

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ KAZANIMLARININ GERÇEKLEŞME DÜZEYİ ÖLÇEĞİ (DKAB-KAGDÖ): GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Fatma Nur KALKAVAN**
Nurullah ALTAŞ***

Makale Bilgisi

Makale Türü: Araştırma Makalesi, **Geliş Tarihi:** 31 Aralık 2025, **Kabul Tarihi:** 24 Şubat 2026, **Yayın Tarihi:** 31 Mart 2026, **Atf:** Kalkavan, Fatma Nur. Altaş, Nurullah. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyi Ölçeği (DKAB-KAGDÖ): Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 26/1 (Mart 2026): 537-572.

DOI: 10.33415/daad.1852874



Öz

Bu araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için 404 ve Doğrulayıcı Faktör Analizi için 328 olmak üzere toplam 732 lise son sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. İlk aşamada 21 madde (1 madde kontrol sorusu) ile AFA uygulaması yapılmıştır. Elde edilen 2 faktörlü ve 15 maddeden oluşan yapının test edilmesi amacıyla DFA yapılmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyi Ölçeği (DKAB-KAGDÖ); "Farkındalık" ve "Bilgi" olmak üzere 2 faktörlüdür ve 15 maddeden oluşmaktadır. Farkındalık faktörü %41,940 ve Bilgi faktörü %12,522 olmak üzere ölçeğin toplam açıklanan varyansı %54,462'dir. Ölçeğin KMO değeri ,924; Bartlett Küresellik Testi değeri ise 2662,379'dur. Cronbach's Alpha katsayısı ,895 ve Split-Half katsayısı ,688'dir. Model uyum indekslerinin mükemmel düzeyde olması DFA sonucunda elde edilen yapının kuramsal temellere uygun olduğunu ve istatistiksel açıdan desteklendiğini göstermektedir. Sonuç olarak elde edilen bulgular DKAB-KAGDÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Öğrenme Çıktıları, Ölçek Geliştirme, Farkındalık, Bilgi.

* Bu araştırma için Kocaeli Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 25.02.2025 tarih ve E-94094268-044-738243 sayılı kararlar izin alınmıştır. Bu makale, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Nurullah Altaş danışmanlığında Fatma Nur Kalkavan tarafından yürütülmekte olan "Gençlik Döneminde Ahlaki Tutumlara Etkisi Bakımından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Araçlık Rolü" başlıklı doktora tezi kapsamında üretilmiştir.

** Sorumlu yazar, Arş. Gör., Kocaeli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Kocaeli/Türkiye; Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi Doktora Programı, İstanbul/Türkiye, fnur.kalkavan@kocaeli.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8955-2335>, Katkı oranı: %60.

*** Prof. Dr., Yalova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Yalova/Türkiye, nurullah.altas@yalova.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4179-7645>, Katkı oranı: %40.

Religious Culture and Moral Knowledge Course Learning Outcomes Achievement Level Scale (DKAB-KAGDÖ): A Validity and Reliability Study*

Fatma Nur KALKAVAN**
Nurullah ALTAŞ***

Article Information

Article Types: Research Article, **Received:** 31 December 2025, **Accepted:** 24 February 2026, **Published:** 31 March 2026, **Cite as:** Kalkavan, Fatma Nur. Altaş, Nurullah. "Religious Culture and Moral Knowledge Course Learning Outcomes Achievement Level Scale (DKAB-KAGDÖ): A Validity and Reliability Study". *Journal of Academic Research in Religious Sciences* 26/1 (March 2026): 537-572.

DOI: 10.33415/daad.1852874



Extended Abstract

This research aimed to develop a scale to measure the the level of achievement of the learning outcomes in the Religious Culture and Moral Knowledge Course. In the goal-centered (objective-based) curriculum development approach, all dimensions of the educational program are tools for achieving the educational goals. This approach places the goal-setting stage at the center of curriculum development efforts. People's needs vary according to time, place, and events, and the learning outcomes defined in the program need to be updated to reflect these changing needs. Approaches to classifying cognitive objectives, beginning with Bloom, have enabled the creation of a standard language in education. Bloom's taxonomy has been very popular and has formed the basis for various curricula prepared by the Ministry of National Education. One of these programs is the Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) curriculum. As stated in the 2018 DKAB curriculum, a spiral curriculum structure has been adopted; a complementary process is aimed at by developing the achievements ac-

* Ethical approval for this research was obtained from the Kocaeli University Rectorate Social and Human Sciences Ethics Committee with decision number E-94094268-044-738243 dated 25.02.2025. This article was produced within the scope of the doctoral thesis entitled "The Mediating Role of the Religious Culture and Ethics Course in terms of its Effect on Moral Attitudes during Youth", conducted by Fatma Nur Kalkavan under the supervision of Prof. Dr. Nurullah Altaş at the Department of Philosophy and Religious Studies, Institute of Social Sciences, Marmara University.

** Responsible Author, Research Assistant, Kocaeli University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Studies, Division of Religious Education, Kocaeli/Türkiye; Ph.D. Candidate, Marmara University, Social Science Enstitute, Religious Education Program, fnur.kalkavan@kocaeli.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8955-2335>, Contribution rate: %60.

*** Prof. Dr., Yalova University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Studies, Division of Religious Education, Yalova/Türkiye, nurullah.altas@yalova.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4179-7645>, Contribution rate: %40.

quired in one level in the next level and supporting them with new achievements. This structure has made it possible to measure the level of achievement of the course outcomes based on the self-reports of high school seniors. A total of 732 high school seniors were surveyed within the scope of the study: 404 for Exploratory Factor Analysis (EFA) and 328 for Confirmatory Factor Analysis (CFA). A draft scale of 34 items was created that best reflects the overall learning outcomes included in the DKAB curriculum. Based on the evaluations of a language expert, two field experts/DKAB teachers, and six subject matter specialists, as well as the results of the pilot application, the number of items has been reduced to 21. To test the 2-factor, 15-item structure obtained from the AFA application, CFA has been performed, and the scale structure has been preserved. The Religious Culture and Moral Knowledge Achievement Level Scale (DKAB-KAGDÖ) consists of 2 factors: Awareness and Knowledge and comprises 15 items. The total explained variance of the scale is 54.462%, with the Awareness factor accounting for 41.940% and the Knowledge factor for 12.522%. The KMO value of the scale is 0.924; the Bartlett's Sphericity Test value is 2662.379. Cronbach's Alpha coefficient is 0.895; the Split-Half coefficient is 0.688. The correlation value between the Intrinsic Religious Motivation Scale and the DKAB-KAGDÖ is 0.781, and as criterion validity, there is a significant relationship between the two scales ($p < 0.01$). The excellent model fit indices indicate that the structure obtained from the DFA is consistent with theoretical principles and is statistically supported. In the convergent validity used to determine the relationships between the items themselves and between the factors in which they are grouped, the AVE values of the factors are above 0.50, respectively, with values ranging from 0.672 to 0.524. The CR values are above 0.70, respectively, with values ranging from 0.942 to 0.884. Thus, meeting the threshold values accepted in the literature. In conclusion, the findings indicate that the DKAB-KAGDÖ is a valid and reliable scale.

Keywords: Religious Education, Learning Outcomes, Scale Development, Awareness, Knowledge.



Giriş

Eğitim ve öğretim, önceden belirlenmiş niteliklerin öğrencilere kazandırılması amacıyla hizmet eden etkinliklerden oluşmaktadır. Modern eğitim programları ve değerlendirme yaklaşımlarının gelişmesiyle birlikte, öğrencilere kazandırılması planlanan niteliklere yönelik farklı yaklaşım ve öneriler ortaya konmuştur. Bu yaklaşım ve öneriler arasında okulun hedefleri ve hedef-davranış kavramı, temel tartışma alanlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Öğretim hedeflerinin belirlenmesi, belirli bir zaman dilimi ve plan takibinde yönetilecek bu sürecin başlangıç aşaması olarak değerlendirilmektedir. Öğretim programının öğeleri arasında ilk sırada yer alan hedef ve davranışları (amaç, öğrenme çıktıları ve kazanım) sırasıyla; içerik, öğrenme-öğretme aktiviteleri ile ölçme ve değerlendirme aşamaları takip etmektedir.¹

¹ Özcan Demirel, "Öğretim Programlarını İnceleme", *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı* (Ankara: Pegem Akademi, 2017), 27; Şeref Tan, "Öğretim Hedeflerinin Belirlenmesi", *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2022), 30-31.

Hedef-davranış anlayışının düşünsel arka planı, eğitimin sistematik ve bilimsel ilkeler doğrultusunda yapılandırılmaya başlanmasıyla birlikte şekillenmiştir. Eğitimin belirli hedeflere göre planlanması ve öğrenmenin gözlenebilir çıktılar üzerinden değerlendirilmeye başlanması gibi hususlar, bilgi edinmede deneyimin rolünü göstermektedir. Bu sebeple program geliştirme çalışmalarının felsefi arka planını John Locke ve David Hume gibi filozoflara dayandıranlar bulunmaktadır. Teknik olarak eğitim biliminin temelleri 19. yüzyılın sonlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde atılmıştır. 20. yüzyılın ortalarında ise bilimsel ilkelere uygun program geliştirme çalışmaları yaygınlık kazanmıştır. Bu dönemde ABD'de farklı program ve öğretim planlarının değerlendirildiği R. W. Tyler ve Hilda Taba gibi araştırmacıların da yer aldığı çeşitli projelerin katkısıyla planlı eğitim düşüncesi olgunlaşmıştır. Özellikle Tyler'ın katkılarıyla sistematik hale gelen planlı öğretim sadece ABD'de değil, ABD'nin etkili olduğu bütün dünyada eğitimcileri ve eğitim düşüncesini etkilemiştir. Nitekim bu etki, 1945 yılı sonrası Türkiye'den ABD'ye eğitim programı ve öğretim alanında doktora yapmak için giden öğrencilerin ülkeye dönmesiyle birlikte Türkiye'deki program düşüncesinde de görülmüştür.² Bununla birlikte, bu etkiyi eğitimin bir bilim alanı olarak ele alınmasına yönelik daha erken dönemli bir arayışın ürünü olarak da yorumlamak mümkündür. Nitekim eğitim bilimci Akyüz, eğitimin bilim olarak görülmesi ve eğitim bilimleri literatürünün oluşumuna yönelik ilginin kökenlerini Tanzimat Dönemi'ne (1839-1876) dayandırmaktadır.³

Amaç merkezli (hedefe dayalı) program geliştirme yaklaşımının öncüsü Tyler'a göre bir eğitim programının rasyonel ve sistematik bir şekilde incelenebilmesi için ulaşılmak istenen hedef davranışlardan/kazanımlardan emin olunmalıdır. Çünkü onun sisteminde eğitim programının bütün boyutları, eğitimin amaçlarına ulaşmak için bir araçtır. Bu yaklaşım program geliştirme çalışmalarında hedef belirleme aşamasını merkezi bir konuma yerleştirmektedir. Hedefleri belirleme sürecinde etkili olan kişi ya da kurumların, akla dayalı, geçerli ve güvenilir hedefler belirlemeleri; çeşitli bilim dalları ile bilgi türlerine dayanan bir eğitim felsefesinin kılavuzluk ettiği

² Sümer Aktan, "Bir Öncü ve Eseri: Planlı Eğitim ve Değerlendirme-Türkiye'de Bilimsel-Teknik Program Geliştirme Paradigmasının Doğuşu", *Turkish Studies* 10/11 (2015), 44, 47-48.

³ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi* (Ankara: Pegem Akademi, 2020), 157.

değer yargılarıyla yakından ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte eğitim sistemlerinde hedef davranışların belirlenmesinde kaynaklık edecek hususlarla ilgili yaklaşımlar; çocuğun ilgi alanını, toplumun ihtiyaçlarını veya kültürel miras unsurunu önceleme gibi durumlara göre farklılaşmaktadır.⁴

Öğretim programlarında hedeflerin belirlenmesi, program geliştirme sürecinin temel aşamalarından biridir. Bununla birlikte hedeflerin sistematik bir şekilde düzenlenmesi ihtiyacı, taksonomilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. 1950'li yılların başında Benjamin Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen Bloom Taksonomisi öncülüğünde başta bilişsel hedeflerin belirlenmesi, sınıflandırılması ve ölçülmesiyle ilişkilendirilen taksonomiler yalnızca teorik bir sınıflandırmadan ziyade, öğretim programlarında ortak dil kullanımı ve standardizasyonun sağlanması ile eğitimciler arasında köprü kurmayı hedeflemiştir.⁵

İhtiyaçlar öğretim programlarının şekillenmesinde yol gösterici olan hedef boyutunu şekillendirmekte, hedefler ise programda yer alacak kazanımların belirlenmesinde referans alınmaktadır. Dolayısıyla ihtiyaçların değişmesi, bütün sürecin yeniden değerlendirilmesini gündeme getirmektedir. Son çeyrek yüzyılda yaşanan gelişmeler öğretim programlarının dinamiklerini doğrudan etkilemiş, sistemin çok boyutlu yapısı referans yaklaşım/lar belirlendikten sonra elde edilen verilerin temel öğelere göre sürekli tekrar kurgulanmasını gerekli kılmıştır. Bununla birlikte eğitimin temel öğelerinden özellikle amaç ve genelleştirilmiş sonuçlar ile bilimsel temelli ölçme ve değerlendirme anlayışları giderek daha fazla tartışılmaya başlanmıştır. Postmodern dönemde öğretim programı geliştirme süreçlerinde özellikle 2000'li yılların başında medya kullanımının artırılması, kültürel çalışmalara ağırlık verilmesi ve sınıfın dışına taşan keşfedici bireysel deneyimlerle derslerin zenginleştirilmesi konusu gündeme gelmiştir.⁶ Eğitimde programlama süreçlerinde rağbet gören sınırlandırılmış ders ve ders içerikleriyle yapılandırılmış öğretim planı ve tek tip birey yetiştirme ideali yerine bireysel farklılıkla-

⁴ Ralph W. Tyler, *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2014), 1-4.

⁵ Benjamin S Bloom vd., *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain* (Longman New York, 1956), 10-11.

⁶ Patrick Slattery, *Curriculum Development in The Postmodern Era: Teaching and Learning in An Age of Accountability* (New York: Routledge, 2006), 56-70.

rın zenginlik olarak değerlendirildiği ve öğretme-öğrenme olgusunun yeniden tanımlanmakta olduğu bir anlayış ortaya çıkmıştır.⁷ Öğretmen merkezli eğitim sisteminde geleneksel akademik yeterlilik olarak bilinen 3R (reading-okuma, writing-yazma, arithmetic-matematik), 21. yüzyıl becerileri kapsamında bu yeterlilikleri tamamlayan 4C (critical thinking-eleştirel düşünme, communication-iletişim, collaboration-iş birliği, creativity-yaratıcılık) ile desteklenmiştir.⁸

Diğer yandan bilgi arama ve analiz etme gibi hususlar başta olmak üzere öğrenme, öğretme, değerlendirme ve öğretim programı tasarımı süreçlerinde dönüştürücü rol oynayan büyük dil modelleri ise öğretim programlarında yeni açılımların habercisidir. Nitekim konuyla ilgili yapılan güncel bir çalışmada gelişmelerin avantaj ve dezavantajları değerlendirilmiş, öğrencilerin gerçek bilgi ve doğrulanmamış bilgiyi ayırt edebilme becerisi başta olmak üzere birçok noktada yetkinleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin modele aşırı bağımlı hale gelmemesi, geliştirilen modelin insan uzmanların ve güvenilir bilgi kaynaklarının yerini almaması için modelin; keşif aracı olarak kullanılması, diğer kaynakları teşvik edilmesi ve eğitim müfredatlarının eleştirel düşünme ve problem çözme etkinlikleriyle entegre olması gerekmektedir.⁹ Yukarıda belirtilen güncel gelişmeler ve bu gelişmelerden hareketle ortaya çıkan ihtiyaçların sahadan elde edilecek verilerle birlikte değerlendirilmesi; eğitim programlarının genel hedefleri ve özelde ise kazanımların düzenlenmesinde önem arz etmektedir.

1. Kavramsal Çerçeve

1.1. Kazanımlar ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi Öğretim Programı

Türkiye’de eğitim sistemlerinin geliştirilmesi ve ilgili süreçler Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Baş-

⁷ Durak Doğan - Nuriye Semerci, “Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunların Çözümüne İlişkin Yönetici Görüşleri”, *Turkish Studies* 11/9 (2016), 285.

⁸ Halah Alismail, “21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice”, *Journal of Education and Practice*, (2015), 154.

⁹ Enkelejda Kasneci vd., “ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education”, *Learning and Individual Differences* 103 (2023), 8.

kanlığı tarafından organize edilmektedir¹⁰ ve öğretim programlarının özel hedefleri olarak tanımlanan “kazanım” kavramı 2004-2005 öğretim reformuyla birlikte ilk defa resmi olarak kullanılmaya başlanmıştır.¹¹ Hedef kavramı yerine kullanılan program kazanımları, öğrencilerin eğitim sürecinin başı ve sonundaki konumlarını belirtmek amacıyla kullanılmaktadır.¹² Tarihsel süreçte meydana gelen ve yukarıda ana hatlarıyla değinilen gelişmeler de göz önünde bulundurulurken, Avrupa Birliği Parlamentosu ve Avrupa Yeterlik Konseyi tarafından yaşam boyu öğrenme, yeterliklerin karşılaştırılabilirliği ve istihdam hareketliliğinin sağlanması gibi amaçlarla belirlenen Avrupa Yeterlikler Çerçevesinden¹³ hareketle Türkiye Yeterlik Çerçevesi Yönetmeliği hazırlanmıştır. İlgili yönetmeliğe göre öğrenme kazanımı; “herhangi bir öğrenme düzeyinin tamamlanmasından sonra bireyin sahip olduğu bilgi, beceri ve yetkinlikler”¹⁴ şeklinde tanımlanmıştır. Süreç sonunda edinilen bilgi, beceri, değer ve ilgi de dahil olmak üzere çeşitli yönlerden zihin, duyu ve davranışlarında meydana gelen değişim boyutunu vurgulayan öğrenme kazanımı tanımları da bulunmaktadır.¹⁵ Kapsayıcı bir bakış açısıyla kazanımlar, öğrencilerin öğretim sürecinde planlanan etkinlikleri gerçekleştirmesi sonucu edindiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade etmektedir.¹⁶

Eğitim ve öğretimin amaçları genelden özele çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Küresel amaçlar (uzak hedefler); uluslararası kuruluşlar tarafından belirlenen ve yaptırımı olmayan, bireye kazandırılması tavsiye edilen nitelik ve özelliklerdir. Genel amaçlar

¹⁰ “Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği,” *Resmî Gazete* 6512 (10 Aralık 2022), Kanun No. 32039, md. 5.

¹¹ Tuğrul Yürük - Kubatalı Topchubaev, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 22/1 (ts.), 425.

¹² Ali Yakar, “Geleceğin Eğitimi Üzerine Program ve Tasarım Modeli Önerileri: ‘Yaşamsal Eğitim Programları’ ve ‘Yaşamsal Öğretim Tasarımları’”, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3/2 (2016), 3.

¹³ European Parliament and the Council of the European Union, *Recommendation on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, 111 01 (Official Journal of the European Union: European Parliament and the Council of the European Union, 06 Mayıs 2008), 1-7.

¹⁴ Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Yönetmeliği, *Resmî Gazete* (19 Kasım 2015), Kanun No: 29537.

¹⁵ Çavuş Şahin, “Öğrenme Kazanımları”, *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi* (Ankara: Tübitak Bilim Yayınları, 2022).

¹⁶ Bülent Güven, “Öğretimi Planlama”, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2022), 50-52.

(genel hedefler); yasalar tarafından belirlenen ve eğitim aracılığıyla bireye kazandırılması istenen nitelik ve özellikleri ifade etmektedir. Okulun, dersin ve ünitenin amaçları/hedefleri sıralamasını davranışsal amaç-kazanım (hedef davranış) takip etmektedir. Bir ders düzeyinde öğrencinin kazanması gereken özellikler/hedef davranışlar (özel hedefler) genel olarak; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak sınıflandırılmıştır. Hedef davranışların farklı öğrenme alanlarını iç içe barındırması mümkündür. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların birbirinden katı sınırlarla ayrılmaması nedeniyle sınıflandırma yapılırken ilgili kazanımın baskın yönü dikkate alınmaktadır.¹⁷ İnsan davranışlarının kompleks yapısı ve zamana-mekana göre değişen ihtiyaçlar sebebiyle ise bireye kazandırılması hedeflenen özellikler sürekli yeniden düzenlenmektedir. Bununla birlikte öğretimin planlı yapılmaya başlanması araştırmacıları amaçları sınıflandırmaya yönlendirmiş, Bloom ve arkadaşları başta olmak üzere; Marzano, Posner ve Rudnitsky gibi isimler tarafından çeşitli tasnifler yapılmıştır.¹⁸ 1950-1960 yılları arasında yapılan sınıflandırma çalışmaları içerisinde 1956 yılında geliştirilen Bloom taksonomisi, 2001 yılında Anderson ve Krathwohl tarafından yenilenmiştir. Bilişsel ve duyuşsal alanlara yönelik geliştirilen sınıflandırmaların yanında, Elizabeth Simpson psikomotor alanda eğitsel hedeflerin sınıflandırılması konusunu gündeme getirerek alana katkı sağlamıştır.¹⁹ Böylelikle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alana ilişkin sınıflandırma girişimleri literatürde yerini almıştır. Bloom taksonomisi çeşitli eleştirilere rağmen en çok kullanılan taksonomiler arasındadır ve MEB tarafından hazırlanan çeşitli öğretim programlarına alt yapı oluşturmuştur.²⁰ Bu programlardan birisi de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi öğretim programıdır.

¹⁷ Yasin Yiğit, *Maneviyat Eğitimi-Manen Güçlenmenin Yollarını Aralayan Dinî, Manevî, Tasavvufî, Psikolojik ve Pedagojik Bir Değerlendirme* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2023), 179.

¹⁸ Senar Alkın Şahin, “Eğitim Programının Amaç Boyutu”, *Cumhuriyetin 100. Yılına Armağan Çağdaş Gelişmeler Işığında Türkiye’de Program Geliştirme ve Değerlendirme* (Ankara: Pegem Akademi, 2023), 211-212.

¹⁹ Elizabeth Simpson, “The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain”, *The Psychomotor Domain* (Washington, D.C.: Gryphon House, 1972), 43-56.

²⁰ Nilay T Bümen, “Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”, *Education and Science* 31/142 (2006), 4; Osman Birgin, “Bloom Taksonomisi”, *Matematik Eğitiminde Teoriler* (Ankara: Pegem Akademi, 2016), 841.

DKAB dersi 2018 yılı öğretim programlarında; ilkokul 4, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda 131 kazanım ve ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflarda 89 kazanım olmak üzere toplamda 220 kazanım bulunmaktadır. Öğretim programlarında belirtildiği üzere amaç; okulöncesi, ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim seviyelerinin birbiriyle uyum içerisinde olması ve bir kademede edinilen kazanımların bir sonraki basamakta geliştirilerek yeni kazanımlarla desteklenmesi yoluyla tamamlayıcı bir eğitim ve öğretim sürecinin sağlanmasıdır.²¹ Programda yer alan her bir kazanım kendisinden önceki kazanımların bilişsel anlamda pekiştirilmesi, duyuşsal boyutlarla ilişkilendirilmesi ya da bilişsel ve duyuşsal temelleri oluşturulmuş bir kazanımın devinişsel becerilerle desteklenmesi amacına hizmet edebilir veya kendisinden sonraki kazanımlar için alt yapı sağlayabilir. Öğretim sürecinin önemli bir ögesi olarak kazanımlar ilgili programın hedeflerine göre belirlenmekte, söz konusu hedefler ise programın karşılamayı planladığı ihtiyaçlara göre şekillenmektedir.²² Bu bağlamda DKAB dersi öğretim programlarında yer alan kazanımlar özelde dersin hedefleriyle, genelde ise MEB'in benimseydiği ilkelere uygun planlanmaktadır.²³

1.2. DKAB Dersi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyinin Ölçülmesi

Eğitimde niteliğin artırılmasında program geliştirme çalışmalarıyla birlikte; geliştirilen programın girdi, işlem ve dönüt öğelerinin mevcut sistem içerisindeki katkılarının kontrol edilmesi de etkili olmaktadır. Eğitim sistemleri kapsamında oluşturulan öğrenme ortamlarının toplumsal ve bilimsel gelişmelerle de uyumluluğunun sürdürülebilir olması amacıyla; sistemlerin sürekli geliştirilmesi, yenilenmesi ve tekrar düzenlenmesi gerekmektedir.²⁴ Program geliştirme çalışmalarıyla birlikte standart tabanlı reform hareketleri küresel ölçekte etkili olmuş ve niteliğin artırılması amacıyla ölçüle-

²¹ MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (4-8)* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2018), 1-2.

²² Mustafa Enes Tepe, "Program Geliştirmede Hedeflerin Belirlenmesi", *Eğitimde Program Geliştirme* (Ankara: Pegem Akademi, 2023), 113.

²³ Öğretim programlarında "hedefler" konusuyla ilgili detaylı bilgi için bk.; Hasan Yılmaz, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, thk. Ali Murat Sünbül (Konya: Çizgi Kitabevi, 2003), 72-76.

²⁴ Zeynep Demirtaş, "Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış", *Sakarya University Journal of Education* 7/4 (2017), 757.

bilir çıktılara rağbet edilmesi neticesinde eğitimde hesap verilebilirlik algısı dünya genelinde yaygınlaşmıştır.²⁵ Belirtilen algının da etkisiyle eğitimde değerlendirme, spesifik olarak öğrencilerin ne düzeyde öğrendiklerini ya da öğrenme eksikliklerini belirlemek ve bunları düzenlemek amacıyla yapılmaktadır.²⁶ Eğitimde küresel standartların sağlanması hedefi ve çıktılarının izlenmesi, öğretim programlarında gerçekleştirilmesi hedeflenen kazanımlar ve erişilen kazanımlar arasındaki farkın değerlendirilmesi hususunu ön plana çıkarmıştır.²⁷

Sönmez,²⁸ Bloom'a²⁹ atıfla, nicel araştırmalarda kullanılan değerlendirme türlerinden belli amaçlar için yapılan değerlendirmeyi; Tanıma-Yerleştirmeye Dönük Değerlendirme, Durum Muhasebesine Dönük Değerlendirme ve Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Dönük Değerlendirme olmak üzere üç başlık altında sınıflandırmıştır. Durum Muhasebesine Dönük Değerlendirme (Summative Evaluation: Öğrenme Düzeyini Belirlemeye Dönük Değerlendirme); öğrencinin bir ders ya da kursla ilgili dönem ya da okul başarısını ve hedeflere (kazanımlara) erişme düzeyini saptamak amacıyla yapılır. Belirtildiği üzere eğitim programı değerlendirilirken programın tüm öğelerinin incelenmesi gerekmektedir ve programların değerlendirilmesine kaynaklık etmesi açısından öğrencilerin kazanımları edinme düzeyleri kritik bir veri kaynağı olarak ön plana çıkmaktadır.³⁰

Yukarıda ana hatlarıyla temas edilen öğretim ve öğretimin planlanması süreçlerinde meydana gelen gelişmelerin DKAB dersi özelinde bilimsel araştırmalarla tartışılması ve öğretim programının temelini oluşturan hedeflerden hareketle değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Öğretim programlarında yer alan DKAB dersi hedef ve kazanımlarının yıllar içerisindeki değişiminin incelenmesi, mev-

²⁵ Hateme Aysel Kuzu - Cahit Erdem, "Eğitim Programı Teorisi: Ralph Winfred Tyler'ın Katkıları", *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 19/44 (2024), 3127.

²⁶ Soner Mehmet Özdemir, "Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarının Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi", *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6/2 (2009), 128.

²⁷ Mesleki Yeterlik Kurumu, *Öğrenme Kazanımları Rehberi* (Ankara: Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2020), 14.

²⁸ Veysel Sönmez - Füsün Gülderen Alacapınar, *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2015), 37-38.

²⁹ Benjamin S Bloom vd., *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (United States of America: McGraw-Hill, 1971), 14.

³⁰ Yakar, "Geleceğin Eğitimi Üzerine Program ve Tasarım Modeli Önerileri: 'Yaşamsal Eğitim Programları' ve 'Yaşamsal Öğretim Tasarımları'", 6.

cut kazanımların taksonomilere göre değerlendirilmesi, kazanımlardan hareketle sahada öğrencilerle gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme çalışmaları ve dersin öğretmenleri tarafından yapılan geri bildirimlerin raporlanması program geliştirme mekanizmaları için kritik bir öneme sahiptir. İlgili alan yazın incelendiğinde son on yılda yapılan çalışmalarda; kazanımların Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi³¹, farklı inanç ve dinlerle ilgili kazanımların öğrenciler tarafından yorumlanması³², değerler ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyinin ölçülmesi ile analiz ve sınıflaması³³, kazanımların 21. yüzyıl becerileri kapsamında incelenmesi,³⁴ belirli bir eğitim düzeyine ilişkin kazanımların ölçülmesi³⁵ ve farklı öğretim programlarına göre kazanımların analizi³⁶ başlıklarının ön plana çıktığı görülmektedir. 2017 yılında Elmas'ın yaptığı çalışmada ilköğretim DKAB Dersi öğretmenlerinden dersin kazanımlarını değerlendirmeleri talep edilmiş ve 80 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir.³⁷ Ceylan'ın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)

- ³¹ Hasan Sabri Çeliktas, "Kazanımların Kazandırdıkları: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Ortaöğretim Programı Kazanımlarının Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alanlara Göre Değerlendirilmesi", *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/1 (2024), 1-27; Mehmet Yıldız, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8) Öğretim Programı'ndaki Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi", *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19/19 (2021), 307-342; Hüseyin Kasım Koca, "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Bulunan Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi", *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 22/1 (2022), 293-313.
- ³² Hatice Arı - Süleyman Akyürek, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Farklı İnanç ve Dinlerin Öğretimine İlişkin Kazanımların Öğrenci İlgisi ve İhtiyaçlarına İlişkin Düşünceleri ile Uygunluğunun İncelenmesi: Karma Bir Araştırma", *Bilimname* 51 (2024), 377-404.
- ³³ Mehmet Nas, "Ortaöğretim DKAB Öğretim Programındaki Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi (Manisa İli Örneği)", *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 8/17 (2023), 52-74; Abdullah Duman, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Ahlaki Kazanım Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği (DKAB-AKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 24/2 (2024), 607-637.
- ³⁴ Osman Aktan - Gülseher Yurtcu, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Ders Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 17 (2018), 13-50.
- ³⁵ Ahmet Çakmak - Mustafa Fatih Ay, "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzey Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Değerler Eğitimi Dergisi* 14/31 (2016), 43-66.
- ³⁶ Hayati Tetik, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 Öğretim Programı Ünite ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme", *Universal Journal of Theology* 3/1 (2018), 64-86.
- ³⁷ Betül Elmas, 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatının "İnanç, Hz Muhammed, Ahlak" Öğrenme Alanı Öğrenci Kazanımlarının Öğretmenler Tarafından De-

DKAB öğretim programları hakkında 18 DKAB öğretmeniyle yürütüğü nitel araştırmada ise, 2018-2025 yılı öğretim programlarında yer alan kazanımlarla ilgili kıyaslamaları da içeren değerlendirmeler yer almaktadır.³⁸

DKAB dersi ilköğretim 4 ve ortaokul sınıfları³⁹ ile ortaöğretim sınıfları⁴⁰ dahil olmak üzere öğretim programları sarmal bir yapıda oluşturulmuştur. Sarmal müfredat (spiral curriculum),⁴¹ öğretim programındaki ilkelerin küçük kademelerden ilerleyen kademelere doğru belirli aralıklarla yeniden ele alındığı ancak her dönüşte daha derin ve karmaşık biçimde işlendiği bir müfredat yaklaşımıdır. DKAB dersi öğretim programının sarmal yapıda kurgulanması, kademelerdeki kazanımların bir bütün olarak değerlendirilmesini desteklemekte ve kolaylaştırmaktadır. Öğretim programlarındaki kazanımların birbirinden kopuk, bağımsız ve rastgele değil de tematik bütünlük içerisinde kurgulanması, bu çalışmanın ölçme yaklaşımını yönlendiren temel hareket noktasıdır. Bu bağlamda literatür incelendiğinde kazanımların bütüncül bir perspektifte analiz edildiği ve gerçekleştirme düzeylerinin raporlandığı bir örneğe rastlanmamıştır. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında sürecin muhatapları olarak kazanımların gerçekleşmesine dair öğrenci bildirimleri de işlevsel bir unsur olarak kabul edilmektedir. DKAB eğitiminin öğrenciler üzerindeki genel çıktılarının sistematik ve bütüncül biçimde değerlendirilmesine imkan tanıyacak bir ölçme aracının bulunmaması, bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Buradan hareketle bu çalışma kapsamında DKAB dersi kazanımlarının gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir, öz bildirime dayalı, likert tipi bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir. 2024 yılında aşamalı olarak yürürlüğe giren TYMM, program değerlendirme için gerekli süreç ve koşullar oluşmadığı için

ğ erlendirilmesi (Konya: Necmettin Erbakan University, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2017).

³⁸ Tuncay Ceylan, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 63 (Nisan 2025), 55-70.

³⁹ MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (4-8)* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2018), 1.

⁴⁰ Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (9-12)* (Ankara: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2018), 1.

⁴¹ Nancy J. Brooks, "Spiral Curriculum", *Encyclopedia of Curriculum Studies* (London: Sage Publications, 2010), 808.

çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Madde yazımı sürecinde 2018 DKAB öğretim programlarında belirli bir kademeye odaklanılmamış ve bütüncül bir yaklaşımla; ilköğretim 4. sınıf, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde yer alan bütün kazanımlar kapsama dahil edilmiştir. Bu yönüyle konuyla ilgili literatürde yer alan çalışmalardan farklılaşmaktadır. Öğretimde kazanımların değerlendirilmesi ve ihtiyaçlara göre yenilenmesi noktasında aktif ve dinamik bir sürecin takipçisi olmanın önem kazandığı bir dönemde DKAB-KAGDÖ'nün, ilgili dersin gelişimine bundan sonraki süreçler için katkı sağlaması hedeflenmektedir. Çalışma, söz konusu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yaparak 9 yıllık zorunlu DKAB eğitimi sonrasında dersin kazanımlarının öğrenciler tarafından ne ölçüde gerçekleştirildiğinin belirlenmesi noktasında alana katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli açıklanacak, çalışma grupları ve veri toplama araçları tanıtılacak ve ölçek geliştirme süreçleri ile gerçekleştirilen geçerlik-güvenirlik analizleri hakkında bilgi verilecektir.

db | 549

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, DKAB-KAGDÖ'nün psikometrik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma yönteminin tanımlayıcı/betimsel tarama modelinin kullanıldığı bir ölçek geliştirme araştırmasıdır. Tanımlayıcı/betimsel araştırma; problemin nasıl ortaya çıktığını öngörerek, problemin tanımlayıcı unsurlarını, meydana gelme sıklığını, probleme etki eden değişkenleri ve bu değişkenlerin önem derecelerini açıklama ve değişkenler arası ilişkiyi belirleyerek çıkarımlarda bulunma yoluyla gerçekleştirilen bir araştırma modelidir.⁴²

2.2. Örneklem

Örneklem, İstanbul il ve ilçelerinde MEB'e bağlı devlet okullarında kayıtlı bulunan ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Yapı geçerliği çalışmalarında ulaşılması gereken katılımcı sayısına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğü arttıkça yapılacak olan analizlerde hata oranının azalacağı ve para-

⁴² A. Hamdi İslamoğlu - Ümit Alınacı, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (İstanbul: Beta Basım Yayım, 2016), 40-41; Şener Büyükoztürk, *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2022), 25.

lel olarak analiz gücünü artıracak yönünde görüşler bulunmaktadır.⁴³ Evrenin büyüklüğü, ölçekte yer alan madde sayısı gibi verilerden hareketle yapılan planlamaların yanında, ölçekte yer alan her bir boyutun en az 3-4 madde ile temsil edilmesi ve açıklanan ortak varyansın temsil derecesine göre (örneğin KMO > 0.6 ise 60-100 kişilik örneklemin yeterli bulunması) çalışma grubunun düzenlenmesi de belirtilen özellikler arasında yer almaktadır.⁴⁴ Literatürde yer alan görüşlerden hareketle bu çalışmada örneklem sayısı madde sayısının (kontrol sayısı dahil 22 madde) en az on katı olacak şekilde planlanmış ve toplam 732 kişilik çalışma grubuna ulaşılmıştır. Örnekleme farklı gelir seviyeleri, farklı sosyokültürel çevreler ve farklı akademik başarı düzeylerinden katılımcıların yer almasına özen gösterilmiştir. Çalışmada, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) yerleştirme yüzdelik dilimleri temel alınmış ve üç başarı düzeyinden (%3'lük dilim, %20'lik dilim ve %50'lik dilim) öğrencilerin yer aldığı Anadolu liseleri ile yerel yerleştirmeye sınavsız olarak okul başarı puanına göre öğrenci kabul eden liseler örnekleme eklenmiştir. Ölçek geliştirme süreçlerinde aşırı uyumdan kaçınmak ve sonuçların genellenebilirlik kapasitesini artırmak⁴⁵ amacıyla açılımlı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi için iki ayrı gruptan veri toplanmıştır. Veri toplama süreçleri yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

2.2.1. AFA Örneklemi

Açılımlı faktör analizi için veri toplama süreçlerinde 444 öğrenci form doldurmuştur. Katılımcıların anket sorularını dikkatli okuyup okumadıklarını değerlendirmek ve ölçek sorularını olabildiğince iyi tutabilmek amacıyla 22 maddelik anket formunun 15. sorusu "Bu maddeyi katılıyorum olarak işaretleyiniz." şeklinde kontrol sorusu⁴⁶ olarak belirlenmiştir. Formlar incelendiğinde 40(%9) katılımcının kontrol maddesinde yer alan yönergeye uygun işaretleme yapmadığı görülmüş ve bu formlar değerlendirme dışı

⁴³ İrfan Yurdabakan - Sait Çüm, "Davranış Bilimlerinde Ölçek Geliştirme (Açıklayıcı Faktör Analizine Dayalı)", *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi* 11/2 (2017), 117.

⁴⁴ Robert C. MacCallum vd., "Sample Size in Factor Analysis", *Psychological Methods* 4/1 (1999), 84.

⁴⁵ Marjolein Fokkema - Samuel Greiff, "How Performing PCA and CFA on the Same Data Equals Trouble: Overfitting in the Assessment of Internal Structure and Some Editorial Thoughts on It", *European Journal of Psychological Assessment* 33/6 (2017), 401.

⁴⁶ Bk. Adam W. Meade - S. Bartholomew Craig, "Identifying Careless Responses in Survey Data", *Psychological Methods* 17/3 (2012), 437-455.

bırakılmıştır. 404(%91) geçerli form 235(%58) kız öğrenci ve 169(%42) erkek öğrenci tarafından doldurulmuştur.

2.2.2. DFA Örnekleme

Ölçek yapısının doğrulanması amacıyla 190'ı (%57,9) kız ve 138'i (%42,1) erkek olmak üzere toplam 328 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. AFA sonrasında soru sayısı azalmıştır. Bu durum katılımcıların yanıtlarına yansımış ve toplanan verilerin tutarlı bulunması sebebiyle 328 katılımcının verisiyle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada geliştirilen DKAB-KAGDÖ yanında, ölçüt geçerliği için İçsel Dini Motivasyon Ölçeği ve cinsiyet bilgilerinin öğrenilmesi amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

2.3.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyi Ölçeği (DKAB-KAGDÖ)

DKAB-KAGDÖ din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek beşli likert tipi⁴⁷ (1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum) bir ölçektir ve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Bilgi ve Farkındalık olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 14-70 arasında değişmekte ve alınan puanın yüksek olması kazanımların gerçekleşme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

2.3.2. İçsel Dini Motivasyon Ölçeği

Türkçe uyarlaması Karaca⁴⁸ tarafından yapılan ölçek Hoge⁴⁹ tarafından geliştirilmiştir. 10 maddeden oluşan ve tek boyutlu olan ölçeğin Türkçe uyarlamasında Cronbach Alpha değeri (,84), güvenirlik katsayısı ise (,76) bulunmuştur.

⁴⁷ Robert F. DeVellis, *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar*, ed. Tarık Totan (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2022), 93.

⁴⁸ Faruk Karaca, "Din Psikolojisinde Metot Sorunu ve Bir Dindarlık Ölçeğinin Türk Toplumuna Standardizasyonu", *EKEV Akademi Dergisi* 3/1 (2001), 198-201.

⁴⁹ D. R. Hoge, "A Validated Intrinsic Religious Motivation Scale", *Journal for the Scientific Study of Religion* 11 (1972), 369-376.

2.4. Taslak Ölçeğin Geliştirilmesi

2018 Öğretim Programı DKAB dersi ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim programlarında yer alan 220 kazanımın yer aldığı bir şablon hazırlanmıştır. Her bir öğretim kademesi için ayrı olmak kaydıyla birbirinden bağımsız ve tesadüfi 3 farklı yıllık plan incelenmiş ve kazanımların yıllık planlarda yer verilen işleme süreleri tespit edilerek oluşturulan kazanım şablonunda ilgili bölüme not edilmiştir. İncelenen yıllık planlarda farklılıkların çok kısıtlı olduğu, maksimum 1 veya 2 kazanıma ayrılan ders saati değişikliğiyle sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Veriler arasındaki benzerlik ve uyumdan hareketle incelenen yıllık plan sayısı yeterli bulunmuştur. Bu işlem sonucunda kazanımlar önceliklerine göre sınıflandırılmıştır. En fazla 14saat /7 hafta ve en az 4 saat/2 hafta olacak şekilde derslerde işleme sürelerine göre kazanımlar sıralanmıştır. Farklı öğretim kademelerinde aynı ya da içerik bakımından benzer kazanımlar tespit edilmiştir. Konuyla ilgili; “Tutum ve davranışlarımda ölçülü olmaya özen gösteririm.” kazanımının 7. sınıfın 3. ünitesinde 3. kazanım⁵⁰ ve 10. sınıfın 4. ünitesinde 4. kazanım⁵¹ olarak yer alması örnek gösterilebilir. Ölçek geliştirme süreçlerinde maddelerin dil açısından sade ve anlaşılır olması, ölçekte içerik bakımından amaçsız tekrarlara yer verilmemesi ve seçilen maddelerin ölçeğin hedeflediği ölçümü tam anlamıyla yansıması amacıyla; ortak temalarda kazanımların işleme süreleri, ifade uygunlukları ve DKAB dersinin genel amaçları da göz önünde bulundurularak tercihler yapılmıştır. Bu işlemlerin sonucunda yapılan elemelerle, mümkünse ölçekte kullanılması tasarlanan madde sayısının minimum 3-4 katı olması⁵² görüşü de göz önünde bulundurularak, ilk aşamada kazanımlardan oluşan 85 ölçek maddesi belirlenmiştir.

Bir sonraki aşamada kazanımlar 2018 yılı DKAB öğretim programının temel felsefesi ve amaçları bakımından, ilkököl 4. sınıf, ortaokul ve ortaöğretim programları göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Programlarda belirtilen felsefe ve amaçlar aynı zamanda, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda⁵³ yer alan “Türk

⁵⁰ MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı* (4-8), 33.

⁵¹ MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı* (9-12), 23.

⁵² A. Ata Tezbaşaran, *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu* (Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 2008), 14.

⁵³ Milli Eğitim Temel Kanunu, *Milli Eğitim Temel Kanunu* 43 (1973).

Milli Eğitiminin Genel Amaç ve Temel İlkeleri” kapsamında da değerlendirilmiştir. Bu sürecin sonucunda “dini ve ahlaki kavramları tanıma, İslam dininin ana kaynaklarını tanıma, Hz. Muhammed’in hayatı ve örnekliği ile İslam dinindeki konumu hakkında bilgi sahibi olma, ahlaki değerleri tanıma ve içselleştirme, farklı din/inanç/yorum biçimlerine saygı duyma” maddelerinin bütün öğretim kademeleri için geçerli olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte yapılan incelemelerde programların kademelerine göre “İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak ilkelerini açıklama (4. sınıf ve ortaokul)” ve “İslam dininin iman, ibadet ve ahlak esasları arasındaki ilişkiyi analiz etme (ortaöğretim)⁵⁴” gibi bilişsel olgunluk gerektiren amaçlarda farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yıllık planlardan hareketle yapılan değerlendirme sonucunda belirlenen maddeler; programlarda yer verilen ortak ve ayrışan amaçlara göre yeniden değerlendirilmiş ve kapsam önceliklerine göre yapılan elemeler sonucunda kazanımlardan hareketle 34 ölçek maddesi oluşturulmuştur.

Yazılan maddelerin dil ve anlatım açısından uygunluğunun kontrol edilmesi amacıyla bir dil uzmanından, öğretim programlarında yer alan kazanımların genel bütünlüğünü ne ölçüde yansıttığını belirlemek amacıyla biri 10, diğer 20 yılı aşkın süredir göre yapmakta olan iki DKAB dersi öğretmeninden değerlendirme talep edilmiştir. DKAB dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyini ölçme amacına hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla ise 6 alan uzmanından değerlendirme talep edilmiştir. Aynı zamanda 10 lise son sınıf öğrencisine pilot uygulama yapılmış; bu süre zarfında öğrencilerin soruları yanıtlama davranışları gözlemlenmiş ve soruları algılama biçimlerini anlamak amacıyla her bir maddeyle ilgili dönüş alınmıştır. Geri bildirimler tekrar etmeye başladığında pilot uygulama sonlandırılmıştır. Bütün bu işlemler sonucunda elde edilen görüşler detaylı bir şekilde incelenmiş, gerekli düzenlemeler yapılarak 21 maddelik taslak ölçek ortaya çıkmıştır.

2.5. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin uygulaması 2025 yılı mart ayında yapılmıştır. Madde analizinin yapılması ve madde toplam

⁵⁴ MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (9-12)*; MEB, *2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı* (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

korelasyonlarının değerlendirilmesinden sonra geçerlik analizlerine geçilmiştir. Yapı geçerliğinin kontrol edilmesi amacıyla korelasyon matrisinin veri setine uygunluğunun değerlendirilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerlerine bakılmış ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin tespit edilmesi aşamasına gelindiğinde sırasıyla AFA ve DFA farklı veri setlerinde yapılmıştır. Ölçüt geçerliği için kullanılan İçsel Dini Motivasyon Ölçeğinin DKAB-KAGDÖ ile Pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır. Madde ayırt ediciliğinin belirlenmesi amacıyla maddeler %27'lik alt ve üst gruplara ayrılmış ve analiz sonuçları değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla ilk olarak Cronbach Alfa değeri hesaplanmış, sonrasında ikiye ayırma güvenilirlik analizlerinden Split-Half yapılmıştır.

DKAB-KAGDÖ geliştirme çalışmaları kapsamında elde edilen verilerle yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde SPSS 25 ve AMOS 24 istatistik paket programları kullanılarak bulgulara ulaşılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinin bütün aşamalarında bilimsel yöntem ve standartlara uygunluk esas alınmıştır.

554 | db

3. Bulgular

3.1. Madde Analizi

Maddelerin ayırt edicilik seviyelerini ve ölçmesi istenen özelliklerle uyumlarını tespit etmek amacıyla geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden önce madde analizi yapılmıştır. Literatürde faktör yüklerinin skoru ile ilgili en alt seviye olarak ,30 ölçütü gösterilmekle birlikte, iyi ayırt edicilik madde geçerliğinin yüksek olmasıyla ilişkilendirilmiştir.⁵⁵ ,30 ve üzeri faktör yükleri kabul edilebilir olarak değerlendirildiğinden bu ölçüt referans alınmıştır. Biri kontrol sorusu olmak üzere toplamda 22 maddeden oluşan DKAB-KAGDÖ'ye ilişkin madde analizi sonuçları incelendiğinde, bir maddenin diğer maddelerle olan ilişkisinin ,30 değerinin altında olmaması gerekliliğinden hareketle bu değeri sağlamayan 6 madde sırasıyla (3, 4, 6, 7, 14, 21) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 15 maddeye ilişkin madde toplam puan korelasyon değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

⁵⁵ Adnan Erkuş, "Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar", *Türk Psikoloji Bülteni* 13/40 (2007), 20; Ezel Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2018), 33.

Tablo 1: Madde-Toplam Puan Korelasyon Değerleri

Madde No	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri
Madde 1	51,21	94,953	,555	,890
Madde 2	51,14	99,425	,461	,893
Madde 5	51,16	93,422	,545	,891
Madde 8	50,83	96,043	,618	,887
Madde 9	51,53	97,004	,508	,891
Madde 10	51,57	95,684	,542	,890
Madde 11	50,30	98,477	,616	,888
Madde 12	50,86	93,653	,671	,885
Madde 13	50,83	96,994	,541	,890
Madde 16	50,58	93,534	,728	,883
Madde 17	51,25	94,270	,685	,884
Madde 18	50,70	95,519	,671	,885
Madde 19	51,35	95,976	,559	,889
Madde 20	50,70	101,334	,454	,893
Madde 22	50,94	97,897	,457	,893

DKAB-KAGDÖ'ye ait madde-toplam korelasyonu değerleri incelendiğinde ölçekte kalan maddelerin, madde toplam korelasyon değerlerinin ,454 ile ,728 aralığında olduğu belirlenmiştir. Madde toplam puanları maddeler arası ilişkinin tutarlı olduğunu göstermektedir.

3.2. Açıklayıcı Faktör Analizi

Faktör analizlerinden önce Bartlett Küresellik Testi yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre değişkenler arasındaki ilişki yeterli bulunmuştur ($p < 0,05$, $p = 0,000$). Kaiser Meyer Olkin Örneklem Büyüklüğü Yeterlik Testi (KMO) değerinde 0,60 ve üzerindeki değer-

ler⁵⁶ kabul edilmekle birlikte 0,90 ve üstü mükemmel, 0,80 ve üstü çok iyi, 0,70 ve 0,60'lar vasat ve 0,50 ve altı çok kötü olarak kabul edilmektedir.⁵⁷

Tablo 2: KMO ve Bartlett's Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Büyüklüğü Yeterlilik Testi		,924
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-Kare Değeri	2662,379
	Serbestlik Derecesi	105
	Anlamlılık -P	,000

KMO değeri örneklem sayısının faktör analizi için yeterliliğini ölçmektedir ve Tablo 2'de de belirtildiği üzere belirlenen katılımcı sayısı faktör analizi yapılmasına uygundur (KMO=,924). KMO ve Bartlett değerlerinin uygun bulunması geliştirilen DKAB-KAGDÖ'de maddelerin kendi arasında ve varsa alt boyutlarla olan ilişkilerini belirlemek için ilk adımda Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi, birbiriyle ilişkili değişkenlerin bir araya getirilmesi ve boyut indirgeme işleminin yapılması sonucu bağımlılık yapısının ortadan kaldırılması ile ölçülen yapının az sayıda değişkenle ve olabildiğince yüksek varyansla açıklanmasını sağlayan bir analizdir.⁵⁸ Faktör yüklerinde kabul edilen referans aralığında ,60 üstü yüksek, ,30 ve üstü orta derecede kabul edilebilir bulunmakta ve bu seviyenin altında kalan faktör yükleri değerlendirmeye alınmamaktadır.⁵⁹ Açıklayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükü ,40 ve altında olan maddeler, birden fazla faktörle ilişkili olarak faktör yükleri ,10 altı değerde (binişik) yer alan maddeler⁶⁰ ve herhangi bir faktörde anlamlı dağılmayan maddeler ölçekten çıkarılır. Bu süreçte kalan maddelerin yeterli faktör yükünü almasına, her bir maddenin yalnızca bir faktör altında anlamlı yük almasına ve ölçeğin en sade haline gelmesine dikkat edilmiştir. Ölçeğin faktör yapı-

⁵⁶ Barbara G. Tabachnick - Linda S. Fidell, *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*, ed. Mustafa Baloğlu (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2020), 619-620.

⁵⁷ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, 50-51.

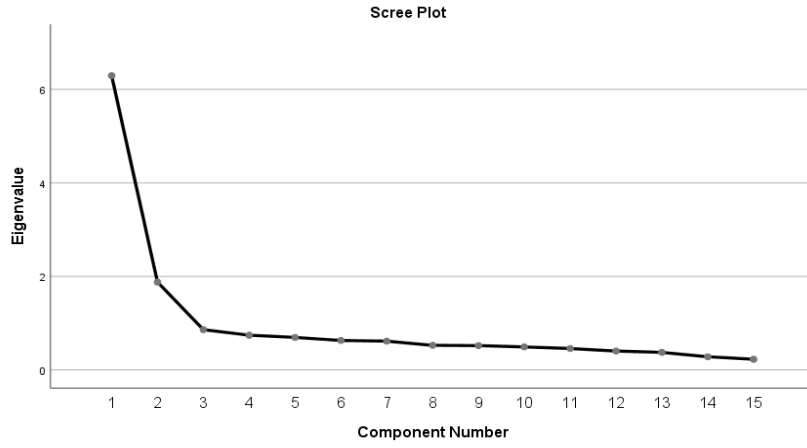
⁵⁸ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, 46; Yurdabakan - Çüm, "Davranış Bilimlerinde Ölçek Geliştirme (Açıklayıcı Faktör Analizine Dayalı)", 117.

⁵⁹ Paul Kline, *An Easy Guide to Factor Analysis* (New York: Routledge, 2002), 6.

⁶⁰ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, 50.

sının belirlenmesi amacıyla Scree Plot (Yamaç Grafiği) kullanılmış ve elde edilen dağılım grafiği Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1: Scree Plot Grafiği



Şekil 1'de yer aldığı üzere 15 maddelik DKAB-KAGDÖ Scree Plot incelemesinde (Eigen Değeri 1) 2. faktörden sonra dirsek noktası gözlenmiş ve bu nedenle 2 faktörlü yapı kabul edilmiştir. Takip edilen işlemler ve faktör analizi sonucunda belirlenen faktörler arasında teorik açıdan ilişki olması beklendiği için Direct Oblimin⁶¹ döndürme analizi yapılmış ve analiz sonucunda oluşan alt boyutlar ve maddelere ilişkin değerler Tablo 3'te verilmiştir.

⁶¹ İslamoğlu - Alınacak, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, 2016, 419-420; Tabachnick - Fidell, *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*, 642-645.

Tablo 3: DKAB-KAGDÖ: Döndürülmüş Bileşen Matrisi ve Toplam Açıklanan Varyans

F*	Maddeler	Faktör Ağırlıkları	Faktör Açıklayıcıları	Öz Değer
	<i>Farkındalık</i>			
1	16. Allah inancının insan hayatındaki öneminin farkına varırım.	,874	41,940	6,291
	12. İbadetlerin bireylerin ahlaki gelişimi üzerindeki etkilerinin farkına varırım.	,847		
	11. Hz. Muhammed'in davranışlarıyla insanları iyiye yönlendirdiğini fark ederim.	,845		
	1. Bir insanın doğru davranışlar sergilemesinde dinin önemli bir etkisi olduğunu düşünürüm.	,747		
	8. Dinimizce önemli gün ve gecelerin toplumsal bütünleşmeye olan katkısının farkına varırım.	,725		
	18. Dünya hayatı ile ahiret hayatı arasındaki ilişkiyi anlamlandırabilirim.	,701		
	17. Çevre sorunlarına İslam dininin yaklaşımlarından hareketle çözüm önerileri geliştirebilirim.	,689		
	13. Gençlerin kişilik gelişiminde örf ve adetlerin etkisinin farkına varırım.	,660		
	<i>Bilgi</i>			
	19. Kur'an'ı Kerim'de geçen dini kavramları (ihlas, ihlas, takva, hidayet vb.) yorumlayabilirim.	,794		

2	9. İslam düşüncesinde ortaya çıkan mezhepleri (itikadi ve fıkhi) bilirim.	,735	12,522	1,878
	2. Hz. Muhammed'in doğumunu, çocukluk ve gençlik yıllarını anlatabilirim.	,713		
	22. Melekleri özelliklerine göre sınıflandırabilirim.	,674		
	10. Zekatın farz olduğunu ayet ve hadisleri kullanarak söyleyebilirim.	,647		
	20. Din kültürümüzün oluşmasında etkili olan bazı şahsiyetleri (Mevlana, Yunus Emre vb.) tanırım.	,636		
	5. Namazın nasıl kılındığını anlatabilirim.	,503		
T**			54,462	

F*: Faktörler

T**: Toplam

Faktör yük değerleri ,66-,87 arasında değişmekte olan birinci faktör “Farkındalık”, faktör yük değerleri ,50-,79 arasında değişmekte olan ikinci faktör ise “Bilgi” olarak isimlendirilmiştir. Bu isimlendirmenin teorik alt yapısı, kavramsal çerçeve bölümünde ana hatlarıyla değinilen Bloom taksonomisinden hareketle oluşturulmuştur. Yenilenmiş Bloom taksonomisinde bilişsel süreç boyutu; *hatırlama* (tanıma, anımsama), *anlama* (yorumlama, örnek gösterme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma), *uygulama* (yapma, tamamlama), *analiz etme* (ayırt etme, organize etme, ilişkilendirme/dayandırma), *değerlendirmek* (kontrol etme, kritik etme), *sentez yapma* (oluşturma, planlama, üretme) olacak şekilde kategorilere ayrılmıştır. “Bilgi” faktöründe yer alan maddeler, *hatırlama* kategorisinin ‘tanıma’ ve ‘anımsama’; *anlama* kategorisinin ‘yorumlama’, ‘sınıflama’ ve ‘özetleme’ alt boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir. “Farkındalık” faktöründe yer alan maddeler ise çoğunlukla *anlama* kategorisinin ‘sonuç çıkarma’ ve daha ileri seviye kategorilerden olan *analiz etme* başlığı altında yer alan ‘organize etme’ ve ‘ilişkilendirme/dayandırma’ ile ilişkilendirilmiştir.

“Farkındalık” ve “Bilgi” faktörleri toplam varyansın 54,462’sini açıklamaktadır. Eğitim araştırmalarında yaygın kanaate göre %50

ve üzeri açıklanan varyans oranı yeterli kabul edilmektedir.⁶² DKAB-KAGDÖ'nün faktörleri arasındaki ilişkinin açıklanması amacıyla faktörler arası korelasyonuna bakılmıştır. Pearson Çarpım Korelasyon analizleri sonucunda ulaşılan değerler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: DKAB-KAGDÖ ile Alt Boyutları Arası Korelasyon Sonuçları

Faktörler	DKAB-KAGDÖ	Farkındalık	Bilgi
DKAB-KAGDÖ	1		
H Farkındalık	,900**	1	
Bilgi	,849**	,534**	1
N	404	404	404

**P<,01

Bir ölçeğin alt boyutları arası korelasyon katsayılarında ,90 üzeri yüksek düzeyde ilişki olarak tanımlanmakta ve alt boyutların birbirinden bağımsız yapılar ölçmediğini göstermektedir.⁶³ Tablo 4'te de görüleceği üzere faktörler hem DKAB-KAGDÖ toplam puanı ile ,900-,849 değerleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde hem de kendi aralarında ,534 değerinde P<,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki içerisindedir.

3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

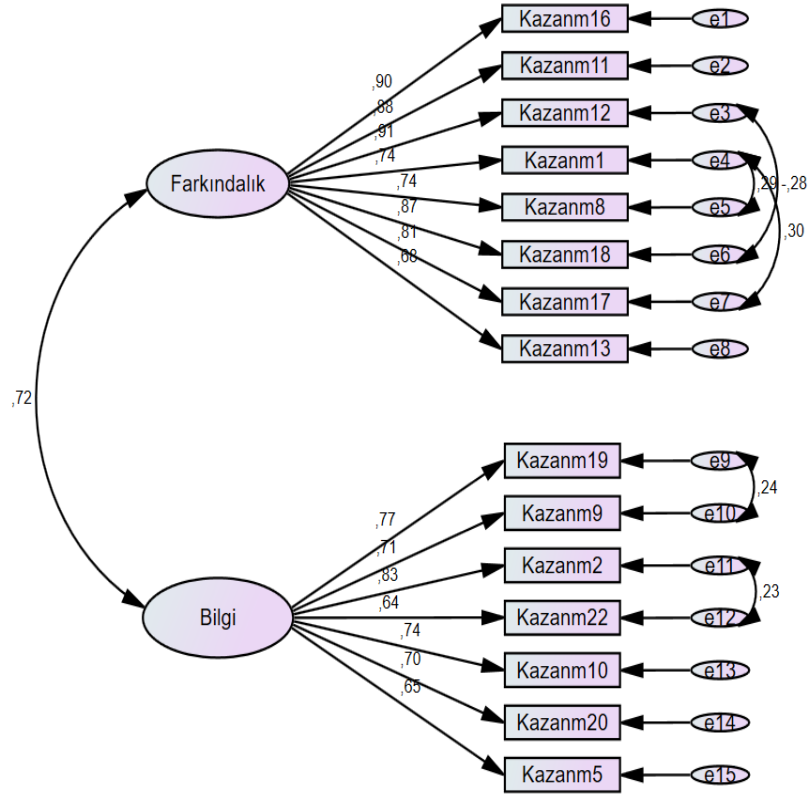
Açımlayıcı faktör analizi sonrasında belirlenen 2 faktörlü yapının test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, önceden belirlenmiş modelin test edilmesi ve mevcut yapının elde edilen verilerle olan uyumunun değerlendirilmesi için yapılmaktadır.⁶⁴

⁶² Amy S. Beavers vd., "Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research", *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 18/6 (2013), 8.

⁶³ Julie Pallant, *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows* (Maidenhead: Open University Press, 2007), 149.

⁶⁴ D. D. Suhr, *Exploratory or Confirmatory Factor Analysis* (Cary: SAS Institute, 2006), 5.

Şekil 2: DKAB-KAGDÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı



CMIN/df:2,421; CFI:;966; AGFI:;886; RMSEA:;066; IFI:;967; GFI:;920; NFI:;944; TLI:;958

Şekil 2 incelendiğinde, geliştirilen ölçeğe ait uyum kriterlerini desteklemesi amacıyla yapılması öngörölmüş modifikasyonlar görölmektedir. DKAB-KAGDÖ'de benzer durumları ölçen; Kazanm 1-8, Kazanm 12-18, Kazanm 1-17, Kazanm 19-9 ve Kazanm 2-22 maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır.

DFA kapsamında ortaya çıkan modifikasyon önerileri, sadece istatistiksel iyileştirme amacıyla değil, maddelerin literatürde temellendirilen kavramsal yakınlıkları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Örneğin Kazanm1 ile Kazanm 8 maddeleri dinin bireysel ve

toplumsal düzeyde düzenleyici rolüne işaret etmektedir. Bu kavramsal yakınlık, maddeler arasındaki ilişkinin sadece istatistiksel değil kuramsal bir temele dayandığını göstermektedir. Kazanım 12 ve Kazanım 18 maddeleri dini eylemlerin sonuç merkezli ve sorumluluk temelli anlam sistemine atıfta bulunması ve kavramsal olarak örtüşme göstermesi bu iki maddenin istatistiksel olarak da ortak bir üst yapıya dayandırılarak değerlendirilmesine imkan sağlamıştır. Kazanım 1 ve Kazanım 17 maddeleri ise sırasıyla dinin genel ahlaki düzenleyicilik rolü ile bu rolün somut olarak çevre bağlamında uygulanması gerekçesiyle ilişkilendirilmiş ve aralarında modifikasyon yapılmıştır. Bu ilişki din kaynaklı normatif yönlendirme boyutunda ortak bir kuramsal zeminden beslenmektedir. Kazanım 19 ile Kazanım 9 maddeleri arasında yapılan modifikasyon, Kur'an'daki temel dini kavramların manevi ve ameli boyutlarının İslam düşüncesindeki mezhepler tarafından geliştirilen sistematik bilgi yapıları ve usulleri kanalıyla somut bir dünya görüşüne dönüşmesi çerçevesinde oluşan kavramsal ve epistemolojik yakınlık çerçevesinde değerlendirilmiştir. Son olarak Kazanım 2 Kazanım 22 maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. Her iki madde de öğrencinin dini bilgi birikimine ilişkin bilişsel düzey kazanımlarını temsil etmekte ve bu içeriksel yakınlık maddeler arasında gözlenen ilişkinin kuramsal arka planını oluşturmaktadır.

Tablo 5: DKAB-KAGDÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri*

Uyum Kriterleri	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Ölçeğe Ait Değerler	Açıklama
χ^2/sd	≤ 3	≤ 5	2,421	Mükemmel
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.06$	$0.06 < RMSEA \leq 0.08$	0,066	İyi
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.08$	$0.08 < SRMR \leq 0.10$	0,046	Mükemmel
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0,966	Mükemmel

AGFI	$0.90 \leq \text{AGFI} \leq 1$	$0.85 \leq \text{AGFI} < 0.90$	0,886	Mükemmel
IFI	$0.95 \leq \text{IFI} \leq 1$	$0.90 \leq \text{IFI} < 0.95$	0,967	Mükemmel
GFI	$0.95 \leq \text{GFI} \leq 1$	$0.90 \leq \text{GFI} < 0.95$	0,920	Mükemmel

***Kaynak:** ⁶⁵

Model uyumunun değerlendirilmesinde tüm modelin uygunluğunu test etmek için χ^2 uygunluk istatistiği (Chi-Square Goodness) ve uyum indeksleri kullanılmaktadır.⁶⁶ Yapılan modifikasyon sonucu elde edilen değerler Tablo 5'te yer almaktadır. Popülasyondaki yaklaşık uyumun bir ölçümü olan RMSEA⁶⁷ (Root Mean Square Error of Approximation- Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) değeri iyi uyum indeksi aralığında (RMSEA= 0,066, $0.00 \leq \text{RMSEA} \leq 0.06$) yer almaktadır. Modelin öngördüğü ile gözlemlenen kovaryanslar arasındaki farkları değerlendiren SRMR⁶⁸ (Standardized Root Mean Square Residual- Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü) değeri ise mükemmel uyum indeksi aralığındadır (SRMR=0,046, $0.00 \leq \text{SRMR} \leq 0.08$). Ki-Kare testine alternatif olarak oluşturulmuş tahmini popülasyon kovaryansı tarafından açıklanan varyans oranını ölçen GFI⁶⁹ (Goodness of Fit Index- Uyum İyiliği İndeksi) değeri iyi uyum indeksi aralığında yer alırken (GFI=0,920, $0.90 \leq \text{GFI} \leq 0.95$); GFI'nin serbestlik derecesinin mevcut toplam serbestlik derecesine oranına göre ayarlanmış versiyonu olan AGFI⁷⁰ (Adjusted Goodness of Fit Index- Ayarlanmış Uyum İyiliği İndeksi) değeri ise mükemmel uyum indeksi aralığındadır (AGFI= 0,886, $0.90 \leq \text{AGFI} \leq 1$). RMSEA, modelin mükem-

⁶⁵ L. T. Hu - P. M. Bentler, "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives", *Structural Equation Modeling* 6/1 (1999), 27-28.

⁶⁶ Hu - Bentler, "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives", 27-28.

⁶⁷ James H. Steiger, "Notes on the Steiger-Lind (1980) Handout", *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 23/6 (2016), 777-778.

⁶⁸ Tabachnick - Fidell, *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*, 725.

⁶⁹ Daire Hooper vd., "Evaluating Model Fit: a Synthesis of The Structural Equation Modelling Literature", *7th European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies* (London, 2008), 196; S Sathyanarayana - T Mohanasundaram, "Fit Indices in Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis: Reporting Guidelines" 24/7 (2024), 568.

⁷⁰ Joseph F. Hair Jr. vd., *Multivariate Data Analysis* (Harlow: Pearson Education Limited, 2014), 581.

mellikten ne kadar uzak olduğunu değerlendiren mutlak bir uyum indeksidir (absolute fit index). Bunun yanında; CFI (Comparative Fit Index- Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) ve IFI (Incremental Fit Index- Artımlı Uyum İndeksi) indeksleri modelin uyumunu en alt referans modelle karşılaştıran artımlı uyum endeksleri (incremental fit index) olarak tanımlanmaktadır. Modifikasyon sonuçlarına göre elde edilen değerler (CFI = 0,966, $0.90 \leq CFI < 0.95$) ve (IFI= 0,967, $0.90 \leq IFI < 0.95$) mükemmel uyum indeksi aralığındadır. Yapılan DFA analizi sonuçlarına göre uyum indeksleri mükemmel ve iyi uyum değerleri aralığındadır. Modelin uyumluluğun mükemmel uyum kriterini karşıladığı ($\chi^2/df=203,379/84 \leq 3$) belirlenmiştir.⁷¹

3.4. Yapı Geçerliliği

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden sonra, AVE (Average Variance Extracted- Ortalama Açıklanan Varyans) ve CR (Construct Reliability- Birleşik Güvenirlilik) değerlerine bakılarak incelenmiştir. Maddelerin kendi aralarında ve toplandıkları faktör yapısı ile aralarındaki ilişki durumunun tespitinde kullanılan yakınsak geçerlilikte, AVE değerinin 0.50'nin üzerinde olması ve CR değerinin 0.70'in üzerinde olması gerekmektedir.⁷² Araştırmada elde edilen CR ve AVE değerleri Tablo 6'da yer almaktadır.

564 | db

Tablo 6: Doğrulanın DKAB-KAGDÖ Ölçeğine Ait AVE ve CR Değerleri

Alt Faktörler	CR	AVE
Farkındalık	0,942	0,672
Bilgi	0,884	0,524

Tablo 6'daki değerler incelendiğinde Farkındalık ve Bilgi faktörlerinin AVE ve CR değerlerinin, literatürde kabul gören eşik değerin üzerinde olduğu belirlenmiştir.

⁷¹ Hu - Bentler, "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives", 27-28.

⁷² Claes Fornell - David F Larcker, "Evaluating Structural Equation Models With Unobservable Variables and Measurement Error", *Journal of Marketing Research* 18/1 (1981), 46-47.

3.5. Ölçüt Geçerliliği

DKAB-KAGDÖ'nün ölçüt geçerliğini incelemek amacıyla İçsel Dini Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçüt geçerliğinde seçilen ölçek ile geliştirilmesi planlanan ölçek arasında çoklu bağıntı probleminin oluşmaması amacıyla hem ilişkili hem de belirtilen probleme sebebiyet vermeyecek bir ölçme aracının kullanılması amaçlanmıştır. İçsel Dini Motivasyon Ölçeği literatürde yıllardır kullanılan bir ölçek olması, madde sayısının ve dil/anlam özelliklerinin DKAB-KAGDÖ'nün hedef kitleyle uyumluluk göstermesi nedeniyle tercih edilmiştir. İki alan uzmanının da değerlendirmesinden hareketle İçsel Dini Motivasyon Ölçeği, DKAB-KAGDÖ'nün ölçüt geçerliğinin test edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu iki ölçek arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla Pearson Korelasyonu analizi yapılmış ve ilgili değerler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 7: DKAB-KAGDÖ ve İçsel Dini Motivasyon Ölçeği Korelasyonu

	N	DKAB-KAGDÖ
İçsel Dini Motivasyon	147	,781**

**p<,01

İçsel Dini Motivasyon Ölçeği toplam puanı ve DKAB-KAGDÖ toplam puanının analiz edilmesi sonucu elde edilen değerlerden hareketle (p<,01) DKAB-KAGDÖ'nün İçsel Dini Motivasyon Ölçeği ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir.

3.6. Madde Ayırt Edicilik Analizi

DKAB-KAGDÖ'nün madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla ölçek maddelerinin toplam puanlarından hareketle ölçekte en yüksek puanı alan %27'lik grup ile en düşük puanı alan %27'lik grup belirlenmiştir. Bu iki grup arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen t değerlerinin -17,208 ile -9,285 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bütün maddeler istatistiksel olarak anlamlı (p<,01) bulunmuştur. Analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 8: Maddelerin Ayırt Ediciliğinin %27'lik Alt ve Üst Gruplara Göre Test Edilmesi

Maddeler	t	p	N
Madde 1	-13,480	,000**	109
Madde 2	-9,285	,000**	109
Madde 5	-14,309	,000**	109
Madde 8	-12,993	,000**	109
Madde 9	-11,510	,000**	109
Madde 10	-12,571	,000**	109
Madde 11	-12,865	,000**	109
Madde 12	-16,500	,000**	109
Madde 13	-11,453	,000**	109
Madde 16	-15,541	,000**	109
Madde 17	-17,208	,000**	109
Madde 18	-14,120	,000**	109
Madde 19	-12,871	,000**	109
Madde 20	-10,737	,000**	109
Madde 22	-10,057	,000**	109

566 | db

Veriler incelendiğinde DKAB-KAGDÖ'nün madde ayırt edicilik kriterlerini karşıladığı ve maddelerin kazanımların gerçekleşme düzeyi yüksek olan üst gruba düşük olan alt grubu $p < ,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı biçimde ayırt ettiği belirlenmiştir. Analiz sonuçları, ölçeğin maddelerinin yüksek ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.7. Güvenirlilik Analizleri

DKAB-KAGDÖ'nün güvenirliliğini test etmek amacıyla güvenirlilik analizleri içerisinde en önemlisi olarak belirtilen ve en çok tercih edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile ikiye ayırma güvenirlilik analizlerinden Split-Half Korelasyonu hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 9: Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Analizi ve Tanımlayıcı İstatistikler ve İkiye Ayırma Güvenirlilik Analizi

Faktörler	Madde Sayısı	Ortalama	Cronbach's Alpha Katsayısı
DKAB-KAGDÖ	15	3,643	,895
Farkındalık (Alt Boyut)	8	3,819	,900
Bilgi (Alt Boyut)	7	3,441	,809

Gruplar Arası Korelasyon		,534
Spearman-Brown Katsayısı	Equal Length	,697
	Unequal Length	,697
Guttman Split-Half Katsayısı		,688
1. Grup	8a: 1, 8, 11, 12, 13, 16, 17, 18	
2. Grup	7b: 2, 5, 9, 10, 19, 20, 22	

Ölçeğin genelini içsel tutarlılıklarının hesaplanmasında, Cronbach Alfa katsayısı ,895'tir. "Farkındalık" alt boyutunun katsayısı ,900; "Bilgi" alt boyutunun katsayısı ,809'dur ve ,70 güvenilirlik katsayısını sağlamaktadır. İki yarı güvenilirlik hesaplamalarında gruplar arası korelasyon değeri ,534; Spearman-Brown katsayısı ,697-,697 ve Guttman güvenilirlik katsayısı ,688'dir.

Sonuç

Bu çalışma kapsamında DKAB dersi kazanımlarının gerçekleştirilme düzeyi ölçeğinin geliştirilmesine dair süreçler detaylı şekilde incelenmiş ve analiz sonuçları uygulanma sırasına göre paylaşılmıştır. Madde analizi, geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsamında toplam 732 lise son sınıf öğrencisinin anket formu işleme alınmış ve geçerlik analizleri sonucunda 15 maddeden oluşan iki faktörlü yapıya ulaşılmıştır. "Farkındalık" ve "Bilgi" olarak isimlendirilen iki faktörlü yapı toplam varyansın %54,462'sini açıklamaktadır. Elde edilen yapının test edilmesi amacıyla DFA yapılmış ve AFA sonrası oluşan iki faktörlü yapının elde edilen verilere göre uyum kriterlerini sağladığı görülmüştür ($\chi^2/sd = 2,421$; RMSEA = ,066; SRMR = ,046; CFI = ,966; AGFI = ,886; IFI = ,967; GFI = ,920). DFA analizi sonucunda elde edilen veriler ölçeğin kuramsal olarak tanımlanan faktör yapısının istatistiksel verilerle uyumluluğunun doğrulanmasını sağlamıştır. Maddelerin kendi aralarında ve toplandıkları faktör yapısı ile aralarındaki ilişki durumunun tespitinde kullanılan yakınsak geçerlilikte, faktörlerin AVE değeri sırasıyla ,50'nin üzerinde ,672-,524; CR değeri ise sırasıyla ,70'in üzerinde ,942-,884 ile literatürde kabul gören eşik değerini sağlamaktadır. Ulaşılan analiz sonuçlarına göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyi Ölçeği (DKAB-KAGDÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak değerlendirilmiştir.

DKAB-KAGDÖ bireylerin değişen ihtiyaçları çerçevesinde eğitimde program geliştirme süreçlerinde güncel veri akışının sağlanması amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme kriterlerinin titizlikle uygulanması ve ölçeğin kullanım kolaylığı sağlaması gibi hususlarda alana katkı sağlamayı hedeflemektedir. Araştırma süreci Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ilanından önce başlamıştır. Maarif Modeli ve 2018 DKAB Öğretim Programı değer odaklı eğitim anlayışı ve bütüncül gelişim noktaları başta olmak üzere çeşitli alanlarda benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte yeni model doğrultusunda yapılacak uygulamalarda madde yazımı, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yeniden test edilmesi önerilmektedir. DKAB-KAGDÖ'nün, ileride ilgili alanda yapılacak ölçek geliştirme çalışmalarına veri ve yöntem açısından bir referans çerçevesi oluşturması beklenmektedir.

DKAB kazanımları program değerlendirme kapsamında; öğretmen, idareci ve veli başta olmak üzere çeşitli paydaşlar tarafından taksonomi boyutu başta olmak üzere farklı yönlerden değerlendirilmiştir. Bu noktada DKAB-KAGDÖ, yıllardır okutulan bu dersin kazanımlarının gerçekleştirme düzeylerini, ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin öz bildirimlerine dayalı olarak ölçmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin öz bildirimleri, kazanımların nesnel performans göstergelerini doğrudan ölçmemekte, öğrenme çıktılarının programın birinci dereceden muhatapları olan öğrencilerin algısındaki yansımalarını ortaya koyarak program etkililiğine ilişkin literatüre ve program geliştirme mekanizmalarına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

568| db

Kaynakça

- Aktan, Osman - Yurtcu, Gülseher. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Ders Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 17 (2018), 13-50.
- Aktan, Sümer. "Bir Öncü ve Eseri: Planlı Eğitim ve Değerlendirme-Türkiye'de Bilimsel-Teknik Program Geliştirme Paradigmasının Doğuşu". *Turkish Studies* 10/11 (2015), 39-56. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8617>
- Akyüz, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi, 33. Basım, 2020.
- Alismail, Halah. "21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice". *Journal of Education and Practice* 6/6 (2015), 150-155.
- Alkın Şahin, Senar. "Eğitim Programının Amaç Boyutu". *Cumhuriyetin 100. Yılına Armağan Çağdaş Gelişmeler Işığında Türkiye'de Program Geliştirme ve Değerlendirme*. 196-215. Ankara: Pegem Akademi, 1. Basım, 2023.
- Arı, Hatice - Akyürek, Süleyman. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Farklı İnanç ve Dinlerin Öğretimine İlişkin Kazanımların Öğrenci İlgisi ve İhtiyaçlarına İlişkin

- Düşünceleri ile Uygunluğunun İncelenmesi: Karma Bir Araştırma". *Bilimname* 51 (2024), 377-404.
- Beavers, Amy S. vd. "Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research". *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 18/6 (2013), 1-13.
- Birgin, Osman. "Bloom Taksonomisi". *Matematik Eğitiminde Teoriler*. Ankara: Pegem Akademi, 1. Basım, 2016.
- Bloom, Benjamin S vd. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. United States of America: McGraw-Hill, 1971.
- Bloom, Benjamin S vd. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. Longman New York, 1956.
- Brooks, Nancy J. "Spiral Curriculum". *Encyclopedia of Curriculum Studies*. 808-809. London: Sage Publications, 2010.
- Bümen, Nilay T. "Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi". *Education and Science* 31/142 (2006), 3-14.
- Büyüköztürk, Şener. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 33. Basım, 2022.
- Ceylan, Tuncay. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 63 (Nisan 2025), 55-70. <https://doi.org/10.29288/ilted.1598481>
- Çakmak, Ahmet - Ay, Mustafa Fatih. "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzey Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Değerler Eğitimi Dergisi* 14/31 (2016), 43-66.
- Çelikleş, Hasan Sabri. "Kazanımların Kazandırdıkları: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Ortaöğretim Programı Kazanımlarının Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alanlara Göre Değerlendirilmesi". *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/1 (2024), 1-27.
- Demirel, Özcan. "Öğretim Programlarını İnceleme". *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi, 23. Basım, 2017.
- Demirtaş, Zeynep. "Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış". *Sakarya University Journal of Education* 7/4 (2017), 756-768.
- DeVellis, Robert F. *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar*. ed. Tarık Totan. Ankara: Nobel Yayıncılık, 3. Basım, 2022.
- Doğan, Durak - Semerci, Nuriye. "Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunların Çözümüne İlişkin Yönetici Görüşleri". *Turkish Studies* 11/9 (2016), 279-304.
- Duman, Abdullah. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Ahlaki Kazanım Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği (DKAB-AKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 24/2 (2024), 607-637.
- Elmas, Betül. 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatının "İnanç, Hz Muhammed, Ahlak" Öğrenme Alanı Öğrenci Kazanımlarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. Konya: Necmettin Erbakan University, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Erkuş, Adnan. "Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar". *Türk Psikoloji Bülteni* 13/40 (2007), 17-25.
- European Parliament and the Council of the European Union. *Recommendation on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. 111 01. Official Journal of the European Union: European Parliament and the Council of the European Union, 06 Mayıs 2008.
- Fokkema, Marjolein - Greiff, Samuel. "How Performing PCA and CFA on the Same Data Equals Trouble: Overfitting in the Assessment of Internal Structure and Some Editorial Thoughts on It". *European Journal of Psychological Assessment* 33/6 (2017), 399-402. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000460>

- Fornell, Claes - Larcker, David F. "Evaluating Structural Equation Models With Unobservable Variables and Measurement Error". *Journal of Marketing Research* 18/1 (1981), 39-50.
- Güven, Bülent. "Öğretimi Planlama". *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 49-80. Ankara: Anı Yayıncılık, 2. Basım, 2022.
- Hair Jr., Joseph F. vd. *Multivariate Data Analysis*. Harlow: Pearson Education Limited, 7th ed., 2014.
- Hoge, D. R. "A Validated Intrinsic Religious Motivation Scale". *Journal for the Scientific Study of Religion* 11 (1972), 369-376.
- Hooper, Daire vd. "Evaluating Model Fit: a Synthesis of The Structural Equation Modeling Literature". *7th European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies*. 2008/195-200. London, 2008.
- Hu, L. T. - Bentler, P. M. "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives". *Structural Equation Modeling* 6/1 (1999), 1-55.
- İslamoğlu, A. Hamdi - Alnıaçık, Ümit. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım, 2016.
- Karaca, Faruk. "Din Psikolojisinde Metod Sorunu ve Bir Dindarlık Ölçeğinin Türk Toplumuna Standardizasyonu". *EKEV Akademi Dergisi* 3/1 (2001), 187-202.
- Kasneji, Enkelejd vd. "ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education". *Learning and Individual Differences* 103 (2023), 1-9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kline, Paul. *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge, 2002.
- Koca, Hüseyin Kasım. "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Bulunan Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 22/1 (2022), 293-313. <https://doi.org/10.33420/marife.1073909>
- Kuzu, Hateme Aysel - Erdem, Cahit. "Eğitim Programı Teorisi: Ralph Winfred Tyler'in Katkıları". *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 19/44 (2024), 3126-3156.
- MacCallum, Robert C. vd. "Sample Size in Factor Analysis". *Psychological Methods* 4/1 (1999), 84-99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- Meade, Adam W. - Craig, S. Bartholomew. "Identifying Careless Responses in Survey Data". *Psychological Methods* 17/3 (2012), 437-455. <https://doi.org/10.1037/a0028085>
- MEB. *2018 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018.
- MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (4-8)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2018. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=318>
- Mesleki Yeterlik Kurumu. *Öğrenme Kazanımları Rehberi*. Ankara: Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2020. https://www.myk.gov.tr/images/stories/myk_tanitim/3-ogrenme_kazanimlari_rehberi.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (9-12)*. Ankara: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2018.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. *Milli Eğitim Temel Kanunu* 43 (1973). Erişim 07 Ağustos 2020. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Nas, Mehmet. "Ortaöğretim DKAB Öğretim Programındaki Değerler ile İlgili Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi (Manisa İli Örneği)". *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 8/17 (2023), 52-74.
- Özdemir, Soner Mehmet. "Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi". *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6/2 (2009), 126-149.

- Pallant, Julie. *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. Maidenhead: Open University Press, 3rd ed., 2007.
- Sathyanarayana, S - Mohanasundaram, T. "Fit Indices in Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis: Reporting Guidelines" 24/7 (2024), 561-577. <https://doi.org/https://doi.org/10.9734/ajeba/2024/v24i71430>
- Simpson, Elizabeth. "The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain". *The Psychomotor Domain*. 43-56. Washington, D.C.: Gryphon House, 1972.
- Slattery, Patrick. *Curriculum Development in The Postmodern Era: Teaching and Learning in An Age of Accountability*. New York: Routledge, 2. Edition., 2006.
- Sönmez, Veysel - Alacapınar, Füsün Gülderen. *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2015.
- Steiger, James H. "Notes on the Steiger-Lind (1980) Handout". *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 23/6 (01 Kasım 2016), 777-781. <https://doi.org/10.1080/10705511.2016.1217487>
- Suhr, D. D. *Exploratory or Confirmatory Factor Analysis*. Cary: SAS Institute, 2006.
- Şahin, Çavuş. "Öğrenme Kazanımları". *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. C. 3. Ankara: Tübitak Bilim Yayınları, 2022.
- Tabachnick, Barbara G. - Fidell, Linda S. *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. ed. Mustafa Baloğlu. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 6. bs.dan çev., 2020.
- Tan, Şeref. "Öğretim Hedeflerinin Belirlenmesi". *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 17. Basım, 2022.
- Tavşancıl, Ezel. *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 6. Basım, 2018.
- Tepe, Mustafa Enes. "Program Geliştirmede Hedeflerin Belirlenmesi". *Eğitimde Program Geliştirme*. 98-120. Ankara: Pegem Akademi, 1. Basım, 2023.
- Tetik, Hayati. "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 Öğretim Programı Ünite ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme". *Universal Journal of Theology* 3/1 (2018), 64-86.
- Tezbaşaran, A. Ata. *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 3. Sürüm., 2008.
- Tyler, Ralph W. *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri*. Ankara: Pegem Akademi, 1. Basım, 2014.
- Yakar, Ali. "Geleceğin Eğitimi Üzerine Program ve Tasarım Modeli Önerileri: 'Yaşamsal Eğitim Programları' ve 'Yaşamsal Öğretim Tasarımları'". *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3/2 (2016).
- Yıldız, Mehmet. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8) Öğretim Programı'ndaki Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi". *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19/19 (2021), 307-342.
- Yılmaz, Hasan. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. thk. Ali Murat Sünbül. Konya: Çizgi Kitabevi, 2003.
- Yiğit, Yasin. *Maneviyat Eğitimi-Manen Güçlenmenin Yollarını Aralayan Dinî, Manevî, Tasavvufî, Psikolojik ve Pedagojik Bir Değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 3. Basım, 2023.
- Yurdabakan, İrfan - Çüm, Sait. "Davranış Bilimlerinde Ölçek Geliştirme (Açıklayıcı Faktör Analizine Dayalı)". *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi* 11/2 (2017), 108-126.
- Yürük, Tuğrul - Topchubaev, Kubatalı. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 22/1 (ts.), 415-436.



Ekler:

EK 1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyi Ölçeği (DKAB-KAGDÖ) Ölçeği Formu

No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1	Bir insanın doğru davranışlar sergilemesinde dinin önemli bir etkisi olduğunu düşünürüm.					
2	Hz. Muhammed'in doğumunu, çocukluk ve gençlik yıllarını anlatabilirim.					
3	Namazın nasıl kılındığını anlatabilirim.					
4	Dinimizce önemli gün ve gecelerin toplumsal bütünleşmeye olan katkısının farkına varırım.					
5	İslam düşüncesinde ortaya çıkan mezhepleri (itikadi ve fihhi) bilirim.					
6	Zekatın farz olduğunu ayet ve hadisleri kullanarak söyleyebilirim.					
7	Hz. Muhammed'in davranışlarıyla insanları iyiye yönlendirdiğini fark ederim.					
8	İbadetlerin bireylerin ahlaki gelişimi üzerindeki etkilerinin farkına varırım.					
9	Gençlerin kişilik gelişiminde örf ve adetlerin etkisinin farkına varırım.					
10	Allah inancının insan hayatındaki önemini farkına varırım.					
11	Çevre sorunlarına İslam dininin yaklaşımlarından hareketle çözüm önerileri geliştirebilirim.					
12	Dünya hayatı ile ahiret hayatı arasındaki ilişkiyi anlamlandırabilirim.					
13	Kur'an'ı Kerim'de geçen dini kavramları (ihlas, takva, hidayet vb.) yorumlayabilirim.					
14	Din kültürümüzün oluşmasında etkili olan bazı şahsiyetleri (Mevlana, Yunus Emre vb.) tanırım.					
15	Melekleri özelliklerine göre sınıflandırabilirim.					

572 | db

Alt Boyutlar

Farkındalık: 1-4-7-8-9-10-11-12

Bilgi: 2-3-5-6-13-14-15