ilişkin veli görüşlerinin pek çok çeşitlilikte olabileceği fikrini de vermektedir.

### 5.1.3. DKAB Dersi Sınıf Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin, ilkokullarda mevcut müfredata göre 4. sınıf itibariyle başlaması durumuna ilişkin sorulan soruya velilerin %79,16'sı dersin daha önce başlaması yönünde fikir beyan etmişlerdir. Velilerin %16,66'sı uygulamanın yerinde olduğu, %4,16'sı ise dersin hiçbir kademedede olmaması gerektiği görüşündedir. Elde edilen verilere göre velilerin büyük bir kısmı, çocuklarının DKAB dersini şu anki sınıf düzeyinden daha önce almalarını istemektedir. Bu velilerin de %57,89'u 1. sınıfı, %15,78'i 2.sınıfı, %26,31'i 3.sınıfı dersin verilmesi için daha uygun görmüştür. Benzer sonuçlar Hisar'ın (2022) çalışmasında da görülmektedir. Hisar, ebeveynlere DKAB dersinin hangi sınıfta başlaması gerektiği sorusunu yöneltmiştir. Soruya velilerin %33,33'ü anasınıfı, %33,33'ü 1.sınıf, %20,83'ü ise 2. sınıf yanıtını vermiştir. Bunun yanında %8,33'ü de 4. sınıfın doğru olduğuna kanaat getirmiştir. Dolayısıyla uygulamayı yanlış bulan velilerin %87,49 düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Üçer'in (2023) yapmış olduğu araştırmada da 1-3. sınıf velilerinin %94,28'i ilkokulun ilk üç senesinde DKAB dersinin olmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu iki çalışma velilerin ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar için DKAB dersini istediklerini göstermesi açısından çalışmamız ile örtüşmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre dersin 4. sınıfta başlamasını ~~doğru bulmayan,~~ bunun yerine 1. sınıfı öneren veliler çoğunluktadır. Velilerin yarısından fazlasının 1.sınıfı tercih etmesi, okul çağı ile birlikte bu eğitimin alınması gerektiği fikrini ortaya koymaktadır. Bu veliler ne kadar küçük yaşta bu eğitim alırsa bilgi ve davranışın o kadar kalıcı olacağını, güzel ahlakın yerleşeceğini aynı zamanda ileriki süreçte yanlışa yönelimin de engelleneceğini düşünmektedir. Ayrıca din ve ahlak eğitiminden gerekli faydayı görebilmek için aile ve öğretmen iş birliğinin gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte bazı çocukların ailesi tarafından gerekli eğitimi alamaması da veliler için bir sebep olarak görülmüştür. Onlara göre çocukların hayata geliş amacını bilmesi bu eğitimi gerekli kılmaktadır. Nitekim çocukların bu konulardan habersiz büyümemesi gerekmektedir. Tavukçuoğlu da (1990) yaptığı çalışmada bu duruma dikkat çekmiştir. Çocukların 4. sınıfa gelinceye kadar din ve ahlak konularından habersiz kalmasının dinî ve ahlakî ilgisi ve ihtiyaçlarının doyurulmamasına yol açtığını söylemiştir. Bu nedenle dersin 1. sınıftan itibaren

verilmesini veya en azından hayat bilgisi dersi içerisinde yer alabilmesini önermiştir. İlgili saha araştırmalarından Üçer (2023) ve Hisar'ın (2022) araştırmalarında da 1. sınıfı tercih eden velilerin bazıları bu çalışmadaki sebeplerden bir kısmını dile getirmiştir. Örneğın, çocukların dinî ve ahlakî kazanımlarının erken dönemde yerleştiğı fikrini gösteren “Ağaç yaşken eğilir” ifadesi, çalışmamızda olduğı gibi veliler tarafından her iki çalışmada da ortak verilen cevaplardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu verilerden hareketle literatürdeki çalışma ve araştırmalara bakıldığında bu çalışmada velilerden alınan sebeplere benzer görüşlerin dile getirildiğı, dersin 1. sınıftan itibaren verilmesi fikrinin öne çıktığı anlaşılmaktadır.

Elde edilen verilere göre çalışmada, velilerin 2 ve 3. sınıf tercihinde bulduklarını da görülmüştür. 2.sınıfı tercih eden veliler, 4. sınıfı ~~yanlış bulduklarını~~ ifade ederken 1. sınıfı da yeterli görmediklerini çeşitli gerekçeler ile belirtmişlerdir. Velilere göre 1. sınıfta daha henüz okula adapte olma sürecinin tamamlanmaması ve okuma-yazma endişesi bu kararı vermede etkili olmuştur. Dolayısıyla velilerin 1. sınıfı daha çok okul kültürüne uyumun ve temel akademik düzeyin kazanılması gereken bir sınıf olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca bir veli de algının açılması için 2. sınıfı beklemenin gerekliliğini vurgulamıştır. Çalışmada 3. sınıfın daha doğru olacağını 4. sınıfın ise geç bir zaman olduğunu belirten veliler de olmuştur. Bir veli çocukların ilkokul kademesinin sonunda ve sadece bir sene bu dersi görmesini hoş karşılamamaktadır. Olumsuz çevre de dersin erken sınıf düzeyine alınması için bir sebep görülmüştür. Çocukların 4. sınıfa gelene kadar birçok olumsuz söz ve davranış öğrendiklerine şahit olmaları, velileri bu görüşe yönlendirmiştir. Diğer veliler ise 1 ve 2. sınıf yerine 3. sınıfı önermelerini söz konusu sınıfların oyun çağı oluşuna bağlamaktadır. Dolayısıyla bu senelerde çocukların verilen din ve ahlak eğitime gerektiğı ölçüde önem vermeyeceklerini belirtmişlerdir. Okula adaptasyon da yine bu görüşteki velilerin gerekçelerindedir. 1 ve 2'de soyut düşüncenin var olduğı düşüncesi de yine öne sürülen gerekçelerdendir. Nitekim Piaget'in gelişim kuramından yola çıkarak dersteki soyut içeriklerin çocukların bilişsel gelişimine elverişli olmadığı düşüncesi literatürde kimi çevreler tarafından gösterilen gerekçelerden olduğı görülmektedir. (Atay, 2015).

Araştırmada dersin 4. sınıftan itibaren başlatılmasını uygun gören velilerin de yer aldığı görülmüştür. Bu veliler, dersin daha önceki sınıf seviyelerinde verilmesini istememe sebepleri olarak; ailede verilen eğitimin yeterli geldiğini, çocukların okula

adapte olması ve soyut düşüncenin/kavrama yaşının yeterli düzeye gelmesini beklemek gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat bu velilerden ikisinin 1-3. sınıflar için din eğitimini uygun görmeyip ahlak eğitimini zaruri görmeleri oldukça dikkat çekici bir durumdur. Dolayısıyla bu velilerin dersi din ve ahlak olarak ayrı düşündükleri, imkân olması halinde ise ahlak dersini okulun başlamasıyla birlikte alınmasını uygun gördükleri anlaşılmaktadır. Nitekim Biricik'in (2018) ahlak eğitimine ilişkin araştırmasında da ahlak eğitimini ayrı bir ders olması önerisine velilerin %83,1' inin, DKAB ile verilmesine ise %65'inin katılım sağlaması bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmamızda bir velinin de dersin hiçbir eğitim-öğretim kademesinde yer almaması gerektiğini savunduğu görülmüştür. Bu veli, din ve ahlak eğitiminin aile ve çevreden alınması gerektiğini, okulda verilmesine gerek olmadığını ifade etmiştir. Velinin önceki sorulara verdiği yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda bu durumu, öğrencilerin dini sadece anlatılan şekliyle olduğunu zannetmelerine bağladığı anlaşılmaktadır.

#### **5.1.4. DKAB Dersinin Statüsüne İlişkin Sonuç ve Tartışmalar**

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin statüsü ülkemizde uzun yıllardan beri tartışılan önemli eğitim meselelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle son yıllarda hem Yerel Mahkemelere başvurular hem de AİHM üzerinden açılan davalar bu konunun ehemmiyetini gösterir niteliktedir (Aşlamacı, 2013; Keskiner, 2010). 2014 yılı 19. MEB Şurasında alınan 1-3. sınıflara DKAB dersi konulması tavsiye kararının uygulanması durumunda bu tartışmaların tekrar alevleneceği bir gerçektir. Bu nedenle çalışmamızda velilerin muhtemel DKAB dersinin statüsüne ilişkin görüşleri detaylı bir şekilde alınmak istenmiştir.

Söz konusu dersin statüsüne ilişkin sorulan soruya velilerin %74,99'u zorunlu %20,83'ü ise seçmeli cevabını vermiştir. Herhangi bir karar veremeyen veliler ise %4,16 oranındadır. Bu veriler, katılımcı olan 1-3. sınıf velilerinin büyük çoğunluğunun dersin zorunlu olmasını istediklerini göstermiştir. Daha önce sahada yapılan araştırmalara bakıldığında söz konusu sınıflar için olmasa da dersin mevcut haliyle zorunlu oluşu hakkında velilerin görüşlerinin alındığı görülmüştür. Örneğin Eroğlu (2019) tarafından 30 velinin katılımıyla yapılan araştırmada, DKAB dersinin zorunlu oluşunun velilerin yaklaşık % 90'ı tarafından olumlu karşılandığı sonucuna

ulaşmıştır. Benzer şekilde Keskin'in (2014) Samsun'da DKAB öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada %85,71 oranında dersin zorunlu olması fikri savunulmuştur. Dolayısıyla dersin statüsüne ilişkin elde edilen bu verilerin çalışmamız bulguları ile örtüştüğü görülmektedir.

Dersin zorunlu olmasını belirten velilerin öncelikli gerekçesi çocuklar arasında ayrımcılık oluşmasını istememeleridir. Veliler, dersin seçmeli olması durumunda ikililik yaşanacağını hatta çocukların birbirlerine farklı ithamlarda bulunabileceğini düşünmektedir. Velilerin bazıları da ortaokulda seçmeli derslerin çeşitli sebeplerle alınmadığı örneğinden yola çıkarak dersin seçmeli olması halinde okul idaresinin inisiyatifine kalabileceğini vurgulamıştır. Bu da velilerde dersin alınabilmesine engel oluşturabilir endişesini meydana getirmiştir. Ayrıca dersi almayan öğrencinin o süreçte ne yapacağını kestirilememesi ve okulların hem fiziki hem de kadro açısından imkânlarının kısıtlı olması velileri dersin zorunlu olması fikrine yöneltmiştir. Bunun yanında seçmeli derslerin zorunlu dersler gibi değer görülmediğine dikkat çekilmiş, bundan ötürü dinin, din kültürünün öğrencilerin gözünde önemsizmemesine sebep olacağı için dersin zorunlu olması istenmiştir. Nitekim Çiftçi'nin (2017) seçmeli dersler ile ilgili araştırmasında da katılımcı olan öğrencilerin bir kısmı seçmeli bazı dersleri önemsiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte seçmeli ders saatinde, önemli görülen ana derslerin konu tekrarı ve soru çözümünün yapılmadığını, neticede derslerin işlenmediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, iki çalışmanın bulgularının örtüştüğü görülmektedir. Buraya kadar belirtilen hususlardan anlaşılmaktadır ki velilerin önemli bir kısmı seçmeli olması halinde yaşanacak sıkıntılar nedeniyle dersin zorunlu olmasını istemektedir.

Veliler tarafından dile getirilen bir diğer zorunluluk sebebi ise, Müslüman bir toplumda oluşumuzdur. Dolayısıyla velilerde, Müslümanım diyen her birey bu dersi almalıdır düşüncesi bulunmaktadır. Bu görüş Eroğlu'nun (2019) araştırmasında da DKAB dersinin zorunlu oluşuna dair olumlu dönüt veren velilerin gerekçeleri arasında yer almıştır. Burada veliler, İslam ülkesi olmanın DKAB dersini zorunlu kılması gerektirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca araştırmamızda velilerden bazıları din eğitiminin bir ihtiyaç olduğunu ve velilerin seçimine bırakılmayacak kadar önem arz ettiğini belirtmiş, bazıları da merhamet, sevgi ve saygı gibi ahlaki ilkelerin her çocuğa kazandırılabilmenin, çocukların maruz kaldıkları ahlaksız şeylerden muhafaza edebilmenin, olumsuz davranışların düzeltilebilmesinin ve ahlaklı bir

toplumun tesisi için dersin zorunlu olmasını istemiştir. Bu gerekçelerden, velilerin dersin ahlaki yönünü öncelemiş oldukları ve bu bağlamda tercihlerini bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmada dersin seçmeli olmasını isteyen velilerin ekserisi çok çeşitli bir ülkede yaşıyor olmamızı görüşlerine gerekçe göstermiştir. Bu özelliğe sahip bir toplumda farklı görüşlerde bireylerin bulunması nedeniyle ailelerin seçim hakkının olması gerektiği fikrindedirler. Bazı veliler ise bu durumu özgürlük kavramı ile aktarmış ve aynı yönde görüş bildirmiştir. Bir veli de çocukların yeterli bilinç seviyesine ulaşip bu eğitimi alıp almayacağına hür iradesi ile karar vermesi gerektiğini belirtmiştir. Nitekim Eroğlu'nun (2019) araştırmasında da DKAB dersinin zorunluluğuna olumsuz bakan bazı velilerin meseleyi özgürlükler açısından ele aldığı görülmüştür. Bunun yanında dersin statüsü hakkında net bir karar veremeyen veli ise dersin zorunlu tutulduğunda velilerin tepkisini alacağını, seçmeli olması halinde de çocukların durumu idrak edemeyeceklerini belirtmiştir. Bu görüş ise dersin statüsüne ilişkin verilecek olan kararın neticelerini ve çeşitli alanlardaki tartışmaların veli üzerindeki etkisini gösterir niteliktedir.

### **5.1.5. DKAB Dersinin Yürütücüsüne İlişkin Sonuç ve Tartışmalar**

2016 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini kimin vermesi gerektiği ile ilgili kararda; dersin öncelikle uzmanlık bilgisine sahip kişiler tarafından, birtakım sebeplerden ötürü bunun sağlanamaması halinde ise sınıf öğretmenleri tarafından verilmesi öngörülmektedir. Buna bağlı olarak lisans programlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini de alan sınıf öğretmenleri ihtiyaç duyulması halinde ilgili dersi vererek bu açığı kapatmaktadır (MEB, 2016). Bakanlığın 19. Şura'daki tavsiye kararını uygulaması halinde muhtemel 1-3. sınıf DKAB dersi için hangi öğretmeni görevlendireceği ise bilinmemektedir. Bu nedenle sahada yaşanan tecrübelerin aktarılması ve ilgili yönetmeliğin bu sınıflarda da uygulanıp uygulanamayacağı hakkında veri elde etmek için velilerin görüşlerinin alınması gerekli görülmüştür.

1, 2 ve 3. sınıf öğretim programı kapsamına alınması durumunda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin hangi alana sahip öğretmen tarafından verilmesi gerektiği

sorusuna velilerin %79,16'sı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, %12,49'u ise sınıf öğretmeni yanıtını vermiştir. Bunun yanında %4,16'sı yeterlilik şartına bağlı olarak önceliği sınıf öğretmenine vermiş ve %4,16'sı da sınıf öğretmeninden DKAB öğretmenine kademeli bir geçişi önermiştir. Bu durumda velilerin önemli bir kısmı dersin branş öğretmeni olan DKAB öğretmeni tarafından verilmesini istemektedir. Benzer sonuç Erpay'ın (2020) okul öncesi din eğitimi bağlamında ebeveynlere sorduğu soruda da elde edilmiştir. Okul öncesi dönemde din eğitimi olması halinde ebeveynlerin %50'si DKAB öğretmenin, %27,6'sı ise okul öncesi öğretmenin görev almasını uygun bulmuştur. Buradan hareketle muhtemel din eğitimi süreçlerinde ebeveynlerin alan uzmanı olan öğretmenler yönünde tercihte buldukları söylenebilir.

Çocuklarının din ve ahlak eğitiminde DKAB öğretmenini görmek isteyen velilerin yanıtlarına bakıldığında alanın uzmanı olmak gerekçesinin büyük pay sahibi olduğu görülmüştür. Nitekim velilerin tamamına yakını söz konusu eğitimin uzmanlık gerektirdiğini belirten ifadeler kullanmıştır. Buna göre velilerin, ders için bu konuda gerekli eğitimi almış, altyapısı sağlam, konuyu çocuklara nasıl aktaracağını bilen ve konuya hâkim bir öğretmenin görev almasını istedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca görev yapan öğretmenler arasında farklı dini görüşleri benimseyen öğretmenlerin de olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte veliler, sınıf öğretmenlerinin ilgili konuda yeterliliklerinden şüphe ettiklerini ifade etmişlerdir. Onlara göre her sınıf öğretmeni bu konuda yeterli bilgiye sahip olmayabilir hatta bilgi sahibi olsa da aktarma konusunda istekli olmayabilir, hassasiyet göstermeyip dersi geçiştirebilir veya diğer dersleri işlemek suretiyle geri planda bırakabilir. Nitekim sınıf öğretmeni olan bir veli müzik, beden gibi derslerde bazı zamanlar Türkçe, matematik gibi dersleri işlediğini ifade etmiştir. Bu örnek velilerin iddia ettikleri gerekçelerinde haklı olabileceklerini göstermektedir. Konu ile ilgili Karslı'nın (2023) sınıf öğretmenlerinin katılımıyla yapmış olduğu çalışma velilerin belirtmiş oldukları görüşleri aydınlatması konusunda önemli bir yere sahiptir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri, ilkökul 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin din hakkında sordukları soruları cevaplama zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun gerekçesi olarak da ilgili yaş seviyesine uygun anlatım yapma konusunda yeterli dini pedagojiye sahip olmadıklarını ve dini bilgi anlamında gerekli seviyede bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kendilerini motivasyon anlamında da yeterli düzeyde

görmediklerini açıklamışlardır. Bu veriler aynı zamanda çalışmamızda önceliği sınıf öğretmenine vermekle birlikte yeterlilik şartını sunan veli ile dersin 1. sınıfta sınıf öğretmeni tarafından, sonraki 2 ve 3. sınıflarda ise yeterlilik gerektirdiği için DKAB öğretmeni tarafından verilmesini öneren velileri de destekler niteliktedir.

Dersin sınıf öğretmeni tarafından verilmesini isteyen az sayıda velinin görüşleri incelendiğinde, daha çok öğretmene aşinalık vurgusunun yapıldığı gözlemlenmiştir. Veliler, çocukların ilkokul sürecinde kendi sınıf öğretmenleri ile bir bağ oluşturduğunu ve bu bağın neticesinde de onlara bakış açılarının farklı olduğunu belirtmişlerdir. Bir veli de çocuğunun okula henüz alışmadığını, böyle bir durumda yeni bir öğretmene uyum sağlamanın daha da zor olacağını ifade etmiştir. Bu durumda velilerin hem öğrenci-öğretmen ilişkisini önceledikleri ve böylece dersten daha fazla verim almak istedikleri hem de farklı öğretmenin görev yapması halinde çocuklarının zorluk yaşamamalarını önemsedikleri anlaşılmaktadır. Fakat bu görüşlerin aksine sınıf öğretmeni bir veli tarafından kendilerinin çocuklarla sürekli içli dışlı olmaları sebebiyle bu eğitimin farklı bir öğretmen tarafından verilmesine vurgu yapılması da durumun pek çok yönden tahlil edilmesi gerektiğini gösteren bulgulardandır.

#### **5.1.6. DKAB Dersinin Dini ve Ahlaki Konularına İlişkin Sonuç ve Tartışmalar**

Velilere, muhtemel Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde çocukları için hangi dinî ve ahlakî konulara öncelik verdikleri ve hangilerinin müfredatta olması halinde memnun olacakları sorulmuştur. Bulgulara göre velilerin dini konular arasında en çok vurguladıkları konu başlıklarının sırasıyla %83,33 ile iman konuları (Allah'a, Peygambere, Meleklerle, vb), %66,66 ile İslami Konular (Namaz, Oruç, vb.), %37,49 ile Peygamberimizin hayatı, %33,33 ile dua öğretimi ve %29,16 ile Kur'an-ı Kerim olduğu görülmüştür. İman konu başlığı altında ise İnanç esasları ve Allah inancı ve sevgisi konuları yoğunluk göstermiştir. Veliler, 6-9 yaş arasındaki çocukların dini anlamda ilk öğrenilmesi gereken kazanımlarının İslamiyet'in temel meseleleri olduğunu düşünmektedir. Bu düşüncenin altında yatan fikrin ilgili yaş grubu için konuların detaylarına girmeden genel hatlarıyla öğretilmesi veya çocukların inandıkları dinin temel kaidelerini daha küçük yaştan bilmeleri olduğu söylenebilir. Bu nedenle veliler, 1-3. sınıf düzeyindeki çocuklara öncelikle imanın ve İslam'ın

şartlarının öğretilmesini, İmanın şartları arasında ise Allah inancına özen gösterilmesini, çocukların Allah'ı tanınması, bilmesi ve sevmesinin sağlanmasını istemiştir. İslami konulara bakıldığında namaz, oruç gibi ibadetlerin hepsinin istenmesinin yanı sıra namaza öncelik veren ve özellikle onu vurgulayan veliler bulunduğu görülmüştür. Bu durumun İslam toplumunda, gerek Kur'an-ı Kerim'in gerekse Sünnet-i Seniyye'nin namaza ayrı bir önem ve değer atfetmesi nedeniyle hassasiyet gösterilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Velilerin müfredatta görmek istediği diğer bir konu Kur'an-ı Kerim'dir. Burada velilerin bir kısmı Kur'an-ı Kerim'i içerik anlamıyla öğrenilmesini ifade etmiş bir kısmı ise yüzünden okuma ve sure ezberinin olmasını belirtmiştir. Burada sure ezberinin özellikle zikredilmesi, küçük yaşta hızlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi fikriyle örtüşmektedir. Dinin temel kaynaklarından ikincisi olan Peygamberimizin Hayatı, veliler tarafından üstünde durulan diğer bir husustur. Verilen yanıtlara bakıldığında velilerin peygamberimizin örnek oluşuna dikkat çektikleri, bu dersle birlikte onun ahlakı ve sevgisi ile çocuklarının karakterlerinin şekilleneceğini ümit ettikleri görülmüştür. Dua ezberi yine veliler tarafından önem atfedilen konulardan biridir. Veliler yemek duası gibi günlük duaların bilinmesini istemektedir. Bunun yanı sıra velilerin taleplerinde sahabelerin hayatı, ezan vb. muhtelif konulara temas ettikleri görülmekle birlikte diğer dinlerin öğretilmesi konusunun sadece iki veli tarafından belirtilmesi oldukça dikkat çekmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan velilerin genel anlamda DKAB dersini din kültürünü aktaran bir ders olmaktan ziyade bir İslam dersi olarak gördüklerini akla getirmektedir.

Dersin hangi ahlaki konuları içermesi gerektiğine ilişkin soruya velilerin olumlu ve olumsuz pek çok kavram söyledikleri görülmüştür. Bu durum velilerin ahlak kavramı üzerinde düşünürken hoşnut olduğu veya olmadığı söz ve davranışların aklına gelmesinin neticesi olarak görmek mümkündür. Velilerin olumlu kavramlardan en çok vurguladıkları konu başlıkları sevgi-saygı ve merhamet olmuştur. Bunun yanında doğruluk ve dürüstlük, terbiye, yardımseverlik, çevreye duyarlılık, hoşgörü, iyilik, kültürel değerler ve vicdan kavramları birden fazla velinin ortak olarak vurguladıkları kavramlardır. Olumsuz ahlaki konuların başında ise şiddet ve küfürlü ifade ve davranışlar gelmektedir. Yalan söylememek, akran zorbalığı ve kul hakkı ise velilerin dikkat çektiği diğer kavramlar olmuştur. İfade edilen tüm bu ahlaki ile ve

değerlerden anlaşılmaktadır ki veliler öncelikle çocukların insanlara karşı olan ilişkilerinin doğru ve sıhhatli olmasını istemektedir. Başta ebeveyn olarak kendilerine, sonrasında ise öğretmenlerine, büyüklerine ve çevresine iyi bir insana yaraşır şekilde muamelede bulunmalarını beklemektedirler. Aynı zamanda çevrelerinde gördükleri ve rahatsız oldukları söz ve davranışlara da çözüm bulma istegindedirler. Nitekim küfür ve şiddet gün geçtikçe hem aileleri hem toplumu derinden etkileyen hadiseler sebebiyet vermektedir. Özellikle okullarda görülen bu olumsuz söz ve davranışlar akran zorbalığı vb. pek çok sıkıntıyı artıran etkenler olmaktadır.

Literatüre bakıldığında çocukluk dönemi din ve ahlak eğitiminde hangi konuların verilmesi gerektiğine dair yanıtların arandığı bazı araştırmalar bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Özdemir (2019) yaptığı bir araştırmada ebeveynlere, çocuklara din eğitimi verilirken ne tür konulara öncelik verilmesi gerektiği sorusunu sormuş, ebeveynlerin %67'si bütün dini konuları ve ahlakın sosyal yönünü, %27'si inanç konularını, %6'sı ise ibadet ile ilgili konuları öncelikli gördüklerini söylemişlerdir. Erpay ise (2020) araştırmasında okul öncesi dönemde din eğitimi verilmesi durumunda, ebeveynlerin ne tür konuları öncelikli gördüğünü tespit etmek için sorduğu soruda en çok %62,7 ile ahlaki, İslami ve imani konuların, Kur'an ve dua öğretiminin kısaca bütün konuların tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Gün'ün (2015) anaokulu düzeyinde din eğitimine ilişkin araştırmasında ebeveynler konu seçiminde iman, İslam, ahlak, Kur'an, dua gibi konuların hepsinin verilmesini önermiştir. Söz konusu çalışmadaki bulgular incelendiğinde dini konuların bir bütün olarak görüldüğü ve çocuklara da bütüncül olarak verilmesinin istendiği anlaşılmaktadır. Bu yönüyle çalışmamızda elde edilen dini konu başlıklarının bu çalışmadaki bulguları desteklediği, Özdemir'in çalışmasında vurgulanan ahlakın sosyal yönünün de, çalışmamızdaki velilerin ahlaka dair belirttikleri ifadeler ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin dini konularda merak ettikleri sorular hakkında önemli veriler elde eden Karslı ve Üçer'in araştırmaları da konuya farklı bir bakış açısından bakmayı sağlamaktadır. Üçer'in (2023) araştırmasında, velilerin %71,42'i ve öğretmenlerin %38,46'si çocukların çoğunlukla Allah'ın varlığını merak etikleri ve onun hakkında sorular sorduğunu belirtmiştir. Bunun yanında yine en çok sorulan soruların ibadet, cennet-cehennem ve günah konularında olduğu görülmüştür.

Karlı'nın (2023) araştırmasında ise sırasıyla iman konuları, ibadetler, dini günler ve bayramların merak edilen konular olduğu aktarılmıştır. İman konuları arasında en çok sorunun Allah, ibadet konuları arasında ise en çok namazın sorulmakta olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan yola çıkarak söz konusu sınıf düzeyindeki çocukların merak ettikleri konular, öğretimde yer alması gereken konuları da bir bakımdan gösterir niteliktedir. Nitekim öğretimin amaçlarından biri de ihtiyaçları gerekli ölçüde karşılayabilmektir. Dolayısıyla çocukların sordukları soruların konu başlıkları ile ebeveynlerin öğretilmesini istedikleri konu başlıklarının uyumu ve her iki tarafın öncelikleri noktaların benzerliği eğitim-öğretim hakkında karar verme sürecinde önemli katkılar sağlayacağı muhakkaktır.

#### **5.1.7. DKAB Dersinin Öğretmeninden Beklentilere İlişkin Sonuç ve Tartışmalar**

Araştırmaya katılan velilere, ilkokul 1-3. sınıf düzeylerinde DKAB dersinin öğretimde yer alması durumunda, derste görev alacak öğretmenden ve dersin uygulama biçiminden beklentilerinin ne olduğu sorulmuştur. Velilerin sorunun ilk kısmına verdikleri yanıtlarda ders öğretmenin bilgi ve davranış açısından birtakım özelliklere sahip olmasını istedikleri görülmüştür. Davranış bağlamında öğretmenin dersi sevdirmesi ve öğrencilere kızmaması beklentileri ağırlık kazanmakla birlikte sabırlı, anlayışlı ve nazik olmanın yanı sıra samimi bir iletişim kurmak talep edilen davranışlar arasındadır. Buna göre velilerin en çok önem verdiği konu sevgi odaklı bir eğitimin gerçekleşmesidir. Veliler, öğretmenden çocukların dersi sevmesini sağlamasını, korkmalarına sebep olabilecek herhangi bir anlatımdan veya öfke gibi davranışlardan da kaçınmasını istemiştir. Bu durumda velilerin korku temelli din eğitimi konusunda hassas oldukları anlaşılmaktadır. Nitekim Allah'ın azap edeceği veya cehennemle cezalandıracağı gibi ifadelerin insanlar arasında yaygın olarak kullanıldığı bilinen bir gerçektir. Fakat dini kimliğin temellerinin atılacağı kritik dönem olan çocuklukta korku eksenli bir eğitimi tercih etmek, çocukta dine karşı soğukluk beslemeye hatta nefret edip uzaklaşmaya sebep olabileceği muhtemeldir (Aydın, 2008). Aynı durumun çocukların başarısızlıklarında onlara karşı gerekli sabrı gösterememek ve kızgınlık ile muamele etmekte de görüleceği açıktır.

Din eğitiminde öğretmen niteliklerine dair elde edilen bazı bulgular da sevgi odaklı yaklaşımın önemini göstermektedir. Örneğin Aybey'in (2022) araştırmasında, okul

öncesi öğretmenlerine din eğitiminde dikkat edilecek hususların sorulduğu soruya öğretmenlerin çoğunlukla sevgi ilkesine riayet cevabı verdiği görülmüştür. Benzer şekilde Karslı da (2023), sınıf öğretmenlerinin çocuklara din hakkında bilgiler aktarırken hangi stratejileri kullandıklarını ölçtüğü araştırmasında, öğretmenlerin sevgi odaklı ve korkutmama üzerine kurulu bir yaklaşımı doğru gördükleri ve uygulamalarında tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bulgulardan hareketle velilerin ders öğretmeninden eğitim sürecinde sevgiyi merkeze almasını istemeleri haklı bir gerekçe olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada velilerin öğretmenlerden bilgi ve bilgi aktarımı bağlamında da birtakım beklentileri olduğu görülmüştür. Bunlar; bilgili olma, çocukların seviyesine uygun anlatım, hislerini uyandırma, eğlendirirken öğretme ve doğru planlamadır. Araştırmamızdaki diğer soruda ders öğretmenin seçimindeki uzmanlık gerekçesi bu soruda da velilerin cevaplarında kendini göstermektedir. Velileri bu düşünceye sevk eden faktör, dini konuların ilgili yaş grubuna anlatımındaki zorluktur denebilir. Nitekim öğretmenlerin gerekli bilgi düzeyine sahip olmasını, konuların tane tane, açık ve şeffaf bir şekilde anlatılmasını aynı zamanda doğru bir plan çerçevesinde ders sürecinin kaliteli yürütülmesini beklemeleri bunu açıkça göstermektedir. Etkili anlatım ve eğlendirerek eğitim ise dersin sevdirmesinin yanında verimli olmasının da istendiğine işaret etmektedir. Veliler tarafından belirtilen bu beklenti, yapılan bir araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini ilk kez alan öğrencilerin cevaplarında da görülmektedir. Akpınar'ın (2017) araştırmasındaki bulgulara göre katılımcı öğrencilerin önemli bir kısmının ders öğretmeni olarak karşılarında eğlenceli ve güler yüzlü bir öğretmeni görmek istemeleri ifade edilen beklentiyi destekler niteliktedir.

Ders öğretmeni hakkındaki soru ile ilgili literatürde yer alan diğer çalışmalara bakıldığında araştırmamızda elde edilen verilere benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Velilerin DKAB öğretmenlerinden beklentilerinin ne olduğu sorusunun sorulduğu iki çalışma bunlara örnek gösterilebilir. Özdemir'in (2019) araştırmasına katılan ebeveynlerden tamamına yakınının (%87), DKAB öğretmenlerini kendini iyi yetiştirmiş, alanında uzman, kültürlü, öğrencilerine sevgi, hoşgörü ve merhamet ile yaklaşan, öğrencileri tarafından rol model alınan kişi olarak tanımladıkları görülmüştür. Hisar'ın (2022) araştırmasında ise örneklik, ahlaki kuralları benimsetme, dersi sevdirmeye, etkili anlatım ve ibadetlerin öğretimi

beklentileri yoğunluk kazanmıştır. Bu iki çalışmada velilerin öncelik verdiği rol model olma beklentisinin, çalışmamızdaki velilerin beklentileri arasında yer almaması dikkat çekmekle birlikte dersin sevdirmesi, uzmanlık ve etkili anlatım gibi diğer bulgular göz önünde bulundurulduğunda çalışmamızda elde ettiğimiz bulguların bir kısmıyla örtüştüğü gözlemlenmektedir.

Dersin uygulama basamağında nelere dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin soruya verilen cevaplara bakıldığında bunların çoğunlukla; etkin katılım, görsel materyal kullanımı ve çocukların seviyesine uygun örneklerin sunumu olduğu görülmüştür. Ders kitabının kullanılmaması ve öğrencilere bu dersten not verilmemesi ise sadece birer velinin ifadelerinde yer alan önerilerdir. Araştırmamızdaki bulgulara göre veliler tarafından özellikle vurgulanan beklenti etkin katılım olmuştur. Velilerin dersin uygulamalı olmasını isteme sebebinin, sınıf içi-sınıf dışı aktiviteler ile çocukların dersin içine çekilmesi olduğu anlaşılmaktadır. Oyun, drama, gezi ve yarışmalar aracılığıyla çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesi velilerin nezdinde büyük önem taşımaktadır. Buradan hareketle velilerin, eğlenceli bir ortamın sağlanabilmesi, çocuklarda heyecan ve mutluluğun oluşturulabilmesi ve nihayetinde de dersin sevdirebilmesinin alışlagelmiş ders anlatım metodundan çıkmakla mümkün olduğunu düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Aynı zamanda çizgi film vb. görsel materyallerin günümüz teknolojik imkânların artması ile birlikte derslerde daha çok tercih edildiği de bilinmektedir. Ayrıca anlatımda örneklendirmelerin olması gerektiği fikrinin de bu amaç doğrultusunda olduğu söylenebilir. Dolayısıyla tüm bu uygulama türleri dersin etkili bir şekilde işlenmesi adına velilerin beklentileri arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Nitekim Akpınar'ın (2017) araştırmasında, çeşitli materyallerin öğrencilere sunulmasının ve böylece aktivitelere katılım sağlamlarının konuya adapte olmada hızlanmayı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

## **5.2. Öneriler**

Bu araştırmanın bulguları ve sonuçları doğrultusunda şu öneriler yapılabilir:

### **5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Araştırma İstanbul'un muhafazakâr olarak nitelenen Fatih ilçesinde yürütülmüştür. Nitel çalışmalarda katılımcıların düşünceleri durum, kişi ve çevre bağlamında farklılık gösterebileceğinden, söz konusu çalışma farklı

ilçelerde ve Türkiye'nin farklı bölgelerinde yürütülebilir, karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

2. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar düzeyine din eğitimi verilmesine ilişkin endişeleri olan veya kararsızlık yaşayan velilerin var olduğu görülmektedir. Bu velilerin endişe duymaları ve kararsızlık yaşamalarına sebep olan gerekçelerin neler olduğunun detaylı bir şekilde araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
3. Velilerin 1. sınıfı daha çok okula adapte olma ve okuma-yazmayı öğrenme süreci olarak görmelerinin DKAB dersinin önemsiz görülmesine sebep olup olmayacağı araştırılabilir.
4. İlkokul 1 ve 2. sınıfın soyut düşünce ve oyun çağı olduğu düşüncesinin DKAB dersinin etkisiz kalmasına sebep olup olmayacağı araştırılabilir.
5. Bazı velilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin 4. sınıftan itibaren başlatılmasını uygun görmesine rağmen dersin 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerine konulması durumunda zorunlu olmasını istemelerinin nedenleri bir araştırmanın konusu olabilir.
6. İlkokul 1-3. sınıf düzeyinde din ve ahlak dersine yer veren ülkelerdeki öğretim programlarının karşılaştırmalı bir şekilde incelendiği çalışmalar yapılabilir.
7. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve sınırlı sayıda katılımcı ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle konuya dair farklı bakış açılarına ulaşabilmek için nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

### **5.2.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler**

1. Velilerin bir kısmı çocuklarına din ve ahlak eğitimi verme konusunda yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Söz konusu sınıf düzeylerine dersin dâhil edilmesi yönünde adım atılmaması durumunda Millî Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından velilerin eksiklik hissettikleri noktalarda gelişimlerini sağlayacak çeşitli eğitimler düzenlenebilir. Böylece çocukların dinî ve ahlakî gelişimlerinin yeterli ölçüde desteklenememesinin önüne geçilebilir.

2. Dersin zorunlu olması halinde velilerin çoğunlukla ifade ettiği ikililik/ayrımcılık durumunun yaşanmaması için gerekli önlemlerin alınmasına dikkat edilebilir.
3. Dersin seçmeli olması halinde velilere, endişe ettikleri konulara ilişkin çözümlerin ne olduğu ve sürecin nasıl yürütüleceği hakkında bilgilendirici programlar düzenlenebilir.
4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin din eğitimi kısmında öncelikle iman ve İslami Konular, Peygamberimizin hayatı, dua öğretimi ve Kur'an-ı Kerim konularına öncelik verilebilir.
5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin ahlak eğitimi kısmında öncelikle sevgi, saygı, merhamet ve doğruluk gibi olumlu; şiddet, küfürlü ifade ve davranışlar gibi olumsuz ahlaki konulara öncelik verilebilir.
6. Çocukların dinî ve ahlakî duygu, düşünce ve davranışlarının oluşmasında okuldaki DKAB derslerinin etkili veya etkisiz görülmesinde öğretmenlerin rolünün büyük olduğu görülmektedir. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeyi ise öğrenci-öğretmen bağının kuvvetli olduğu yıllardır. Bu nedenle DKAB dersi öğretmenlerinin söz konusu durum hakkında farkındalıklarının artırılması sağlanabilir.
7. 1, 2 ve 3. sınıflara verilecek olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine DKAB öğretmenin görevlendirilmesi halinde, öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin yaşayabileceği uyum problemlerinin önüne geçebilmek için gerekli tedbirler alınabilir.
8. Dersin müfredata dâhil edilmesi yönünde bir karar alınmaması halinde çocukların dinî ve ahlakî gelişimlerinin göz ardı edilmemesi için ilgili konular bütünleşik bir perspektifte hayat bilgisi dersi içerisinde yer alabilir.

## KAYNAKÇA

- Acuner, H. Y. (2004). *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Ağaçsapan, A. (2002). *Dil Üzerine*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ak Parti. (2002). *AK Parti Programı: Kalkınma ve Demokratikleşme Programı*. <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/4baa7399-15a8-44bb-88ce-abf5519b6183>  
[12 Mart]
- Akpınar, M. (2017). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini İlk Kez Alan Öğrencilerin Karşılaştığı Problemlerin Analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Akto, A. ve Akto, S. (2017). Okul Öncesi Değerler Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler (Nitel Bir Araştırma). *e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*, 9(18): 1074-1095.
- Akşit, B., vd. (2012). *Türkiye’de Dindarlık*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akyürek, S. (2020). İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi. R. Doğan ve R. Ege (Ed.), *Din eğitimi*, Ankara: Grafiker Yayınları, 87-110.
- Akyüz, Y. (2016). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Allport, G. W. (1962). *The Individual and His Religion: A Psychological Interpretation*. New York: The Macmillan Company.
- Altaş, N. (2003). *Çokkültürlülük ve Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- (2022). *Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Altaş, N. ve Arıcı, İ. (2020). Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci, N. Altaş ve M. Köylü (Ed.), *Din Eğitimi*, İstanbul: Ensar Neşriyat. 48-79.
- Altıntaş, E. (2020). *Türkiye’de 2002 Sonrası Din Eğitimi Tartışmaları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altıntaş, M. E. (2019). *Ateist Çevrelere Göre S/Zorunlu Din Dersleri*. Ankara: Maarif Mektepleri.

- Altıok, F. (1971). Çocukta Dilin Oluşumu ve Gelişimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 4(1): 115-132.
- Amman, M. T. (2010). Türkiye’de Ailenin Açık ve Örtük Sekülerleşmesinin Sosyolojik Analizi. M. F. Bayraktar (Ed.), *Aile ve Eğitim*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 41-71.
- Anadolu Ajansı (2014, 6 Aralık). İlkokulda Din Dersi Benimsendi.
- Aral, N. ve Baran, G. (2011). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(Özel Sayı 1): 395-407.
- Arslan, M. ve Çölkesen, D. (2016). Türkiye’de İlkokul Seviyesindeki Din ve Ahlak Eğitiminin Tarihçesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(28): 1-13.
- Arslan, Z. Ş. (2007). Röportaj, Prof. Dr. Ali Bardakoğlu: Diyanet İşleri Başkanlığı’nın Kurulması ve Din Öğretiminin Okullarda Verilmesi Cumhuriyet’in Önemli Kazanımlarıdır. *Dem Dergi*, 1(7): 30-41.
- Arslan, Z. Ş. ve Ocakoğlu, Ö. F. (2007). Röportaj, Prof. Dr. İsmail Kara: Türkiye’de Din Eğitimi Yoktur Diyen Bir Tartışma Başlatmamız Lazım. *Dem Dergi*, 1(2): 42-49.
- Ashton, E. (2006). *Religious Education in the Early Years-Teaching and Learning in the First Three Years of School*. London: Routledge.
- Aşıkoğlu, N. Y. ve Genç, M. F. (2012). Yeni Anayasa Tartışmaları ve Zorunlu Din Dersleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(2): 7-20.
- Aşlamacı, İ. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi. *Hikmet Yurdu*, VI(12): 267-282.
- Atay, M. (2015). Din Eğitiminin Pedagoji ve Çocuk Hakları Açısından Değerlendirilmesi. S. Özçelik (Ed.), *Türkiye’de Zorunlu Din Dersleri: Yurttaşın Devletle Karşılaştığı Yer*, İstanbul: Helsinki Yurttaşlar Derneği, 33-41.
- Atik, A. (2015). Dini Gelişim Kuramlarına Din Eğitimi Bağlamında Genel Bir Bakış. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(3): 728-743.

- Avest, I. T., Bakker, C. & Troost, G. B. (2013). Hollanda Sütunlaşmış ve Post-Sütunlaşmış Eğitim Sisteminde Din ve Eğitim -Tarihi Arka Plan ve Güncel Tartışmalar-. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XVII(1): 171-186.
- Ay, M. E. (2005). Ailede Verilecek Din Eğitiminde Genel Prensipler. *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi (II)*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 361-374.
- (2020). *Ailede ve Okulda İdeal Din Eğitimi*. Bursa: Düşünce Kitabevi Yayınları.
- Aybey, S. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 8(2): 915-958.
- Aydın, H. (1992). Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bakış. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 41(4): 237-254.
- Aydın, Ş, M. (2008). Allah'la Korkutarak Eğitmek. *Diyanet Aylık Dergi*, 17(20): 20-23.
- (2019). *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Aydın, M. Z. (1992). Din Derslerinin Gelişimi ve Teorik Yapısı. *MEB Din Öğretimi Dergisi*, (37): 55-60.
- (2007). Okulda Din Dersi Tartışmaları (Türkiye'de Din Dersinin Tarihi, Teorik Yapısı, Bazı Ülkelerle Karşılaştırılması). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2): 7-51.
- Ayhan, H. (1971). Ailede Din Eğitimi. *Diyanet İlmi Dergi*, X(114-115): 409-413.
- (2004). Din Eğitim ve Öğretimi: 21. Yüzyılda Beklentiler. A. Oktay, H. Ayhan ve O. Oğuz (Ed.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, İstanbul: DEM Yayınları, 227-254.
- Ayşegül, G. (2015). Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0(7): 46.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Bahçekapılı, M. (2011). Avrupa'da İslam Din Eğitimi Modelleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (21): 21-64.
- (2012). *Avrupa'da Din Eğitimi*. İstanbul: Önder Yayıncılık.
- Banguoğlu, T. (1984). *Kendimize Geleceğiz*. İstanbul: Derya Dağıtım Yayınları.
- Barrett, J. L. (2012). *Born Believers: The Science of Children's Religious Belief*. Canada: Free Press.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bayraktar, N. (2020). Din Eğitimi Olgusunu Tanımlama Problemi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (54): 433-456.
- Bayraktar, M. M. (2017). *Jean Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramına Yöneltilen Eleştiriler Bağlamında Türkiye'de Yapılan Din Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Biehler, R. F. & Snowman, J. (1986). *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bilgin, B. (1995). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Yeni Çizgi Yayınları.
- (2004). *İslam ve Çocuk*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Biricik, E. (2018). *İlkokullarda Ahlak Eğitimi Tutum ve Davranış İlişkisi Üzerine Öğrenci—Öğretmen—Veli Görüşleri (Ağrı İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Bolay, S. H. ve Türköne, M. (1995). *Din Eğitimi Raporu*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Boyatzis, C. J. (2005). Religious and Spiritual Development in Childhood. *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, New York: The Guilford Press, 123-143.
- Budak, Y., Kurt, D. ve Kula, S. S. (2018). Bilişsel Gelişimde Farklı Bir Görüş Geliştiren Henri Wallon ve Jean Piaget'nin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Olarak

- İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48): 415-436.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail. *el-Câmi'u's-sahîh*. trc. ve şrh. İbrahim Canan. 18 Cilt, 1. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., vd. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bybee, R. W. & Sund, R. B. (1990). *Piaget for Educators*. USA: Waveland Press.
- Can, G. (2015). Kişilik gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 123-163.
- Carey, S. (1985). *Conceptuel Change in Childhood*. Cambridge: MIT Press.
- Cavalletti, S. (1992). *The Religious Potential of the Child*. (Patricia M. Coulter ve Julie M. Coulter, Çev.). Chicago: Liturgy Tranining Publications.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Charles, C. M. (2003). *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri*. (G. Ülgen, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cicioğlu, H. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti İlk ve Ortaöğretim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Clark, R. E. (1991). Elementary-age Children. R. E. Clark, L. Johnson ve A. K. Sloat (Ed.), *Christian Education: Foundations for the Future*, Chicago: Moody Press, 233-249.
- Coleman, J. (1980). *The Nature of Adoloscense*. London: Routledge.
- Commons, M. L., Richards, F. A. & Kuhn, D. (1982). Systematic and Metasystematic Reasoning: A Case for Levels of Reasoning beyond Piaget's Stage of Formal Operations. *Child Development*, 53(4): 1058-69.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (S. B. Demir ve M. Bütün, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- (2017). *Eğitim Araştırmaları*. (H. Ekşi, Ed.). İstanbul: Edam Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çayır, C. (2013). Çocuklarda Tanrı Tasavvuru Üzerine Bir Araştırma. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27(2): 25-60.
- Çırak, G. K. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çiftçi, H. (2017). *Ortaokul Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri İle Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1): 43-77.
- (2007). Ahlak Gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 157-187.
- Çinemre, S. (2014). Kohlberg'in Ahlak Gelişim Teorisine Yönelik Bazı Eleştiriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28): 69-99.
- (2020). İlkokul 1. ve 2. Sınıfta Din Öğretimi: Alman Devlet Okullarında Okutulan Mein Islambuch 1-2 Ders Kitabının Muhteva Özellikleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XXIV(1): 455-474.
- Dam, H. (2021). Çocukluk Dönemi Din Eğitimi. M. Köylü (Ed.), *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 57-102.
- Değer, M. (2019). Doğum Sonrası Dönem ve Fiziksel Gelişim. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık, 47-63.
- Demir, H. S. (2011). *Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları Işığında Türkiye'de Din ve Vicdan Özgürlüğü*. Ankara: Adalet Yayınları.
- Demir, İ. (2021). Benlik, Kimlik ve Kişilik. H. Ergin ve S. A. Köseoğlu (Ed.), *Gelişim Psikolojisi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 181-205.
- Demir, Ö. (2018). *Laiklik İlkesi Bağlamında Türkiye'de Zorunlu Din Dersi ve Muafiyet Sistemi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.

- Demir, S. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Giden 36-60 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişim Özellikleri Açısından Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demircan, H. Ö. ve Saçan, S. (2019). Fiziksel ve Motor Gelişim. A. D. Ö. Özçelik (Ed.), *Çocuk Gelişimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 1-28.
- Demirel, A. (2011). *Yazılı ve Görsel Medya İle İnternette Alevilik Meselesinin Din Eğitimi Açısından İncelenmesi (2000 Sonrası)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dereboy, İ. F. (1993). *Kimlik Bocalaması: Anlamak , Tanımak , Ele Almak*. Malatya: Özmert Ofset.
- Devlet Bakanlığı. (2009). *4. Alevi Çalıştayı*. Ankara.
- Diler, R. (2011). *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi İle İlgili Gazetelerdeki Tartışmaların Değerlendirilmesi (2003-2006)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2014). *Türkiye’de Dinî Hayat Araştırması*. Ankara.
- Dodurgalı, A. (2010). *Ailede Din Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Doğan, R. ve Tosun, C. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, T. (2003). *Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerine Rehber*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Dykstra, C. (1986). Faith Development and Religious Education. S. Parks ve C. Dykstra (Ed.), *Faith Development and Fowler*, Alabama: Religious Education Press, 251–271.
- Efe, H. (2016). Aihm’in Hükümete Son Sözü: “Alevileri Resmen Tanı”. *Alevilik-Bektaşılık Araştırmaları Dergisi*, (14): 81-102.
- Eğitim-Bir-Sen. (2017). *Gecikmiş Bir Reform: Müfredatın Demokratikleşmesi*. Ankara.
- Eğitim-Sen. (2012). *Eğitimde AKP’nin 10 Yılı*. Ankara.
- Elkind, D. (1970). The Origins of Religion in the Child. *Review of Religious Research*, 12(1): 35-42.

- (1971). *The Development of Religious Understanding in Children and Adolescent,* Research on Religious Development: A Comprehensive Handbooks. M. P. Strommen (Ed.), New York: Hawthorn Books.
- Ensar Vakfı. (2012). *4+4+4 Eğitim Sistemi, Yeni Anayasa'da Dini Kurumlar Din Eğitimi ve Öğretimi, İsteğe Bağlı Din Eğitimi Raporu.* İstanbul.
- Erdem, F. H. ve Heper, Y. (2011). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasaları ve Anayasa Önerileri.* Ankara: SETA Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2021). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim—Öğrenme—Öğretme.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2003). *Pozitivist Metodoloji: Bilimsel Araştırma Tasarımı İstatistiksel Yöntemler Analiz ve Yorum.* Ankara: ERK Yayınları.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society.* New York: W. W. Norton.
- (1964). *Insight and Responsibility.* New York: W. W. Norton.
- Erkal, M. E. (1999). *Sosyoloji (Toplumbilimi).* İstanbul: Der Yayınları.
- Eroğlu, H. (1982). *Türk İnkılap Tarihi.* İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- (2019). *Türkiye'de Velilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinden Beklentileri, Derse Dair Eleştirileri ve Önerileri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erpay, İ. (2020). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi: Erken Dönem Din Eğitime İlişkin Ebeveyn Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* (49): 179-215.
- Ev, H. A. (2009). Din Öğretiminde Değerler Sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 42(1): 263-286.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1991). *Eğitime Giriş.* Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Flood, J. (2003). *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts.* Mahwah: L. Erlbaum Associates.
- Fowler, J. W. (1968). Faith Development at 30: Naming the Challenges of Faith in a New Millennium. *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association,* 99(4): 405-421.

- Gardiner, H. W. & Gander, M. J. (1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (A. Dönmez ve N. Çelen, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Genç, Ö., Yıldırım, M. ve Tol, U. (2017). *Eğitimde Çoğulculuk ve İnanç Özgürlüğü: Yetişkinlerin ve Çocukların Gözünden Okullarda Din Dersleri ve Dinin Görünümleri*. İstanbul: PODEM.
- Goldman, R. (1965). *Readiness for Religion. A Basis for Developmental Religious Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- (1966). *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge Kegan Paul.
- Gözütok, Ş. (2005, Ekim). Çocukta Dinî ve Ahlakî Duyguların Eğitimi. *Çocuk Sorunları ve İslâm Sempozyumu*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Rize.
- Gül, O. (2004). *Ailenin Dinî Eğitimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Gümrükçüoğlu, S. (2017). Çocuğun Din Eğitiminde Ailenin Rolü. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(1): 39-60.
- Günay, Ü. (1981, Nisan). Türkiye’de Dini Sosyalleşme. *Türkiye I. Din Eğitimi Semineri*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ergin, T. (2021). Bilişsel Gelişim. H. Ergin ve S. A. Köseoğlu (Ed.), *Gelişim Psikolojisi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 103-142.
- Gündüz, B. (2011). Eğitimin Psikolojik Temelleri. Y. İnandı (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Karahan Kitabevi, 67-95.
- Gündüz, M. M. (2020). Üç Gerilim Ekseninde Din Eğitiminin Neliği Problemi. *Ağrı İslami İlimler Dergisi*, (7): 155-181.
- Harms, E. (1944). The Development of Religious Experience in Children. *American Journal of Sociology*, 50(2): 112-122.
- Hatunoğlu, H. (2003). *Farklı Ahlakî Gelişim Düzeylerinde Bulunan Üniversite Öğrencilerinin Kendilerinin ve Toplumun Ahlak Düzeyini Değerlendirmeleri ve Psikolojik Belirti Düzeylerinin Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- HDP. (2019). Parti Programı. <https://hdp.org.tr/tr/parti-programi/8/> [29 Ocak]

- Hendek, A. (2019). İngiltere’de Din Eğitiminden Muafiyet Tartışmaları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(39): 1-27.
- Hisar, A. H. (2022). *Ortaokullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Hakkında Veli Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Hökekleli, H. (2008). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- (2016). *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Hyde, B. (2004). Children’s Spirituality and “the Good Shepherd Experience”. *Religious Education*, 99(2): 137-150.
- Hyde, K. E. (1990). *Religion in Childhood and Adolescence: A Comprehensive Review of the Researc*. Alabama: Religious Education Press.
- İbn Mâce, Ebû Abdillâh Muhammed b. Yezîd Mâce el-Kazvînî. *es-Sünen*. trc. ve şrh. İbrahim Canan. 18 Cilt, 1. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Jahoda, G. (1964). Children’s Concepts of Nationality: A Critical Study of Piaget’s Stages. *Child Development*, 35: 1081-1092.
- Kaboğlu, İ. Ö. (2002). *Özgürlükler Hukuku*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Kandır, A. ve Ömeroğlu, E. (2007). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karaca, F. (2022). *Dini Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: Kitapyurdu Doğrudan Yayıncılık (kdy).
- Karakaş, S. (2011). *İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflarda Din Eğitimi İhtiyacı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 62-80.
- Karışman, T. (2010). *Din Eğitimi Açısından Çocuğun Yetiştirilmesinde Anne Babanın Hak ve Sorumlulukları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Karlı, E. (2023). *Sınıf Öğretmenlerine Temel Eğitim 1, 2, 3. Sınıf Öğrencilerinin Din İle İlgili Sorduğu Sorular* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kavcar, C., Sever, S. ve Oğuzkan, F. (1998). *Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaymakcan, R. (2006). Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler. *EKEV Akademi Dergisi*, X(27): 21-36.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kazancı Kitap.
- Keçeli, Ş. (2009) “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Kaldırılmalıdır”, *Günümüz Aleviliğinde Eğitim Çalıştayı*. Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, 88-98.
- Keskin, Y. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Değer Eğitimi ve DKAB Derslerinin Zorunluluğu (Samsun Örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 44(203): 225-249.
- Keskiner, E. (2010). Bir İnsan Hakları Meselesi Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (38): 5-24.
- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve Din Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2): 31-54.
- Kılıç, R. (Ed.). (2009). *Okulda Din Eğitimi ve Öğretimi: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İle İlgili Durum Değerlendirmesi Çalıştayı*. Ankara: Ankara Merkez İmam-Hatip Lisesi Öğrencileri ve Mezunları Vakfı.
- Kocabaş, A. (2017). *Mısır’da İlköğretim 1. ve 2. Sınıflarda İslam Din Eğitimi (Ders Kitapları Üzerine Bir Analiz)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Koç, A. (2012). “Okul Çağı” Çocuklarının Ailede Din Eğitimi. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, (17): 145-176.
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21): 1-21.
- Konuk, Y. (1994). *Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

- Köylü, M. (2017). Batı Ülkelerinde Din Eğitimi: Genel Bir Bakış. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4): 223-245.
- (2020). Ailede Din Eğitimi. M. Köylü ve N. Altaş (Ed.), *Din Eğitimi*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 309-348.
- Köylü, M. ve Oruç, C. (2020). *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kur'an-ı Kerim ve Muhtasar Kelime Meali*. trc. Hayrat Neşriyat İlim Araştırma Heyeti. Isparta: Hayrat Neşriyat, 2012.
- Kuş, E. (2012). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükkaragöz, H. (2003). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 78-109.
- Long, D., Elkind, D. & Spilka, B. (1967). The Child's Conception of Prayer. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 6(1) 101-109.
- Lourenço, O. & Machado, A. (1996). In Defense of Piaget's Theory: A Replay to 10 Commen Critism. *Psychological Review*, 103(1): 143-164.
- Maarif Vekâleti. (1926). *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. İstanbul.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. California: Sage publications
- Mehmedoğlu, Y. (1994). *Okul Öncesi Çocuklarda (5-6 Yaş) Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- (2005). *Ahlâkî ve Dinî Gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- (2013, 13 Aralık). İslâm Düşünce Geleneğinden Günümüzde Bir Din Felsefesi Oluşturmak. (Yayınlanmamış Makale), Feyza Başkan'a kişisel posta.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). 18. Millî Eğitim Şûrası Kararları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> [1 Kasım]

- (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Çocuğun Gelişimi*. Ankara
- (2013a). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Fiziksel Gelişim*. Ankara
- (2013b). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Dil Gelişimi*. Ankara
- (2014a). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Bilişsel Gelişim*. Ankara
- (2014b). 19. Millî Eğitim Şûrası Kararları.  
<https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> [2 Aralık]
- (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları.  
<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=318> [3 Aralık]
- (2021). 20. Millî Eğitim Şûrası Kararları.  
<https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> [6 Aralık]
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, *T.C. Resmi Gazete*, 29744, 16 Haziran 2016.
- , *T.C. Resmi Gazete*, 30827, 10 Temmuz 2019.
- Odağ, C. ve Kürşad, N. (1979). Psikososyal Gelişim Dönemleri. *Psikoloji Dergisi*, 3(7): 9-15.
- Ojose, B. (2008). Applying Piaget's Theory of Cognitive Development to Mathematics Instruction. *The Mathematics Educator*, 18(1): 16-30.
- Okçu, D. (2009). Türk Eğitim Sisteminde Din Öğretiminin Zorunluluğu Sorunu. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi*, Ankara: Eğitim-Bir-Sen, 129-147.
- Okumuşlar, M. ve Genç, F. (2015). Din Eğitiminin Bilimselleşmesi/Neliği. R. Doğan ve R. Ege (Ed.), *Din Eğitimi El Kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları, 59-85.
- Onat, H. (2005). Din Alanında Doğru Bilgi Sahibi Olmanın Gerekliği ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersleri. *Eğitime Bakış*, 1(4): 15-20.
- Onur, B. (2011). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Osmanoğlu, C. (2007). *Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim, İnanç Gelişimi ve Eğitimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- (2014). Din Eğitiminin Gelişimsel Temeli Olarak İnanç. *Bilimname*, 1(2): 177-206.
- Öcal, M. (1991). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- (2017). *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi-Mukaddime Kitap*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Ömeroğlu, E. ve Ulutaş, İ. (2007). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- ÖNDER İmam Hatipliler Derneği. (2011). *Anayasa raporu*. İstanbul.
- Öz, N. (2019). Kimlik ve Karakter Oluşumunda Okulun Rolü. *Diyanet İlmî Dergi*, 55(1): 197-215.
- Özakkaş, T. (2008). *Bütüncül Psikoterapi*. İstanbul: Litera Yayınevi.
- Özbay, Y. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Empati Yayınları.
- Özbek, A. (1996). Bir Eğitim Kurumu Olarak Ailenin Önemi. İ. Kurt ve S. A. Tüz (Haz.), *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi 2*, İstanbul: Ensar Yayınları, 57-74.
- (2010). Ailede Dinî Sorumluluk Eğitimi. *Aile ve Eğitim*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 319-339.
- Özdemir, O., vd. (2012). Kişilik Gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4): 566-589.
- Özdemir, Ö. (2019). *Ailenin, Çocuklarının Din Eğitimine Katkısı (İstanbul Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özenç, B. (2008). AİHM ve Danıştay Kararlarının Ardından Zorunlu Din Dersleri Sorunu. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 66(2): 191-226.
- Paloutzian, R. F. (1996). *Invitation to the Psychology of Religion: Third Edition*. London: Allyn and Bacon.
- Parladır, S. (1984). *İslam'da Örgün Din Eğitimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye’de Din Eğitimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Peker, H. (1985). Ailede Din Eğitiminin Psikolojik Temelleri. *Diyanet İlmî Dergi*, 21(1): 21-26.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sambur, B. (2012). Yeni Anayasada Din ve Vicdan Özgürlüğünün Düzenlenmesi. *Liberal Düşünce Dergisi*, (66): 93-102.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam Boyu Gelişim—Gelişim Psikolojisi*. (G. Yüksel, Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Selçuk, M. (1991). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Selçuk, Z. (2018). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2021). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şaşmaz, A., vd. (2011). *Türkiye’de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Şentürk, H. (1988). Çocukta Dini Bilginin Uyanışı ve Gelişmesi Açısından Çevre Faktörü. *Diyanet İlmî Dergi*, XXIV(3): 55-63.
- Şentürk, R., vd. (2020). *Türkiye’de Dindarlık Sosyal Gerilimler Ekseninde İnanç ve Yaşam Biçimleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tamer, F. (2018). *Aile ve Din Eğitimi: İlköğretim Düzeyindeki Öğrencilere Verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Sosyalleşmeye Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tamminen, K. & Ratcliff, D. (1992). Assessment, Placement, and Evaluation. D. Ratcliff (Ed.), *Handbook of Childrens’ Religious Education*, Birmingham: Religious Education Press, 239-263.

- Tamminen, K., vd. (1988). The Religious Concepts of Preschoolers. *Handbook of Preschool Religious Education*, Birmingham: Religious Education Press, 59-81.
- Tarhanlı, İ. B. (1993). *Müslüman Toplum , Laik Devlet*. Ankara: TDİB Yayını.
- Taştekin, O. ve İnan, M. (2013). *Alevi Gözüyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-Erzincan Örneği*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Tavukçuoğlu, M. (1990). İlköğretimde Din Eğitimi ve Program Geliştirme Üzerine Bazı Düşünceler. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (3): 425-438.
- Tirmizî, Ebû İsâ Muhammed b. İsâ b. Sevre (Yezîd) et-Tirmizî. *el-Câmi' u's-sahîh*. trc. ve şrh. İbrahim Canan. 18 Cilt, 1. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Toprak, N. (2019). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Din Eğitimi Bakımından Değerlendirmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Torrance, E. P. & Torrance, J. P. (1988). Creativity and Teaching Concepts of God. D. Ratcliff (Ed.), *Handbook of Preschool Religious Education*, Birmingham: Religious Education Press, 224-246.
- Tosun, C. (2005). Türkiye Cumhuriyeti'nin Laiklik ve Din Öğretimi Tecrübesi. *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- (2021). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- (2022). Ailede Gençlerin Değer Eğitimi: Gelişim Özellikleri ve Gelişim Ödevleri Odaklı Bir Yaklaşım. *MANAS Journal of Religious Sciences*, 1(1): 33-40.
- Turan, İ. (2013). *Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Tümkiye, S. (2008). Dil Gelişimi. E. Deniz (Ed.), *Erken Çocukluk Dönemindeki Gelişim*, Ankara: Maya Akademi Yayınları, 27-53.
- Türkiye Barolar Birliği. (2007). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasa Önerisi*. Ankara.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Anayasa Uzlaşma Komisyonu. (2011). *Anayasa Taslak Metni*. Ankara.

- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, *T.C. Resmi Gazete*, 10859, 20 Temmuz 1961.
- Unutkan, Ö. P. (2007). İlköğretim 1. Sınıfı Başlarken: Çocuk-Öğretmen ve Anne Baba. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed.), *İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 27-40.
- Üçer, Y. (2023). *Temel Eğitim (İlkokul) Öğretim Programlarında DKAB Derslerine Yer Verilmesi Konusunda Öğretmen ve Veli Görüşleri (Ankara Yenimahalle Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, D. (2008). *Çocuğun Din Eğitiminde Ana-Baba Rollerini, Bilecik Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Vergote, A. (1978). Çocuklukta Din. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1): 315-329.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Boston: Pearson Education.
- Yaşar, B. (2019). *İlkokul 3. Sınıf Düzeyi Din Öğretimi Öğrenci İhtiyaçları Merkezinde Bir Araştırma (Atlantı Gazi İlkokulu Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yavuz, K. (1983). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*. Ankara: Boğaziçi Yayınları.
- (1998). *Günümüzde Din Eğitimi*. Adana: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- (2013). *Günümüzde İnancın Psikolojisi*. Ankara : Boğaziçi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2022). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, İ. (2009). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi: Zorunlu mu Kalmalı, Yoksa Seçmeli mi Olmalı? *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(2): 243-256.
- Yörükoğlu, A. (1989). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. Gaziantep: Özgür Yayıncılık.
- Yürük, T. (2011). Cumhuriyet Döneminde Din Derslerinin Statüsü ile İlgili Tartışma ve Öneriler. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(1): 239-254.

Zengin, M. A. (2011). AİHM'in Hasan ve Eylem Zengin-Türkiye Kararının Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 19(2): 41-67.

## **EKLER**

**EK 1:** Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurul İzni

**EK 2:** Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

**EK 3:** Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

**EK 4:** Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi

**EK 5:** Görüşme Formu

**EK 6:** Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Genel Özellikleri

## EK 1: Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurul İzni



T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Etik Kurulu Başkanlığı



Sayı : E-20292139-050.04-2400015588  
Konu : Etik Kurul Kararı (Samet EYLİ)

30.04.2024

Sayın Samet EYLİ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

"İlkokul 1-3. Sınıf Düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İhtiyacına İlişkin Veli Görüşleri" başlıklı araştırmanızla ilgili başvurunuz, kurulumuzun 25.03.2024 tarihli ve 2024/02 sayılı toplantısında değerlendirilerek araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğuna katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN  
Kurul Başkanı

Ek: Samet EYLİ

Belge Doğrulama Kodu: 37HAAD3

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://ubys.izu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul

Bilgi için :

Selda Şenol  
Yeminli Katip

Telefon No:

Faks No:

Telefon No:

e-Posta:

İnternet Adresi:

Direkt Hat:

Keş Adresi: [izu@hs01.kep.tr](mailto:izu@hs01.kep.tr)



	<b>ETİK ONAY BELGESİ</b>	Doküman No	ET-FR-675
		İlk Yayın Tarihi	27.11.2023
		Revizyon Tarihi	22.12.2023
		Revizyon No	01
		Sayfa	1/1

Tarih	25.03.2024
Sayı	2024/02
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	<i>İlkokul 1-3. Sınıf Düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İhtiyacına İlişkin Veli Görüşleri</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Samet EYLİ
Danışman Adı Soyadı	Prof. Dr. Mehmet Emin AY
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

(Katıldı)  
Prof. Dr. Kadir CANATAN  
**Başkan**

(Katıldı)  
Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ  
**Başkan V.**

(Katıldı)  
Prof. Dr. Mustafa ATEŞ  
**Üye**

(Katıldı)  
Prof. Dr. Beytullah KAYA  
**Üye**

(Katıldı)  
Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK  
**Üye**

(Katıldı)  
Prof. Dr. Yahya Kemal YOGURTÇU  
**Üye**

(Katıldı)  
Av. Bilal ŞAMAT  
**Üye**

Kurul Yeminli Kâtibi

Selda ŞENOL



## EK 2: Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-102408830  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Samet EYLİ)

16/05/2024

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 02.05.2024 tarihli ve E-34555043-100-2400014619 sayılı yazısı.  
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 10.05.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : İlkokul 1-3. Sınıf Düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İhtiyacına İlişkin Veli Görüşleri  
Araştırma Türü : Anket  
Araştırma Yeri : Fatih  
Araştırma Yapılacak Kişiler : İlkokul Öğrenci Velileri  
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Murat Mücahit YENTÜR  
İl Millî Eğitim Müdürü

### OLUR

Mustafa KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

- Ek:  
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (3 Sayfa)  
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad.No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK  
E-posta : stratejigelistime34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evmekorun.meb.gov.tr/adresinden> **rd35-7940-3e1f-9525-a15d** kodu ile teyit edilebilir.

### EK 3: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

#### BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi **Samet Eyli** tarafından yürütülen “**İlkokul 1-3. Sınıf Düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İhtiyacına İlişkin Veli Görüşleri**” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı 2014 yılı 19. Milli Eğitim Şûrasında alınan; “İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflara da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konulması” tavsiye kararına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada sizden tahminen **30dk** ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Çalışmanın veri güvenirliliğinin sağlanması ve doğruluğunun desteklenmesi için, izniniz dâhilinde, ses kaydı tutulacaktır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**. Araştırmada Kişisel veri toplanacağından **6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu** ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacaktır. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya **520622016@std.izu.edu.tr** e-posta adresi ve **+905512103963** numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güvence verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı: .....

İmzası:

İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Samet EYLİ

İmzası:

## EK 4: Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi

### MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKUL VE KURUMLARDA GERÇEKLEŐTİRİLECEK ARAŞTIRMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN ARAŞTIRMA İZİNİ BAŞVURU TAAHHÜTNAMESİ

1. Araştırmam boyunca anayasa/kanun ve yönetmeliklere uygun davranacağımı,
2. Araştırmayı yürüteceğim okulun/kurumun kurallarına uyacağımı,
3. Araştırmam boyunca hiç kimseyi araştırmama/çalışmama katılmaya zorlamayacağımı,
4. Araştırmayı/çalışmayı bana tahsis edilen mekân/sınıf ve zamanda gerçekleştireceğimi,
5. Araştırmanın olası fiziksel/ruhsal zararları konusunda katılımcıları bilgilendireceğimi,
6. Araştırmam/ çalışmam sırasında topladığım kişisel bilgileri koruyacağımı,
7. Araştırmam/çalışmam için gerektiği kadar veri toplayacağımı,
8. Araştırma/çalışma sırasında öğrencilerin derslerinde/çalışmalarında herhangi bir kayıplarının olmayacağını,
9. Araştırmam/çalışmam sırasında herhangi bir ticari faaliyette bulunmayacağımı, katılımcıları herhangi bir ürün/eser/tedaviye yönlendirmeyeceğimi,
10. Araştırma izin evraklarını okul yönetimine teslim edeceğimi,
11. Araştırma/çalışma sırasında izni olan evrakları kullanacağımı,
12. Tıbbi araştırmalarda araştırma/çalışmanın uygulama sırasında etik kurallara uyacağımı,
13. Araştırma/çalışma sırasında topladığım ses ve görüntü kayıtlarını güvenilir ortamlarda saklayacağımı ve araştırma/çalışma sonrasında imha edeceğimi,
14. Genelge hükümlerine aykırı davranmanı ve herhangi bir yanlış ifade, beyan ve maddi gerçeği gizleme gibi durumlarda adlî ve idarî işlemlerin yürütülmesini kabul edeceğimi,
15. İzin alınmış araştırmalarda/projelerde insanlarla ilgili yapılacak anket, görüşme, gözlem, alan araştırması, uygulama ve incelemelerde sağlık, güvenlik, insan hakları, mevcut mevzuat hükümleri, hukukun genel ilkelerini ihlal etmeyeceğimi ve etik ilkelere uyacağımı,
16. Araştırma ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 gün içinde izin aldığım birime ulaştıracağımı,

Kabul ettiğimi beyan ederim.

Araştırmanın Adı : “İlkokul 1-3. Sınıf Düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İhtiyacına İlişkin Veli Görüşleri”

Araştırmacı : Samet Eyli

Tarih

İmza

.....

İsim – Soyisim

## EK 5: Görüşme Formu

### İLKOKUL 1-3. SINIF DÜZEYİNDE DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ İHTİYACINA İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ

#### GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı,

Aşağıda yer alan görüşme soruları, velilerin 2014 yılı 19. Millî Eğitim Şûrasında alınan; “İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflara da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konulması” tavsiye kararına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yüksek lisans tez aşamasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bu görüşme ile ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğrenci velileri olarak sizlerden, bu sınıf düzeyindeki çocukların örgün eğitim içerisinde din eğitimi/öğretimi ihtiyacına ilişkin görüşleriniz alınacaktır. Ayrıca söz konusu sınıf düzeylerine Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konulması kararının uygulanabilirliği ve müfredata dâhil edilmesi durumunda ne tür içerik ve uygulamalara sahip olması gerektiği hakkında beklenti ve önerileriniz belirlenecektir.

İlk bölümde kişisel bilgilerinize, ikinci bölümde ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin sorular yer almaktadır. Kişisel bilgileriniz ve görüşmede verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup, herhangi bir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır. Görüşme esnasında konuşmaların eksiksiz kaydedilmesi adına izniniz olursa görüşmeleri kayıt etmek adına ses kaydı alınacaktır. Görüşme yaklaşık olarak 30 dakika sürecek olup formda 8 soru yer almaktadır. İçtenlikle vereceğiniz yanıtlar, araştırma için önem arz etmektedir.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir husus var mı? Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi Samet Eyli  
Sabahattin Zaim Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı  
İletişim: +905512103963; [520622016@std.izu.edu.tr](mailto:520622016@std.izu.edu.tr)

## A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:
2. Yaşınız:
3. Eğitim düzeyiniz:
4. Eşinizin eğitim düzeyi:
5. Çalışıyorsanız mesleğiniz:
6. Eşiniz çalışıyorsa mesleği:
7. Ailenizin aylık toplam geliri:
8. Okula devam etmekte olan çocuk veya çocuklarınızın kaçınıcı sınıfta oldukları:

## B. GÖRÜŞME SORULARI

1. 6-9 yaş arası çocukların din ve ahlak eğitimine ihtiyaçları olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
2. Sizce çocukların dinî ve ahlakî duygu, düşünce ve davranışlarının oluşmasında okuldaki din ve ahlak öğretiminin rolü nedir? Açıklayınız.
3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin 4. sınıftan itibaren başlatılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Farklı düşünüyorsanız, sizce bu ders kaçınıcı sınıftan itibaren verilmelidir? Neden?
4. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin müfredatta yer alması durumunda, dersin statüsünün nasıl olmasını istersiniz? Neden?
5. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin müfredatta yer alması durumunda, dersi kimin vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?
6. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin müfredatta yer alması durumunda, dersin hangi dinî ve ahlakî konuları içermesi gerektiğini düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
7. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin müfredatta yer alması durumunda, dersin öğretmeninden ne tür beklentileriniz olur? Dersin içeriğini aktarma ve uygulama hususunda nelere dikkat etmelidir? Açıklayınız.

Diğer (eklemek istedikleriniz varsa lütfen belirtiniz):

## EK 6: Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Genel Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Eşinin Eğitim Durumu	Meslek	Eşinin Meslek Durumu	Aylık Gelir Düzeyi	Çocuğunun Sınıf Düzeyi
V1	Kadın	43	İlkokul	Ortaokul	Ev Hanımı	Esnaf	30 Bin TL	3.Sınıf
V2	Erkek	42	Lisans	Lisans	Öğretmen	Öğretmen	90 Bin TL	3.Sınıf
V3	Kadın	42	Lise	Doktora	Hattat	Araştırma Görevlisi	50 Bin TL	2.Sınıf
V4	Erkek	31	Lise	Lisans	Emlakçı	Ev Hanımı	40 Bin TL	2.Sınıf
V5	Kadın	36	İlkokul	Lisans	Ev Hanımı	Esnaf	15 Bin TL	1.Sınıf
V6	Kadın	38	Lise	Lise	E-Ticaret Yöneticisi	Tekstil	60 Bin TL	1.Sınıf
V7	Kadın	36	Ortaokul	Ortaokul	Ev Hanımı	Şoför	16 Bin TL	3.Sınıf
V8	Erkek	42	İlkokul	İlkokul	Aşçı	Ev Hanımı	17 Bin TL	3.Sınıf
V9	Kadın	38	Lise	Lise	Ev Hanımı	Mücevher Tasarımcısı	100 Bin TL	2.Sınıf
V10	Kadın	35	Lisans	Lisans	Bilgisayar Mühendisi	Bilgisayar Mühendisi	55 Bin TL	2.Sınıf
V11	Kadın	41	Lisans	Lisans	Öğretmen	Öğretmen	83 Bin TL	3.Sınıf
V12	Erkek	42	Lisans	Lisans	Öğretmen	Ev Hanımı	50 Bin TL	3.Sınıf
V13	Erkek	42	Lise	Lise	İşçi	Hizmetli	50 Bin TL	2.Sınıf
V14	Kadın	41	Lise	Yüksek Lisans	Finans Danışmanı	Memur	65 Bin TL	1.Sınıf
V15	Erkek	51	Yüksek Lisans	Lisans	Öğretmen	Öğretmen	50 Bin TL	3.Sınıf
V16	Erkek	53	Lisans	Lisans	Avukat	EKG Teknisyeni	70 bin TL	1.Sınıf
V17	Erkek	40	Yüksek Lisans	Lisans	Okul Müdür Yrd.	Öğretmen	100 Bin TL	3.Sınıf
V18	Kadın	39	Lisans	Lisans	Öğretmen	Tekstilci	60 Bin TL	1.Sınıf
V19	Kadın	34	Lisans	Lisans	Muhasebe	Mali Müşavir	45 Bin TL	1.Sınıf
V20	Kadın	38	Lisans	Lisans	Genel Müdür	Medikalci	55 Bin TL	1.Sınıf
V21	Kadın	37	Lisans	Lisans	Ev Hanımı	Mühendis	60 Bin TL	1.Sınıf
V22	Erkek	53	Lise	Lisans	Muhasebe	Öğretmen	45 Bin TL	2.Sınıf
V23	Erkek	48	Lisans	Lisans	Öğretmen	Emekli	60 Bin TL	2.Sınıf
V24	Erkek	46	İlkokul	Lise	Şoför	Hasta Bakıcı	32 Bin TL	2.Sınıf

## ÖZ GEÇMİŞ

Samet EYLİ

### A. EĞİTİM

**Yüksek Lisans:** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri, 2024, İstanbul.

**Lisans:** Atatürk Üniversitesi, İlahiyat, 2020, Erzurum.

**Lisans:** Dumlupınar Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, 2015, Kütahya.

### B. MESLEKİ DENEYİM

**2015 – 2022:** Millî Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmenliği (Ağrı, İstanbul)

**2022 – Halen devam ediyor:** Millî Eğitim Bakanlığı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (İstanbul, Bursa)