

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Öğrencilerin Benlik Gelişimine Katkısı: Öğrenci Algılarına Dayalı Bir Araştırma

The Contribution of Religious Culture and Moral Education Courses to Students' Self-Development: A Study Based on Student Perceptions

Osman Abalı^{1*} 

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Hakkâri, Türkiye.
ror.org/00nddb46

*Sorumlu yazar / Corresponding author:
osmanabali@hakkari.edu.tr

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde yenilenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinin, öğrencilerin benlik gelişimine olan katkısını öğrenci algılarına dayalı olarak nicel veriler ışığında incelemektir. Bu araştırma, okullarda verilen din eğitiminin öğrencilerin benlik gelişimi üzerindeki etkisini ampirik bulgularla ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın evrenini ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler oluştururken, örneklemini 2025–2026 eğitim öğretim yılında Hakkâri il merkezinde öğrenim gören 5., 6., 9. ve 10. sınıf düzeyindeki toplam 423 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel araştırma deseni ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak DKAB derslerinin öğrencilerin benlik gelişimine olan katkısını öğrenci algıları özelinde belirlemek amacıyla geliştirilen “DKAB Derslerinde Benlik Eğitimi Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin altı faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve toplam varyansın %70,41’ini açıkladığını göstermiştir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı Cronbach alfa=.823 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin DKAB derslerini; benlik farkındalığı, ahlaki-değer bilinci, maneviyat, sosyal benlik, kendini gerçekleştirme ve öz yeterlilik boyutları açısından benlik gelişimini destekleyen bir din eğitimi alanı olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca DKAB derslerine ilişkin benlik eğitimi algısı ile benlik saygısı arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.553$; $p<.01$). Araştırma sonuçları, TYMM doğrultusunda yürütülen DKAB derslerinin öğrencilerin benlik gelişimine katkı sağladığını göstermekte ve bu yönüyle din eğitimi literatürüne ampirik destek sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, DKAB, Benlik Gelişimi, Öğrenci Algıları

Abstract: The aim of this research is to examine the contribution of the renewed Religious Culture and Ethics (RCE) courses to students' self-development within the framework of the Türkiye Century Education Model (TCEM), based on student perceptions in light of quantitative data. This research is significant in that it reveals through empirical findings the impact of religious education provided in schools on students' self-development. The population of the study consists of students at middle and high school levels, the sample comprises a total of 423 students at 5th, 6th, 9th, and 10th grade levels studying in Hakkâri city center during the 2025-2026 academic year. In this study conducted with a quantitative research design, the "Perception of Self-Education in RCE Courses Scale," developed to determine the contribution of RCE courses to students' self-development based on student perceptions, was used as the data collection instrument. The exploratory factor analysis results conducted to determine the construct validity of the scale showed that the scale has a six-factor structure and explains 70.41% of the total variance. The overall reliability coefficient of the scale was calculated as Cronbach's alpha = .823. Research findings revealed that students perceive RCE courses as a field of religious education that supports self-development in terms of self-awareness, moral-value consciousness, spirituality, social self, self-actualization, and self-efficacy dimensions. Additionally, a positive and statistically significant relationship was identified between the perception of self-education related to RCE courses and self-esteem ($r = .553$; $p < .01$). The research results demonstrate that RCE courses conducted in accordance with TCEM contribute to students' self-development and, in this respect, provide empirical support to the religious education literature.

Keywords: Religious Education, Türkiye Century Education Model, RCE, Self-Development, Student Perceptions

Geliş / Received: 25.01.2026
Revizyon / Revision: 18.06.2026
Kabul / Accepted: 18.06.2026
Yayımlanma / Online: 30.06.2026

Giriş

Günümüzde bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişmeler, eğitimi yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir süreç olmaktan çıkararak öğrencinin çok yönlü gelişimini hedefleyen bir yapıya dönüşmesini sağlamıştır. Bu dönüşüm eğitim politikalarına da yansımış ve yeni eğitim programları bireyi daha bütüncül olarak geliştirmeye yönelmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının 2024 yılında yürürlüğe koyduğu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) de bu anlayışın somut bir yansıması olarak öğrencinin gelişimini zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki boyutlarıyla birlikte değerlendiren bütüncül bir perspektif sunmaktadır.¹ Bu bütüncül perspektife ruh ve beden bütünlüğü de eklenerek öğrencinin çok boyutlu olarak geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefler doğrultusunda ulaşılması beklenen temel öğrenci profili ise birbirini tamamlayan temel beceriler ile erdem, değer ve eylem şeklinde betimlenmektedir.² Bu öğrenci profiline katkı sağlamak üzere Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları TYMM doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Yeni DKAB programları ile birlikte okullarda verilen din eğitimi; bireyin anlam arayışını destekleyen, benlik farkındalığını geliştiren ve duygusal öz düzenleme ile ahlaki düşünme süreçlerine katkı sunan bir eğitim alanı olarak tanımlanmaktadır.³ Bu yaklaşım, din eğitiminin bireyin kişilik gelişimini merkeze alan⁴ temel ilkesi ile kavramsal düzeyde bir uyum sağlamış olup söz konusu ilkenin modern eğitim anlayışıyla ilişkilendirilmesini mümkün kılmaktadır. Bu kavramsal çerçevenin doğal bir sonucu olarak, yalnızca program içerikleri değil, bu içerikleri hayata geçirecek olan din eğitimcilerinin rolleri ve sorumlulukları da yeniden şekillenmektedir. Bu çerçevede din eğitimcilerinde bulunması istenen temel özellikler olan; öğrenciyi yakından tanıma, onun ihtiyaçlarına uygun bir eğitim süreci tasarlama ve dini bilgiyi kişiye özgü bir biçimde yeniden anlamlandırabilme becerisi⁵ geliştirme gibi nitelikler programda açık biçimde vurgulanmaktadır.

Maarif Modeli öğretim programlarında benlik kavramı belirli beceri alanları üzerinden programların temel odaklarından biri olarak ele alınmaktadır. Bu çerçevede DKAB öğretim programlarında benlik "*kendini tanıma, kendini düzenleme ve kendine uyarılama*" olmak üzere üç temel beceri üzerinden tanımlanmaktadır.⁶ Ayrıca programda öz farkındalık, değer bilinci, sosyal-duygusal duyarlılık ve manevi bütünlük gibi benlik yapıları da özellikle vurgulanmaktadır.⁷ DKAB öğretim programlarında benliğin bireysel boyutunun yanı sıra sosyal yönü de önemli odak alanlarından birini oluşturmaktadır.⁸ Bu bağlamda, örgün din eğitimi programlarının geliştirilmesinde, öğrencilerin sosyalleşme süreçlerini destekleyebilecek konuların gelişim ve öğrenme düzeylerine uygun şekilde ele alınması gerektiği yaklaşımı⁹ güncellenen DKAB programlarında karşılık bulmuştur.

Benlik kavramı psikoloji literatüründe, farklı dönemlerde ortaya çıkan çeşitli kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmış ve bu yaklaşımlar benliğin farklı yönleri üzerinde durmuştur. Bu yaklaşımların önemli temsilcilerinden biri olarak James, benliği bireyin kendini deneyimleme biçimi olarak tanımlamış ve *maddi, sosyal, ruhani benlik ile saf ego* olmak üzere dört boyutta açıklamıştır.¹⁰ James'in ardından psikodinamik yaklaşımlar kapsamında Freud, Jung ve Adler; benliği bireyin içsel süreçleri, bilinçdışı dinamikleri ve toplumsal yönelimleri bağlamında ele almıştır. Erikson'un psikososyal gelişim kuramında ise benlik, yaşam boyu gelişen bir yapı olarak değerlendirilmekte ve bu yaklaşımla birlikte gelişimsel bir boyut kazanmaktadır.¹¹ Bu kuramsal çizgiye eleştirel bir yaklaşım sergileyen hümanist yaklaşımda ise benlik, daha çok bireyin öznel deneyimi, potansiyeli ve kendini gerçekleştirme kapasitesi gibi özellikleri ile ilişkilendirilmiştir. Nitekim Rogers, bireyi edilgen bir yapı yerine, gelişime açık ve anlam üreten bir özne olarak ele almış ve ayrıca benliği ideal benlik ile gerçek benlik arasındaki ilişki üzerinden açıklamıştır.¹² Benzer biçimde Maslow, kendini gerçekleştirme ihtiyacını yaratıcılık, anlam arayışı ve manevi derinlik gibi unsurlar çerçevesinde açıklamıştır.¹³ Daha sonraki dönemlerde Bandura, sosyal bilişsel kuramı kapsamında geliştirdiği öz yeterlik kavramıyla, bireyin kendi kapasitesine duyduğu güvenin davranışlarını ve sosyal ilişkilerini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur.¹⁴ Bu tarihsel ve kuramsal yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde, benliğin bireyin kendisine ilişkin farkındalığı, öz düzenleme, anlamlandırma ve sosyal uyum gibi boyutları olan çok boyutlu bir kavram olarak ele alındığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu kuramsal çerçeve, TYMM'de yer alan benlik anlayışının analitik olarak incelenmesine uygun bir zemin sunmaktadır.

¹ Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Öğretim Programı Ortak Metni* (PDF: MEB Yayınları, 2025), 11.

² MEB, *TYMM Öğretim Programı Ortak Metni*, 3.

³ MEB, *Orta Okul DKAB Öğretim Programı* (PDF: MEB Yayınları, 2024), 5.

⁴ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi* (Ankara: Gün Yayıncılık, 2001), 28.

⁵ Nurullah Altaş, *Din Eğitimi* (İstanbul: Marmara Akademi, 2025), 72.

⁶ MEB, *Orta Okul DKAB Öğretim Programı*, 5.

⁷ MEB, *Orta Okul DKAB Öğretim Programı*, 5-6.

⁸ MEB, *Orta Okul DKAB Öğretim Programı*, 8.

⁹ Muhiddin Okumuşlar-Şeyma Çiçek, "Sosyalleşme Sürecinde Din Eğitimi", *Din Eğitiminde Ana Konular*, ed. Mehmet Bahçekapılı-Ahmet A. Çanaklı (Ankara: Eskiye Yayınları, 2021), 114.

¹⁰ William James, *Psikolojinin Temel İlkeleri*, çev. İ. Nur Polat- Yeşim Büyükozer (İstanbul: Mitra Yayıncılık, 2024), 285.

¹¹ Rasim Bakırcıoğlu, *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2012), "Benlik" s.245-246.

¹² Carl Rogers, *Kişi Olmaya Dair*, çev. Selçuk Budak (İstanbul: Okuyan Us, 2011), 366.

¹³ Maslow, Abraham H., *Motivation and Personality* (New York: Harper&Row, 1954), xii.

¹⁴ Albert Bandura, "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency", *American Psychologist* 37/2 (1982), 122-123.

Literatürde DKAB derslerinin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların büyük çoğunluğunun; doküman analizi¹⁵, nitel görüşmeler,¹⁶ program değerlendirme¹⁷ ve kavramsal incelemeler¹⁸ gibi yöntemlere dayandığı görülmektedir. Bununla birlikte, sınırlı sayıda çalışma DKAB derslerini benlik gelişimi bağlamında ele alarak konuya ilişkin daha ayrıntılı ve derinlemesine bulgular sunmuştur. Öz'ün çalışması, modern dönemde benliğin parçalanması, anlam yitimi ve sahte benlik oluşumu gibi sorunların çözümünde din eğitiminin dönüştürücü bir rol oynadığını vurgulamaktadır.¹⁹ Din eğitiminin benlik gelişimi üzerindeki önemi vurgulayan çalışmalar da mevcuttur. Santi ve Santi yaptıkları çalışmada öğrencilerin din derslerini kendini tanıma, kişisel gelişim ve davranış kazandırma açısından önemli gördüklerini tespit etmiştir.²⁰ Din eğitiminin, benliğin önemli yapıları olan öz değer algısı ile öz farkındalık becerisi üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Nitekim din eğitiminin bireyin öz değer algısını güçlendirdiği, kendisini dışsal onay ve karşılaştırmalardan bağımsız olarak değerlendirmesine ve içsel farkındalık geliştirmesine katkı sağladığı bulgulanmıştır.²¹ Din eğitimi ile benlik gelişimi arasındaki ilişki, din öğretimine özgü aktif öğretim yöntemlerinin uygulandığı çalışmalar aracılığıyla da tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yaratıcı drama temelli yapılan eğitiminin; öğrencilerin öz farkındalık, benlik bilinci, manevi gelişim ve farklı inançlara karşı hoşgörü düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir.²² Sonuç olarak mevcut çalışmaların din eğitimi ile öğrencinin benlik gelişimi arasındaki ilişkiyi çoğunlukla nitel, yöntem odaklı ya da dolaylı değişkenler üzerinden değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla DKAB derslerinin öğrencinin benlik gelişimi üzerindeki etkisini bütüncül bir yaklaşımla inceleyen araştırmaların literatürde sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma ise, TYMM çerçevesinde güncellenen DKAB derslerini doğrudan benlik gelişimi ekseninde ele alması; bu ilişkiyi program veya yöntem merkezli değil, öğrenci algılarına dayalı nicel veriler üzerinden incelemesi ve bu amaçla geliştirilen "DKAB Derslerinde Benlik Eğitimi Algısı Ölçeği"ni geçerlik ve güvenilirlik analizleriyle alan yazına kazandırması açısından, literatürdeki mevcut çalışmalardan kavramsal, metodolojik ve ölçme temelli olarak ayrılmaktadır. Bu yönüyle araştırma, din eğitimi-benlik ilişkisini yalnızca betimleyici veya kuramsal düzeyde değil; ölçülebilir, karşılaştırılabilir ve ampirik bir çerçevede temellendirerek alana özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre Benlik

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin kendini tanımasını destekleyen ve onu ahlaki, manevi ve sosyal boyutlarıyla bir bütün olarak gören eğitim anlayışına dayanmaktadır.²³ Özellikle benlik gelişimi bu modelde; bireyin ruhsal yapısını oluşturan entelektüel, ahlaki ve duygusal yetilerin dengeli ve uyumlu biçimde geliştirilmesi esasına dayandırılmaktadır. Bu doğrultuda benlik, eğitim sürecinin hem hedefi hem de çıktısı olarak değerlendirilmektedir. Yetkin ve erdemli insan profili çerçevesinde ise benlik, değer temelli ve davranışlara yansıyan bütüncül bir kişilik yapısı olarak tanımlanmaktadır. Bu genel çerçeve doğrultusunda Maarif Modeli'nde benlik "benlik becerileri" başlığı altında yapılandırılmakta ve bu beceriler; kendini tanıma, kendini düzenleme ve kendine uyarılma olmak üzere üç temel bileşen üzerinden açıklanmaktadır.²⁴ Kendini tanıma, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarının farkına varmasını sağlayarak benlik farkındalığı becerisinin temelini oluşturmaktadır. Kendini düzenleme, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını bilinçli bir biçimde yönetebilme, karar süreçlerini kontrol edebilme ve sorumluluk üstlenebilme kapasitesini ifade etmektedir. Kendine uyarılma ise, bireyin kendi yaşantısından ders çıkararak kendini geliştirebilmesini, değişen koşullara uyum sağlayabilmesini ve benliğini dinamik bir biçimde yeniden yapılandırabilmesini temsil etmektedir. Bu üç bileşen birlikte değerlendirildiğinde; TYMM'de benlik, bireyin içsel süreçlerini fark etmesi, bu süreçleri düzenlemesi ve onlara yönelik yansıtıcı bir tutum geliştirmesi temelinde şekillenen dinamik ve gelişime açık bir yapı olarak tanımlanmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde benlik anlayışı, *Erdem-Değer-Eylem* yaklaşımı çerçevesinde ahlaki bir yapı üzerine şekillenmektedir. Bu gelişim ise bireyin değerlerini içselleştirmesi, doğru ile yanlış ayırt edebilmesi ve davranışlarında tutarlılık sergilemesi gibi beceriler üzerinden incelenmektedir.²⁵ Dolayısıyla bu modelde benliğin ahlaki boyutu, bireyin bilgi sahibi olmasıyla birlikte bu bilgiyi ahlaki sorumluluk bilinciyle eyleme dönüştürmesiyle anlam kazanmaktadır.

¹⁵ Muzaffer Üzümcü-Süleyman Abanoz, "Program Tasarımı Yaklaşımları Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı", *Mevzu - Sosyal Bilimler Dergisi* 12 (2024), 795-826.

¹⁶ Tuncay Ceylan, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 63 (2025), 55-70.

¹⁷ Ayşegül Semerci-Gülşen Sayın, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıf) Öğretim Programı'nın Temel Öğeler Açısından Değerlendirilmesi", *Darülfünun İlahiyat* 36/2 (2025), 389-424.

¹⁸ Murat Yıldız, "Benlik-Kavramı ve Benliğin Gelişiminde Dinin Rolü", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi* 23 (2006), 87-127.

¹⁹ Ayhan Öz, "Benlik Bilinci Temelli Din Eğitimi", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 27/2 (2022), 35-52.

²⁰ Elena-Ancuța Santi- Cosmin Santi, "The Students' Perception Regarding The Importance of Religious Education In Shaping Their Character", *International Multidisciplinary Scientific Conferences on the Dialogue between Sciences & Arts, Religion & Education* 1/1 (2017), 56-61.

²¹ Handan Yalvaç Arıcı, "Functionality Of Religious Education In The Development Of The Sense Of Self-Worth", *Artuklu Akademi* 9/1 (2022), 71-86.

²² Aybıçe Tosun, "Teaching Worldviews through Creative Drama for Religious Education in Turkey", *International Journal of Children's Spirituality* 23/2 (2018), 196-208.

²³ MEB, *TYMM Öğretim Programı Ortak Metni*, 5.

²⁴ MEB, *TYMM Öğretim Programı Ortak Metni*, 35.

²⁵ MEB, *TYMM Öğretim Programı Ortak Metni*, 36-37.

Maarif Modeli'nin benliği şekillendiren bir diğer temel unsuru *maneviyat* boyutudur. Bu boyut, bireyin ruh sağlığı, irade gücü, sorumluluk bilinci ve içsel denge gibi yönleriyle ilişkilendirilerek modelin savunduğu benlik gelişiminin ayrılmaz bir bileşeni olmuştur.²⁶ Bireyin bu maneviyat boyutu, DKAB öğretim programlarında yer alan dua, şükür, sabır gibi dinî pratikler ve merhamet, sorumluluk ve irade gibi değerler ile daha da güçlenebilecektir.²⁷ Nitekim din eğitimi açısından maneviyat, bireyin hayatını anlamlandırma sürecine içsel tutarlılık kazandıran ve davranışlarını değer temelli zemine oturtan kurucu bir unsur olarak görülmektedir.²⁸ Maarif Modeli'nde benliğin sosyal boyutu da temel hedefler arasında yer almaktadır. Özellikle empati, iş birliği, saygı ve sosyal farkındalık gibi beceriler, bireyin toplumsal yaşama etkin katılımını mümkün kılan temel unsurlar olarak değerlendirilmektedir.²⁹ Sosyal ilişkileri yönlendiren temel yapı olan değerler ise, öğrenci profilinin öne çıkan azim ve tutarlılık gibi becerileri ile doğrudan ilişkilendirilmektedir.³⁰

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin benliği ontolojik, aksiyolojik, bilişsel, sosyal, gelişimsel ve eylemsel boyutları bütünlükten kapsamlı ve sistematik bir yapı olarak açıkladığı görülmektedir. *DKAB Benlik Eğitimi Algısı Ölçeği*'nin alt boyutları da bu çok boyutlu kuramsal çerçevenin farklı yönlerini ölçmeyi hedeflemekte ve modelde öngörülen benlik anlayışıyla uyum göstermektedir. Bu doğrultuda ölçeğin benlik farkındalığı alt boyutu kendini tanıma becerisini; öz düzenleme ve sorumluluk alt boyutları kendini düzenleme becerisini; öz yeterlilik ve eylemsel benlik alt boyutları ise kendine uyarılma becerisini ölçmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Böylece geliştirilen ölçek; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve DKAB öğretim programlarında tanımlanan benlik yapısını genel bir tanım düzeyinde bırakmayarak, ölçülebilir ve ampirik olarak incelenebilir bir çerçeveye taşımaya amaçlamaktadır.

2. Din Eğitimi ve Benlik İlişkisi

Din eğitimi, bireyi duygu, düşünce ve davranış yapıları içerisinde tanımlayarak bireyin benlik gelişimini bütüncül olarak destekleyen özgün bir eğitim alanı olarak değerlendirilmektedir.³¹ Bu eğitim alanı içerisinde bireyin manevi gelişimi ön planda olup; bireyin hayatı anlamlandırma çabası ve içsel bütünlük geliştirmesiyle doğrudan ilişkilendirilmektedir.³² Din eğitimi, bireyin içsel dünyasını anlamlandırmasının³³ yanında toplumsal ilişkilerini değer temelli bir biçimde yapılandırmasına da katkı sağlamaktadır. Özellikle örgün eğitim sürecinde din eğitimi, bireyin karşılaştığı durumları yorumlamasına ve davranışlarına anlam yüklemesine katkı sunarak benlik algısının güçlenmesine işlevsel bir zemin hazırlamaktadır.³⁴ Dolayısıyla okul temelli din eğitimi, bireyin benlik gelişimini yalnızca içsel farkındalık düzeyinde değil, ortak değerler ve kurumsal öğrenme ortamı içerisinde yapılandırılan bir süreç olarak desteklemesi bakımından diğer dinî öğrenme biçimlerinden ayrılmaktadır. Okulda verilen eğitimi temel alan çalışmalar da bu anlayışı desteklemektedir. Nitekim Kimter'in üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında; dinin özellikle inanç boyutunun benlik saygısı ile pozitif ve anlamlı bir ilişki gösterdiği tespit edilmiş ve bu bulgu, dinin benlik gelişimindeki destekleyici rolünü ortaya koymuştur.³⁵ Sonuç olarak okul ortamında yürütülen din eğitimi, bireyin kendisini bir varlık olarak konumlandırmasına, çevresiyle olan ilişkilerini anlamlandırmasına ve kişilik gelişimini daha sağlıklı bir biçimde sürdürmesine imkân tanıyan önemli bir süreç olarak değerlendirilmektedir.³⁶ Birey din eğitimi yoluyla hem bireysel hem de sosyal kimliğini daha bilinçli, tutarlı ve anlamlı bir şekilde inşa edebilme kapasitesi kazanmaktadır.³⁷

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yürütülen DKAB derslerinin öğrencilerin benlik gelişimi üzerindeki etkisinin nasıl ve hangi düzeyde gerçekleştiği araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu temel problem çerçevesinde çalışmanın temel amacı; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yürütülen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğrencilerin benlik gelişimine etkisini öğrenci algıları doğrultusunda incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1. Öğrencilerin DKAB derslerinin benlik gelişimine katkısına ilişkin algıları genel olarak yüksektir.

H2. Öğrencilerin DKAB derslerinin benlik gelişimine katkısına ilişkin algıları; cinsiyet, sınıf düzeyi ve ek din eğitimi alma durumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

²⁶ MEB, *TYMM Öğretim Programı Ortak Metni*, 6.

²⁷ MEB, *Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı* (PDF: MEB Yayınları, 2024).

²⁸ Hasan Meydan, *Din Eğitiminde Manevi Boyut: İnsanın Manevi Potansiyeli, Maneviyatçılık ve Din Eğitimi* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2015), 15-16.

²⁹ MEB, *TYMM Öğretim Programı Ortak Metni*, 35.

³⁰ MEB, *TYMM Öğretim Programı Ortak Metni*, 6.

³¹ Cemil Oruç, "The Impacts Of Religious Education On Individual And Social Life", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 10/1 (2010), 196-197.

³² Meydan, *Din Eğitiminde Manevi Boyut*, 327.

³³ Cemil Oruç, "Din Eğitiminin Hedefleri", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/13 (2008), 265.

³⁴ Süleyman Akyürek, "İlk ve Ortaöğretimde Din Eğitimi: Kuramsal Çerçeve", *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Remziye Ege- Recai Doğan (Ankara: Grafiker Yayınları, 2017), 93.

³⁵ Nurten Kimter, *Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi* (Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2008).

³⁶ Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, 18.

³⁷ Muhammed Ş. Aydın, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019), 322.

H3. Öğrencilerin DKAB derslerinin benlik gelişimine katkısına ilişkin algıları ile benlik saygısı düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

1. Yöntem

1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, DKAB derslerinin öğrencilerin benlik gelişimine katkısına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.³⁸ Araştırma, mevcut duruma herhangi bir müdahalede bulunmadan ve durumu olduğu gibi incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Nitekim ilişkisel tarama modeli; evrenden seçilen bir örneklem aracılığıyla bireylerin tutum, görüş ve eğilimlerinin nicel olarak belirlenmesine ve değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma desendir.³⁹

1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Hakkâri il merkezindeki resmî ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ilgili eğitim öğretim yılında yalnızca 5, 6, 9 ve 10. sınıf düzeylerinde uygulanıyor olması nedeniyle araştırma evreni bu sınıf düzeyleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın örneklemini; Hakkâri il merkezinde bulunan Hakkâri Atatürk Anadolu Lisesi, Cumhuriyet Anadolu Lisesi, Seyyit Taha İmam Hatip Ortaokulu ve Şehit Erol Olçok Ortaokulu'nda öğrenim gören toplam 423 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirlenirken Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında eğitim alma durumu temel ölçüt olarak alınmış ve bu ölçütü karşılayan öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu nedenle araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır.⁴⁰

Tablo 1 Demografik değişkenler

Değişken	Kategori	f	%	Kategori	f	%	
Cinsiyet	Kız	235	55,6	Ek Din Eğitimi Alma	Evet	195	46,1
	Erkek	188	44,4		Hayır	228	53,9
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	118	27,9	Toplam	423	100,0	
	6. sınıf	112	26,5				
	9. sınıf	107	25,3				
	10. sınıf	86	20,3				
Toplam		423	100,0	Toplam		423	100,0

Tablo 1'deki verilere göre araştırmaya katılan 423 öğrencinin %55,6'sı kız ve %44,4'ü erkek olup, bu örnekleme kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi dağılımı %27,9'u 5. sınıf, %26,5'i 6. sınıf, %25,3'ü 9. sınıf ve %20,3'ü 10. sınıf şeklindedir. Bu durum sınıflar arasında görece dengeli bir dağılıma işaret etmekle birlikte 10. sınıf öğrencilerinin oranının daha düşük olduğunu göstermektedir. Ek din eğitimi alma durumuna bakıldığında ise katılımcıların %46,1'inin ek din eğitimi aldığı, %53,9'unun almadığı belirlenmiş olup; oranlar birbirine yakın olmakla birlikte ek din eğitimi almayan öğrencilerin sayıca fazla olduğu anlaşılmaktadır.

1.3. Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme süreci genel olarak problemin tanımlanması, madde yazımı, uzman görüşü alma ve ön uygulama gibi aşamalardan oluşmaktadır.⁴¹ Bu aşamaların her biri, sağlam bir kuramsal temele dayandırıldığında ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini güçlendirmektedir. Bu çalışmada, benlik kuramlarına dayalı olarak oluşturulan kuramsal çerçeve, ölçme aracının geliştirilmesi ve değişkenlerin tanımlanmasında yönlendirici bir temel oluşturmuştur.⁴²

Madde havuzunun oluşturulması aşamasında benlik, benlik eğitimi, din eğitimi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan benlik anlayışına ilişkin kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Bu doğrultuda, TYMM ortak metni ve güncellenen DKAB öğretim programlarının temel yaklaşımlarını yansıtacak şekilde 38 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve açık, anlaşılır ve tek bir yargı içerecek biçimde düzenlenen maddeler uzman görüşüne sunulmuştur.

Uzman görüşü ve kapsam geçerliği sürecinde; madde havuzu din eğitimi, ölçme ve değerlendirme ile eğitim bilimleri alanlarında uzman akademisyenler tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda, benzer yapıları ölçtüğü ya

³⁸ Şener Büyüköztürk vd., *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2021).

³⁹ John W. Creswell, *Araştırma deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, çev. Selçuk B. Demir (Ankara: Eğiten Kitap, 2017), 155.

⁴⁰ Büyüköztürk vd., *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 91.

⁴¹ Şener Büyüköztürk, "Anket Geliştirme", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3/2 (2005), 135.

⁴² Creswell, *Araştırma Deseni*, 52.

da benlik kavramıyla doğrudan ilişkilendirilemeyeceği değerlendirilen 12 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek 26 madde ile pilot uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Pilot uygulama, geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik özelliklerini incelemek amacıyla 133 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları, verilerin faktör analizine elverişli olduğunu (KMO=.801; Bartlett küresellik testi ($\chi^2=2020.030$; $p<.001$) ortaya koymuştur. Analizler, ölçeğin toplam varyansın %68,75'ini açıklayan altı faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Analizler sonucunda ortak varyans değerleri düşük bulunan M9 ve M23 maddeleri ölçekten çıkarılmış⁴³ ve ölçeğin ana uygulamada 24 madde ile kullanılmasına karar verilmiştir. Pilot uygulama sonucunda ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı Cronbach alfa=.828 olarak hesaplanmış olup; bu bulgu ölçeğin ana uygulama için yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.⁴⁴

1.4. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırma problemi ile ilgili veriler iki ayrı ölçme aracı kullanılarak elde edilmiştir. Bu araçlardan ilki, araştırmacı tarafından geliştirilen “*DKAB Derslerinde Benlik Eğitimi Algısı Ölçeği*”dir. Söz konusu ölçek toplam 24 maddeden oluşmakta ve ölçeğin derecelendirilmesinde beşli Likert tipi ölçüm sistemi kullanılmaktadır.⁴⁵ Bu ölçek; benlik farkındalığı, ahlaki-değer bilinci, manevi gelişim ve içsel huzur, sosyal duyarlılık ve empati, kendini gerçekleştirme eğilimleri ile öz-yeterlik ve kararlılık olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar psikoloji literatüründeki benliğe ilişkin geliştirilen kuramsal yaklaşımlar ile DKAB derslerinde hedeflenen benlik gelişimi anlayışıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. James’in benliği bireyin kendini deneyimleme biçimi olarak ele alan yaklaşımı; öğrencinin duygu, düşünce ve davranışlarını fark etmesine yönelik *benlik farkındalığı* boyutunun kuramsal temelini oluşturmaktadır. Rogers’ın gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki uyum vurgusu, bireyin kendisiyle tutarlı bir benlik algısı geliştirmesini merkeze almaktadır; ölçekte yer alan *kendini kabul içsel tutarlılık ve kişisel gelişim* yönelimi ile ilişkili maddelere dayanak sağlamaktadır. Maslow’un kendini gerçekleştirme yaklaşımı bireyin *anlam arayışı, değer yönelimi ve manevi gelişimini* benliğin üst düzey boyutları olarak ele almakta ve bu yaklaşım ölçeğin *kendini gerçekleştirme* eğilimleri ve *manevi gelişim* alt boyutlarının kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Bandura’nın öz yeterlik kavramı da bireyin kendine güven kararlılık ve hedefe yönelik davranış geliştirme süreçlerini açıklaması bakımından ölçekte yer alan öz yeterlilik ve kararlılık boyutuyla doğrudan ilişkilidir. Bu doğrultuda geliştirilen *DKAB Derslerinde Benlik Eğitimi Algısı Ölçeği* benlik kuramlarında yer alan temel kavramların ölçülebilir alt boyutlara dönüştürülmesi yoluyla yapılandırılmış ve kuramsal çerçeve ile ölçek maddeleri arasında doğrudan ve sistematik bir bağ kurulmuştur. Böylece ölçme aracı yalnızca kuramsal bir örtüşmeye değil açık biçimde tanımlanmış kuramsal temelleri esas alan bir ölçme mantığına dayanmaktadır.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçme aracı ise literatürde yaygın biçimde kullanılan Rosenberg’in (1965) “Benlik Saygısı Ölçeği”dir. Araştırmacı tarafında geliştirilen birinci ölçeğin ölçüt geçerliğini incelemek amacıyla kullanılmıştır. İkinci ölçeğin Türkçeye uyarlanması sonucunda ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .74 olarak tespit edilmiştir.⁴⁶ Benlik Saygısı Ölçeğinin Türkçe formunun daha güncel bir geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ise Alfa iç tutarlılık katsayısının .78 olduğu rapor edilmiştir.⁴⁷ Bu sonuçlar, Rosenberg *Benlik Saygısı Ölçeği*’nin araştırma kapsamında güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilirliği göstermektedir.

1.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 27 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği Açımlayıcı Faktör Analizi ile incelenmiş ve bu süreçte Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ile Bartlett Küresellik Testleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile değerlendirilmiştir. Ölçüt geçerliğini belirlemek üzere DKAB Benlik Eğitimi Algısı Ölçeği ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği puanları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analiziyle incelenmiştir. Benlik eğitimi algısının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş, gerekli durumlarda Welch ve Scheffé testlerinden yararlanılmıştır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Bu araştırmada, öğretmenlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programlarını ve 5, 6, 9 ve 10. sınıf DKAB derslerini Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yürüttükleri varsayılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların kendi algılarını dürüst ve doğru biçimde yansıttığı kabul edilmektedir. Bununla birlikte, araştırmada sınıf içi öğretim uygulamalarına ilişkin doğrudan gözlem yapılmamış olması, çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Verilerin öğrencilerin öz bildirimlerine dayanması da algıların sosyal beğenirlik etkisi içerebilme olasılığını araştırmanın bir diğer sınırlılığı olarak değerlendirilebilir.

⁴³ Barbara G. Tabachnick- Linda S. Fidell, *Using Multivariate Statistics* (New York: Pearson Education, 2019), 504.

⁴⁴ Jum C. Nunnally- Ira H. Bernstein, *Psychometric Theory* (New York: McGraw-Hill, 1994).

⁴⁵ Robert F. DeVellis, *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar*, çev. Tarık Totan (Ankara: Nobel Yayınevi, 2014), 93.

⁴⁶ Ayşe R. Çeçen- Erhan Koçak, “Deneyel Bir Çalışma: İlköğretim II. Kademe Öğrencilerine Uygulanan Benlik Saygısı Programının Öğrencilerin Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi”, *Eurasian Journal of Educational Research* 27 (2007), 63.

⁴⁷ M. Furkan Kurnaz-Nilüfer Koçtürk, “Adaptation of the Short-Form of State Self-Esteem Scale into Turkish: A Study of Validity and Reliability”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 58/1 (2024), 55.

2. Bulgular

2.1. Ölçeğe İlişkin Psikometrik Bulgular

2.1.1. Tanımlayıcı İstatistikler ve Normallik

DKAB Benlik Ölçeği'ne ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve normallik test sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 DKAB Benlik Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

N	\bar{X}	Ss	M	Min	Max	Ç	B	K-S (p)	S-W (p)
423	89,42	11,27	91	50	118	-0,36	0,03	.001*	.003*

\bar{X} =Ortalama, Ss=Standart Sapma, M=Medyan, Min=En küçük değer, Max=En büyük değer, Ç=Çarpıklık, B=Basıklık, K-S=Kolmogorov-Smirnov, S-W=Shapiro-Wilk * $p < .05$

Tablo 2'de verilen DKAB Benlik Ölçeği'nin toplam puanına ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, katılımcıların ortalama puanının 89,42 ($Ss=11,27$) olduğu ve puanların 50 ile 118 arasında değiştiği görülmektedir. Medyan değer (91) ortalamaya yakın olması, dağılımın simetriye yakın olduğuna işaret etmektedir. Çarpıklık (-0,36) ve basıklık (0,03) değerlerinin ± 1 aralığında yer alması, puan dağılımının yaklaşık normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir.⁴⁸ Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri istatistiksel olarak anlamlı sonuç vermiş olsa da ($p < .05$), büyük örneklerde bu testlerin aşırı duyarlı olduğu dikkate alındığında, çarpıklık-basıklık değerleri ve grafikler birlikte değerlendirildiğinde dağılımın parametrik analizler için uygun olduğu kabul edilmiştir.⁴⁹ Alt boyutlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo-3 DKAB Benlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	Toplam (Sum)	Ort.	SS	Varyans
Sosyal Benlik	5 419	12,81	3,84	14,72
Ahlaki Bilinç	5 611	13,26	3,95	15,64
Benlik Farkındalığı	6 174	14,60	3,70	13,66
Maneviyat	6 532	15,44	3,40	11,54
Kendini Gerçekleştirme	6 776	16,02	3,39	11,46
Öz Yeterlilik	7 313	17,29	2,81	7,87

Tablo-3'te sunulan alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, en yüksek ortalamanın Öz Yeterlilik (Ort.=17,29) ve Kendini Gerçekleştirme (Ort.=16,02) boyutlarında olduğu görülmektedir. Bu bulgu, benlik kuramlarında bireyin kendine ilişkin yeterli algısının ve potansiyelini gerçekleştirme eğiliminin, yapılandırılmış öğrenme deneyimleriyle desteklenebilen dinamik boyutlar olduğuna işaret etmektedir. DKAB derslerinin değer temelli içeriği ve bireyin sorumluluk, anlam ve amaç duygusunu güçlendiren yönü dikkate alındığında, öğrencilerin kendine güven ve yapabilirlik algılarının bu boyutlarda daha yüksek düzeyde ortaya çıkması kuramsal açıdan anlamlı görünmektedir. Buna karşılık Sosyal Benlik (Ort.=12,81) ve Ahlaki Bilinç (Ort.=13,26) boyutlarındaki ortalamaların görece daha düşük olması, bu boyutların bireyin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda uzun süreli sosyal etkileşim ve yaşantı yoluyla gelişen yapılar olmasından kaynaklanabilir. Benlik kuramları, sosyal ve ahlaki boyutların bireyin içsel benlik algısına kıyasla geniş bir zamana yayılan ve bağlamsal etkenlere daha duyarlı süreçler olduğunu vurgulamaktadır. Alt boyutlara ait standart sapma ve varyans değerlerinin genel olarak düşük ve orta düzeyde olması ise öğrencilerin DKAB derslerinin benlik gelişimine katkısına ilişkin algılarının büyük ölçüde benzerlik gösterdiğini ve ölçeğin alt boyutlarının kuramsal olarak tutarlı bir dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır.

2.2. Ölçeğin Geçerliliği ile İlgili Bulguları

2.2.1. Faktör Yapısına İlişkin Bulgular

Bir ölçeğin yapı geçerliliği, maddelerin kuramsal olarak öngörülen faktör yapısı altında toplanıp toplanmadığını incelemektedir.⁵⁰ Bu çerçevede DKAB derslerinin öğrencilerin benlik gelişimine katkısını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Analiz öncesinde araştırma

⁴⁸ İsmail Seçer, *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2015), 30.

⁴⁹ Seçer, *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*, 28.

⁵⁰ Andy Field, *Discovering Statistics Using SPSS* (California: SAGE, 2009), 674.

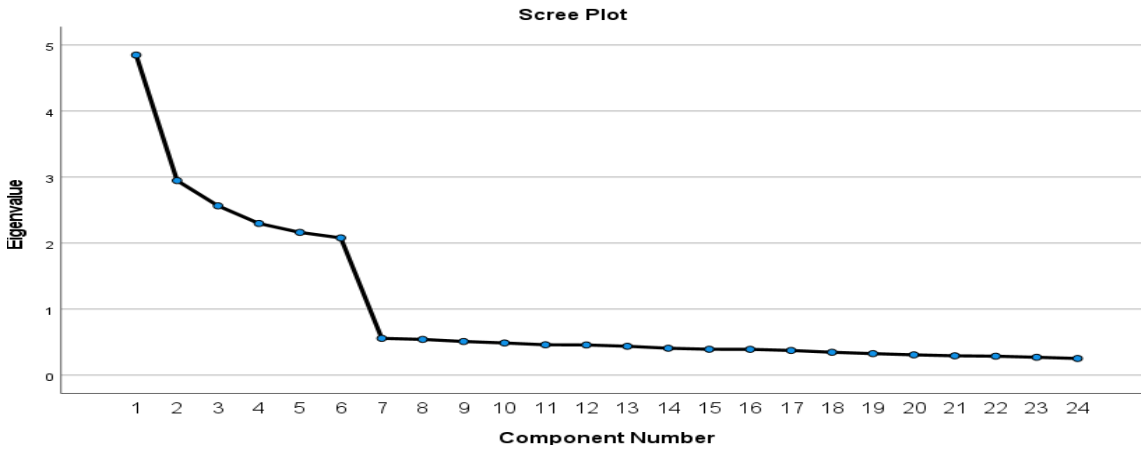
verilerin faktör analizine uygunluğuna bakılmış ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,83 ve Bartlett küresellik testi ise anlamlı ($\chi^2(276)=4673,161; p<,001$) bulunarak ölçeğin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.⁵¹

Bu çalışmada kullanılan ölçeğin alt boyutları olan “benlik farkındalığı, ahlaki bilinç, maneviyat, sosyal benlik, kendini gerçekleştirme ve öz yeterlilik” boyutları birbiriyle ilişkili bileşenlerdir. Bu doğrultuda faktörler arası ilişkiye izin veren oblik döndürme yöntemi tercih edilmiştir.⁵²

Tablo 5 Toplam Varyans Açıklama Oranları (Özdeğer>1, PCA)

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	4,849	20,203	20,203
2	2,947	12,280	32,482
3	2,565	10,686	43,169
4	2,298	9,573	52,742
5	2,162	9,010	61,752
6	2,079	8,663	70,415

Tablo 5'teki verilere göre, özdeğeri (Eigenvalue) 1'in üzerinde olan 6 faktör elde edilmiş ve bu 6 faktör toplam varyansın %70,41'i açıklamıştır. Bu altı faktörlü yapı, sosyal bilimler alanındaki ölçek geliştirme çalışmalarında güçlü olarak kabul edilmektedir.⁵³ Birinci faktör tek başına toplam varyansın %20'sini açıklayarak ölçeğin en güçlü faktörü olmuştur. Bu tür güçlü verilerin farklı bir istatistiksel yöntemle desteklenmesi ve büyük örneklerde faktör yapısının daha net ortaya konulması amacıyla Scree Plot'a bakılmaktadır. Nitekim Scree Plot, özellikle 200'den fazla katılımcı içeren örneklerde faktör seçimine yönelik güvenilir bir görsel karar aracı olarak kullanılmaktadır.⁵⁴



Şekil 1 Özdeğer (Eigenvalue) Grafiği (Scree Plot)

Şekil 1'de verilen Scree Plot'ta kırılma noktası, eğrinin eğiminin keskin biçimde değiştiği nokta olarak kabul edilmektedir. Bu noktadan önceki faktörler anlamlı kabul edilirken, kırılma noktası ve sonrasındaki faktörler analize dâhil edilmemektedir. Özdeğer grafiği incelendiğinde, birinci bileşenden altıncı bileşene kadar ki özdeğerlerde kademeli ve anlamlı bir düşüş olduğu, altıncı bileşenden sonra ise eğrinin belirgin biçimde yataylaştığı görülmektedir. Bu durum, altıncı faktörden sonraki bileşenlerin açıklayıcı gücünün sınırlı olduğunu ve ölçeğin altı faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Grafikte tek bir keskin kırılma yerine kademeli bir düşüş gözlenmesi, yapının tek boyutlu olmadığını ve birden fazla anlamlı faktör içerdiğini ortaya koymaktadır.

Ortak varyanslar, maddelerin faktörler tarafından açıklanan varyans miktarını göstererek, maddelerin ölçülen yapıyı ne derece temsil ettiğine ilişkin temel bir gösterge sunmaktadır.⁵⁵ Döndürülmüş faktör yükleri ise faktör yapısının yorumlanabilirliğini artırmakta ve maddelerin hangi faktör altında anlamlı biçimde toplandığını ortaya koymaktadır. Bu açıdan ölçeğin yapı geçerliliğini desteklemek amacıyla ortak varyanslar ve döndürülmüş faktör yükleri birlikte değerlendirilmiştir.

Tablo 6 Maddelerin Ortak Varyansları ve Döndürülmüş Faktör Yükleri

⁵¹ Seçer, SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi, 82.

⁵² Field, Discovering Statistics Using SPSS, 643.

⁵³ Seçer, SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi, 164.

⁵⁴ Field, Discovering Statistics Using SPSS, 640.

⁵⁵ Field, Discovering Statistics Using SPSS, 660.

Madde	F1	F2	F3	F4	F5	F6	h ²
1.DKAB dersi kendimi daha iyi tanımama yardımcı olur.	,847						,746
2.DKAB dersi güçlü ve geliştirmem gereken yönlerimi fark etmemi sağlar.	,785						,635
3. DKAB dersi duygularımı daha iyi anlamama katkı sağlar.	,870						,746
4. Bu ders davranışlarımı ve kararlarımı değerlendirmeme yardımcı olur.	,863						,743
5.DKAB dersi doğru ve yanlış ayırt etmemde bana yol gösterir.		,840					,708
6.DKAB dersi değerlerime uygun davranışlar sergilememe destek olur.		,851					,735
7.DKAB dersi iyi-kötü konusunda iç sesimi dinlememe yardımcı olur.		,829					,698
8.DKAB dersi günlük hayatta seçimlerimi daha bilinçli yapmamı sağlar.		,804					,676
9.DKAB dersi dua, sabır, şükür gibi konular üzerinde düşünmemi sağlar.			,836				,718
10.Bu dersteki dini metinlerin (ayet, hadis) verdiği mesajlar beni duygusal olarak besler.			,831				,702
11.DKAB dersi kendimi daha sakin ve huzurlu hissetmeme yardımcı olur.			,823				,696
12.DKAB dersi manevi değerlere yönelmemi ve iç dünyamı güçlendirmemi destekler.			,830				,680
13.DKAB dersi başkalarına saygı göstermemi güçlendirir.				,831			,694
14.DKAB dersi empati kurma becerimi artırır.				,821			,672
15.DKAB dersi yardımlaşma ve sorumluluk duygumu geliştirir.				,824			,690
16.Bu ders farklı inanç ve görüşlere saygı duymam gerektiğini fark ettirir.				,795			,664
17.DKAB dersi yeni şeyler öğrenme isteğimi artırır.					,872		,769
18.Bu ders kendi görüşlerimi gerekçelendirerek ifade etmeme yardımcı olur.					,826		,712
19.DKAB dersi fikirlerimi ifade ederken özgüvenimi artırır.					,861		,753
20.DKAB dersi yeni bakış açıları geliştirmemi sağlar.					,870		,750
21.DKAB dersi hedef belirlediğimde ona bağlı kalmama katkı sağlar.						,810	,658
22.DKAB dersi hedeflerime kararlı şekilde ilerlememi destekler.						,837	,721

23.DKAB dersi sabırlı ve istikrarlı davranmam gerektiğini fark ettirir.						,831	,690
24. DKAB dersi kendimi geliştirebileceğime olan güvenimi artırır.						,783	,645

F1: Benlik Farkındalığı, F2: Ahlaki-Değer Bilinci, F3: Maneviyat ve İçsel Huzur, F4: Sosyal Benlik ve Toplumsal Duyarlılık, F5: Kendini Gerçekleştirme Eğilimleri, F6: Öz Yeterlilik ve Kararlılık (21-24). h^2 ; ortak varyans. Faktör yükleri, eşik döndürme yöntemlerinden Oblimin kullanılarak elde edilen Pattern Matrix sonuçlarına dayanmaktadır. 30'un altında kalan faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 6'da verilen faktör yükleri incelendiğinde, tüm maddelerin ilgili oldukları faktörlerde yüksek düzeyde yüklendiği ve çapraz yüklenme sorununun bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, ölçeğin ayırt edici ve tutarlı bir faktör yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Maddelere ait ortak varyans değerlerinin ,635 ile ,769 arasında değişmesi, her bir maddenin ait olduğu faktör tarafından yeterli düzeyde açıklandığını göstermektedir. Bu durum, ölçeğin genel olarak yüksek açıklayıcılığa sahip olduğunu ve maddelerin ölçülen yapıyı temsil etmede başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6'daki verilere göre birinci faktör (F1) altında 1-4. maddeler yer almaktadır. Bireyin kendini tanıma ve içsel farkındalık kazanma sürecine odaklanana bu maddelerin faktördeki yük değerleri ,785 ile ,870 arasında değişmektedir. Bu çerçevede birinci faktör DKAB dersinin öğrencilerin öz farkındalık gelişimine güçlü katkı sunduğunu göstermektedir. Özellikle "duyguları anlama" ve "davranışları değerlendirme" gibi ifadeler, dersin duygusal farkındalık boyutunu da desteklediğini ortaya koymaktadır. İkinci faktör (F2) kapsamında yer alan 5-8. maddeler, değerler doğrultusunda karar verme ve ahlaki yönelim ile ilişkilidir. ,804 ile ,851 arasında değişen yüksek faktör yükleri, DKAB dersinin öğrencilerin doğru-yanlış ayrımı yapma, değerlerine uygun davranma ve bilinçli seçimler gerçekleştirme süreçlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu boyutun, DKAB dersinin ahlaki rehberlik işlevini güçlü biçimde yansıttığı söylenebilir. Üçüncü faktör (F3) altında toplanan 9-12. maddeler ise daha çok maneviyat ve içsel huzur boyutunu temsil etmektedir. Dua, sabır, şükür gibi kavramlara yönelik düşünme ve dini metinlerin duygusal etkisi gibi içerikler, bu faktörde yüksek yük değerleriyle (.823-.836) temsil edilmiştir. Bu bulgu, DKAB dersinin öğrencilerin manevi derinlik kazanmalarına ve duygusal olarak beslenmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Dördüncü faktör (F4) altında yer alan 13-16. maddeler, sosyal-duygusal gelişim ve değerler eğitimi ile ilişkilidir. Saygı, empati, yardımlaşma ve farklılıklara hoşgörü gibi temalar etrafında şekillenen bu faktörün yük değerleri ,795 ile ,831 arasında değişmektedir. Bu durum, DKAB dersinin bireyin toplumsal ilişkilerinde duyarlılık ve sosyal sorumluluk geliştirme işlevine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Beşinci faktör (F5) kapsamında yer alan 17-20. maddeler, bilişsel gelişim, öğrenme isteği ve ifade becerileri ile ilgilidir. ,826 ile ,872 arasında değişen yüksek yükler, dersin öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırdığını, eleştirel düşünme ve kendini ifade etme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu yönüyle DKAB dersinin yalnızca değer aktaran değil, aynı zamanda aktif düşünmeyi teşvik eden bir öğrenme alanı olduğu anlaşılmaktadır. Altıncı faktör (F6) altında yer alan 21-24. maddeler ise hedef belirleme, kararlılık ve öz yeterlik boyutunu temsil etmektedir. ,783 ile ,837 arasında değişen faktör yükleri, dersin öğrencilerin sabır, istikrar ve hedefe bağlılık gibi özelliklerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, DKAB dersinin bireyin kişisel gelişim ve öz düzenleme becerilerine katkı sunduğunu göstermesi açısından önemlidir.

2.2.2. Ölçeğin Ayırt Edici Geçerliliği ile İlgili Bulgular

Faktörler arası korelasyonların incelenmesinin temel amacı, elde edilen faktörlerin birbirleriyle ne ölçüde ilişkili olduğunu ve ayrı yapılar olarak değerlendirilebilir olup olmadığını belirlemektir. Cohen'in (1988) korelasyon katsayıları için önerdiği etki büyüklüğü ölçütleri doğrultusunda, faktörler arası korelasyonların düşük düzeyde olması ($r < .30$) faktörlerin ayırt edilebilirliğini desteklerken, orta düzeyde korelasyonlar ($.30 \leq r < .60$) faktörlerin ilişkili ancak kavramsal olarak ayrı yapılar olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, faktörler arası korelasyonların yüksek düzeylere ulaşması ($r \geq .60$), etki büyüklüğünün artmasına bağlı olarak faktörler arasında aşırı örtüşme bulunduğunu ve faktör ayrımının problemlili hâle gelebileceğini düşündürmektedir.⁵⁶

Tablo 7 Faktörler Arası Korelasyonlar (Oblimin)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
F1	1,000					
F2	,078	1,000				
F3	,146	,045	1,000			
F4	,118	,198	,076	1,000		
F5	,214	,088	,079	,090	1,000	

⁵⁶ Jacob Cohen, *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences* (Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates., 1988), 77-79.

F6	,217	,162	,123	,114	,186	1,000
-----------	------	------	------	------	------	-------

Tablo 7 incelendiğinde, faktörler arası korelasyon katsayılarının .045 ile .217 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm korelasyonların düşük düzeyde olması ve .30 değerinin altında kalması, faktörler arasında sınırlı bir ilişki bulunduğu işaret etmektedir. Bu bulgu, faktörlerin birbirinden ayrılan yapılar olduğunu ve ölçeğin ayırt edici geçerliliğini desteklediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca faktörler arasında yüksek düzeyde bir korelasyonun bulunmaması, boyutlar arasında aşırı örtüşme olmadığını ve her bir faktörün farklı bir yapıyı temsil ettiğini düşündürmektedir.

2.2.3. Ölçeğin Ölçüt Geçerliliği ile İlgili Bulgular

DKAB Benlik Ölçeği'nin ölçüt bağıntılı geçerliliğini incelemek amacıyla, ölçeğin alt boyutları ve toplam puanı ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği toplam puanı arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 8 DKAB Benlik Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanı ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Arasındaki Korelasyonlar

DKAB Benlik Ölçeği ve Alt Boyutları	Rosenberg Benlik Saygısı (r)
Benlik Farkındalığı	.320**
Ahlaki Bilinç	.286**
Maneviyat	.216**
Sosyal Benlik	.345**
Kendini Gerçekleştirme	.314**
Öz Yeterlilik	.282**
DKAB Benlik (Toplam)	.553**

** $p < .01$

Tablo 8'e göre DKAB Benlik Ölçeği'nin tüm alt boyutları ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları .216-.345 arasında değişmekte olup bu sonuçlar alt boyutlar arasında düşük-orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Sosyal Benlik ($r=.345$) ve Benlik Farkındalığı ($r=.320$) alt boyutlarının Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile görece daha yüksek ilişki düzeylerine sahip olduğu, buna karşılık Maneviyat alt boyutunun ise daha düşük bir korelasyon ($r=.216$) gösterdiği belirlenmiştir. DKAB Benlik Ölçeği ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği arasında orta düzeyin üzerinde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunması ($r = .553$), ölçüt bağıntılı geçerliliğin desteklendiğini göstermektedir.

2.3. Ölçeğin Güvenirliliği ile İlgili Bulgular

Maddelerin ölçülen yapıyı tutarlı biçimde yansıtmayı yansıtmadığını belirlemek amacıyla bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach's alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir. Alfa katsayısının yorumlanmasında, literatürde yaygın olarak kabul edilen eşik değerlerin yanı sıra, ölçeğin madde sayısı ve yapısal özellikleri de dikkate alınmıştır.⁵⁷

Tablo 4 DKAB Benlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Gene İ Ö.	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Rosenber g Ö.
α	.823	.865	.856	.851	.838	.883	.838

Tablo 4'deki verilere göre DKAB Benlik Ölçeği'nin toplam puanı için alfa katsayısı .823 olarak bulunmuştur. Bu katsayı ölçeğin iyi düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.⁵⁸ Alt boyutlara ilişkin alfa katsayılarının .838 ile .883 arasında değişmesi, her bir alt boyutun yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.⁵⁹ Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nde yer alan olumsuz ifadeli maddeler ters kodlandıktan sonra yapılan analizde, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .838 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, çalışmada kullanılan tüm ölçek ve alt boyutların iç tutarlılık açısından güvenilir ölçümler sunduğunu belirtmektedir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının yüksek düzeyde olması, ölçme aracının tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayılarının da kabul edilebilir sınırlar içinde yer alması, ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılığını desteklemektedir.

⁵⁷ Field, *Discovering Statistics Using SPSS*, 674.

⁵⁸ Field, *Discovering Statistics Using SPSS*, 679.

⁵⁹ Nunnally- Bernstein, *Psychometric Theory*, 265.

2.4. Ölçeğin Değişkenleri ile İlgili Bulgular

Ölçek ile ilgili yapılan analizler sonucunda parametrik varsayımlar sağlandığından bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 9. Cinsiyete Göre DKAB Derslerinde Benlik Eğitimi Algısı Puanlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p	Cohen's d
Kız	235	90,80	11,19	2,85	421	.005	.28
Erkek	188	87,69	11,15				

Tablo 9'a göre Levene testi sonucunda varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür ($F=.316$, $p=.574$). DKAB derslerinde benlik eğitimi algısı puanlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir ($t(421) = 2.85$; $p<.01$). Buna göre kız öğrencilerin benlik eğitimi algı düzeyleri ($\bar{X}=90.80$), erkek öğrencilerin algı düzeylerinden ($\bar{X}=87.69$) daha yüksektir. Etki büyüklüğünün küçük düzeyde olması (Cohen's $d=.28$), cinsiyete bağlı olarak gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte pratik etki düzeyinin sınırlı olduğunu göstermektedir.⁶⁰

Tablo 10 Ek Din Eğitimi Alma Durumuna Göre DKAB Benlik Eğitimi Algısı Puanlarının Karşılaştırılması (Welch t Testi)

Ek Din Eğitimi	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p	Cohen's d
Evet	195	91,85	10,13	4,22	420,99	< .001	0,41
Hayır	228	87,35	11,78				

Tablo 10'da Levene testi sonuçları, varyans homojenliği varsayımının sağlanmadığını göstermiştir ($p<.05$). Bu nedenle analizlerde Welch t testi sonuçları esas alınmıştır. Welch t testi sonucuna göre ek din eğitimi alan öğrencilerin DKAB benlik eğitimi algısı puanları ($\bar{X}=91.85$; $Ss=10.13$), ek din eğitimi almayan öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=87.35$; $Ss=11.78$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t(420.99)=4.223$; $p<.001$). Etki büyüklüğünün küçük ile orta düzey arasında olması (Cohen's $d=0.41$), gözlenen farkın pratik açıdan sınırlı ancak dikkate değer olduğunu işaret etmektedir.⁶¹

Tablo-11 Sınıf Düzeyine Göre DKAB Derslerinde Benlik Eğitimi Algısı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	SS	F	sd	p	η^2
5. sınıf	118	86,86	11,97				
6. sınıf	112	88,64	10,13				
9. sınıf	107	89,79	11,49				
10. sınıf	86	93,49	10,37				
Toplam	423	89,42	11,27	6,20	3 / 419	< .001	.043

n = örneklem büyüklüğü; \bar{X} = aritmetik ortalama; SS = standart sapma; F = varyans analizi;

sd = serbestlik derecesi; p = anlamlılık düzeyi; η^2 = etki büyüklüğü.

Tablo 11'e göre öğrencilerin DKAB derslerine ilişkin benlik eğitimi algısı puanları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F(3,419)=6.20$; $p<.001$). Elde edilen etki büyüklüğü değeri ($\eta^2=.043$), sınıf düzeyinin benlik eğitimi algısı üzerindeki etkisinin küçük ile orta düzey arasında olduğunu göstermektedir.⁶² Bu bulgu, sınıf düzeyi arttıkça benlik eğitimi algı puanlarının genel olarak yükselme eğilimi gösterdiğini, ancak söz konusu etkinin pratik açıdan sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

ANOVA sonucunun anlamlı bulunmasının ardından, gruplar arası örneklem büyüklüklerinin eşit olmaması nedeniyle Scheffé post-hoc testi kullanılmıştır.⁶³ Post-hoc analiz sonuçları, 10. sınıf öğrencilerinin benlik eğitimi algısı puanlarının 5. ve 6. sınıf öğrencilerine kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Buna karşılık, 5., 6. ve 9. sınıflar ile 9. ve 10. sınıflar arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, benlik eğitimi algısında özellikle üst sınıf düzeylerinde belirgin bir artış gözlemlendiğini, ancak bu artışın tüm sınıf geçişlerinde doğrusal bir biçimde gerçekleşmediğini düşündürmektedir.

⁶⁰ Cohen, *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences*, 25.

⁶¹ Cohen, *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences*, 25.

⁶² Field, *Discovering Statistics Using SPSS*, 374.

⁶³ Field, *Discovering Statistics Using SPSS*, 374.

Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda güncellenen DKAB derslerinin öğrencilerin benlik gelişimi üzerindeki rolünü öğrencilerin öznel algılarına dayalı olarak incelemektir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, söz konusu derslerin benlik gelişimine katkısına yönelik öğrencilerin algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir ($\bar{X}=89,42$; $r=553$). Bu sonuçlar, din eğitiminin bireyin kendilik algısı üzerinde anlamlı bir karşılık bulunduğunu göstermekte ve araştırmanın genel amacının büyük ölçüde gerçekleştirildiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, söz konusu bulgular öğrencilerin DKAB derslerinin benlik gelişimlerine katkısına ilişkin öznel değerlendirmelerini yansıttığı dikkate alınmalıdır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, ölçeğin ahlaki yönelim, manevi derinlik, sosyal duyarlılık ve öz yeterlik gibi farklı bileşenlerden oluşan çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar; benliği bireyin kendini deneyimleme biçimi olarak ele alan James'in, benliği gelişime açık bir yapı olarak tanımlayan Rogers'in ve kendini gerçekleştirmeyi benliğin en üst düzeyi olarak konumlandıran Maslow'un kuramsal yaklaşımlarıyla uyum göstermektedir. Yine din ve ahlâk eğitiminin kişilik gelişimine katkı sağladığını ortaya koyan araştırma bulgularıyla da paralellik arz etmektedir.⁶⁴ Bu bağlamda elde edilen bulgular, TYMM'nin öngördüğü benlik anlayışının yalnızca kuramsal bir çerçeve olarak kalmadığını, okul temelli din eğitimi uygulamaları aracılığıyla ölçülebilir ve ampirik olarak gözlemlenebilir bir yapıya dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

Araştırmanın birinci hipotezine ilişkin bulgular, DKAB derslerinin öğrencilerin benlik gelişimlerine büyük oranda katkı sağladığını gözler önüne sermektedir. Özellikle kendini gerçekleştirme ($\bar{X}=16,02$; açıklanan varyans= %20) ve öz yeterlilik ($\bar{X}=17,29$) boyutlarında elde edilen yüksek değerler, din eğitiminin bireyin içsel farkındalık ve anlam kurma süreçlerinde güçlü bir işlev üstlendiğine işaret etmektedir. Kendini gerçekleştirme boyutuna ilişkin yüksek değerler, din eğitiminin bireyin kendini tanıma ve geliştirme sürecine eşlik eden bir alan olduğunu⁶⁵ ve bireyin yaşantılarını anlamlandırmasına katkı sağlayarak benlik algısını güçlendirdiğini ortaya koyan değerlendirmeleri⁶⁶ ampirik düzeyde desteklemektedir. Yine bu sonuçlar; din eğitiminin bireyin öz-değerlerini içsel temeller üzerinden yapılandırdığı yönündeki görüşler⁶⁷ ile bireyde dış kontrol yerine iç denetim ve öz düzenleme becerilerini destekleyici bir rol üstlenmesi gerektiği yönündeki değerlendirmelerle⁶⁸ de örtüşmektedir. Bu anlamlı sonuçları din eğitimcilerinde bulunması gereken temel yeterlikler çerçevesinde de değerlendirilmek mümkündür. Zira din eğitimcisinde bulunması gereken temel özellikler arasında öğrenciyi yakından tanıma, onun ihtiyaçlarına uygun bir eğitim süreci tasarlama ve dini bilgiyi bireye özgü bir biçimde yeniden anlamlandırabilme gibi beceriler sayılmaktadır.⁶⁹ Dolayısıyla tüm bu bulgular, din eğitiminin bireysel farklılıkları dikkate alan ve bireyin anlam dünyasını merkeze alan bir yaklaşımla yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Maneviyat boyuta ilişkin bulgular, öğrencilerin DKAB derslerini içsel huzuru sağlama ve hayatı anlamlandırma açısından işlevsel bir ders olarak algıladıklarını göstermektedir ($\bar{X}=15,44$). Bu durum, maneviyatın insanın doğasında yer alan ve eğitim yoluyla geliştirilebilen bir potansiyel olduğu yönündeki yaklaşımlarla örtüşmektedir.⁷⁰ Ayrıca manevi boyutun dua, sabır, şükür ve içsel huzur temalı maddelerinin yüksek faktör yükleri (.823-.836) ile güçlü bir yapı oluşturması, din eğitiminin bireyin manevi yönünü destekleyebildiğini ampirik olarak ortaya koymaktadır. Bu bulgular aynı zamanda maneviyatı bireyin hayatına anlam kazandıran ve davranışlarını değer temelli bir zemine oturtan kurucu bir unsur olarak ele alan yaklaşımla da uyumludur.⁷¹ Bu olumlu değerlendirmeler ile birlikte maneviyat boyutunun benlik saygısı ölçeği ile düşük düzeyde ilişki göstermesi ($r=.216$), dini duygu ve düşüncelerin, bireyin kendi ruhsal yapısı içinde aktif olarak yeniden anlamlandırılması ilişkilendirilebilir.⁷² Bu çerçevede maneviyat boyutunun benlik saygısı ile düşük düzeyde ilişki göstermesi, bu alanın etkisinin doğrudan ve kısa vadeli çıktılardan ziyade, bireyin iç dünyasında gerçekleşen derin ve zamana yayılan süreçlerle ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmamız açısından beklenmeyen bir sonuç; sosyal benlik ($\bar{X}=12,81$) ve ahlaki-değer bilinç ($\bar{X}=13,26$) boyutlarında ortaya çıkmıştır. Nitekim bu boyutlarda elde edilen görece düşük ortalamalar, din eğitiminin sosyal ve davranışa yansıyan etkilerinin beklenen düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir. Oysaki din eğitiminin sosyalleştirici rolüne vurgu yapan değerlendirmeler ile literatürde karşılaşmak mümkündür.⁷³ Bu role vurgu yapan çalışmalarda din eğitiminin toplumsal değerlerin içselleştirilmesinde daha belirgin bir rol oynadığı ifade edilirken, bu çalışmada elde edilen bulgular ise bu etkinin uygulama düzeyinde sınırlı kaldığını düşündürmektedir. Dolayısıyla, TYMM'de öngörülen erdem-değer-eylem bütünlüğünün içerik düzeyinde güçlü olmasına rağmen, sınıf içi uygulamalarda aynı düzeyde karşılık bulamadığını düşündürmektedir. Bu noktada öğretim süreçlerinin belirleyici rolü ön plana çıkmaktadır. Nitekim

⁶⁴ Mehmet Bahçekapılı, "Din ve Ahlâk Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Katkısı", *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/22 (2011), 7-42.

⁶⁵ Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, 28.

⁶⁶ Akyürek, "İlk ve Ortaöğretimde Din Öğretimi", 93.

⁶⁷ Yalvaç Arıcı, "Functionality Of Religious Education", 71-86.

⁶⁸ Cemal Tosun - Recai Doğan, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi; Özel Öğretim Yöntemleri* (Ankara: Pegem Yayıncılık, 2003), 74.

⁶⁹ Altaş, *Din Eğitimi*, 72.

⁷⁰ Yasin Yiğit, *Maneviyat Eğitimi* (İstanbul: Nobel Akademi, 2023), 113.

⁷¹ Meydan, *Din Eğitiminde Manevi Boyut*, 275.

⁷² Kerim Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişimi* (İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 2012), 2.

⁷³ Okumuşlar - Çiçek, "Sosyalleşme Sürecinde Din Eğitimi", 114.

Tosun'un etkileşim temelli ve yaşantı odaklı din eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin benlik farkındalığı ve sosyal gelişim düzeylerinde artış sağladığı ile ilgili tespiti⁷⁴, bu araştırmanın bulgularında ortaya çıkan söz konusu sınırlılığın pedagojik yöntemlerle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak araştırmanın birinci hipotezinin kısmen desteklendiği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü hipotezine ilişkin bulgular, DKAB derslerine yönelik benlik eğitimi algısı ile benlik saygısı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir ($r=.553$; $p<.01$). Bu sonuç, dindarlık ile benlik saygısı arasında pozitif ilişki tespit eden çalışmalarla örtüşmektedir.⁷⁵ Bununla birlikte Kimter'in (2008) çalışmasında dinî yaşantının bazı boyutlarının benlik saygısı ile ilişki göstermemesi, din eğitiminin benlik üzerindeki etkisinin tek boyutlu olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca Yılmaz'ın (2018) çalışmasının⁷⁶ yaygın din eğitimi bağlamında ve farklı bir örneklem üzerinde yürütülmüş olması, mevcut araştırma ile doğrudan karşılaştırılmasını sınırlamaktadır. Bu durum, din eğitiminin benlik üzerindeki etkisinin bağlamsal ve çok boyutlu bir yapı sergilediğini göstermektedir. Bu bağlamda üçüncü hipotezin desteklendiği, ancak ilişkinin sınırlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci hipotezine ilişkin bulgular, benlik gelişiminin demografik değişkenlerle sınırlı düzeyde ilişkili olduğunu işaret etmektedir. Cinsiyet ($t=2.85$; $p<.01$; $d=.28$) ve sınıf düzeyi ($F(3,419)=6.20$; $p<.001$; $\eta^2=.043$) değişkenlerinde anlamlı farklar bulunmasına rağmen etki büyüklüklerinin düşük olması, bu değişkenlerin belirleyici olmadığını göstermektedir. Buna karşılık ek din eğitimi alan öğrencilerin daha yüksek benlik algısına sahip olmaları ($t=4.22$; $p<.001$; $d=.41$), din eğitiminin bireyin önceki dini yaşantılarıyla etkileşim içinde anlam kazandığını düşündürmektedir. Bu bulgu, Öz'ün⁷⁷ din eğitiminin benlik bütünlüğünü destekleyici rolüne ilişkin kuramsal yaklaşımıyla uyumludur. Ancak bu etkileşimin nasıl gerçekleştiğine dair mekanizmanın açık olmaması, bu bulgunun yorumlanmasını sınırlandırmaktadır. Bu nedenle ikinci hipotezin kısmen desteklendiği söylenebilir. Nitekim Brooks ve Fancourt'un İngiltere bağlamında geliştirdikleri "yansıtıcı öz-değerlendirme" yaklaşımı, din eğitiminin bilişsel çıktılar ile birlikte öğrencilerin öznel deneyimleri ve benlik algıları üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.⁷⁸

Bu araştırma, TYMM çerçevesinde güncellenen DKAB derslerini benlik gelişimi ekseninde ele alarak, din eğitiminin öğrencilerin bütüncül gelişimindeki rolünü nicel ve ölçülebilir verilerle ortaya koyması bakımından literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Din eğitimi literatüründe benlik gelişimi çoğunlukla kuramsal veya nitel düzeyde ele alınırken, bu çalışma söz konusu ilişkiyi öğrenci algılarına dayalı, çok boyutlu bir ölçme aracı vasıtasıyla incelemesi bakımından mevcut çalışmalardan ayrılmaktadır. Bununla birlikte elde edilen bulguların algısal düzeyle sınırlı olduğu ve davranışsal çıktılar hakkında doğrudan genellemelere imkân tanımadığı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç

Bu çalışmada elde edilen bulgular, TYMM doğrultusunda güncellenen DKAB derslerinin öğrencilerin benlik gelişimini desteklediğini göstermektedir. Ancak bu katkının tüm boyutlara aynı şekilde yansımadağı da açıkça görülmektedir. Nitekim daha çok bireyin içsel alanına ilişkin boyutlarda yani kendini gerçekleştirme ve öz yeterlilik gibi boyutlarda belirgin bir güçlenme söz konusuyken, sosyal benlik ve ahlaki-değer bilinci boyutlarında aynı düzeyde bir gelişim ortaya çıkmamıştır. Bu durum, din eğitiminin bireyin iç dünyasında daha güçlü bir karşılık bulunduğunu, fakat bunun sosyal ve davranışsal düzeye aktarımında bazı sınırlılıklar ile karşılaşıldığını düşündürmektedir. Ayrıca benlik eğitimi algısı ile benlik saygısı arasında bulunan orta düzeydeki ilişki de bu durumu destekler niteliktedir. Dolayısıyla din eğitiminin benlik gelişimine olumlu şekilde katkı sunduğu açık olmakla birlikte; bu katkının tek başına açıklanabilecek bir yapı olmadığı ve çok farklı değişkenle birlikte şekillenen bir süreç olduğu söylenebilir. Demografik değişkenlerin sınırlı düzeyde etkili olması da benlik gelişiminin doğrudan bu değişkenlerden ziyade, eğitim süreci ve bireyin kendi yaşantılarıyla daha yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, din eğitiminin içerik düzeyinde sunduğu kazanımların, uygulama boyutunda daha güçlü biçimde desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öneriler

1. DKAB derslerinin benlik gelişimine katkısı bireyin daha çok içsel yönünü vurgulayan boyutlarda yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle programın sosyal benlik ve ahlaki-değer bilinci boyutlarını güçlendirecek şekilde yeniden dengelenmesi gerekmektedir.
2. Sosyal ve ahlaki değer bilinci boyutlarında ortaya çıkan sınırlılık, mevcut öğretim programının söz konusu alanlarda davranışa yansıyan çıktılar üretmekte yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu nedenle öğrenme süreçleri yaşantı boyutuyla güçlendirilmelidir.

⁷⁴ Tosun, "Teaching Worldviews through Creative Drama for Religious Education in Turkey" 196-208.

⁷⁵ Kimter, *Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi*.

⁷⁶ Emre Yılmaz, "Kur'an Kursları, Dindarlık ve Benlik Saygısı", *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)* 5/9 (2018), 147-166.

⁷⁷ Öz, "Benlik Bilinci Temelli Din Eğitimi".

⁷⁸ Val Brooks - Nigel Fancourt, "Is self-assessment in religious education unique?", *British Journal of Religious Education* 34/2 (2012), 124.

3. Benlik eğitimi algısı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin orta düzeyde kalması, din eğitiminin benlik gelişiminde daha geniş perspektifte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan benlik gelişiminin; okul, aile ve sosyal çevreyle birlikte ele alınması gerekir.

Gelecek araştırmalarda benlik gelişimi çok yönlü ve boylamsal tasarımlarla incelenmelidir.

Beyanlar

Etik Beyan: Herhangi bir tezden üretilmemiştir.

Teşekkürler: Yazar herhangi bir kişi veya kuruma teşekkür etmek istememektedir.

Yazar Katkıları: Çalışmanın tüm bölümleri Yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Destekleyen Kuruluşlar: Bu araştırma için herhangi bir dış finansman alınmamıştır.

Etik Onay: Bu çalışma, Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 26.12.2025 tarih ve 2025/273 sayılı kararı (Evrak Tarih ve Sayısı: 19.01.2026-133888) ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal açısından değerlendirilmiş ve herhangi bir intihal vakası tespit edilmemiştir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazar, bu makalenin hazırlanmasında Yapay Zeka (AI) araçlarının kullanılmadığını beyan eder.

Değerlendirme: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Benzerlik Taraması: Yapıldı-Turnitin

Etik Bildirim: etik.duzceilahiyat@gmail.com

Telif Hakkı & Lisans: Yazar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynakça | References

- Akyürek, Süleyman. "İlk ve Ortaöğretimde Din Öğretimi: Kuramsal Çerçeve". *Din Eğitimi El Kitabı*. ed. Remziye Ege - Recai Doğan. 87-110. Ankara: Grafiker Yayınları, 5.Basım, 2017.
- Altaş, Nurullah. *Din Eğitimi*. İstanbul: Marmara Akademi, 5.Basım, 2025.
- Aydın, Muhammed Ş. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Kayseri: Kimlik Yayınları, 3.Basım, 2019.
- Bahçekapılı, Mehmet. "Din ve Ahlâk Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Katkısı". *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/22 (2011), 7-42.
- Bakırcıoğlu, Rasim. *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık, 1.Basım, 2012.
- Bandura, Albert. "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency". *American Psychologist* 37/2 (1982), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bilgin, Beyza. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. İstanbul: Gün Yayıncılık, 2001.
- Brooks, Val - Fancourt, Nigel. "Is Self-Assessment in Religious Education Unique?" *British Journal of Religious Education* 34/2 (2012), 123-137. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.614747>
- Büyüköztürk, Şener. "Anket Geliştirme". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3/2 (2005), 133-151.
- Büyüköztürk, Şener vd. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 31.Basım, 2021.
- Ceylan, Tuncay. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 63 (30 Nisan 2025), 55-70. <https://doi.org/10.29288/ilted.1598481>
- Cohen, Jacob. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates., Second., 1988.
- Creswell, John W. *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. çev. Selçuk B. Demir. Ankara: Eğiten Kitap, 2017.
- Çeçen, Ayşe R. - Koçak, Erhan. "Deneysel Bir Çalışma: İlköğretim II. Kademe Öğrencilerine Uygulanan Benlik Saygısı Programının Öğrencilerin Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi". *Eurasian Journal of Educational Research* 27 (2007), 59-68.
- DeVellis, Robert F. *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar*. çev. Tarık Totan. Ankara: Nobel Yayınevi, 3.Basım, 2014.
- Field, Andy. *Discovering Statistics Using SPSS*. California: SAGE, 3. Basım, 2009.
- James, William. *Psikolojinin Temel İlkeleri*. çev. İ. Nur Polat - Yeşim Büyüközer. İstanbul: Mitra Yayıncılık, 2024.
- Kimter, Nurten. *Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Psikolojisi Bilim Dalı, Doktora Tezi, 2008.
- Kurnaz, M. Furkan - Koçtürk, Nilüfer. "Adaptation of the Short-Form of State Self-Esteem Scale into Turkish: A Study of Validity and Reliability". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 58/1 (2024), 51-85. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1500410>
- Maslow, Abraham H. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, 1954.
- MEB. *Orta Okul DKAB Öğretim Programı*. PDF: MEB Yayınları, 2024. <https://cdn.eba.gov.tr/icerik/GorusOneri/2024ProgramlarOnayli/2024programdin456780onayli.pdf>
- MEB. *Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı*. PDF: MEB Yayınları, 2024. <https://cdn.eba.gov.tr/icerik/GorusOneri/2024ProgramlarOnayli/2024programdin91011120onayli2.pdf>
- MEB. *TYMM Öğretim Programı Ortak Metni*. PDF: MEB Yayınları, 2025. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf
- Meydan, Hasan. *Din Eğitiminde Manevi Boyut: İnsanın Manevi Potansiyeli, Maneviyatçılık ve Din Eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 1. Baskı, 2015.
- Nunnally, Jum C. - Bernstein, Ira H. *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill, 3.Basım, 1994.
- Okumuşlar, Muhiddin - Çiçek, Şeyma. "Sosyalleşme Sürecinde Din Eğitimi". *Din Eğitiminde Ana Konular*. ed. Mehmet Bahçekapılı - Ahmet A. Çanaklı. Ankara: Eskiyeeni Yayınları, 2021.
- Oruç, Cemil. "Din Eğitimin Hedefleri". *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/13 (2008), 259-269.
- Oruç, Cemil. "The Impacts of Religious Education on Individual and Social Life". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 10/1 (2010), 195-212.
- Öz, Ayhan. "Benlik Bilinci Temelli Din Eğitimi". *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 27/2 (2022), 35-52.
- Rogers, Carl. *Kişi Olmaya Dair*. çev. Selçuk Budak. İstanbul: Okuyan Us, 2011.
- Santi, Elena-Ancuța - Santi, Cosmin. "The Students' Perception Regarding The Importance of Religious Education In Shaping Their Character". *International Multidisciplinary Scientific Conferences on the Dialogue between Sciences & Arts, Religion & Education* 1/1 (2017), 56-61. <https://doi.org/10.26520/mcdsare.2017.1.56-61>
- Seçer, İsmail. *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2.Basım, 2015.
- Semerci, Ayşegül - Sayın, Gülşen. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4.-8. Sınıf) Öğretim Programı'nın Temel Öğeler Açısından Değerlendirilmesi". *darulfunun ilahiyat* 36/2 (2025), 389-424. <https://doi.org/10.26650/di.2025.36.2.1676227>
- Tabachnick, Barbara G. - Fidell, Linda S. *Using Multivariate Statistics*. New York: Pearson Education, Seventh Edition., 2019.
- Tosun, Aybiçe. "Teaching Worldviews through Creative Drama for Religious Education in Turkey". *International Journal of Children's Spirituality* 23/2 (2018), 196-208. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2018.1448760>
- Tosun, Cemal - Doğan, Recai. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi; Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık,

1.Basım, 2003.

Üzümcü, Muzaffer - Abanoz, Süleyman. "Program Tasarımı Yaklaşımları Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı". *Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi* 12 (15 Eylül 2024), 795-826. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1495250>

Yalvaç Arıcı, Handan. "Functionality Of Religious Education In The Development Of The Sense Of Self-Worth". *Artuklu Akademi* 9/1 (27 Haziran 2022), 71-86. <https://doi.org/10.34247/artukluakademi.1001055>

Yavuz, Kerim. *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 3.Basım, 2012.

Yıldız, Murat. "Benlik-Kavramı ve Benliğin Gelişiminde Dinin Rolü". *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi* 23 (2006), 87-127.

Yılmaz, Emre. "Kur'an Kursları, Dindarlık ve Benlik Saygısı". *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)* 5/9 (2018), 147-166.

Yiğit, Yasin. *Maneviyat Eğitimi*. İstanbul: Nobel Akademi, 3.Basım, 2023.