



İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi 11/1 (Ocak 2025) 146-177 | Araştırma Makalesi

Ortaokul Peygamberimizin Hayatı Dersi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi “Hz. Muhammed Öğrenme Alanı” Üzerine Bir Değerlendirme

Süleyman GÜMÜŞ | orcid.org/ 0000-0003-2202-5121 | suleymangumus@yahoo.com

Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Bilimleri Anabilim Dalı, Kırklareli, Türkiye

<https://ror.org/00jb0e673>

Öz

Hz. Muhammed ile ilgili üniteler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin temel bağlamlarından birisi olduğu gibi Peygamberimizin Hayatı seçmeli dersi, ilgili ünitelerin kapsamının genişletilmesiyle din, ahlak ve değerler grubu içerisinde müstakil bir ders haline gelmiştir. Öğrenme alanının ayrı bir derse dönüşmesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin hedeflerini tamamlama ve dersin kapsayıcı özelliğine bağlı olarak daha derin öğrenmeleri sağlama amacının önemli bir motivasyon kaynağı olduğu söylenebilir. Bu sebeple DKAB dersi Hz. Muhammed öğrenme alanı ve Peygamberimizin Hayatı dersiyle ilgili en önemli beklentilerden birisi, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu başta olmak üzere her iki dersin öğretim programlarının amaçları çerçevesinde ifade edildiği gibi öğrencilerin benlik, kimlik ve kişilik gelişimlerine katkı sağlamaktır. Din dersleri iyi vatandaş kavramı ile ilgili olan bu hedeflerin yanı sıra içsel yönelimleri de kapsamaktadır. Hz. Muhammed ise, Müslümanların benlik, kimlik ve kişilik gelişimleri sürecinde benimseyecekleri en önemli rol modeldir. Doküman analiziyle yürütülen bu çalışmanın amacı da öğrenme alanını ve dersi benlik, kimlik ve kişilik gelişimine katkısı açısından incelemektir. Çalışmada öncelikle ortaokul Peygamberimizin Hayatı öğretim programı ile ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı kazanımlarının taksonomik özellikleri belirlenmiş, ardından kazanımlar ile içerik arasındaki uyum incelenmiş, öğretim programının bir diğer bileşeni olan ölçme ve değerlendirmeye yer vermek amacıyla ünite sonlarındaki değerlendirme soruları da çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Öğrenme alanı ve dersin kazanımları temel düzeyde benlik, kişilik ve kimlik gelişimini destekleyecek nitelikte olmakla birlikte, üst düzey kazanımların azlığı, bilişsel ve duyuşsal alanlar arasındaki uyumsuzluk, Peygamberimizin Hayatı dersinin yeterince özgün tasarlanamaması ve buna bağlı olarak Hz. Muhammed öğrenme alanının tekrarı olması, çözülmeyi bekleyen sorunlar olarak göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Din Eğitimi, Peygamberimizin Hayatı Dersi, Hz. Muhammed Öğrenme Alanı, Kazanım, İçerik, Benlik-Kimlik-Kişilik Gelişimi.

Atıf Bilgisi

Gümüş, Süleyman. "Ortaokul Peygamberimizin Hayatı Dersi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi "Hz. Muhammed Öğrenme Alanı" Üzerine Bir Değerlendirme". *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 11/1 (Ocak 2025), 146-177. DOI: 10.69576/ihya.1538400

Geliř Tarihi	25 Ağustos 2024
Kabul Tarihi	27 Kasım 2024
Yayım Tarihi	15 Ocak 2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Etik Beyan	Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Etik Bildirim	ihyajournal@gmail.com
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans	Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

An Evaluation on Secondary School Life of the Prophet Lesson and Religious Culture and Moral Knowledge Lesson “Prophet Muhammad Learning Domain”

Süleyman GÜMÜŞ | orcid.org/ 0000-0003-2202-5121 | s.gumus@klu.edu.tr

Asst. Prof., Kırklareli University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Sciences, Division of Religious Sciences, Kırklareli, Türkiye

<https://ror.org/00jb0e673>

Abstract

The learning domain of Prophet Muhammad is not only one of the fundamental learning domains that constitute the Religious Culture and Moral Knowledge but has also evolved into an elective lesson known as the Life of Our Prophet within the group of religion, morality, and values, becoming a separate lesson. It can be stated that the transformation of the learning domain into a separate lesson is significantly motivated by the aim of complementing the objectives of the Religious Culture and Moral Knowledge lesson and promoting deeper learning, thanks to the inclusive nature of the lesson. For this reason, one of the most important expectations about the Prophet Muhammad learning domain and the Life of the Prophet is that it contributes to the development of students' self, personality and identity, as stated in the framework of the objectives of the curricula of both lessons, especially the National Education Basic Law No. 1739. Prophet Muhammad is the most important role model for Muslims to adopt in the process of self, identity and personality development. The aim of this study, which has been carried out through document analysis, is to examine the learning area and the course in terms of its contribution to the development of self, identity and personality. In the study, firstly, the taxonomic characteristics of the outcomes of the the secondary school Life of the Prophet curriculum and secondary school Religious Culture and Moral Knowledge curriculum and have been determined, then the harmony between the outcomes the content has been examined, and the evaluation questions at the end of the unit have also been included in the scope of the study in order to include measurement and evaluation, which is another component of the curriculum. Although the learning domain and learning outcomes of the lessons are qualified to support the development of self, personality and identity at the basic level, the lack of high-level learning outcomes and the incompatibility between cognitive and affective domains indicate that these lessons should be reviewed in terms of curriculum development principles.

Keywords

Religious Education, Life of Our Prophet Lesson, Learning Domain of Prophet Muhammed, Learning Outcome, Content, Development of Self-Identity-Personality.

Citation

Gümüş, Süleyman. "An Evaluation on Secondary School Life of the Prophet Lesson and Religious Culture and Moral Knowledge Lesson "Prophet Muhammad Learning Domain"". *İhya International Journal of Islamic Studies* 11/1 (January 2025), 146-177. DOI: 10.69576/ihya.1538400

Date of Submission	25 August 2024
Date of Acceptance	27 November 2024
Date of Publication	15 January 2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External
Ethical Statement	It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Plagiarism Checks	Yes - Turnitin
Conflicts of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Complaints	ihyajournal@gmail.com
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & License	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0 .

Extended Abstract

The learning domain of Prophet Muhammad is not only one of the fundamental learning domains that constitute the Religious Culture and Moral Knowledge but has also evolved into an elective lesson known as the Life of Our Prophet within the group of religion, morality, and values, becoming a separate lesson. It can be stated that the transformation of the learning domain into a separate lesson is significantly motivated by the aim of complementing the objectives of the Religious Culture and Moral Knowledge lesson and promoting deeper learning, thanks to the inclusive nature of the lesson. For this reason, one of the most important expectations about the Prophet Muhammad learning domain and the Life of the Prophet lesson is that it contributes to the development of students' self, personality and identity. For this reason, one of the most important expectations about the Prophet Muhammad learning domain and the Life of the Prophet is that it contributes to the development of students' self, personality and identity, as stated in the framework of the objectives of the curricula of both lessons, especially the National Education Basic Law No. 1739. so, this contribution is in line with the theological approach of the Religious Culture and Moral Knowledge lesson and can also support more subjective experiences of religiosity. Otherwise, education would be limited to the cognitive domain, which is not the perspective of any educational system. This is because modern education emphasizes a holistic understanding of the human being in terms of intellectual, emotional and moral aspects. Without any exception, the specific outcomes of all lessons should have features that will lead to the distant, general aims that guide education and point to the type of human being that is desired to be raised. In addition to these goals, which are related to the concept of ideal citizenship, religious education also involves in enhancing internal dispositions and, in this respect, religious education has a second function. Contributing to the development of self, identity and personality is not only one of the main goals of education today, but is also essential for a proper religious development. And Prophet Muhammad is the most important role model for Muslims to adopt in the process of self, identity and personality development. The place and importance of the Prophet Muhammad in religion has brought him to be the subject of a separate learning domain. On the other hand, developmental aspects such as cognitive development, emotional development and moral development are meaningful to the extent that they are compatible with and support the development of self, identity and personality. Developing a religious identity and adopting religious values cannot be considered separately from the development of self, identity and personality. In the education system, religion lessons coincide with adolescence, a critical stage for identity development. Experts, especially Erikson, have theorized these developmental processes. The elimination of the theological limitations of Religious Culture and Moral Knowledge, which is among the compulsory lessons, with the inclusion of elective religion lessons in the syllabus has increased the possibilities for a more indepth religious, moral and value education. The purpose of this study, which has been carried out through document analysis, is to examine the learning domain and the lesson in this respect. In the study, firstly, the taxonomic characteristics of the outcomes of the secondary school Religious Culture and Moral Knowledge curriculum and the secondary school Life of the Prophet curriculum have been determined, then the harmony between the outcomes and the content has been examined, and the evaluation questions at the end of the

unit have also been included in the scope of the study in order to include measurement and evaluation, which is another component of the curriculum. Following these, the contribution of these elements to the development of self, identity and personality has been evaluated. The findings of the study can be listed as follows: Although the learning domain and learning outcomes of the lessons are qualified to support the development of self, personality and identity at the basic level, the lack of highlevel learning outcomes and the incompatibility between cognitive and affective domains indicate that these lessons should be reviewed in terms of curriculum development principles. The fact that the Life of the Prophet's lesson has not been designed uniquely enough and that it is a repetition of the Prophet Muhammad learning domain stand out as problems waiting to be solved. Namely it can be said that the Life of Our Prophet lesson is largely based on the repetition of the Prophet Muhammad learning domain of the Religious Culture and Moral Knowledge lesson, and there is a common opinion on this issue in similar studies.

Giriş

Eğitimin ve din eğitiminin aynı anda yerine getirdiği farklı görevleri bulunmaktadır. Benlik, kimlik ve kişilik gelişimine katkı sunmak, kuşkusuz bu görevler arasında ilk sıralarda yer almaktadır. İyi vatandaş olmak, toplumsal rollerin doğru bir şekilde yerine getirilmesi veya dindar olmak, uygun bir şekilde geliştirilmiş benlik, kimlik ve kişiliği gerektirmektedir. Diğer taraftan bir bütün olarak eğitimin ve özelden din eğitiminin modernite içerisinde kurumsallaşması, çeşitli meydan okumaları beraberinde getirmektedir. Ülkemizde din eğitiminin kapsamlı yapılanmasına rağmen, temelde peygamberliğe bir reddiye olan deizmin arttığına dair fikirler,¹ söz konusu zorluklar hakkında fikir vermek için yeterli olsa gerektir. Modernite öncesi eğitim sistemi, toplumsal yapının teolojik karakterine bağlı olarak bütünüyle dini bir bağlama sahipken modern toplumsallığın antropolojik yapısı, düalist bir bakış açısına sahiptir. Başka bir deyişle geleneksel toplumda akıl, teolojik bilgiyi anlamak, yorumlamak ve doğrulamak üzere işlemekteyken modern toplumda teolojinin bilgisiyle bilimsel bilgi semantik olarak birbirinden farklıdır. Öyle ki modern toplumda dini bilginin ve pratiğin durumu belirsizdir ve söz konusu belirsizliğin giderilmesi için ek çaba harcanması gerekmektedir. Buna bağlı olarak modernite ile gündelik yaşamın dinamiklerinde meydana gelen geniş çaplı değişim, pek çok konuda olduğu gibi Hz. Muhammed'in nasıl anlaşılması ve rol model alınması gerektiğiyle ilgili yeni bakış açılarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Zira toplumuzu modern dünyaya eklemleyen ve bugün de geçerli olan kodları

¹ Gülten Koç, "Lise Öğrencilerinin Deizm Algısına Dair Sosyolojik Bir Araştırma İstanbul/Başakşehir Örneği", *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi* 1/1 (2022), 77; Sibel Kandemir, *Lise Öğrencilerinde Ateizm ve Deizm Eğilimi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)* (Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2022), 2.

belirleyen Osmanlı modernleşmesinin başlamasından itibaren eğitim bağlamındaki düalizm kendisini göstermeye başlamış ve medrese-mektep ikiliği gerilimlere sebep olmuştur.² Kuramsal açıdan da benzer şekilde pedagojik eserler modern bilimlere göre şekillenmiştir³ ve dini müktesebata atıf, öyle görünmektedir ki, daha çok bilginin yerleştirilmesine yöneliktir. 20. Yüzyıl boyunca psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri gibi insani gerçekliği araştıran bilimlerin hızla gelişmesi ve Cumhuriyetin ilanının akabinde seküler bir dünya yapısının genelleşmesi, dinle ilgili teorik ve pratik sorunsalların mevcut toplumsal yapı içerisinde konumlandırılmasındaki zorlukları çeşitlendirmiştir. Bu sebeple birbiriyle çelişen politikalar ve uygulamalara şahit olunmuştur.⁴ Uygulama açısından 1982 Anayasası din eğitimi politikalarını büyük ölçüde istikrara kavuştururken, din eğitimi kürsüsünün kurulmasıyla teorik açıdan din eğitimi biliminin 1980'li yıllar itibarıyla kurumsallaşması, din eğitiminin kuramsal açıdan bilimler sistemi içerisinde yerini açıklığa kavuşturmuştur. 1982 Anayasası, din dersinin ismini de zikrederek zorunlu ders statüsünü tespit etmiş, 2012 yılındaki değişikliklerle zorunlu derslerin yanı sıra seçmeli derslerin de konulmasıyla ahlak ve değerler alanında yer alan Peygamberimizin Hayatı, Temel Dini Bilgiler ve Kur'an-ı Kerim dersleri, din eğitiminin görevlerinde çeşitlenmeyi sağlamıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve din, ahlak, değerler grubu seçmeli dersleri, genel olarak ergenlik dönemine rastlamaktadır. Erikson başta olmak üzere uzmanlar, ergenlik döneminin kimlik gelişimine etkisi üzerinde durmaktadırlar.⁵ Özellikle Erikson'un ergenlik dönemine rastlayan yılları kimlik gelişimine karşı rol karmaşası dönemi olarak nitelemesi oldukça dikkat çekicidir.⁶ Karmaşık bir bağlamı olduğu açık olan kimlik gelişimi; kişisel ve toplumsal vechelere sahiptir ve benlik ile kişilik gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. Benlik, kimlik ve kişilik gelişimi, sağlıklı bir birey olmanın ve toplumsal rolleri yerine getirmenin ön koşulu olduğu gibi nefsin ve neslin korunmasını temel amaç edinen dinin de bunlardan ayrı bir gerçeklik olduğu düşünülemez. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu⁷ ve din eği-

² Recai Doğan, "Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 37 (1997), 438; Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012), 101.

³ Ayşe Sıdika, *Usûl-i Talim ve Terbiye*, ed. Mustafa Gündüz (Ankara: Nobel Akademi Yayınları, 2020); Melekzade Fuad, *Usûl-i Tadrîs ve Tederrüs*, ed. Abdullah Cengiz (Konya: Çizgi Kitabevi, 2023); Mustafa Satı Bey, *Fenn-i Terbiye*, ed. Mustafa Gündüz (Ankara: Otorite Yayınları, 2012).

⁴ Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: DEM Yayınları, 2014), 457; Salih Zeki Zengin, "Osmanlı'dan Cumhuriyete Mekteplerde Din Dersleri ve Programlardaki Gelişmeler", *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*, ed. Recep Kaymakcan vd. (İstanbul: DEM Yayınları, 2011), 163-164; Hidayet Aydar, "Dârülfünûn İlahiyat Fakültesi ve Türk Kültür Hayatına Katkıları", *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13 (2006), 26-29; Mahmut Zengin, "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri", *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19/36 (2017), 119 vd.

⁵ Erik H. Erikson, *Identity, Youth and Crisis* (New York and London: W. W. Norton & Company, 1994), 128-135; Erik H. Erikson, *Childhood and Society* (London: Paladin Grafton Books, 1987), 234-236; Peter Blos, "The Concept of Acting Out in Relation to the Adolescent Process", *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 2/1 (1963), 124 vd.

⁶ Erikson, *Childhood and Society*, 234.

⁷ Millî Eğitim Temel Kanunu, *Resmî Gazete* 14574 (24 Haziran 1973), Kanun No.1739.

timi öğretim programları gibi eğitimin genel çerçevesini oluşturan metinler de bu amaçlarda birleştiği gibi bunlar, din eğitimi faaliyetlerine bir görev ve sorumluluk yüklemektedir. Bu çalışmanın amacı da ortaokul ve İmam-Hatip ortaokulu kademesinde verilmekte olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi Hz. Muhammed öğrenme alanını ve Peygamberimizin Hayatı dersini analiz etmek; ilgili öğrenme alanı ve dersin kazanımları ile içeriğinin benlik, kimlik ve kişilik gelişimine etki düzeyini değerlendirmektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine dayalı olarak hazırlanmıştır. Temelde teorik arka plan ile bulgular ve tartışma bölümlerinden olmak üzere iki bölümden oluşan çalışmanın ilk bölümünde Hz. Muhammed’in rol modelliğine ve Erikson, Blasi, Stryker gibi benlik, kimlik ve kişilik gelişimini ele alan uzmanların görüşlerine değinilmiştir. Bulgular ve tartışma başlığı, Hz. Muhammed öğrenme alanını ve Peygamberimizin Hayatı dersini oluşturan ünitelerin ve kazanımlarının yapısı ve içeriğin benlik, kimlik ve kişilik gelişimi bağlamında analizi olmak üzere iki alt basamağı içermektedir. Böylelikle, din eğitimi ile ilgili program geliştirme ve içerik oluşturma süreçlerine katkı sağlaması hedeflenmektedir. Bu bağlamda, 2018 yılında geliştirilen “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)”, 2018 yılında geliştirilen “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı”, yeni programlara göre hazırlanan Yiğit ve diğerleri tarafından yazılan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılan *İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Ders Kitabı*, Erdoğan ve diğerleri tarafından yazılan ve Lisans Yayınları tarafından basılan *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Ders Kitabı*, Macit tarafından yazılan ve FOM Yayıncılık tarafından basılan *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6 Ders Kitabı*, Çamyar ve Yıldız tarafından yazılan ve Gün Yayıncılık tarafından basılan *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7 Ders Kitabı*, Nayir ve diğerleri tarafından yazılan ve Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından basılan *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Ders Kitabı*’nın Hz. Muhammed öğrenme alanına karşılık gelen dördüncü üniteleri ile Akkaya ve diğerleri tarafından yazılan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılan *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 5 Ders Kitabı*, Balcı Arvas ve diğerleri tarafından yazılan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılan *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 6 Ders Kitabı*, Özdemir tarafından yazılan ve Tutku Yayıncılık tarafından basılan *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 7 Ders Kitabı*, Özdemir tarafından yazılan ve Tutku Yayıncılık tarafından basılan *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 8 Ders Kitabı*, araştırmanın kapsam ve sınırlılığını oluşturmaktadır. Çalışmada öncelikle DKAB dersi ve Peygamberimizin Hayatı dersi öğretim programlarında yer alan kazanımlar taksonomik özellikleri açısından incelenmiştir. Kazanımların taksonomik özellikleri, kazanım cümlelerinin yüklemelerinin davranışın alanı -bilişsel, duyuşsal, devinişsel- ve basamağının eşleştirilmesiyle belirlenmektedir. Bazı durumlarda bir yüklem birden fazla alanla veya alan basamağıyla ilgili olabilmekte ve belirsizlikler ortaya çıkmaktadır. Böyle durumlarda öğretim programında kazanımla ilgili açıklayıcı ifadeler ile kazanıma göre hazırlanması gerektiğinden içeriğin (ders kitabı) yapısı, müphemliğin giderilmesine yardımcı olmaktadır. Kazanım-

ların taksonomik özelliklerinin analizinden sonra da öğretim programlarının içeriğine karşılık gelen ders kitaplarındaki ilgili üniteler, kazanımlarla karşılaştırma yapılmak suretiyle değerlendirilmiştir. Öğretim programının son ögesi olan ölçme ve değerlendirmenin de çalışmaya dahil edilip bütünlük sağlanması açısından ünite sonlarındaki değerlendirme soruları da çalışmanın kapsamına alınmış ve kazanımların taksonomik özellikleri ile uyumlu olup olmadığı değerlendirilmiştir. Zira, öğretim programları bilişsel alan ağırlıklı olarak hazırlanmış olduğundan dersin ilgili hedeflere ulaştırma kapasitesi kazanım, içerik ve ölçme-değerlendirme öğeleri arasındaki bağıntı tarafından yönlendirilmektedir. Bilişsel alan kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine,⁸ duyuşsal alan kazanımları Krathwohl ve arkadaşları tarafından geliştirilen duyuşsal alan taksonomisine⁹ ve devinişsel alan Simpson'un devinişsel alan taksonomisine¹⁰ göre ele alınmıştır.

Çalışmanın temel kavramlarından olması bakımından öğrenme alanı ifadesine ayrı bir parantez açmak yerinde olacaktır. 2006 ve 2010 yıllarında geliştirilen ilköğretim DKAB öğretim programlarında ünitelerin sistematik bir şekilde sınıflandırılması için öğrenme alanı kavramına yer verilmiştir. Bu bağlamda inanç, ibadet, Hz. Muhammed, Kuran ve yorumu, ahlak, din ve kültür öğrenme alanları olarak belirtilmiştir.¹¹ 2018 yılında geliştirilen programda ise öğrenme alanı ifadesi tercih edilmemiş ve program üniteler şeklinde yapılandırılmış;¹² buna karşın 2018 yılında geliştirilen ortaokul ve imam hatip ortaokulu Peygamberimizin Hayatı dersi öğretim programında öğrenme alanı ifadesine açıkça yer verilmiştir.¹³ Öğrenme alanlarının, ünitelerin sistematik bir şekilde düzenlenmesine yardımcı olan kategoriler olması sebebiyle ve öğretim programlarının incelenmesinde işlevsel oldukları için çalışmada bu ifadeyi kullanmayı sürdürdük. Zira öğrenme alanı ifadesi, öğretim programlarının analizinde oldukça işlevsel bir kategoriye karşılık gelmektedir ve aynı bağlamdaki farklı ünitelerin sınıflandırılmasını kolaylaştırmaktadır.

Hz. Muhammed'in hayatı ile ilgili din öğretimi süreçlerini konu alan çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların büyük bir kısmı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarının genel değerlendirmesi kapsamında, ilgili programlarda yer alan "Hz. Muhammed" öğrenme alanının incelenmesine dayanmaktadır. Bununla birlikte özellikle 2012 yılında Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin seçmeli ders olarak ortaokul programında yer almasının ardından konuyu müstakil olarak ele alan çalışmalar da yapılmıştır. Akgül tarafından yapılan "Uzman Gözüyle "Hz. Muhammed'in Hayatı" Dersi" isimli çalışma, siyer alan

⁸ Lorin W. Anderson vd. (ed.), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (New York: Longman, 2001).

⁹ David R. Krathwohl vd., *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals - Handbook II Affective Domain* (New York: Longman, 1964).

¹⁰ Elizabeth Jane Simpson, *The Classification of the Educational Objectives in the Psychomotor Domain* (Urbana, 1966).

¹¹ "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu" (MEB, 2006), 71-76.

¹² "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)" (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018), 11.

¹³ "Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı" (MEB, 2018), 15.

uzmanlarının dersle ilgili değerlendirmelerine yer vermektedir. Çalışmada görüşlerine başvuru uzmanlar, dersin hedef ve kazanımlarını yeterli bulurken dersin içeriği söz konusu olduğunda bazı üniteleri yetersiz bulmuşlar ama genel olarak yeterli olarak nitelmişlerdir.¹⁴ Arslan, Yılmaz ve Erdoğan tarafından yapılan "Hz. Peygamber'i Nasıl Öğretelim?" isimli çalışmada hem DKAB dersi öğrenme alanı olarak hem de müstakil bir ders olarak Hz. Muhammed'in hayatının öğretiminin taşıması gereken özellikler açıklanmıştır.¹⁵ SAMER'in koordinatörlüğünde düzenlenen ve "İlk ve Ortaöğretimde Siyer Öğretimi Sorunları ve Çözümleri" başlığını taşıyan I. siyer çalıştay sonuç bildirgesinde, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara uygun olarak yardımcı kaynak hazırlamanın, dersin pedagojik gereksinimleri karşılamasında taşıdığı önem ve bunun sağlanması için psikolog, çocuk edebiyatçısı, pedagoğ gibi uzman katılımının önemi ve dersin genel amacının Hz. Muhammed'in yaşam öyküsü olduğu kadar "örnek bir şahsiyet" olduğunun dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.¹⁶ Bahçekapılı'nın "Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri: İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri" isimli çalışmasında dersin davranış değişikliğini sağlaması gerektiği ile ilgili beklentilerin olduğu ve katılımcıların derslerin Kur'an ve Sünnet merkezli olması gerektiğini düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır.¹⁷ Kaymakcan ve diğerlerinin hazırladığı "Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu"nda Hz. Muhammed'in Hayatı seçmeli dersi de program ve içerik açısından değerlendirilmiş, raporda dersin davranış değişikliğini hedefleyecek şekilde yeniden yapılandırılması önerilmiştir.¹⁸ Bilecik'in "Hz. Muhammed'in Hayatı 5. sınıf Öğretim Materyali "Temizlik" ünitesindeki Hadis Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeyine Uygunluğunun İncelenmesi" isimli makalesinde çalışma çerçevesinde incelenen hadis-i şeriflerin gerekli pedagojik özellikleri taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.¹⁹

1. Teorik Arka Plan

Peygamberlere iman, altı iman esasından biri olduğu gibi peygamberlik kurumu kurumsal bir dinin karakteristik özelliklerinden birisidir. Zira peygamber, Tanrı ile insanlar arasındaki iletişimi sağlamakta yani Tanrı'nın konuşmasını insanlara duyurmakta; O'nun emir ve yasaklarını bildirmekte ve O'nun istediği gibi bir yaşam için örneklik teşkil etmektedir. Bu bakımdan peygamberler, birincil kutsal kişiler olarak tekil yaşamları ve toplumsal yaşamı dönüştürür.²⁰ Kutsal kişi olarak peygamber, ilahi sözü halkına aktarır, vahyi yaşamında tezahür ettirir ve gelenek için haber biçimine bürünen vahyin güvenilirliğini teminat

¹⁴ Şengül Akgül, *Uzman Gözüyle "Hz. Muhammed'in Hayatı" Dersi* (Kahramanmaraş: SAMER Yayınları, 2019), 115-122.

¹⁵ Z. Şeyma Arslan vd., *Hz. Peygamberi Nasıl Öğretelim?* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2013).

¹⁶ I. Siyer Çalıştayı (Siyer Araştırmaları Merkezi) (Erişim 11 Mayıs 2023).

¹⁷ Mehmet Bahçekapılı, *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri: İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (İstanbul: İLKE, 2013), 245 vd.

¹⁸ Recep Kaymakcan vd., *Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2013), 54.

¹⁹ Sümeyra Bilecik, "Hz. Muhammed'in Hayatı 5. Sınıf Öğretim Materyali 'Temizlik' Ünitesindeki Hadis Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeyine Uygunluğunun İncelenmesi", *Marife* 13/2 (2013), 60-62.

²⁰ James L. Cox, *Kutsal İfade Etmek: Din Fenomenolojisine Giriş*, çev. Fuat Aydın (İstanbul: İz Yayıncılık, 2004),

altına alır.²¹ Birincil kutsal kişi olarak peygamber, kutsalın tezahürüne aracılık eder ya da vesile olur. Bu tezahür, Kızıldeniz'in ikiye ayrılmasında olduğu gibi bir kratofani olabilir ya da daha genel bir hiyerofani şeklinde gerçekleşebilir.²² Buna ek olarak ikincil kutsal kişilerin meşruiyeti de peygamberlerdir.²³ Dinlerin yapısına göre ikincil kutsal kişilikler alt kategorilere ayrılırken İslam dini özelinde mürid figürü ile mezhep imamları, ikincil kutsal kişiler olarak görülebilir. İkincil kutsal kişiler, birincil kutsal kişilere bağlı kalmak koşuluyla kutsalın tezahürüne aracılık ederler ama aralarında kesin bir nitelik farklılığı bulunmaktadır. Yeterli düşünsel yeteneklerden yoksun olmak başta olmak üzere birtakım sebepler insanların çoğunluğunun birincil kutsal kişilikleri tam anlamıyla kavraması mümkün olmadığından, ikincil kutsal kişilikler kutsallığın toplumda yayılmasında önemli bir işleve sahip olmaktadır. İkincil kutsal kişiler ve özellikle mezhep imamları, (antropolojik) dindarlık kimliğinin oluşmasında temel bir rol edindikleri için²⁴ din eğitiminin doğal konuları arasında yer almalıdır. Diğer taraftan bu durum, din bilimsel açıdan mezheplerüstü din öğretim program yaklaşımına göre yapılandırılan din dersi programları için göz ardı edilmemesi gereken bir sorunsaldır. Zira eğer evrensel bir hakikati tarihsel-toplumsal bir gerçeklik olan insana aktaracak aracı bir kurum veya yapı yoksa din eğitiminin benlik, kimlik ve kişilik gelişimine etkisi sınırlı kalacaktır.

Şehitlik de kutsal kişiler için bir diğer örnek olarak verilebilir; şehidin bedeni, gündelik yaşamdaki olağanlığı kutsal lehine mayalayan, tabir-i câizse kutsal bir fenomendir. Günümüzde rol modellerin kimlik gelişimi üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri daha çok ikincil kutsal kişilikler veya onların seküler mütekailleriyle ilgilidir. Örneğin ergenlik döneminde olumsuz rol modellerin benimsenmesi, rol modelin bizatihi kendisine benzeme çabasından ziyade, onun aracılığıyla onda indirgenmiş haliyle bulunan modern insana ulaşmaktır. Benzer şekilde dindarlaşma süreçlerinde olumlu rol modele uymak, onunla özdeşleşmek değil, onun aracılığıyla upuygun örnek olan birincil kutsal kişiye ulaşmaktır.

Peygamberlik kurumunun teolojideki konumu da teolojinin yapısını belirlemektedir. Bilindiği gibi deizm, Tanrı inancını koruduğu halde Tanrı'nın özellikleri ve âlemi yaratma biçimi sebebiyle peygamber göndermesinin anlamsız olduğunu ileri sürerek peygamber inancını reddetmektedir.²⁵ Deizm, geçmişte teizm için yıkıcı bir tehdit olmasa da deizmin

147 vd.

²¹ Şükrü Keyifli, "Dini Bilgiler Öğretimi", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/37 (2013), 114.

²² Hiyerofani, kutsal doğrudan veya dolaylı bütün tezahürlerini ifade eden bir kavramken kratofani, Tanrısal gücün tezahürüne karşılık gelmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Mircea Eliade, *Kutsal ve Dindışı*, çev. Mehmet Ali Kılıçbay (Ankara: Gece Yayınları, 1991), IX; Mircea Eliade, *Dinler Tarihine Giriş*, çev. Lale Arslan Özcan (İstanbul: Alfa Yayınları, 2017), 28 vd; Mircea Eliade, *Patterns in Comparative Religion*, çev. Rosemary Sheed (New York: SheedWard Inc., 1958), 24.

²³ İsmet Eşmeli, *Dinlerde Kutsal Kişi Fenomeni* (Ankara: İlahiyât Yayınları, 2020), 190-199, 212-214.

²⁴ Süleyman Gümüş, "Mâturidilikte Tanrı Tasavvuru", *Mezheplerin Tanrısı: İslam Mezheplerinin Tanrı Anlayışı*, ed. Mustafa Tekin (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2022), 267.

²⁵ Thomas Paine, *Akıl Çağı (The Age of Reason)*, çev. Şükrü Alpagut (İstanbul: Say Yayınları, 2017), 12-16; Yaşar Nuri Öztürk, *Deizm* (İstanbul: Yeni Boyut Yay, 2018), 13-18; Mikail İpek, "Deist Tanrı", *Bir Dünya Tanrı*, ed. Mustafa Tekin (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2022), 415.

teolojik bakış açısı olan doğal teoloji, modern bilimle bağ kurmadaki başarısı sayesinde teizmi dönüştürmeye başlamıştır. Doğal teoloji, kısaca özetlemek gerekirse evrende var olan tasarımın rasyonelliği üzerinden Tanrı'nın mevcudiyetine inancın makul olduğuna yönelik bir yaklaşımdır. Doğal teoloji, tasarımdaki rasyonelliği ancak ve sadece bilimle açıklayabileceği için bilimin verilerine göre sürekli şekillenen dinamik bir teolojidir.²⁶ Fakat modern bilim, normatif ilkelere göre işlemediğinden bilimsel bulgulardan Tanrı'ya inanmayı zorunlu bir şekilde gerektiren bir sonuca ulaşılamaz. Bilimsel bulgular, bu tasarımı var eden (Tanrı) hakkındaki bir varsayımı olurlar. Dolayısıyla doğal teoloji, Tanrı hakkında konuşmayı O'nun sözlerini merkeze alarak yapılan vahyî teolojiden yapısal olarak ve sonuçları itibarıyla farklılaşır. Vahyî teoloji, ismi ve sıfatları olan, evreni yoktan yaratan, tarihe müdahale eden, insanlara konuşmasının insanlar için yükümlülükler ortaya çıkardığı Tanrı'ya dair bir teolojidir.²⁷ Vahyî teoloji, doğal teolojinin aksine bilimsel bilgiler üzerinde değil peygamberlik kurumuna bağlı olarak temellenir. Modernitenin âlâmet-i fârikalarından olan rasyonellik, doğruluk kriteri peygambere güven olan kutsal kitabı, akıl karşısında ham veri olarak kabul ettiğinden vahyî teoloji gerilemiş ve en iyi durumda merkezinde doğal teolojinin bulunduğu, vahyî teolojinin argümanlarının doğal teoloji formunda ifade edildiği bir dönüşüm yaşanmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının, klasik dönemde karara bağlanamamış ve kelam ile felsefe arasındaki ana tartışma başlıklarından olan yasa fikrine güçlü bir şekilde yer vermesi²⁸ söz konusu dönüşüme örnek olarak verilebilir.

Yasa fikrinde olduğu gibi ilksel kabuller, diğer hususları olduğu gibi peygamberlik bağlamındaki beklentileri de yönlendirmektedir. Bilindiği gibi din eğitiminin önemli görevlerinden birisi insanların hayatı anlamlandırma süreçlerini desteklemektir. Anlamlandırma ise muayyen bir anlama veya anlam şemasına referans vermeyle başlar ve devam eder. Nietzsche'nin ifade ettiği gibi Tanrı bütün anlamların kaynağı olan asıl anlamken²⁹ peygamberler, bu semantik uzamın aslı otoritesidir. Kur'an-ı Kerim Hz. Peygamber'i en güzel örnek olmakla niteleyerek bu durumu dile getirir. En güzel örnek olarak Hz. Peygamber, dini temsil ederken; örnek alan kişi, bu temsili kendi yaşamına aksettirerek takliden temsil eder. Örnek alma, bireysel seviyede -mevcut pedagojik terminoloji ile konuşmak gerekirse- bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanları içeren bir alımlama sürecidir. Günümüzde gittikçe önem kazanan problem çözme becerisi kazanmak da örnek almaya gönderimde bulunmaktadır. Modern bakış açısında yaşam, problemlerin çözülmesiyle genişleyen bir kariyer olarak kabul edilmektedir ki gerek anlık olaylar gerekse çeşitli rollerin kapsamında yer alan problemlerin çözümünde Hz. Peygamber'in referans alınması, onun örnek alındığına işaret

²⁶ D. Q. McInerney, *Natural Theology* (Pennsylvania: Elmhurst, 2005); John Polkinghorne, *Faith, Science and Understanding* (New Haven: Yale University Press, 2000), 61-62.

²⁷ Clifford Joseph Fenton, *The Concept of Sacred Theology* (Milwaukee: The Bruce Publishing Company, 1941), 2 vd; Emmanuel Doronzo, *Introduction to Theology* (Virginia: Notre Dame Institute Press, 1973), 14-15; Abraham Kuyper, *Encyclopedia of Sacred Theology*, çev. Hendrik de Vries (New York: Charles Scribner's Sons, 1898), 338.

²⁸ Sabahattin Nayir vd., *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Ders Kitabı* (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2019), 16 vd.

²⁹ Friedrich Nietzsche, *Şen Bilim*, çev. Levent Özşar (Bursa: Asa Yayınları, 2003), 130.

eder. Ne var ki sadece bireyle sınırlı bir örnek almadan bahsedilemez. İnsan tabiatı itibarıyla toplumsaldır ve toplumun çizdiği çerçeve, örnek almanın da imkanlarını büyük ölçüde belirler. Üçüncü seviyede ülkenin benimsediği teoloji-politik benlik, kimlik ve kişilik gelişiminde etkili olan faktördür. Devletler, toplumsal yaşamı biçimlendirmek üzere farklı politikalar üretip uygulamalar ve din politikası da bunlardan birisidir. Farklı politikaların kavşak noktasındaki eğitim kurumunun din politikasına eklenmesi sağlıklı bir örnek alma süreci için önemlidir.

Din öğretimi bir taraftan birincil kutsal kişilikle karşılaşmanın kılavuzlanmasırken diğer taraftan da devlet politikasının bir parçasıdır. Örgün din eğitimi büyük ölçüde, hayatın ve kendiliğin inşasındaki en önemli aşamalardan birisi olan kimlik gelişiminin gerçekleştiği ergenlik dönemindedir. Erikson, psikolojide ve daha sonra eğitimde en önemli kavramlardan birisi haline gelecek olan kimliği, "Temel bir birlik duygusuna sahip, farklılaşmış bir birey olarak kişinin bilinçli ve bilinç öncesi deneyimi"³⁰ olarak tanımlamaktadır ve kimlik kısaca "Ben kimim?" sorusuna verilen cevaplara göndermede bulunur. Erikson, ergenlik dönemine yayılan kimlik edinimini, insanın kendisini başkalarının gözünden görme yani içsel süreçlerle yönetilen bir toplumsallaşma olarak açıklamaktadır. Kimlik gelişimi yeknesak bir süreç olmaktan çok çeşitli alt boyutların analitik olmayan bir toplamıdır. Bu alt boyutların en önemlilerinden birisi benliktir. Benlik, insanın kendisine dair farkındalığıdır³¹ ve bu farkındalık "yetenekler, amaçlar, değerler ve tercihler"den oluşmaktadır.³² Benlik, öz farkındalık (self-awareness), özsaygı (self-esteem), özkontrol (self-control), özdoğrulama (self-verification), özolumlama (self-affirmation), öz bilinç, özbenlik çelişkisi (self-discrepancy), özdeğerlendirme (self-evaluation), öz-izleme (self-monitoring) gibi kavramları içermektedir.³³ Benliğin içsellğine karşıt olarak kişilik, bir davranışın gösterilme stiline³⁴ veya daha geniş anlamda evde, iş, boş zaman değerlendirme ve öncelikler açısından bütün bir yaşama tarzına göndermede bulunmaktadır.³⁵ Diğer taraftan ergenlik dönemiyle birlikte, farklı durumlarda veya ortamlarda benliğin farklı yönünün paylaşıldığı çoklu benlik geliştirilmektedir. Çoklu benlik, hem benliğin doğru bir şekilde inşa edilmesinde hem de benlikteki istikrarın korunmasında çeşitli zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Örneğin öğrenci, sınıfta din derslerine uygun bir benlik modunda bulunabilir ve ders dışında bu modu tamamen terk edebilir. Derslere karşı tutumların ölçülmesi gibi sadece pedagojik çerçeveli çalışmalar, doğal olarak derste benlik moduna ilişkin verileri derlemektedir. Bunun pedagojik

³⁰ Augusto Blasi, "Identity and the Development of the Self", *Self, Ego, and Identity: Integrative Approaches*, ed. Daniel K. Lapsley - F. Clark Power (New York: Springer-Verlag, 1988), 227-228.

³¹ İlkay Demir, "Benlik, Kimlik, Kişilik", *Gelişim Psikolojisi*, ed. Hatice Ergin - S. Armağan Köseoğlu (Ankara: Nobel Akademi Yayınları, 2020), 181.

³² Mark R. Leary - June Price Tangney, "The Self as an Organizing Construct in the Behavioral and Social Sciences", *Handbook of Self and Identity*, ed. Mark R. Leary - June Price Tangney (New York: The Guilford Press, 2012), 4.

³³ Leary - Tangney, "The Self as an Organizing Construct in the Behavioral and Social Sciences", 1.

³⁴ John C. Loehlin, *Genes and Environment in Personality Development* (London: SAGE Publications, 1992), 3.

³⁵ Luciano L'Abate, *A Theory of Personal Development* (New York: A Wiley-Interscience Publication, 1994), 161-196.

çalışmalardan elde edilen bulguların gerçek yaşama genelleştirilememesinin en önemli sebeplerinden birisi olduğu düşünülebilir. Benzer şekilde Hewitt ve Shulman'ın geliştirdiği durumsal kimlik yaklaşımına göre insanlar, bir davranışı diğer çevresel faktörleri ve davranışın sonucu ile ilgili beklentileri dikkate alarak sergilerler.³⁶ Durumsal kimlik yaklaşımı, pedagojik ilkelerle biçimlendirilen ortamda sergilenen davranışın benlik, kimlik ve kişilikte gerçekten yerleşmiş bir değerden kaynaklanmasının kolaylıkla dile getirilemeyeceğini imlemektedir. Benlik temel bir sorunsal haline getirilmediği müddetçe, öğrenmeleri çoğunlukla dolaylı gözlemlerle takip eden pedagojik yaklaşımlar, bir öğrenmenin benliğin belirli bir yönüyle mi sınırlı olduğu yoksa benliğin geneline mi yayıldığıyla ilgili derinlemesine bir kavrayış gerçekleştiremeyecektir. Dolayısıyla özellikle kalıcı bir davranış değişikliği hedefleyen bir öğretim sürecinin bu duruma uygun bir bakış açısının olması gerekmektedir. Özellikle ergenlik dönemindeki kimlik edinimi, doğası gereği çoklu benlik olgusu besleyecek sosyal etkileşimlere duyarlıdır.³⁷

Kimliğin, benlik tasarımının yanı sıra toplumsal rollerle de yakın bir bağı bulunmaktadır; hatta onun benlik, kişilik ve toplumsal roller arasındaki bir bağıntının somutlaşması olarak dahi anlaşılması mümkündür. Toplumsal rol, "Genellikle bir sosyal sistemde veya bir grupta belirli bir pozisyonda bulunan kişilere yönelik bir dizi beklenti olarak tanımlanır."³⁸ Beklenti, eğitim sistemi içerisinde dersin kazanımları içinde ama daha çok uzak ve genel hedeflerde belirtik kılınır. Uzak ve genel hedefler, toplumsal rollere ilişkin beklentilerle güçlü bağlara sahip olmalıdır ama milli eğitim sistemimizde genel hedefler soyutken toplumumuza özgü uzak hedefler bulunmamaktadır zira uzak hedef, tarihin baskın öznesi olma iddiasını dile getirir. Toplumumuz ne modernitenin taşıyıcısıdır ne de onu reddederek yeni bir ideal arayışı içerisindedir. Bu sebeple modernitenin aktarıcısı olma görevi, genel hedeflerde ifade edilmiştir.

Roller, birtakım beklentiyi dışı vurmanın bir yolu olmasına rağmen rollerin belirlenmesinde etkili olan beklentiler, genellikle belirsizliğini korumaktadır.³⁹ Dolayısıyla insan toplumda tek parçadan meydana gelen bir özne olarak yer almaz hatta rollerdeki karmaşıklık benlikteki bir karmaşıklığı gündeme getirir.⁴⁰ Toplumsal rollerse, öğretim ortamıyla sınırlı pedagojik çerçevenin dışına çıkmakta ve böylece kimlik gelişiminin önemli bir bölümü pedagojik ilkelerle biçimlendirilemeyen gerçeklikler olarak kalmaktadır. Öğretim faaliyetleri, öğretme kavramındaki bilişsel bağlamın önceliği ve baskın karakteri dolayısıyla

³⁶ John P. Hewitt, *Self and Society: A Symbolic Interactionist Social Psychology* (Boston: Pearson Education, 2003), 61-67.

³⁷ Daniel Hart, "The Adolescent Self-Concept in Social Context", *Self, Ego, and Identity: Integrative Approaches*, ed. Daniel K. Lapsley - F. Clark Power (New York: Springer-Verlag, 1988), 71.

³⁸ Alvin W. Gouldner, "Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles", *Administrative Science Quarterly* 2/3 (1957), 282.

³⁹ Sheldon Stryker - Richard T. Serpe, "Commitment, Identity Salience, and Role Behavior: Theory and Research Example", *Personality, Roles, and Social Behavior*, ed. William Ickes - Eric S. Knowles (New York: Springer-Verlag, 1982), 205.

⁴⁰ Sheldon Stryker, *Symbolic Interactionism: A Social Structural Version* (California: Menlo Park, 1980), 59.

etkisini büyük ölçüde bilişsel alanda göstermektedir. Neredeyse bütün öğretim programlarında duyuşsal ve devinişsel alan kazanımlarının aleyhine bilişsel alan kazanımlarının yüksek oranı buna işaret etmektedir.⁴¹ Buna ek olarak mevcut yapısıyla okul, hayatın mikro örneğini temsil edecek özelliklerden yoksundur ve öyle görünüyor ki gerçek durumun temsilindeki sorunların, gerçek durumun bilişsel bağlama tahvil edilmesiyle aşıldığı varsayılmaktadır. Yani öğretim sonundaki ölçme-değerlendirme faaliyetinin sonuçları dışardaki yaşamı kapsayacak şekilde genelleştirilmektedir. Bu, bir bakıma bir zorunluluktur zira öğrenmenin kalıcılığı varsayılmadığı müddetçe eğitim faaliyetlerinin anlamlı olduğu ileri sürülemez. Bununla birlikte öğretimi pedagojik ve ölçülebilir hale getiren öğretim programları, toplumun istendik durumunu yüksek bir doğruluk oranıyla temsil ettiği varsayımına dayansalar da modernitenin seküler doğası dikkate alındığında dini kimlik inşasında bu varsayımın çeşitli sorunlar içerdiğini göz önünde bulundurmamak da bir zorunluluktur. Annelik, babalık gibi nispeten kararlı rollerin modern içerikten muaf olamaması bir yana, toplumsal yaşam içerisinde yerine getirilen diğer rollerin neredeyse bütünüyle modern gündelik yaşama gömülü oluşu, aynı anda teorik ve pratik bir meydan okumadır. Roller ile ilgili bir diğer önemli sorunsal ise tekil bir kişi olarak Hz. Muhammed'in örneğinde onun yerine getirmediği diğer rollerin teolojik karşılıklarıdır. Böyle roller tasavvuf, ahlak gibi alanlarda açıklanmış veya genel olarak geleneksel yaşam biçimi altında bir araya getirilmiş olmakla birlikte, günümüzdeki şartlar itibarıyla kuramsallaştırılmış değildir. Örneğin ahilik, çalışma hayatı için bir içgörü sağlar fakat ekonomik faaliyetler kapitalist mantığa göre işler. Büyük ölçüde yaygın eğitimin bir aracı olarak vaaz ve sohbetlerin hatabî biçimine bırakılan bu roller, son derece açık çelişkileri dahi kolaylıkla telif edilebilmektedir.

2. Bulgular ve Tartışma

Peygamberimizin Hayatı dersi; 5 öğrenme alanı ve dört sınıf kademesinde toplamda yirmi üniteden oluşacak şekilde yapılandırılmıştır. Öğrenme alanları; Ana Hatlarıyla Peygamberimizin Hayatı, Peygamberimizin Nebvî Yönü, Sosyal Hayatta Peygamberimiz, Peygamberimizin Örnekliliği, Peygamberimizin Ashabı başlıklarına sahiptir.

5. sınıf üniteleri; Peygamberimizin Çocukluk Yılları, Peygamberlik ve Peygamberimiz, Peygamberimiz ve Çocuklar, En Güzel Örnek Peygamberimiz, Peygamberimiz ve Sahabe. 6. sınıf üniteleri; Peygamberimizin Gençlik Yılları, Kur'an-ı Kerim'de Peygamberimiz, En Güzel Örnek Peygamberimiz, Sahabenin Fazileti. 7. sınıf üniteleri; Peygamberimizin Mekke Yılları, Peygamberimizin Evrensel Mesajları, Peygamberimiz ve Yakın Çevresi, En Güzel Örnek Peygamberimiz, Sahabeden Örnek Davranışlar. 8. sınıf üniteleri; Peygamberimizin Medine Yılları, Peygamberimizin Dindeki Konumu, Peygamberimiz ve Sosyal Hayat, En Güzel Örnek Peygamberimiz, İslam Daveti ve Sahabe.⁴²

⁴¹ Süleyman Gümüş, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının (2010) Hedefleri Üzerine Bir Değerlendirme", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/34 (30 Aralık 2018), 597-618.

⁴² "Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı", 15.

DKAB dersi öğretim programı Hz. Muhammed öğrenme alanı kapsamındaki üniteler 4. sınıftan 8. sınıfa kadar sırasıyla şu şekildedir: Hz. Muhammed'i Tanıyalım, Hz. Muhammed ve Aile Hayatı, Hz. Muhammed'in Hayatı, Allah'ın Kulu ve Elçisi: Hz. Muhammed, Hz. Muhammed'in Örneği.⁴³

Peygamberimizin Hayatı dersi öğretim programı kazanımlarının özelliklerine ve içeriğe bakacak olursak;

Hz. Muhammed öğrenme alanına münhasır olan -yine de program altı alt öğrenme alanına ayrılmıştır- Ortaokul ve İHO Peygamberimizin Hayatı dersinin öğretim programında yüz on iki kazanıma yer verilmiştir.⁴⁴ Biçimsel olarak değerlendirildiğinde çok sayıda kazanımın hatalı yazıldığı görülmektedir. "Kavrar" yüklemi, kavrama basamağını veya başka bir bilişsel alan basamağını doğrudan ifade etmez ve "bilir", "anlar", "öğrenir" gibi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanın bütününe aynı anda gönderimde bulunduğu için ölçülemez. Bu tür ifadeler, taksonomilerin tamamını kapsar ve alt boyutları belirsiz bıraktığı için kazanımın hangi alanın hangi basamağında olduğu belirsiz kaldığı için kazanımların taşınması gereken açık-seçiklik ilkesine⁴⁵ uygun değildir. Çalışmada "kavrar" yüklemli kazanımlar, kavrama basamağında kabul edilmiştir. Benzer bir belirsizlik "fark eder" yüklemine de bulunmaktadır. "Fark etme" yüklemi Türkçe dil bilgisi açısından bilişsel alanın kavrama, duyuşsal alanın alma, devinişsel alanın uyarılma basamağına aynı anda gönderimde bulunmaktadır; dolayısıyla daha açık yüklemlemlerle düzeltilmesi program geliştirme kriterlerine uyum açısından önem arz etmektedir.

5. sınıf kazanımlarının yirmi dördü bilişsel alanda, altısı duyuşsal alanda yer alıyor görülmektedir. Bilişsel alan kazanımlarının dokuzu hatırlama, yedisi kavrama, yedisi analiz ve biri değerlendirme basamağındadır. Duyuşsal alandaki kazanımların üçü alma, üçü değer verme basamağındadır. İçerikte/ders kitabında "Bir Hadis Öğreniyorum"⁴⁶ etkinliği, programda analiz basamağında bir kazanıma karşılık gelmekteyken içerik kavrama basamağında uygun şekilde hazırlanmıştır. Ünite sonlarındaki değerlendirme çalışmaları⁴⁷ da çoğunlukla hatırlama ve kavrama basamağındaki kazanımları ölçecek nitelikte yazılmıştır. Peygamberimizin Hayatı 5 ders kitabı 3. ünite değerlendirme çalışması kısmen daha yüksek kazanımlara yönlendirici ve aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kazanımlara aynı anda ulaştırmaya dönük bütüncül bakış açısını yansıtmaktadır.⁴⁸ Ders içeriği, büyük oranda DKAB dersi ünitelerini yansıtmakla birlikte sahabeleri konu edinen 5. ünite, ikincil kutsal

⁴³ "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)".

⁴⁴ "Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı", 16-37.

⁴⁵ Özcan Demirel, *Kurandan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (Ankara: PegemA Yayıncılık, 2008), 110; Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme* (Ankara: Edge Akademi Yayınları, 2016), 54-55; Veysel Sönmez, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2004), 38.

⁴⁶ Veysel Akkaya vd., *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 5* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2022), 31, 48, 75, 89, 109.

⁴⁷ Akkaya vd., *Peygamberimizin Hayatı 5*, 32-24, 49-52, 76-78, 91-92, 110-111.

⁴⁸ Akkaya vd., *Peygamberimizin Hayatı 5*, 76-78.

kişilikleri Hz. Peygamber ile öğrenenler arasına konumlandırılmasıyla son derece dikkat çekicidir. İlgili ünite de sahabelerin en seçkin topluluk olduğu vurgulanmakta, bilhassa muhâcîr ve ensârın kurtuluşunu beyan eden ayetlerle doğru yaşamının peygamber dışındaki insanlar için de başarılabilir olduğunu önerme haline getirmektedir. Fakat ünite, daha çok sahabenin Hz. Peygamber hakkındaki tanıklığıyla ve belirli sahabelerin yaşamlarından örneklerle sınırlandırıldığı için derin öğrenmeleri imkân taniyacak özellikte tasarlanmamıştır.

6. sınıf kazanımlarının yirmi dördü bilişsel, üçü duyuşsal alandadır. Bilişsel alan kazanımlarının dördü hatırlama, on dördü kavrama, altısı analiz basamağında yer alırken duyuşsal alan kazanımlarının biri alma, ikisi değer verme basamağındadır. İçerikte/ders kitabında "Bir Hadis Öğreniyorum"⁴⁹ etkinliği çıkarsamaya dayalı olduğu için kazanımla uyumludur ve analiz basamağı kazanımı benlik, kimlik ve kişilik gelişimini destekleyici niteliktedir. Ünite sonu değerlendirmeleri⁵⁰ de yüksek basamaklı kazanımları sınamaya yardımcı olacak ve üç alanla ilişki kurmayı sağlayacak özelliktedir. Ders kitabı, Peygamberimizin gençlik dönemini, Hz. Peygamber'in gençlerle diyalogu ve gençlerin İslam'ın ilk dönemlerindeki yeri, Kur'an-ı Kerim'de Hz. Peygamber, Hz. Peygamberin örnekliliği ile sahabenin fazileti konularından oluşmaktadır. Peygamberimizin toplumsal hayata duyarlılığı, üstün ahlakı, ona bağlılığın önemi ders kitabının ana temalarıdır. Hz. Peygamberin gençlere güvenmesi, onları yakın çevresinde buldurması, önde gelen genç sahabelerden örnek olayların aktarılması duygusal bağ kurmayı kolaylaştıracak ve aidiyet bilincini destekleyecek niteliktedir. Hz. Peygamberin örnekliliği ile ilgili ünite de örnek olma ve örnek alma hayatın zorluklarına karşı sabır, dua, tevekkül gibi değerler bağlamında içeriklendirilmiştir. Ünitelerin genel görünümü, örnek almanın etkin bir katılımı davet etmesinden ziyade Hz. Muhammed'in yaşamından seçilmiş kısımların panoramik bir sunumu şeklindedir. İlkel olarak ikincil kutsal kişilik fenomenine uygun olan "Sahabenin Fazileti" ünitesi, Hz. Peygamber ile öğrenciler arasında dolayım oluşturacak bir yapıda değildir. Ünite büyük ölçüde bazı genç sahabelerin yaşamlarının örnek olay haline getirilmesine dayanmaktadır. Üniteler, genel olarak düşük bilişsel basamağa karşılık gelmektedir. Üst düzey düşünme becerilerine yönelik bir işareten bahsetmek oldukça zordur. Gençlerle ilgili temaların yoğunluğuna rağmen ders kitabına hâkim olan duygusallık fon görevini üstlenmekte, bilişsel bağlam adeta bu fona yerleşmektedir. Dolayısıyla düşük bilişsel basamaklara uygun önermelerin kurulması, ders kitabının doğal olarak hatabî bir biçime bürünmesine yol açmaktadır.

7. sınıf kazanımlarının yirmi yedisi bilişsel, üçü duyuşsal alandadır. Bilişsel alanda yer alan kazanımların sekizi hatırlama, onu kavrama, yedisi analiz, ikisi değerlendirme basamağındadır. Duyuşsal alanda yer alan kazanımların üçü de değer verme basamağındadır.

⁴⁹ Fatma Balcı Arvas vd., *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 6 Ders Kitabı* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, ts.), 33, 55, 79, 99, 121.

⁵⁰ Balcı Arvas vd., *Peygamberimizin Hayatı 6*, 34-38, 56-60, 80-84, 100-104, 122-125.

"Bir Hadis Öğreniyorum"⁵¹ etkinliklerinin analiz basamağıyla düşük bir uyumunun olduğu ve daha çok kavrama basamağındaki bir kazanıma karşılık geldiği söylenebilir. Ünite sonu değerlendirmeleri⁵² neredeyse tamamen hatırlama ve kavrama basamağı kazanımlarını ölçmeye yöneliktir. İlk ünite Mekke yılları ile başlayarak gerek önceki sınıf konularına gerekse DKAB dersine atıf yapmaktadır. DKAB 5. sınıf konularından olan Hz. Peygamberin baba, eş olma gibi rollerine değinilmekte ve tekrara düşülmektedir. Anlamını genelliğinde bulan ahlaki ve hukuki değerlerle karşılaştırıldığında zaman ve mekân algısının olağanlığını aşan isrâ ve miraç olaylarına yer verilmesinin Müslümanca bir kimlik inşası adına önemi aşikardır. Bu tür özel hadiseler, birincil kutsal kişiliklerin yegâneliğini garanti altına almaktadır ki sözün gelişi küreselleşmenin olumsuz etkilerine esas itibarıyla aşkınlığa aidiyet direnebilir. Başka bir deyişle iki dünya görüşü antropolojik açıdan eş değerdedir ve bir dünya görüşünü diğerinden ayıran o dünya görüşüne içkin olan aşkın değerlerdir. Aşkın ilkeler, bir dünya görüşünün diğerine benzeme dinamiğinin sınırını oluşturur.⁵³ "En Güzel Örnek Peygamberimiz" isimli ünite, Hz. Peygamberin ibadet hayatına dair örnek olaylardan oluşmaktadırken ikincil kutsal kişilikler çerçevesindeki "Sahabeden Örnek Davranışlar" ünitesi, öğrencilerin daha çok empati yapmalarını sağlamaya yönelik olarak, Hz. Peygamber ile sahabeler arasında geçen olaylar ve bazı sahabelerin yaşam hikayeleri ile sınırlıdır. Ders kitabında insan hakları, güvenilirlik, adalet, vefa, şefkat, nezaket, hilm, cesaret, sadakat, azim ve fedakârlık gibi değerler göze çarpmaktadır.

8. sınıf kazanımlarının yirmi biri bilişsel, dördü duyuşsal alandadır. Bilişsel alandaki kazanımların altısı hatırlama, yedisi kavrama, altısı analiz ve ikisi değerlendirme basamağındadır. Duyuşsal alandaki kazanımların üçü değer verme, biri alma basamağında yer almaktadır. "Bir Hadis Öğreniyorum"⁵⁴ etkinliklerinin analiz basamağından daha çok kavrama basamağıyla ilgili olduğu söylenebilir. Ünite sonu değerlendirmeleri⁵⁵ hatırlama ve kavrama basamağı kazanımlarını ölçecek şekilde oluşturulmuştur. Kitap, Medine yılları ile başlamakta, Hz. Peygamberin dindeki ve Müslümanların yaşamındaki otoritesi, sosyal hayata duyarlılığı, örnekliğini ele alan ünitelerle devam edip, sahabe ile ilgili üniteyle tamamlanmaktadır. Üniteler, genel olarak birincil kutsal kişilik fenomenine yer vermekle birlikte "Peygamberimizin İnsanı Kötülüklerden Arındırması" konusu, insanın kurtuluşunun Hz. Peygambere ittibaya koşullandırılması bakımından ayrıcalıklı bir konumdur. "En Güzel Örnek Peygamberimiz" ünitesinin ise peygamberin otorite konumunu ele alan üniteden bağımsız bir şekilde çevre bilinci, sadelik, infak, affedicilik gibi değerleri merkeze almaktadır

⁵¹ Fikri Özdemir, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 7 Ders Kitabı* (Ankara: Tutku Yayıncılık, 2019), 39, 55-56, 78-79, 102, 118-119.

⁵² Özdemir, *Peygamberimizin Hayatı 7*, 41-42, 57-58, 80-82, 103-106, 120-121.

⁵³ Örneğin batı dünyası Orta çağ boyunca İslam dünyasından güçlü bir şekilde etkilenmiştir ama bu etkilene, batının ilkesel değerlerini terk etmesine yol açmamıştır. Aksine, zaman içerisinde kendi ilkelerine göre bir dünya inşa etmiştir. İnsan, bir dünya içerisinde özne haline gelebileceğinden pedagoji de söz konusu bu özneliğin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış değişikliğinde görev alabilir.

⁵⁴ Özdemir, *Peygamberimizin Hayatı 7*, 47, 48, 88, 101, 134.

⁵⁵ Özdemir, *Peygamberimizin Hayatı 7*, 49-50, 76, 89-90, 102-104, 135.

ki bu durum örnek olmanın bir bütün olarak dersin tasarımında hangi anlamda kullanıldığını temsil etmesiyle büyük bir önemi haizdir. Peygamberin örnekliliğinin büyük oranda ahlaki ilke ve değerlere, kısmen de ibadetlere odaklanan bir bakış açısıyla tanımlanması, Hz. Peygamberin temsil ediciliğinin takliden temsile indirgenildiğini göstermektedir. Temsil ile takliden temsil arasında, kategorik bir ayrım bulunmaktadır; takliden temsil, insanın bir gerçekliği antropolojik ve dolayısıyla tarihsel olarak içselleştirmesidir. Bu sebeple, onda daima eleştirilebilir bir yön bulunur. Buna göre ders benlik, kimlik ve kişilik gelişimine katkısı açısından ilham vermenin ötesine çok az geçebilecektir. İkinci olarak takliden temsil, hakikatle görelilik/izafiyet ilişkisi içerisinde olacağından, anlamını cari ilke ve uygulamalarla uzlaşmasıyla tamamlayabilecektir. Bu bağlamda Meydan'ın değerler eğitimi modern ve postmodern dünya tasavvurunun gündeme getirdiğini hatırlatması ve postmodernitenin şafağında dinin geri dönüşü olgusunun İslam'daki anlam ile Tanrı arasındaki bağın koparılabilirliğini göz ardı ettiği şeklindeki uyarısı,⁵⁶ bu soruna da gönderme yapmaktadır. Buna bağlı olarak; dini ve uygun yaşamı temsil eden Hz. Peygamberin bu statüsünün -eğer ilkesel olarak kabul ediliyorsa- tarihsel koşullarla uzlaşmasının en azından temellendirilmemiş olması, sünnetin takliden temsil anlamına gelecek şekilde değer kaybına uğrama riski ile benlik, kimlik ve kişilik gelişiminin kurucu unsurlarının meşruiyeti gibi sorunlar karşımıza çıkmaktadır.

DKAB dersinin Hz. Muhammed öğrenme alanının öğretim programındaki kazanımların özelliklerine ve içeriğe bakacak olursak;

DKAB öğretim programında 4. sınıf, "Hz. Muhammed'i Tanıyalım" ünitesinde altı, 5. sınıf "Hz. Muhammed ve Aile Hayatı" ünitesinde beş, 6. sınıf "Hz. Muhammed'in Hayatı" ünitesinde dört, 7. sınıf "Allah'ın Kulu ve Elçisi: Hz. Muhammed" ünitesinde üç, 8. sınıf "Hz. Muhammed'in Örnekliliği" ünitesinde dokuz olmak üzere toplamda yirmi yedi kazanım yer almaktadır.⁵⁷

4. sınıf, "Hz. Muhammed'i Tanıyalım" ünitesi kazanımlarının beşi bilişsel alanda iken dört no'lu kazanım yeterince açık değildir ve bilişsel alanda veya duyuşsal alanda kabul edilebilir. Bilişsel alanda yer alan kazanımların üçü kavrama ve biri analiz basamağındadır. Duayı ezberden okuma ve anlamını söyleme kazanımı ise hem bilişsel alanın hatırlama hem de devinişsel alanın beceri haline getirme basamağındadır. Zira duanın ezberlenmesi bir hatırlama olarak bilişsel alanda yer almakla birlikte duanın belirli kurallara göre okunması ince motor becerilere dayanmaktadır.⁵⁸ Ünite Hz. Muhammed'in doğduğu çevre, ailesi,

⁵⁶ Hasan Meydan, *Postmodern İklimde Din ve Değerleri Öğretmek* (İstanbul: DEM Yayınları, 2022).

⁵⁷ "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)", 18-19.

⁵⁸ Bu durum, bir ezginin seslendirilmesi ile karşılaştırılabilir. Ezginin performe edilmesi, ezberden okunmasını gerektirdiği gibi bir performans olarak devinişsel alanda yer almaktadır.

Mekke ve Medine yılları anlatılmaktadır.⁵⁹ Ünite değerlendirme soruları⁶⁰ düşük basamak-taki yeterlikleri ölçecek niteliktedir. Dört no'lu "Hz. Muhammed'in (s.a.v.) çocukluk ve gençlik yıllarındaki davranışlarını kendi hayatı ile ilişkilendirir." kazanımı benlik, kimlik ve kişilik gelişimini katkı potansiyeli olan bir kazanımdır. İçerik/ders kitabında Hz. Muham-med'in sevilmesi ve insanları sevmesi, toplumdaki sorunlara karşı duyarlılığı, güvenilir ol-ması gibi özelliklerine yer verilmiştir. Örnek olma açısından yeterli bir açıklama bulunur-ken örnek almanın yeterli bir kompozisyonunun yapılmadığı söylenebilir zira açık bir kıla-vuzlamanın yapıldığı görülmemektedir. Bunun en önemli sebebi, içeriğin bilişsel alan mer-kezinde açıklanmasıdır.

5. sınıf, "Hz. Muhammed ve Aile Hayatı" ünitesi kazanımlarından üçü bilişsel, biri du-yuşsal alandadır. Bilişsel alan kazanımlarının ikisi kavrama, biri değerlendirme basama-ğında yer alırken duyuşsal alandaki kazanımın değer verme basamağında yer aldığı yorumu yapılabilir zira kazanım⁶¹ diğer kazanımlarla ilişkili olmadığı gibi kazanımla ilgili açıklama bilişsel alana yöneliktir. Sureyi ezberden okuma ve anlamını söyleme kazanımı ise hem bi-lişsel alanın hatırlama hem de devinışsel alanın beceri haline getirme basamağındadır. İçe-rik/ders kitabı ünite kazanımlarına bağlı olarak oluşturulmuştur ve Hz. Muhammed'in nasıl bir eş, baba ve dede olduğundan bahsedilmekte, aile içi iletişim ve dayanışma, israf ve gös-terişten uzak durma, sosyal barış ve yardımlaşma konularıyla devam edilmektedir.⁶² Hz. Peygamberin nasıl bir aile üyesi olduğu konusu, ergenlik dönemini takip eden gelişim dö-nemi olan yakınlığa karşı uzaklık döneminin gelişim görevlerini yerine getirmeye katkı sağ-layacak potansiyeldedir. Eşe ve çocuklara karşı tutumun vurgulanması, içeriğin hazırlan-masında sosyal sorunların dikkate alındığına işaret etmektedir. Bununla birlikte ünitenin sevgi merkezli tasarlanması, düşük basamaklı bilişsel kazanımların duygularla telafi edil-meye çalışıldığını düşündürmektedir. Sevgi en üst değerlerden olmasıyla insan ve toplum yaşamında ayrıcalıklı olmakla birlikte üniteadaki anlatı, somut bir yaşama aktarılamayacak kadar geneldir. Üstelik, modern çalışma hayatında insanların, ebeveynlerine bakma sorum-luluğunu yerine getirmeyip onları huzurevlerine bırakmaları gibi güncel sorunların konu üzerindeki baskısının ideal yaşam ile gerçeklik çatışmasına yol açabileceği de unutulmama-lıdır. Ünite değerlendirmesi, taksonominin alt düzey basamaklarına uygun olarak hazırlan-mıştır. Ünite değerlendirme çalışmaları içerisinde, "Öz Değerlendirme" adı altında bir bö-lüme yer verilmiştir. Bu bölüm kazanımların çok yönlü bir şekilde değerlendirilmesine ola-nak tanıyacak şekilde özgün olmasına rağmen değerlendirme içeriği kavrama düzeyiyle sı-nırlı kalmıştır.⁶³

⁵⁹ Hulusi Yiğit vd., *İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Ders Kitabı* (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2022), 84 vd.

⁶⁰ Yiğit vd., *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4*, 102-106.

⁶¹ "Hz. Hasan (r.a.) ve Hz. Hüseyin'in (r.a.) ahlaki erdemlerini kendisine örnek alır."

⁶² İsmail Erdoğan vd., *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 5* (Ankara: Lisans Yayınları, 2020), 84 vd.

⁶³ Erdoğan vd., *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 5*, 104-106.

6. sınıf, "Hz. Muhammed'in Hayatı" ünitesindeki dört kazanımın üçü bilişsel alanda yer almaktadır. Kazanımların ikisi değerlendirme, biri analiz basamağındadır. Sureyi ezberden okuma ve anlamını söyleme kazanımı ise hem bilişsel alanın hatırlama hem de devinışsel alanın beceri haline getirme basamağındadır. İçerikte/ders kitabında Mekke dönemi, hicret ve Medine dönemi, savaşlar, veda haccı ve Hz. Muhammed'in vefatı konusu bulunmaktadır.⁶⁴ Ünite, Hz. Peygamberin dini tebliğ etmeye başladığı dönemi, güçlü bir duygusal örgüyle anlatmaktadır. Bu, bilişsel bağlamdan duyuşsal bağlama doğru rehberlik edecek açık mesajların yokluğuna rağmen duyuşsal alanın etkinliğini artıracak bir özelliktir. Ünite zorluklarla başa çıkma, Allah'ın varlığını ve O'nun mümin bir insanla sürekli bir irtibatının olduğunu idrak etme gibi kişisel konulara yer vermesinin yanı sıra, adalete uygun bir birlikte yaşama fikrine de değinmektedir. Farklı değer ve ilkeleri barındıran Veda Hutbesiyle ünite büyük ölçüde tamamlanmaktadır. Ünite, öğretim programındaki yüksek kazanımlara ulaştıracak düzenden uzak olmakla birlikte "Ben Kimim?", "Nasıl bir insan olmalıyım?" sorularına dini bir pencereden cevap vermek isteyen öğrenciler için kayda değer bir içerik sunmaktadır. Özkontrol, özdeğerlendirme ve öz farkındalığı destekleme açısından diğer sınıflara nazaran daha fazla potansiyele sahip olduğu söylenebilir. Ünite değerlendirmeleri ise düşük seviyeli kazanımları ölçmek üzere hazırlanmıştır.⁶⁵

7. sınıf, "Allah'ın Kulu ve Elçisi: Hz. Muhammed" ünitesi kazanımlarının ikisi bilişsel alanda yer alırken kazanımlar analiz basamağındadır. Sureyi ezberden okuma ve anlamını söyleme kazanımı ise hem bilişsel alanın hatırlama hem de devinışsel alanın beceri haline getirme basamağındadır. İçerikte/ders kitabında Hz. Muhammed'in beşerî yönü, nebevi yönü, insanlığa rahmet olması ve güzel ahlaki konuları yer almakta; dürüstlük, şefkat, merhamet, saygı değerleri öne çıkmaktadır.⁶⁶ Peygamberimizin örnekliliği ile ilgili ayetin etrafında Hz. Muhammed'in insanlık için önemi açıklanmaktadır. Ünite, diğer sınıflardaki ünitelerde olduğu gibi Hz. Peygamber'e uzaktan bir bakış atmakta; onun yüce bir kişiliği olduğu teslim edilmekle birlikte bireysel ve toplumsal bir yaşam için nasıl bir kurucu rolü olacağıyla ilgili önermeleri vermeden bunların anlaşılmasını bireye bırakmaktadır. Buna ek olarak içerik, analiz basamağındaki kazanımları açımlayacak şekilde görünmemektedir. Ünite değerlendirmeleri de düşük seviyeli kazanımları ölçmek üzere hazırlanmıştır.⁶⁷

8. sınıf, "Hz. Muhammed'in Örnekliliği" ünitesi kazanımlarından yedisi bilişsel, biri duyuşsal alanda yer almaktadır. Bilişsel alan kazanımlarının biri hatırlama, dördü kavrama, biri analiz, biri değerlendirme basamağında yer alırken duyuşsal alandaki kazanım, örgütlenme basamağındadır. Sureyi ezberden okuma ve anlamını söyleme kazanımı ise hem biliş-

⁶⁴ Sadullah Macit, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6 Ders Kitabı* (FCM Yayıncılık, 2021), 73 vd.

⁶⁵ Macit, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6*, 97-100.

⁶⁶ Selahattin Çamyar - Hacer Yaldız, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7 Ders Kitabı* (Ankara: Gün Yayıncılık, 2019), 81 vd.

⁶⁷ Çamyar - Yaldız, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7*, 97-98.

sel alanın hatırlama hem de devinışsel alanın beceri haline getirme basamağındadır. İçerik/ders kitabı, Hz. Muhammed'in dürüst ve güvenilirliği, affediciliği, istişareye önem vermesi, cesaret ve kararlılığı, hakka riayeti ve diğler insanlara değler vermesi özelliklerine odaklanmıştır.⁶⁸ Bunların tamamı benlik, kimlik ve kişilik için yapı taşı değlerlerdir. Ne var ki içerik, büyük oranda Hz. Muhammed'in tanıtımına odaklanmış görünmektedir. Konuların işlenişinin, öğrencilerin Hz. Peygamber'in davranışlarından ve gözetdiği ilkelerden ilham almalarına katkı sunacak nitelikte söylenebilir. Buna karşın insan felsefesinin/nazariyatının olmamasının eksikliği,⁶⁹ diğler sınıfların ders kitaplarında olduğu gibi 8. sınıf DKAB ders kitabının da açık bir parça bütün ilişkisinden uzak olmasına yol açmıştır. Ünite değlendirmesi kazanımlarla uyumlu olarak düşük bilişsel yeterlikleri ölçmeye izin vermektedir.⁷⁰ Canikli'nin çalışmasında 2000'li yıllardaki programlardan 2010 yılındaki öğretim programına kadar Hz. Muhammed öğrenme alanının çeşitli açılardan geliştirildiği dile getirilmektedir.⁷¹ Canikli'ye göre konu çeşitliliği ve dağılımı, "Hz. Peygamber imajının güçlenmesine ve sağlıklı peygamber anlayışının oluşmasına katkı sağla"yacak niteliktedir.⁷²

Bütün olarak öğrenme alanını ve dersi değlendirmek gerekirse;

Peygamberimizin Hayatı dersi öğretim programındaki kazanımların önemli bir kısmının DKAB dersi öğretim programında da aynıyla yer alması dikkat çekicidir⁷³ ve öğrencilerin seçmeli dersleri sıkıcı bulmalarının bu sorunla ilgili olduğu varsayılabilir.⁷⁴ Buna ek olarak içeriğin hazırlanmasında sarmal programlama yaklaşımı tercih edildiği için sonraki sı-

⁶⁸ Nayir vd., *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* 8, 91 vd.

⁶⁹ Bilindiği gibi eğitim sistemimize yön veren eğitim felsefeleri başta olmak üzere, insanı, âlemi ve Tanrı'yı anlamamızı sağlayan genel semantik alan, kendine özgü bir dünya inşa etmeye koşullanmıştır. Geleneksel müktesebat ise bu süreçte daha çok edilgen konumda ve uzlaşıyla var olmak durumundadır. İnsana dair nazariyatımızın olmaması, eğitim sistemi ve faaliyetlerinin tam olarak hangi normallik rejimini yaygınlaştırmaya ve derinleştirmeye çalıştığını ve dolayısıyla tekil ve toplumsal yaşamda hangi anomalilerin ortaya çıkabileceğini bilemeyeceğimizi anlamına gelir. Gerek tekil gerekse toplumsal yaşamla ilgili sorunların belirlenmesi, bunların kavramsal özgüleri içerisinde kuramsal bir şekilde açıklanmasının neredeyse batının tekelinde bulunması, doğrudan insana dair nazariyata sahip olup olmamakla ilgilidir. İnsana dair nazariyat, dünya üretme kapasitesinin temel bir bileşenidir.

⁷⁰ Nayir vd., *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* 8, 108-111.

⁷¹ İlyas Canikli, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Hz. Peygamber İmajı", *e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi* 5 (2011), 68.

⁷² Canikli, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Hz. Peygamber İmajı", 69.

⁷³ Hasan Meydan, "Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (2013), 246; Yusuf Bahri Gündoğdu, "Seçmeli Din Dersleri Neden Tercih Edilmiyor? (Ordu İli Örneği)", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/32 (2017), 580; İbrahim Aşlamacı, "Öğretmenlerine Göre Ortaokul Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar: Nitel Bir Araştırma", *DergiAbant: AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/14 (2019), 381; Muhammet Ali Yazıcıbaşı, "Ortaöğretim Öğrencilerinin Gözünden Seçmeli Din Dersleri: Kırıkkale Örneği", *Dini Araştırmalar* 21/53 (2018), 166.

⁷⁴ Halbuki öğrencilerin DKAB dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri, seçmeli bir din dersini seçme konusunda istekli olduklarına yönelik bulgular mevcuttur. Ayrıntılı bilgi için bknz. Mehmet Bahçekapılı, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışları Üzerindeki Etkisi (İstanbul Avrpa Yakası Örneği)* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi SBE, Doktora Tezi, 2010), 270.

nıflarda aynı ünitelere yer verilmekte fakat benzer ifadelerle içeriklerin oluşturulduğu görülmektedir. Örneğin Peygamberimizin Hayatı 5. sınıf ders kitabının birinci ünitesi "Peygamberimizin Çocukluk Yılları"⁷⁵ iken Peygamberimizin Hayatı 6. sınıf ders kitabının 1. ünitesi "Peygamberimizin Gençlik Yılları"⁷⁶ ismini taşımaktadır fakat aynı olay örgüsü tekrar etmektedir; hatta 8. sınıf "Peygamberimizin Medine Yılları" isimli ilk ünite de konu doğumdan başlamaktadır.⁷⁷ Ayrıca analiz basamağındaki kazanımların büyük bölümü hadis-i şeriflerin yorumlanmasına yönelik olmasına rağmen ders içeriklerinde ilgili kısımlarda bir hadis-i şerife yer verilmiş ve yine kavrama basamağına karşılık gelecek şekilde içerik organize edilmiştir. Öyle görünmektedir ki sadece 6. sınıf hadis öğreniyorum etkinliği,⁷⁸ çıkarılmasa yapmaya olanak tanıyacak şekilde hazırlanmıştır. Kazanımların özellikleri dikkate alındığında, çok büyük bir kısmının bilişsel alanda olduğu görülmektedir. Özellikle DKAB dersinin Hz. Muhammed öğrenme alanı kapsamında sadece bir kazanım duyuşsal alanda yer almaktadır. Bu durum, dersin kültür ve ahlak bilgisi özelinde tasarlandığını teyit etmektedir. Peygamberimizin Hayatı dersi kazanımlarında 96 kazanım bilişsel alanda iken 16 kazanım duyuşsal alandadır. Bununla birlikte önceki programlara göre bilişsel alan kazanımlarında bir artışın olduğu söylenebilir.⁷⁹ Kuşkusuz benlik, kimlik ve kişilik gelişimi için de zihinsel alan kurucu bir işlev görmektedir. Piaget ve Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramlarının işaret ettiği gibi bilişsel alan diğer gelişim alanlarına bir dayanak oluşturmaktadır.⁸⁰ Bununla birlikte bilişsel alan kazanımlarının oranı ve bilişsel alandaki kazanımların büyük bir kısmının alt düzeyde yer alması, dersin benlik, kimlik ve kişilik gelişimini destekleyecek pedagojik koşulları yeterince sağlamadığına dair güçlü bir işarettir. Modernitenin düalist karakteri sebebiyle insanın zihinsel ve ruhsal yönü arasında gittikçe büyüyen boşluğun etkilerini azaltmaya dönük bir yapının oluşturulması oldukça önemliyken öğretim programlarındaki bilişsel ve duyuşsal alanlar arasındaki keskin ayrım dikkate değer bir sorundur. Özellikle kişilik haline getirme, doğrudan duyuşsal alanla ilişkilidir. Diğer taraftan bir dersi duyuşsal alan bağlamında tasarlanmanın zorlukları da ortadadır. En başta ve her şeyden önce kendine özgü bir dünya tasavvuru olan İslam dininin peygamberi olan Hz. Muhammed'in - bir yaşam biçimi olarak- sünneti ile modernite arasında bağlantı kurmak oldukça zordur. Bize göre en önemli sorunlardan bir diğeri, öğrencinin dersteki Hz. Muhammed anlatısı ile baş başa kalmasıdır. Geleneksel toplum öyle veya böyle dinî karakterde olduğundan ikincil kutsal kişiler, toplumsal yaşama yayılmışken modern toplumun bireyci doğası, birinci kutsal kişileri belirli ölçüde indirgediği gibi ikincil kutsal kişilerin rolünü de iptal etmiştir. Bu

⁷⁵ Akkaya vd., *Peygamberimizin Hayatı* 5, 13 vd.

⁷⁶ Balcı Arvas vd., *Peygamberimizin Hayatı* 6, 13 vd.

⁷⁷ Özdemir, *Peygamberimizin Hayatı* 7, 10.

⁷⁸ Balcı Arvas vd., *Peygamberimizin Hayatı* 6, 33.

⁷⁹ Orhan Çelik, *Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarının İncelenmesi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE, Yüksel Lisans Tezi, 2019), 165.

⁸⁰ Lawrence Kohlberg, "Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization", *Handbook of Socialization: Theory and research*, ed. David A. Goslin (Chicago: Rand McNally & Company, 1971), 347-480.

durum, ikincil kutsal kişilerin pedagojik meşruiyetinin çeşitli sorunlarla malul olduğunu da imlemektedir.

Öğretim programlarının hazırlanması sürecinde felsefi veya belki daha doğru bir ifadeyle nazarî boyutun üzerinde kapsamlı bir şekilde durulması gerekmektedir. Ayrıca modern eğitim sisteminde benlik, kimlik ve kişilik gelişiminin anahtar kavramı olan değerler eğitimi ile bilişsel ve duyuşsal alanı bütünleştirmek faydalı olabilir. Buna ek olarak bilişsel alan kazanımlarının düşük basamakta yer alması, bunların benlik, kimlik ve kişilik gelişimine iştirakini oldukça sınırlandırmaktadır. En azından analiz basamağı kazanımlarının artması, verilen örnek olayların bileşenlerinin anlaşılmasını ve diğer olaylarla bağlantılarının kurulmasını destekleyecektir. Buna ek olarak üstbilişsel düşünme, hipotetik düşünme, tümevarımsal düşünme, mantıksal düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine yer verilmesi, kazanımların iç yapısını ve bireylerin yaşamına aktarılmasını daha etkili kılacaktır. Bilindiği gibi Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında bu beceriler, ergenlik döneminin başlangıcına rastlayan zaman diliminde belirginlik kazanmaktadır.⁸¹

Konuyla ilgili çalışmalarda da öğrenme alanı ve dersle ilgili benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada Hz. Muhammed'in hayatının bütüncül bir şekilde kavranmasında zorluk çekildiği bulgusuna ulaşılmışken,⁸² ortaokul öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin bilişsel düzeyde değerleri öğrendikleri ama öğretmenlerin devinişsel alanda bunları gözlemleyemedikleri ifade edilmektedir.⁸³ Çakmak'ın çalışmasında da öğretim ortaokul 5-8. sınıflar seçmeli Peygamberimizin Hayatı dersi öğretim programının olgusal ve kavramsal bilgilerin oranının yüksek olduğu, buna karşın "bir işlem veya işin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili bilgiler olarak işlemsel bilgilerin nispeten daha az olduğu"⁸⁴ sonucuna ulaşılmıştır. Program, öğrenenin konuları kendi anlamlandırma süreçlerine uygun ve bunları destekleyecek bir kavramsal örgü geliştirecek şekilde hazırlanmadığı için vatandaşlık imgesi ile kişisel varoluş arasında salınan benlik, kimlik ve kişilik gelişiminde, benlik, kimlik ve kişilik formal eğitim dışı süreçlere eklenerek gelişebilecektir.⁸⁵ Başka bir deyişle "Ben kimim?" sorusunun cevabı Hz. Muhammed öğrenme alanında sistemli bir şekilde yol gösterici değildir. Bu eksiklik, ahlaki ilkelere yapılan vurguyla telafi edilmeye çalışılmış gibidir. Peygamberimizin

⁸¹ Jean Piaget, *Biology and Knowledge: An Essay on the Relations between Organic Regulations and Cognitive Processes*, çev. Beatrix Walsh (Chicago: The University of Chicago Press, 1971), 305 vd; Jean Piaget - Bärbel Inhelder, *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence* (New York: Basic Books, 1959), 245 vd.

⁸² Tülay Yücel, *Öğrencilere Göre Ortaöğretim Seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi (İzmir İli Örneği)* (İzmir: İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi SBE, Doktora Tezi, 2019), 172.

⁸³ Fatma Kayaoğlu, *Ortaokullardaki Seçmeli "Peygamberimizin Hayatı" Dersinin Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi* (Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksel Lisans Tezi, 2019), 70.

⁸⁴ Fatih Çakmak, "Ortaokul Seçmeli Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı Hedefleri Üzerine Bir Analiz", *Afyon Kocatepe Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 2/2 (2019), 134.

⁸⁵ DKAB dersleriyle ilgili, katılımcıların ergenlik dönemi öğrencilerinin olduğu bir araştırmada da dersin yaşla yüksek oranda örtüştüğünü söyleyenlerin oranının nispeten düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Mehmet Bahçekapılı, "Din ve Ahlâk Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Etkisi", *Değerler Eğitimi Dergisi* 22 (2011), 32.

Hayatı dersi kazanımlarında çok sayıda ahlaki değere ve Hz. Peygamber'in bu bağlamdaki davranışlarına ve Hz. Peygamber'e karşı yerine getirilmesi gereken davranışlara yer verilmiştir: Peygamberimizin çocuklara sevgi ve şefkati, kimsesiz çocuklara hassasiyet, çocukların peygamber sevgisi, Allah'ı sevmek, samimiyet, temizlik, ibadetlere özen, ihlas, merhamet, Peygamberimize itaat ve bağlılık, Allah'a güven, sabır ve kararlılık, cesaret, ölçülülük, adalet, kul hakkına riayet, güvenilirlik, eşitlik, eşlere karşı tutum, komşulara karşı tutum, giyinme kuralları, hilm ve nezaket, yardımlaşma ve dayanışma, azim ve fedakarlık, kardeşlik, sosyal sorunlara duyarlılık, çevreye duyarlılık, tabiat sevgisi, dünya-ahiret dengesi, infak ve sadaka, affedicilik, öğrenmeye açık olma. DKAB dersi Hz. Muhammed öğrenme alanının kazanımlarındaki ahlaki değerler ve uygulamalar şöyledir: Aile fertlerine uygun şekilde davranma, doğruluk, güvenilirlik, merhamet ve affedicilik, istişare, cesaret ve kararlılık, hakkı gözetme, insanlara değer vermek. Kazanımlarda dikkate alınan bu değer ve uygulamaların benlik, kimlik ve kişilik gelişimine katkısının olacağı açıktır; bununla birlikte benlik, kimlik ve kişilik, özneleşmenin dışavurumlarıdır ve ister bir siyer dersi bağlamında isterse de başka herhangi bir çerçevede tasarlansın, ahlak eğitimi yoluyla öznellik tek başına kurulamaz. Bu tür değer ve davranışların, mevcut toplumsal düzenin diğer dinamikleriyle birbirlerine bağlanmaları ve birbirlerini desteklemeleri gerekmektedir. Bu sebeple, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki genel hedeflerin, eğitim sistemimizde şimdiye dek belirlenmemiş uzak hedeflere ulaştıracak şekilde açık bir şekilde belirtilmesi büyük bir önemi haizdir.

Peygamberimizin Hayatı dersi öğretim programında dersin amacı, "Peygamberimizin hayatını bir bütün olarak vermek"⁸⁶ olarak ifade edilmiştir. Söz konusu amaç; temel kavramların öğrenilmesi, Hz. Muhammed'in yetiştigi 'ortamın' bilinmesi, onun beşerî ve nebevî yönlerinin ayırt edilmesi gibi bilişsel ve duyuşsal alt başlıklara ayrılmıştır. Alt amaçlar arasında benlik, kimlik ve kişilik gelişimi açısından en dikkat çekici amaç, "Peygamberimizi severek kendisine örnek alması"⁸⁷ dir. Alt amaçlar birlikte değerlendirildiğinde, dersin iç tutarlılığa sahip olmakla birlikte, öğrencilerin hayatlarında nasıl bir dönüşümü yönlendirmesi gerektiğinin açık ve seçik bir şekilde belirlenmediği görülmektedir. Bu durumun temel sebebi, teorik arka planda bahsedildiği gibi dinin öğrenilmesinin pedagojik bir sorunsal olarak düşünülmesidir. Bunun programdaki en önemli göstergesi "Değerlerimiz"⁸⁸ ve "Yetkinlikler"⁸⁹ başlıkları ile kazanımların bir bütünüün parçaları gibi -derse belli ölçüde dışsal bir dünya görüşünü yansıtan- belirlenmiş sınırlarda bir araya gelmesi, dolayısıyla odak noktasının derslerin dışında bulunmasıdır. Böylece benlik, kimlik ve kişilik gelişiminin genel hatları vatandaşlık imgesinin altında oluşmakta, alt amaçlarda belirtildiği gibi Hz. Muhammed'in örnekliği kişisel/vicdânî bir meseleye dönüştürülmektedir. Sorunsalın şüphesiz din

⁸⁶ "Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı", 7.

⁸⁷ "Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı", 7.

⁸⁸ "Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı", 2; "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)", 2-3.

⁸⁹ "Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı", 3; "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)", 3-4.

eğitimi yaklaşımlarıyla da önemli bir bağı bulunmaktadır. Mevcut din eğitimi yaklaşımı dini öğrenmeden ziyade din hakkında öğrenme yaklaşımıyla uyumludur ve din hakkında öğrenme, benlik, kimlik ve kişilik gelişiyse dolaylı olarak ilişkilidir.⁹⁰ Öğretim programında kazanımların açıklamaları da dersin pedagojik görevlerini pekiştirmekte, bilişsel alan merkezli işlenmesini vurgulamaktadır. Bu bakımdan DKAB dersi ile Peygamberimizin Hayatı dersinin tutarlı bir şekilde birbirlerine eklemeliği söylenebilir. Ayrıca Hz. Muhammed'in hayatının kronolojik değil tematik bir şekilde tasarlanmış olması, alan araştırmacıları tarafından olumlu bir durum olarak görülmektedir.⁹¹ Diğer taraftan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifadesini bulan ve bütün derslerin öğretim programlarına birliğini veren genel amaçların muğlaklığının giderilmesi dersin genel etkisi ve doğal olarak benlik, kimlik ve kişilik eğitimi için önemli bir aşamanın kaydedilmesi anlamına gelecektir. Kanunda dilsel kullanım açısından ne anlama geldiği üzerinde uzlaşımın mevcut olduğu birtakım nitelikler zikredilmiş olmakla birlikte söz konusu kavramların birbirlerine zıt şekillerde bile davranışa dönüşebilecek olması, eğitim sisteminin yetiştirmek istediği insanın kendinde açık olmadığı ve batılı prototipin yönelimine göre şekillendiğini göstermektedir.⁹²

Örnek olma olgusunun kişiselleştirilmesi, bir kategori olarak ikincil kutsal kişiliklerinin sahabe ile sınırlandırıldığı da göstermektedir. Hatta sahabenin dahi açık bir ikincil kutsal kişilik rolünün bulunduğunu söylemek zordur. Lise öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada öğrencilerin itikâdî ve fikhî yorumlara ilgisiz oldukları yönündeki bulgu, bu bakımdan oldukça anlamlıdır.⁹³ Başka bir deyişle, başkası tarafından oluşturulan bilgiye özellikle de dini bilgiye uymak ya benlik, kimlik ve kişilikle ilişkilendirilmeksizin veya kısmen ilişkilendirilerek sadece profesyonel bir davranış sergilemektir veya ona atfedilen aşkın bir anlamla birlikte yerine getirilen bir davranıştır. Dini bilgiye uyumda profesyonellik beklemek çok anlamlı değildir. Aşkın bir anlam atfetmek ise, buna uygun koşulları gerektirir. Bu durumda, dini bilgiyi sistemli hale getiren mezhepler uygun koşulları olmadığı için dayanaksız hale gelmektedir. Buna karşın ikincil kutsal kişilerin modern eğitim sistemi için ortaya çıkardığı en önemli sorun vatandaşlık imgesi ile tek tek bireyler arasındaki doğrudan bağı aşındırmasıdır. Modern insanın kamusal özneliğinin en genel sureti olarak vatandaşlık, böyle bir dolayımın izin vermez zira vatandaşlığın dini bir belirlenimi yoktur. Bu, modern

⁹⁰ Hamza Aktaş, "Din Eğitiminin İslâmî İlimlerdeki Yeri", *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (2014), 30.

⁹¹ Ahmet Koç - Hayri Güzel, "Ortaöğretim 'Hz. Muhammed'in Hayatı' Dersi Hakkında Bir Değerlendirme" (Türkiye'de Tüm Yönleri ile Siyer Çalışmaları Sempozyumu, İstanbul, 2015), 268.

⁹² Bu tür belirsizlikler, bilgi üretimiyle ilgili sorunlardan ve politik tasavvurlardan kaynaklandığı için pedagojik çerçevenin oldukça dışına çıkmaktadır. Bilgi üretimi, batılı temeller üzerinde ve batılı bilen özneler tarafından gerçekleştirildiği için batı dışındaki bilen özneler, batıda üretilen bilgiyi yerelleştirmekte ve yeniden üretmektedir. söz gelimi, batılı olmayan bir psikoloji veya sosyolojiden bahsetmek olanaklı değildir. Müslüman bilginler tarafından kaleme alınan nefis konulu eserlerin, tıpkı tıpta olduğu gibi ruh sağlığı ya da eğitim psikoloji gibi alanlarda uygulanabilir bilgi verdiğini kabul edilmez. Gelenek içerisinde değerli görülmelerine karşılık, bu bilgilere belirli bir ruhsal sorunun teşhis veya tedavisinde başvurulmaz.

⁹³ Sadık Usta, "Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinden Beklentileri", *Social Science Studies Journal* 9/114 (2023), 7778.

varoluş koşulları açısından anlaşılabilir olmakla birlikte ikincil kutsal kişilerin diğer bir görünümü olan mezheplerin söz konusu dolaylılık sebebiyle askıda kaldığı unutulmamalıdır. Aksi takdirde ya mezhepler Hz. Peygamberin temsiliyle özdeşleşeceklerdir ki bu, modernitenin karakteristik özellikleriyle ve teolojik ilkelerle çelişme gibi iki açıdan imkansızdır ya da mezhepler dinin tarihsel görünümüleri olarak kültürel olgulara indirgenecektir. Elbette öğretim programlarının din bilimsel yaklaşımı olan mezheplerüstü din öğretimiyle uyumlu bir paradigmanın geliştirilebilmesi de olanaksız değildir.

Sonuç

Peygamberimizin Hayatı dersi öğretim programında açıkça ifade edildiği gibi Hz. Muhammed insanlığın tek kurtuluş umududur. Kurtuluşa ulaşma fikri, en başta ve her şeyden önce kurtuluşa bireysel olarak ulaşamama riskini açığa vurmaktadır. İyiye koşullanmamış bir hayat başarısız olacaktır ve din eğitimi kendisine bu bakımdan bir görev yüklenmiştir. Bu bağlamda ilgili içeriğin başarılı sayılabilecek bir Hz. Muhammed imajı oluşturduğu söylenebilir. Çok sayıda ahlaki ilke ve değerle desteklenen bu anlatının, bireyi inşa eden diğer diğer faktörlerin etkisi göz ardı edildiğinde kabul edilebilir sınırlarda bir benlik, kimlik ve kişilik gelişimi vadettiği söylenebilir. Fakat diğer taraftan bireysel yaşam sadece ferdi kararlarla şekillenmez. Din derslerinin verildiği dönem olan ergenlik döneminde edinilen kimlik, sadece iç dünya bedeninin sınırlarında inşa edilemez. Kimlik, bir özne olma sürecinin bileşenlerinden birisidir ve benlik ile kişilik olmak üzere iki veçhelidir. Öznelik, doğuştan getirilen özellikler ve yaşantıların toplumsal kalıplara göre biçim alması demektir ve özne olarak insan, toplumsallığı kendine yansıtır ve bir diğer ifadeyle topluma benzer. Özde Hz. Muhammed öğrenme alanını oluşturan üniteler, genelde din dersleri, toplumsallığı verili bir gerçeklik olarak varsaymakta ve bu gerçekliğe uygun bir pedagojik ortam tesis etmekte yetinmektedir. Bu durumda, ya din derslerinin doğal bir biçimde dışarıdaki hayatı dönüştürebildiğini ya da dışardaki hayatın özsel bir biçimde din derslerinin ortamıyla uyumlu olduğunu düşünmemiz gerekir. Halbuki modernitenin dış mahallelerinde yaşayan toplumumuz için her ikisi de doğru olmayacaktır. O halde özneleşme ve kimlik inşası ve dolayısıyla benlik ve kimlik gelişimi, din derslerinin işleyişinden en azından bir ölçüde bağımsızdır. İnsanlar madde dünyada geleneksel kodlardan değil de başka toplumsallıkların kodlarıyla belirlenmiş bir dünyada yaşıyorlarsa, sisteme verilen din eğitimi, ahlak eğitimi, değerler eğitimi gibi girdiler, bireysel yaşamlarda olumlu etki potansiyeline sahip olsalar da uzun vadede yabancılaşmayı artıracaklardır. Çünkü insanlar uzun süre gerçeklikle çatışma içerisinde yaşayamazlar. Ahilik veya yaşlılıklarında ebeveyni bakma örneğine geri dönecek olursak, çalışan insan kapitalist mantık içerisinde para kazanma pratiğine devam ettikçe bununla uyumsuz olan önceki öğrenmelerini ihlal edecek ve bu değerlerin otoritelerinden uzaklaşacaktır. Veya birbirinden tamamen bağımsız benlik yönleri geliştirerek kutsalla bireysel ilişkisinde değerlere önem verdiği yönünü, çalışma hayatında diğer bir yönünü, modu olarak deneyimleyecektir. Nübüvvet bağlamındaki yabancılaşma ise deistik eğilimlerdir. Toplumumuzun ve gençlerin yüksek oranda deizme kaydığını gösteren bulgulardan bahsetmek mümkün değildir fakat kurumsal dine ilgisizlik veya ahlaki bozulmadan pek ala

bahsedilebilir. Bozulma netice itibariyle bireysel bir meseledir fakat başta politika üreticiler olmak üzere, program geliştiriciler ve konuyla ilgili diğer uzmanlar, bireysel yaşam yönetiminin toplumsal dolayımını gözden kaçırmamalıdır. Her medeniyet kendi ufkunda ve değer sisteminde bir dünya tasarlamaktadır ve bir medeniyetin toplumsallığı, başka bir topluma bir ek işlem gerekmezken aktarılamaz. Bu makalede incelemeye konu edindiğimiz dokümanlar, bireysel yaşamın yönetilmesine odaklanmış bakış açısı ile kimliğin toplum dışı kökenleri arasındaki çelişkiyi, aynı anda hem bireysel hem de toplumsal olan ahlaka odaklanmayla aşmaya çalışıldığını göstermektedir. Belirli sınırlılıklar içerisinde hazırlanan bu ve benzeri dokümanlara yukarıda kısaca özetlenen sorunsalı çözecek misyonu yüklemek elbette haksızlık olacaktır. Bununla birlikte, öğretim programı din eğitimiyle ilgili bir politikadır ve böyle bir politikanın genel bir teolojik-politiğin parçası olması gerekir. Öğretim programlarının geliştirilmesinde ve ders içeriklerinin hazırlanması çerçevesinde sorunların aşılabilmesi için dersin özel kazanımlarının bağlı olduğu genel hedeflerin daha iyi tespit edilmesi ve genel hedeflerin kendisine yöneldiği ideallik olarak uzak hedeflere karar verilmesi gerekmektedir. Öğretim programları, genel eğitim bilimsel paradigmlar çerçevesinde hazırlandıkları için herhangi bir dersin öğretim programının hazırlanma koşullarına bağlı olarak geliştirilmektedir. Halbuki din olgusunun kendisine özgü gerçeklik koşulları ve dünya hayatının sınırlarını aşan bir etkisi bulunmaktadır. Bu sebeple, eğitim bilimsel paradigmların göz önünde bulundurulması gerektiği gibi dinin diğer yönlerini dikkate alan, din öğretimine özgü, özgün öğretim programlarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Kaynakça | References

- Akgül, Şengül. *Uzman Gözüyle "Hz. Muhammed'in Hayatı" Dersi*. Kahramanmaraş: SAMER Yayınları, 2019.
- Akkaya, Veysel vd. *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 5*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2022.
- Aktaş, Hamza. "Din Eğitiminin İslâmî İlimlerdeki Yeri". *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (2014), 27-43.
- Anderson, Lorin W. vd. (ed.). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
- Arslan, Z. Şeyma vd. *Hız Peygamberi Nasıl Öğretelim?* İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2013.
- Aşlamacı, İbrahim. "Öğretmenlerine Göre Ortaokul Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar: Nitel Bir Araştırma". *DergiAbant: AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/14 (2019), 354-385.
- Aydar, Hidayet. "Dârülfünûn İlahiyat Fakültesi ve Türk Kültür Hayatına Katkıları". *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13 (2006), 23-43.
- Ayhan, Halis. *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları, 2014.
- Ayşe Sıdika. *Usûl-i Talim ve Terbiye*. ed. Mustafa Gündüz. Ankara: Nobel Akademi Yayınları,

2020.

- Bahçekapılı, Mehmet. "Din ve Ahlâk Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Etkisi". *Değerler Eğitimi Dergisi* 22 (2011), 7-42.
- Bahçekapılı, Mehmet. *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışları Üzerindeki Etkisi (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi SBE, Doktora Tezi, 2010.
- Bahçekapılı, Mehmet. *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri: İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. İstanbul: İLKE, 2013.
- Balcı Arvas, Fatma vd. *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 6 Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, ts.
- Bilecik, Sümeýra. "Hz. Muhammed'in Hayatı 5. Sınıf Öğretim Materyali 'Temizlik' Ünitesindeki Hadis Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeyine Uygunluğunun İncelenmesi". *Marife* 13/2 (2013), 45-62.
- Blasi, Augusto. "Identity and the Development of the Self". *Self, Ego, and Identity: Integrative Approaches*. ed. Daniel K. Lapsley - F. Clark Power. New York: Springer-Verlag, 1988.
- Blos, Peter. "The Concept of Acting Out in Relation to the Adolescent Process". *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 2/1 (1963), 118-136.
- Canikli, İlyas. "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Hz. Peygamber İmajı". *e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi* 5 (2011), 53-69.
- Cox, James L. *Kutsal İfade Etmek: Din Fenomenolojisine Giriş*. çev. Fuat Aydın. İstanbul: İz Yayıncılık, 2004.
- Çakmak, Fatih. "Ortaokul Seçmeli Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı Hedefleri Üzerine Bir Analiz". *Afyon Kocatepe Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 2/2 (2019), 116-143.
- Çamyar, Selahattin - Yıldız, Hacer. *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7 Ders Kitabı*. Ankara: Gün Yayıncılık, 2019.
- Çelik, Orhan. *Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarının İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE, Yüksel Lisans Tezi, 2019.
- Demir, İlkay. "Benlik, Kimlik, Kişilik". *Gelişim Psikolojisi*. ed. Hatice Ergin - S. Armağan Köseoğlu. Ankara: Nobel Akademi Yayınları, 2020.
- Demirel, Özcan. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2008.
- Doğan, Recai. "Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 37 (1997), 407-442.
- Doronzo, Emmanuel. *Introduction to Theology*. Virginia: Notre Dame Institute Press, 1973.
- Eliade, Mircea. *Dinler Tarihine Giriş*. çev. Lale Arslan Özcan. İstanbul: Alfa Yayınları, 2017.
- Eliade, Mircea. *Kutsal ve Dindışı*. çev. Mehmet Ali Kılıçbay. Ankara: Gece Yayınları, 1991.
- Eliade, Mircea. *Patterns in Comparative Religion*. çev. Rosemary Sheed. New York: SheedWard

- Inc., 1958.
- Erdoğan, İsmail vd. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 5*. Ankara: Lisans Yayınları, 2020.
- Erikson, Erik H. *Childhood and Society*. London: Paladin Grafton Books, 1987.
- Erikson, Erik H. *Identity, Youth and Crisis*. New York and London: W. W. Norton & Company, 1994.
- Ertürk, Selahattin. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayınları, 2016.
- Eşmeli, İsmet. *Dinlerde Kutsal Kişi Fenomeni*. Ankara: İlahiyât Yayınları, 2020.
- Fenton, Clifford Joseph. *The Concept of Sacred Theology*. Milwaukee: The Bruce Publishing Company, 1941.
- Gouldner, Alvin W. "Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles". *Administrative Science Quarterly* 2/3 (1957), 281-306.
- Gümüş, Süleyman. "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının (2010) Hedefleri Üzerine Bir Değerlendirme". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/34 (30 Aralık 2018), 597-618.
- Gümüş, Süleyman. "Mâturidilikte Tanrı Tasavvuru". *Mezheplerin Tanrısı: İslam Mezheplerinin Tanrı Anlayışı*. ed. Mustafa Tekin. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2022.
- Gündoğdu, Yusuf Bahri. "Seçmeli Din Dersleri Neden Tercih Edilmiyor? (Ordu İli Örneği)". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/32 (2017), 557-582.
- Hart, Daniel. "The Adolescent Self-Concept in Social Context". *Self, Ego, and Identity: Integrative Approaches*. ed. Daniel K. Lapsley - F. Clark Power. New York: Springer-Verlag, 1988.
- Hewitt, John P. *Self and Society: A Symbolic Interactionist Social Psychology*. Boston: Pearson Education, 2003.
- İpek, Mikail. "Deist Tanrı". *Bir Dünya Tanrı*. ed. Mustafa Tekin. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2022.
- Kandemir, Sibel. *Lise Öğrencilerinde Ateizm ve Deizm Eğilimi Üzerine Bir Araştırma (Konya Örneği)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2022.
- Kayaoğlu, Fatma. *Ortaokullardaki Seçmeli "Peygamberimizin Hayatı" Dersinin Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksel Lisans Tezi, 2019.
- Kaymakcan, Recep vd. *Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2013.
- Keyifli, Şükrü. "Dini Bilgiler Öğretimi". *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/37 (2013), 95-117.
- Koç, Ahmet - Güzel, Hayri. "Ortaöğretim 'Hz. Muhammed'in Hayatı' Dersi Hakkında Bir Değerlendirme". İstanbul, 2015.
- Koç, Gülten. "Lise Öğrencilerinin Deizm Algısına Dair Sosyolojik Bir Araştırma İstanbul/Başakşehir Örneği". *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi* 1/1 (2022), 77-96.
- Kohlberg, Lawrence. "Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization". *Handbook of Socialization: Theory and research*. ed. David A. Goslin. 347-480. Chicago: Rand McNally & Company, 1971.
- Krathwohl, David R. vd. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*

- *Handbook II Affective Domain*. New York: Longman, 1964.
- Kuyper, Abraham. *Encyclopedia of Sacred Theology*. çev. Hendrik de Vries. New York: Charles Scribner's Sons, 1898.
- L'Abate, Luciano. *A Theory of Personal Development*. New York: A Wiley-Interscience Publication, 1994.
- Leary, Mark R. - Tangney, June Price. "The Self as an Organizing Construct in the Behavioral and Social Sciences". *Handbook of Self and Identity*. ed. Mark R. Leary - June Price Tangney. New York: The Guilford Press, 2012.
- Loehlin, John C. *Genes and Environment in Personality Development*. London: SAGE Publications, 1992.
- Macit, Sadullah. *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6 Ders Kitabı*. FCM Yayıncılık, 2021.
- McInerney, D. Q. *Natural Theology*. Pennsylvania: Elmhurst, 2005.
- Melekzade Fuad. *Usûl-i Tadrîs ve Tederrîs*. ed. Abdullah Cengiz. Konya: Çizgi Kitabevi, 2023.
- Meydan, Hasan. "Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi". *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (2013), 219-250.
- Meydan, Hasan. *Postmodern İklimde Din ve Değerleri Öğretmek*. İstanbul: DEM Yayınları, 2022.
- Mustafa Satı Bey. *Fenn-i Terbiye*. ed. Mustafa Gündüz. Ankara: Otorite Yayınları, 2012.
- Nayir, Sabahattin vd. *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2019.
- Nietzsche, Friedrich. *Şen Bilim*. çev. Levent Özşar. Bursa: Asa Yayınları, 2003.
- Özdemir, Fikri. *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı 7 Ders Kitabı*. Ankara: Tutku Yayıncılık, 2019.
- Öztürk, Yaşar Nuri. *Deizm*. İstanbul: Yeni Boyut Yay, 8. Basım, 2018.
- Paine, Thomas. *Akıl Çağı (The Age of Reason)*. çev. Şükrü Alpogut. İstanbul: Say Yayınları, 1. Basım, 2017.
- Piaget, Jean. *Biology and Knowledge: An Essay on the Relations between Organic Regulations and Cognitive Processes*. çev. Beatrix Walsh. Chicago: The University of Chicago Press, 1971.
- Piaget, Jean - Inhelder, Bärbel. *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books, 1959.
- Polkinghorne, John. *Faith, Science and Understanding*. New Haven: Yale University Press, 2000.
- Simpson, Elizabeth Jane. *The Classification of the Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Urbana, 1966.
- Sönmez, Veysel. *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.
- Stryker, Sheldon. *Symbolic Interactionism: A Social Structural Version*. California: Menlo Park, 1980.
- Stryker, Sheldon - Serpe, Richard T. "Commitment, Identity Salience, and Role Behavior: Theory and Research Example". *Personality, Roles, and Social Behavior*. ed. William Ickes

- Eric S. Knowles. New York: Springer-Verlag, 1982.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012.
- Usta, Sadık. "Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinden Beklentileri". *Social Science Studies Journal* 9/114 (2023), 7771-7783.
- Yazıcıbaşı, Muhammet Ali. "Ortaöğretim Öğrencilerinin Gözünden Seçmeli Din Dersleri: Kırıkkale Örneği". *Dini Araştırmalar* 21/53 (2018), 149-168.
- Yiğit, Hulusi vd. *İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2022.
- Yücel, Tülay. *Öğrencilere Göre Ortaöğretim Seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi (İzmir İli Örneği)*. İzmir: İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi SBE, Doktora Tezi, 2019.
- Zengin, Mahmut. "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri". *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19/36 (2017), 113-137.
- Zengin, Salih Zeki. "Osmanlı'dan Cumhuriyete Mekteplerde Din Dersleri ve Programlardaki Gelişmeler". *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi*. ed. Recep Kaymakcan vd. İstanbul: DEM Yayınları, 2011.
1. *Siyer Çalıştayı*. Siyer Araştırmaları Merkezi. Erişim 11 Mayıs 2023. <http://www.siyerarastirmalari.com/1-siyer-calistayi>
- "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)". T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018.
- "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu". MEB, 2006.
- "Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı". MEB, 2018.