DİN EĞİTİMİ BİLİMİNİN MAHİYETİ-I

Editör:
Doç. Dr. Muhammet Mustafa Bayraktar

EĞİTİM
yayınevi

DİN EĞİTİMİ BİLİMİNİN MAHİYETİ-I
Editör: Doç. Dr. Muhammet Mustafa Bayraktar

Yayınevi Grubu Genel Başkanı: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)
Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)
Sayfa Tasarımı: Mehmet Çakır
Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı
Yayıncı Sertifika No: 76780

ISBN: 978-625-385-606-9
1. Baskı, Aralık 2025

Baskı Cilt: Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.
İvedik Org. San.1420. Cad. No: 58/1 Yenimahalle/ANKARA
Matbaa Sertifika No: 47479

Kütüphane Kimlik Kartı
DİN EĞİTİMİ BİLİMİNİN MAHİYETİ-I
Editör: Doç. Dr. Muhammet Mustafa Bayraktar
IV+266 s., 160x240 mm
Kaynakça var, dizin yok.
ISBN: 978-625-385-606-9

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM
yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Egitim Publishing Group, Inc.
P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com
E-Ticaret: +90 553 950 50 37

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
bilgi@kitapmatik.com.tr
Kitabevi Hattı: +90 501 651 92 85

EĞİTİM YAYINEVİ GRUBU

ÖN SÖZ

Din eğitimi, insanın anlam arayışını, değer dünyasını ve toplumsal aidiyetlerini biçimlendiren dinî tecrübenin pedagojik zeminde nasıl ele alınacağını tartışan; aynı zamanda modern eğitim bilimlerinin yöntem, ölçme-değerlendirme ve öğrenme psikolojisi birikimiyle sürekli etkileşim hâlinde gelişen disiplinlerarası bir alandır. Bu alanın "bilim" olarak inşası, bir yandan klasik dinî düşüncenin normatif ve ahlâkî ufkunu dikkate almayı; diğer yandan çoğulculuk, dijitalleşme, küresel etik sorunlar ve yeni öğrenme ekolojileri gibi çağdaş meydan okumalar karşısında güncel kuramsal ve yöntemsel açılımlar üretmeyi gerekli kılar. Nitekim Din Eğitimi Biliminin Mahiyeti-I, din eğitimi disiplininin temel kavramlarını, kaynaklarını ve araştırma alanlarını sistematik bir bütünlük içinde ele alarak alanın kurucu sorularını görünür kılmayı hedefleyen bir çalışma olarak tasarlanmıştır.

Bu kitabın ana gayesi, din eğitimi biliminin mahiyetini "kuruluş (inşa) mantığı" üzerinden okumaktır: Disiplinin tarihsel köklerini ve entelektüel dayanaklarını belirginleştirmek; kavramsal çerçevesini netleştirmek; yöntemsel imkânlarını ve araştırma ufkunu genişletmek; nihayet sosyal, psikolojik, tarihsel ve antropolojik temeller üzerinden din eğitiminin insanı ve toplumu anlama kapasitesini derinleştirmek. Kitabın bölümleri, bu bütünlüğü destekleyecek şekilde ardışık bir okuma güzergâhı sunmaktadır. İçindekilerde görüleceği üzere eser, alanın inşasına ilişkin kurucu tartışmalarla başlamakta; "nelik–kavram–kaynak–araştırma alanı–disiplinlerarası konum" hattı üzerinden teorik zemini kurmakta; ardından din eğitiminin toplumsal, evrensel, psikolojik, tarihsel ve antropolojik temellerini ele alarak çerçeveyi tamamlamaktadır.

Birinci bölüm, "The Construction of the Science of Religious Education: Foundations and New Horizons" başlığıyla din eğitimi biliminin kuruluşuna dair kapsamlı bir perspektif önerir. Bölüm, alanın modern dönemde kurumsallaşan "genç" bir disiplin olduğu tespitinden hareketle, klasik İslâm düşüncesinin temel damarlarını çağdaş eğitim bilimleriyle ilişkilendirerek hem epistemolojik statüye hem de kamusal işlev tartışmalarına çerçeve kazandırır. Ayrıca dijital dönüşüm, çevresel krizler, kültürel çoğulculuk ve değer duyarlılıklarındaki aşınma gibi güncel temalar üzerinden din eğitiminin yeni ufuklarını tartışmaya açar.

İkinci bölüm, "Din Eğitimi Biliminin Neliği" başlığıyla disiplinin sınırlarını ve niteliğini belirginleştirmeye odaklanır. Bu çerçevede din eğitiminin bir uygulama alanı olmanın ötesinde, kendine mahsus problem alanı, hedefleri ve yöntemsel ihtiyaçları olan akademik bir disiplin olarak nasıl temellendirilebileceğine ilişkin açıklayıcı bir zemin oluşturur.

Üçüncü bölüm, "Din Eğitimi Biliminin Kavramları" üzerinden alanın temel söz varlığını ve kavramsal mimarisini inşa eder. Disiplinin "kavram netliği" olmaksızın ne kuramsal derinlik ne de araştırma tutarlılığı üretebileceği açıktır. Bu bölüm, din ve eğitim ilişkisinin tarihsel seyri ve din eğitiminin bilimselleşme süreci bağlamında, alanın kavram setini düzenli bir şekilde ele alarak okura analitik bir okuma anahtarı sunar.

Dördüncü bölüm, "Din Eğitimi Biliminin Kaynakları" başlığıyla disiplinin beslendiği kurucu referansları ve yöntem bilimlerini tartışır. Bu kapsam, dinî kaynakların yanında, insanı ve kültürü anlamaya imkân veren yaklaşımların (örneğin antropoloji, hermenötik, fenomenoloji) din eğitimi araştırmalarındaki işlevini görünür kılar; böylece alanın bilgi üretiminde çoğul yöntemsel dayanaklara ihtiyaç duyduğunu temellendirir.

Beşinci bölüm, "Din Eğitimi Biliminin Araştırma Alanları"nı ele alarak disiplinin araştırma gündemini sistematik biçimde haritalandırır. Bölüm, alanın öncü çalışmalarındaki birikimi ihmal etmeden, değerlendirme ve modelleme önerileri üzerinden din eğitimi araştırmalarının nereye evrilebileceğine dair yapıcı bir tartışma yürütür. Bu yönüyle metin, araştırmacılara problem kurma, alan tarama ve yöntem seçimi bakımından somut bir çerçeve sunar.

Altıncı bölüm, "Din Eğitimi Biliminin Disiplinlerarası Konumu" başlığıyla alanın eğitim bilimleri, sosyal bilimler ve din bilimleriyle kurduğu ilişkiyi tartışmaya açar. Din eğitiminin hem pedagojik tasarım hem de anlam dünyası inşası bakımından çok katmanlı bir alan olduğu gerçeği, bu bölümde disiplinlerarası işbirliği ihtiyacını gerekçeli biçimde güçlendirir.

Yedinci bölüm, "Din Eğitiminin Toplumsal Temelleri" üzerinden din eğitiminin kültür, toplumsal bütünlük ve sosyal düzenle ilişkisini ele alır. Dinî tecrübenin kültürün sürekliliği ve toplumun anlam haritası üzerindeki etkisi dikkate alındığında, din eğitiminin genel eğitimin ayrılmaz bir boyutu olarak kavranmasına dair sosyolojik gerekçeler bu bölümde görünür hâle gelir.

Sekizinci bölüm, "Din Eğitiminin Evrensel Temelleri" başlığıyla din eğitiminin insan hakları, adalet, barış, hoşgörü ve eşitlik gibi evrensel etik ilkelerle ilişki kurma imkânlarını tartışır. Çoğulcu ve çokkültürlü toplumsal yapılarda "dinî öteki"yle yaşama kültürünün inşası, din eğitiminin sadece bilgi aktarımı değil,

aynı zamanda birlikte yaşama ahlâkının pedagojisi olarak konumlandırılmasını gerekli kılar.

Dokuzuncu bölüm, "Din Eğitiminin Psikolojik Temelleri" ekseninde öğrenme, gelişim, motivasyon, tutum ve değer içselleştirme süreçleriyle din eğitimi arasındaki ilişkiyi ele alır. Bu bölümün, din eğitiminin hedef kitlesini "öğrenen özne" olarak merkeze alan yaklaşımlara kuramsal dayanak sağlaması ve uygulama alanına ölçülebilir katkılar üretmesi beklenir.

Onuncu bölüm, "Din Eğitiminin Tarihsel Temelleri" üzerinden alanın tarihsel tecrübesini, kurumlaşma biçimlerini ve değişen bağlamlarda din eğitiminin nasıl yeniden üretildiğini tartışmaya imkân verir. Tarihsel perspektif, disiplinin süreklilik ve dönüşüm noktalarını görmeyi sağladığı için, hem kuramsal tutarlılık hem de güncel politika tartışmaları bakımından vazgeçilmezdir.

Kitabın kapanışında yer alan "The Anthropological Foundations of Religious Education" bölümü ise, din eğitiminin insanı ve kültürü anlama ihtiyacını antropolojik bir zemin üzerinde yeniden düşünmeye davet eder. Din eğitiminin muhatabının da öznesinin de insan olduğu gerçeği, insan doğasına, kültürel kodlara ve yaşantılanan dinî hayata duyarlı bir yaklaşımı zorunlu kılar; bu bölüm, tam da bu duyarlılığın metodolojik ve kuramsal imkânlarını tartışır.

Bu kitap, başta din eğitimi alanında lisansüstü çalışma yürüten araştırmacılar olmak üzere; eğitim bilimleri, din bilimleri ve sosyal bilimlerde disiplinlerarası bir perspektifle çalışan akademisyenlere; öğretmen yetiştirme süreçlerinde din eğitiminin kuramsal dayanaklarını güçlendirmek isteyen uygulayıcılara; program geliştirme ve eğitim politikaları alanında çalışan uzmanlara hitap etmeyi amaçlamaktadır. Özellikle kavramsal netlik, kaynak ve yöntem tartışmaları ile temellere ilişkin bütüncül yaklaşım, alanın hem "kuramsal meşruiyetini" hem de "uygulama kapasitesini" güçlendirecek bir başvuru metni niteliği taşımaktadır.

Bu eserin ortaya çıkmasında emeği geçen bütün bölüm yazarlarına müteşekkirim. Her bir katkı, din eğitimi biliminin mahiyetini farklı bir pencereden görünür kılarak ortak bir bilimsel zeminin kurulmasına hizmet etmiştir. Ayrıca yayının hazırlık, tasarım ve üretim süreçlerinde titiz bir işbirliği yürüten Eğitim Yayınevi'ne; yayınevi yönetimine ve editoryal süreçlere katkı sunan ekibe teşekkür ederim. Bu kitabın, din eğitimi disiplininin kuramsal birikimine kalıcı bir katkı sunmasını; yeni araştırma gündemlerine, nitelikli tartışmalara ve daha güçlü akademik işbirliklerine vesile olmasını dilerim.

Aralık 2025

Doç. Dr. Muhammet Mustafa Bayraktar

(Editör)

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ III

THE CONSTRUCTION OF THE SCIENCE OF RELIGIOUS EDUCATION: FOUNDATIONS AND NEW HORIZONS 1

Muhammet Mustafa BAYRAKTAR

DİN EĞİTİMİ BİLİMİNİN NELİĞİ 43

Gülender SEVGİ

DİN EĞİTİMİ BİLİMİNİN KAVRAMLARI 59

Tuncay CEYLAN

DİN EĞİTİMİ BİLİMİNİN KAYNAKLARI 79

Gülender SEVGİ, Burak PEKCAN

DİN EĞİTİMİ BİLİMİNİN ARAŞTIRMA ALANLARI 117

Yusuf Asım SÖYLEMEZ

DİN EĞİTİMİ BİLİMİNİN DİSİPLİNLERARASI KONUMU 137

Burak PEKCAN

DİN EĞİTİMİNİN TOPLUMSAL TEMELLERİ 157

Nazım BAYRAKDAR

DİN EĞİTİMİNİN EVRENSEL TEMELLERİ.....181

Gökçehan AKTÜRK

DİN EĞİTİMİNİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ 197

Fatma GÖÇMEN

DİN EĞİTİMİNİN TARİHSEL TEMELLERİ 227

Cevdet TEKİN

THE ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF RELIGIOUS EDUCATION .247

Muhammet Mustafa BAYRAKTAR

DİN EĞİTİMİNİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ

Fatma GÖÇMEN[10]

Giriş

Din eğitimi, bireylerin dinî inanç, değer ve davranışları öğrenmesini, bunları içselleştirerek yaşam biçimine dönüştürmesini amaçlayan çok boyutlu bir süreçtir (Çelikel, 2014, 544). Bu bağlamda din eğitimi, bireyin kişilik gelişimini, manevî iyi oluşunu ve yaşamı anlamlandırma çabasını destekleyen kapsamlı bir alan olarak değerlendirilmektedir (Aybey, 2022, 933). Sürecin etkililiği, bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve gelişimsel özelliklerinin dikkate alınmasına bağlıdır.

Din eğitimi yalnızca teolojik bilgilerin aktarımı değil; aynı zamanda bireyin psikolojik sağlığını, karakter gelişimini ve toplumsal uyumunu destekleyen bir süreçtir. Eğitim bilimleri ile psikoloji arasındaki etkileşim, din eğitiminin amaç, yöntem ve içeriğinin belirlenmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Psikoloji insan davranışını betimleyip açıklarken, eğitim bu davranışları istendik yönde dönüştürmeyi hedefler; din eğitimi ise bu dönüşümü manevî ve ahlâkî değerler temelinde gerçekleştirmeyi amaçlar (Çelikel, 2014, 538). Gelişim psikolojisinin sunduğu verilerden bağımsız yürütülen bir din eğitimi, bireyin bilişsel ve duyuşsal kapasitesini zorlayarak dinden uzaklaşmasına veya sağlıksız dinî algıların oluşmasına yol açabilir (Sözgün, 2018, 67, 72). Bu nedenle din eğitimi, bireyin dinî bilgi, tutum, değer ve davranışlarını bilinçli, planlı ve sistematik biçimde geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim ve öğrenme süreci olarak ele alınmalıdır.

Eğitimin niteliği, insanın psikolojik özellikleriyle yakından ilişkilidir. Psikolojinin sunduğu bilimsel bulgular, etkili ve kalıcı öğrenmenin temelini oluşturur (Gündoğdu - Turan, 2018, 129). Eğitim psikolojisi, insan davranışının altında yatan bilişsel ve duyuşsal süreçleri inceleyerek eğitsel uygulamalara

10 Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Yozgat, fatma.gocmen@bozok.edu.tr, orcid.org/0000-0003-1393-4729

ilişkin bilimsel bir zemin sağlar (Çelikel, 2014, 538). Din psikolojisi ise bireylerin dinî inanç, tutum ve yaşantılarını psikolojik süreçler bağlamında ele alırken din eğitimi bu unsurların öğretim sürecindeki işlevlerini ve aktarım biçimlerini inceler (Yıldız, 2025, 147).

Din eğitiminin psikolojik temelleri, bireyin dinî bilgiyi nasıl yapılandırdığı, değerleri hangi mekanizmalarla içselleştirdiği ve bu değerlerin davranışa nasıl dönüştüğü gibi temel sorulara açıklık getirir. Din eğitimi yalnızca bilişsel öğrenmeye değil; aynı zamanda bireyin tutum, değer, davranış kazanması ve kimlik gelişimine de odaklanır.

Din eğitiminin psikolojik boyutu, bireyin dinî öğrenme sürecinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların bütüncül etkileşimini içerir. Bu yönüyle din eğitimi, Bloom'un öğrenme alanları sınıflamasındaki tüm düzeyleri kapsayan bir yapıya sahiptir (Bloom vd., 1956, 7-9).

Öğrenmenin duyuşsal boyutu, içselleştirme ve motivasyon süreçleri açısından dinî gelişimin merkezinde yer alır. Bu psikolojik unsurlar, bireyin dinle kurduğu ilişkiyi güçlendirerek din eğitiminin niteliğini ve etkisini artırmaktadır (Morshead, 1965, 165-168).

Din eğitiminin psikolojik temelleri; bireyin gelişim evrelerinde dinin nasıl algılandığı, inancın nasıl şekillendiği, Tanrı tasavvurunun hangi aşamalardan geçtiği ve dinin ruh sağlığı üzerindeki etkileri gibi konuları kapsar. Psikolojik verilerin göz ardı edilmesi, din eğitiminin niteliğini düşürebileceği gibi bireyde korku, suçluluk veya çatışma gibi olumsuz duyguların gelişmesine de yol açabilir (Aybey, 2022, 952).

Bu noktada gelişim psikolojisi, din eğitimi uygulayıcılarına öğrencinin yaş dönemine uygun öğrenme stratejileri geliştirme imkânı sunar. Özellikle bilişsel gelişim kuramları, çocukların soyut dinî kavramları ne zaman ve nasıl anlayabileceklerini belirlemede rehberlik eder. Bu da din eğitiminin içeriğinin yaşa ve gelişim düzeyine göre uyarlanmasını zorunlu kılar (Aygün - Mehmedoğlu, 2006, 119-122; İbn Haldun, 2009, 2/980-983).

Din eğitimi uygulamalarında karşılaşılan temel sorunlardan biri, bireyin içselleştirmediği dinî bilgileri ezbere dayalı biçimde öğrenmesidir. Bu durum, öğrenmenin davranışa dönüşmesini engeller (Armaner, 1978, 216). Bu nedenle din eğitimi, sadece teorik bilgi aktarımı değil; bireyin zihinsel, duygusal gelişim evrelerine ve hazırbulunuşluğuna uygun pedagojik yöntemlerle yapılmalıdır (Oruç, 2013, 971; Türk, 2014, 144). Öğrencinin ilgisini ve bireysel farklılıklarını merkeze alan, sorgulamaya ve anlamlandırmaya dayalı yaklaşımlar, sağlıklı bir dinî kişilik gelişimi için zorunludur.

Bu çalışmanın temel amacı, din eğitiminin psikolojik temellerini disiplinler arası bir perspektifle ve bütüncül bir yaklaşımla inceleyerek, din eğitimi alanında görev yapan eğitimcilere ve bu alanda araştırma yürüten akademisyenlere kuramsal olduğu kadar uygulamaya dönük bir çerçeve sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda din eğitimi, bireyin yalnızca bilişsel öğrenme süreçleriyle sınırlı olmayan; duyuşsal, ahlâkî, sosyal ve manevî boyutları da kapsayan çok katmanlı bir gelişim alanı olarak ele alınmıştır.

Çalışmada, din eğitiminin psikolojik temelleri gelişim, öğrenme ve din psikolojisinin temel bulguları çerçevesinde ele alınmıştır. Bu bağlamda din eğitiminin bireyin fıtratına, gelişimsel özelliklerine ve psikolojik ihtiyaçlarına uygun biçimde yapılandırılmasının, öğrenmenin kalıcılığı ve dinî değerlerin içselleştirilmesi açısından belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Çalışma, din eğitiminin bilimsel, birey merkezli ve psikolojik temellere dayalı bir yaklaşımla ele alınmasına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada, literatür taraması ve doküman inceleme yöntemi esas alınmıştır. Araştırmanın, din eğitiminin psikolojik temellerine ilişkin kapsamlı bir çerçeve sunarak bu alanda yapılacak akademik çalışmalara ve uygulamalara katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Ayrıca çalışmanın, din eğitimi literatürünü zenginleştirmesi ve eğitim uygulamalarının daha bilimsel, bütüncül ve birey merkezli bir yaklaşımla yapılandırılmasına destek olması hedeflenmektedir.

1. Din Eğitiminin Psikolojik Temelleri ile İlgili Temel Kavramlar

Din eğitiminin psikolojik temelleri, bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlâkî gelişim süreçlerini kapsayan geniş bir alanı ifade eder. Bu temeller, bireyin dinî öğrenme sürecinde zihinsel, duygusal ve toplumsal yönlerinin etkileşimini anlamaya yönelik olarak şekillenir.

Psikolojik temellerin incelenmesi, din eğitiminin yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir etkinlik olmaktan çıkarak bireyin kişilik ve karakter gelişimi, değer inşası ve anlam arayışı sürecine hizmet etmesini sağlar.

Aşağıda, din eğitiminin psikolojik temellerini oluşturan başlıca kavramlar akademik bir çerçevede ele alınmaktadır.

Gelişim, bireyin yaşamı boyunca fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda belirli biyolojik ve çevresel koşulların etkileşimi içinde süreklilik gösteren değişim ve ilerleme süreci olarak tanımlanmaktadır (Tosun, 2022, 34). Eğitim bağlamında gelişim, bireyin doğuştan sahip olduğu potansiyellerin uygun çevresel uyarıcılar ve öğrenme yaşantıları aracılığıyla aşamalı biçimde ortaya çıkarılması ve olgunlaştırılması anlamına gelmektedir. Bu yönüyle gelişim, din eğitiminin hedef, içerik ve yöntemlerinin bireyin yaş dönemine

ve gelişim düzeyine uygun olarak yapılandırılmasını zorunlu kılan temel bir psikolojik ilke olarak değerlendirilmektedir.

Din eğitimi bağlamında, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin bilinmesi; öğretim yöntemlerinin yaş, bilişsel kapasite ve duygusal olgunluk düzeyine uygun biçimde düzenlenmesini sağlar (Tosun, 2022, 34-35). Bu durum, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve ahlâkî gelişiminin dengeli biçimde desteklenmesine katkı sağlayarak din eğitiminin gelişim odaklı bir zeminde yürütülmesini mümkün kılmaktadır.

Bilişsel gelişim, bireyin doğumdan yetişkinliğe uzanan süreçte düşünme, akıl yürütme, problem çözme, dikkat, hafıza ve anlamlandırma gibi zihinsel süreçlerinin nitelik ve nicelik bakımından aşamalı olarak olgunlaşmasını ifade etmektedir (Şekerli, 2024, 42). Eğitim bağlamında bilişsel gelişim, bireyin bilgiyi algılama, yapılandırma ve yorumlama biçimini belirleyen temel bir değişken olup, din eğitiminin içerik ve öğretim stratejilerinin öğrencinin zihinsel kapasitesine uygun biçimde düzenlenmesini gerekli kılmaktadır.

Din ve maneviyat bağlamında *bilişsel gelişim*, bireyin dinî kavramları anlama, inanç içeriklerini yorumlama ve soyut düşünme kapasitesine bağlı olarak dinî olgunluk düzeyini belirler. Bu kapsamda Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, çocukların Tanrı anlayışlarının gelişimsel olarak nasıl değiştiğini açıklamak açısından din psikolojisiyle doğrudan ilişkilidir. Erken çocukluk döneminde bilişsel kapasitenin sınırlılığı nedeniyle, Tanrı tasavvuru çoğunlukla somut ve antropomorfik özellikler gösterirken, bilişsel olgunluğun artmasıyla birlikte bu anlayış giderek soyutlaşır, aşkın ve metafizik bir kutsallık anlayışı gelişir (Augustyn, 2013, 21-22). Bu durum, din eğitimi sürecinde bireyin bilişsel gelişim düzeyine uygun öğretim stratejilerinin seçilmesinin önemini vurgular ve böylece inancın kalıcı ve anlamlı biçimde içselleştirilmesine fırsat verir.

Duyuşsal alan, bireyin değerleri, tutumları, inançları ve duygusal tepkileri içselleştirme sürecini kapsar. Bloom'un duyuşsal alan taksonomisi, değerlerin içselleştirilme sürecini beş aşamada açıklamaktadır: alma, tepki verme, değer verme, örgütleme ve karakterize etme. Bu süreçte birey önce dinî değerlerin farkına varmakta, ardından bu değerlere tepkide bulunmakta, onları benimsemekte, diğer değerlerle bütünleştirmekte ve nihayet bu değerleri davranış örüntülerine yansıtmaktadır (Morshead, 1965, 165-168). *Duyuşsal alan*, bireyin yalnızca ne bildiğini değil, bildiğiyle nasıl bir tutum geliştirdiğini ve bu tutumun ne ölçüde kalıcı davranışlara dönüştüğünü açıklaması bakımından din eğitiminde merkezi bir öneme sahiptir. Bu nedenle öğretim sürecinde empati, içsel motivasyon ve duygusal katılımın sağlanması öğrenmenin kalıcılığını artırır.

Psikomotor alan; bireyin edindiği dinî bilgi (bilişsel) ve duyguların (duyuşsal), somut davranışlara, fiziksel becerilere ve eylemlere dönüşmesini ifade eden öğrenme alanıdır (Meydan, 2021, 450-451). Namaz kılmak, oruç tutmak veya Kur'an-ı Kerim okumak gibi belirli fiziksel hareketleri, koordinasyonu ve bedensel disiplini gerektiren dinî pratiklerin doğru bir şekilde icra edilmesi, psikomotor davranışlardır. Örneğin, namaz kılmayı öğrenmek, Kur'an okuma becerisini kazanmak bu alana girer (Chanifah vd., 2021, 207-208). Bu bağlamda, bilişsel ve duyuşsal alanlarda kazanılan bilgi, tutum ve değerlerin somut, gözlenebilir ve tekrarlanabilir davranışlara dönüşmesi, öğrenmenin psikomotor boyutu olarak değerlendirilmektedir. Bilginin davranışa dönüşmesi, dinî ve ahlâkî değerlerin sadece zihinsel düzeyde kalmayıp, günlük yaşamda uygulanabilir somut davranışlar ve alışkanlıklar hâline gelmesidir. Bu, bireyin teorik bilgisini pratiğe geçirmesi anlamına gelir (Meydan, 2021, 463). Bir ahlâkî ilkeyi veya değeri, duruma uygun bir davranışa dönüştürebilmek için gerekli olan fiziksel ve psiko-sosyal yetkinliktir. Bireyin bilgi, yetenek ve davranış bütünlüğü içinde hareket etmesini sağlar (Meydan, 2021, 450).

Bandura'nın *sosyal öğrenme* kuramına göre, birey davranışları yalnızca doğrudan deneyimlerle değil, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek, taklit ederek ve model alarak da öğrenir (Bandura, 1977, 2-3, 5). Dinî davranışlar da bu mekanizma ile kazanılabilir; birey, toplumsal çevresindeki dindar modelleri gözlemleyerek onların davranışlarını içselleştirir. Din eğitimi açısından, öğretmenlerin, aile bireylerinin ve toplumsal liderlerin model olma rolleri oldukça önemlidir.

Öğrenciler, dinî tutum ve davranışları çoğunlukla bu modeller aracılığıyla öğrenir ve sürdürürler. Ahlâkî vasıfların gençlere somut örneklerle aktarılması, gençlerin kimlik gelişimi ve benlik arayışında rol model edinmelerine katkı sağlamaktadır (Göçmen, 2020, 99).

Ahlâkî gelişim, bireyin doğru-yanlış, iyi-kötü gibi değer yargılarını oluşturma ve bu yargılara uygun davranışlar sergileme sürecidir. Lawrence Kohlberg'in ahlâkî gelişim evreleri modeli, bireyin ahlâkî muhakeme kapasitesinin yaş ve bilişsel olgunlukla paralel olarak nasıl ilerlediğini sistematik biçimde ortaya koymaktadır (Osmanoğlu, 2007, 24-28). Bu çerçeve, din eğitiminin ahlâkî muhakeme becerilerinin gelişimi, vicdanın olgunlaşması ve etik davranışların pekiştirilmesindeki işlevini kavramada önemli bir teorik temel sağlamaktadır (Maksum vd., 2025, 3). Bu doğrultuda, din eğitiminin ahlâkî gelişimi destekleyici bir süreç olarak yapılandırılması, bireyin hem kişisel sorumluluk bilincini güçlendirmesine hem de toplumsal değerlerle uyumlu davranışlar geliştirmesine katkı sağlayacaktır.

Din eğitimi, bireyin ahlâkî yargılarını güçlendirmenin ötesinde, bu yargıları davranışa dönüştürme becerisini kazandırmalıdır. Bu bağlamda dinî öğretiler, ahlâkî gelişim sürecinin hem bilişsel hem de duyuşsal bileşenleriyle bütünleştirilmelidir.

2. Araştırma Bulguları

Dinî gelişim alanında gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar neticesinde elde edilen bulgular, din eğitiminin kuramsal çerçevesinin oluşturulması ve uygulamaya yönelik yaklaşımların bilimsel temellere dayandırılması açısından belirleyici bir işlev üstlenmektedir.

Bu bulgular, din eğitimi uygulamalarının bireyin gelişimsel özelliklerine uygun biçimde yapılandırılmasına imkân tanıyarak daha sağlıklı ve etkili bir eğitim sürecinin oluşmasını sağlar. Yaş dönemlerine göre Tanrı tasavvurunun, dinî yönelimlerin ve kimlik arayışlarının farklılaşması, din eğitiminin içerik ve yöntemlerinin gelişimsel düzeylere göre düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede dinî gelişimin, bireyin psikolojik ve manevî gelişimiyle ilişkisi, farklı gelişim dönemlerinde aldığı biçimler ve ortaya çıkardığı göstergeler; din eğitiminin imkânlarını ve sınırlılıklarını belirleyen temel unsurlar olarak önem taşımaktadır (Atik, 2015, 739).

Bu bağlamda dinî gelişim araştırmaları, yalnızca bireysel inanç ve dindarlık değişimlerini betimlemekle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda pedagojik müdahalelerin hangi gelişimsel aşamada, hangi içerik ve yöntemlerle yapılandırılması gerektiğine ilişkin normatif ve yönlendirici ipuçları da sunmaktadır. Bu nedenle, din eğitiminin psikolojik temellerini sağlıklı biçimde kavrayabilmek ve uygulamaları bilimsel bir zemine oturtabilmek açısından dinî gelişim kuramlarının bütüncül ve sistematik biçimde incelenmesi önem arz etmektedir.

2.1. Dinî Gelişim Kuramları

Dinî gelişim kuramları, bireyin inanç, ibadet ve Tanrı tasavvurunun yaşam boyu nasıl bir değişim ve dönüşüm geçirdiğini, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim süreçleriyle ilişkilendirerek açıklamayı amaçlamaktadır. Bu kuramlar genel olarak evre (basamak) temelli yaklaşımlar, psikanalitik ve bağlanma kuramları ile temel güdü olarak anlam arayışına dayanan yaklaşımlar olmak üzere üç ana eksende ele alınmaktadır.

2.1.1. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı ve Dinî Davranış

Bandura'nın *sosyal öğrenme kuramına* göre dinî davranışlar, doğuştan gelen eğilimlerden ziyade sosyal öğrenme süreçleri aracılığıyla kazanılmaktadır. Bu süreçler aşağıda verilmiştir.

Model Alma (Modeling): Bireyler, ebeveynler, öğretmenler ve dinî liderler gibi önemli modellerin dinî ritüel ve davranışlarını gözlemleyerek bu davranışları öğrenirler. Bandura, sosyalleşme sürecinde dil, gelenekler ve dinî uygulamaların model alma yoluyla aktarıldığını belirtir (Bandura, 1977, 5).

Gözlem Yoluyla Öğrenme: Dinî davranışlar, başkalarının bu davranışları sergilemesi ve sonuçlarının (ödül veya ceza) gözlemlenmesi yoluyla öğrenilir (Bandura, 1977, 2).

Taklit (Imitation): Özellikle çocukluk döneminde, gözlemlenen dinî davranışlar taklit edilerek uygulanır ve pekiştirme yoluyla kalıcılık kazanır (Bandura, 1977, 6-7).

Toplumsal Etkileşim ve Pekiştirme: Dinî davranışlar, sosyal kabul, onay veya yaptırım gibi geri bildirimlerle sürdürülür ya da söndürülür (Bandura, 1977, 18).

Sosyal öğrenme kuramı, din eğitiminin örtük program ve rol model etkisiyle bireylerin dinî davranışları dolaylı yoldan kazandığını vurgulayarak bu sürecin sosyal çevreyle etkileşim içinde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, din eğitiminin planlanması ve uygulanmasında bilişsel kazanımların yanı sıra sosyal ve duyuşsal etkileşimlerin de dikkate alınması gerekliliğini kuramsal olarak desteklemektedir.

2.1.2. Kohlberg'in Ahlâkî Gelişim Kuramı ve Din

Kohlberg, ahlâkî muhakemenin yaşa ve bilişsel olgunlaşmaya bağlı olarak evreler hâlinde geliştiğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşım, ahlâkî yargının bilişsel gelişimle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kohlberg, 1981, 409-412). Din eğitimi, bireyin gelişimsel özelliklerine uygun biçimde düzenlendiğinde, bu evrelerde beklenen ahlâkî ilerlemeyi destekleyici bir işlev üstlenebilir.

Birey, din eğitimi sürecinde dinî değer ve normları öğrenmekte; bu değerleri içselleştirerek vicdan, sorumluluk, adalet ve empati gibi ahlâkî davranış örüntülerini geliştirebilmektedir. Dolayısıyla Kohlberg'in *ahlâkî gelişim kuramı*, din eğitiminin ahlâkî muhakeme ve davranış üzerindeki etkisini kavramsallaştırmada güçlü bir kuramsal temel sunmaktadır. Nitekim Kohlberg, etkili bir ahlâkî eğitimin bireyi daha yüksek düzeyde ahlâkî akıl yürütmeye yöneltecek biçimde yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Kohlberg, 1981, 176-177).

2.1.3. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı ve Din

Jean Piaget'nin *bilişsel gelişim kuramı*, dinî düşüncenin gelişimini anlamada temel bir referans noktasıdır. Piaget'ye göre çocuklar, bilişsel kapasitelerinin

sınırlılığı nedeniyle dinî kavramları somutlaştırma eğilimi gösterir; antropomorfik düşünce yapısı çerçevesinde Tanrı'yı, insan özellikleriyle tasavvur eder ve soyut olguları benzetmeler yoluyla anlamlandırır (Oruç, 2013, 974; Şekerli, 2024, 48-49). Bu durum, erken çocukluk döneminde soyut teolojik anlatımlar yerine, çocuğun bilişsel kapasitesine uygun biçimde somut yaşantılar, semboller ve günlük deneyimler üzerinden yapılandırılan bir din eğitimi yaklaşımının gerekliliğine işaret etmektedir.

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, din psikolojisinde Ronald Goldman ve David Elkind tarafından geliştirilerek özellikle çocukların dinî kavramları algılama biçimleri ile Tanrı tasavurlarının gelişimsel seyrini açıklamak amacıyla kuramsal bir çerçeveye uyarlanmıştır (Atik, 2015, 738). Goldman ve Elkind, Piaget'nin bilişsel gelişime ilişkin temel ilkelerini referans alarak çocukların dinî düşünce süreçlerinde ortaya çıkan bilişsel değişimleri özgün ve sistematik bir biçimde analiz etmişlerdir. Bu nedenle, bu çalışmada din psikolojisi alanındaki bilişsel gelişim incelemelerinde, doğrudan Piaget'nin kuramına referans vermekten ziyade, söz konusu kuramı dinî kavramlara uyarlayan Goldman ve Elkind'in özgün çalışmaları esas alınmıştır.

2.1.4. David Elkind'in Dinî Gelişim Kuramı

Piaget'nin kuramını dinî gelişime uyarlayan Elkind, çocukların dinî gelişimini *arayışlar* üzerinden dört evreye ayırmıştır (Osmanoğlu, 2007, 52; Şekerli, 2024, 48).

Korunma Arayışı (0-2 Yaş): Nesne sürekliliğinin kazanılmasıyla ilişkilidir. Çocuk, nesnelerin kaybolmadığını anladığı gibi, Tanrı'nın da sürekli ve koruyucu bir varlık olabileceği hissine kapılabilir.

Temsil Arayışı (3-6 Yaş): İşlem öncesi döneme denk gelir. Çocuk, Tanrı gibi soyut bir kavramı zihninde somutlaştıracak temsiller (semboller, resimler) arar.

İlişki Arayışı (7-12 Yaş): Çocuk, Tanrı ile nasıl bir ilişki kurabileceğine (dua, ibadet vb.) odaklanır.

İdrak Arayışı (12+ Yaş): Ergenlik döneminde birey, hayatı ve dinî inançları mantıksal bir çerçevede anlamlandırmaya ve kavramaya çalışır (Atik, 2015, 738; Şekerli, 2024, 48).

Tablo 1. Elkind'in Dinî Gelişim Evreleri

Evre	Yaş Aralığı	Temel Özellik
Korunma Arayışı	0-2	Tanrı'nın sürekli ve koruyucu bir varlık olarak sezgisel algılanması
Temsil Arayışı	3-6	Tanrı'nın sembol ve imgelerle somutlaştırılması
İlişki Arayışı	7-12	Dua ve ibadet yoluyla Tanrı ile ilişki kurma
İdrak Arayışı	12+	Dinî inançların mantıksal ve eleştirel biçimde kavranması

2.1.5. Ronald Goldman'ın Dinî Düşünce Gelişimi

Goldman, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını dine uyarlayarak *dinî düşüncenin gelişimi kuramı*nı ortaya atmıştır. Ona göre dinî düşünce, genel düşünce yapısından farklı bir süreç değildir (Osmanoğlu, 2007, 50-51; Şekerli, 2024, 48). Goldman, gelişimi üç ana evrede inceler:

Sezgisel Dinî Düşünce (0-7/8 Yaş): Dinî düşünce öncesi aşamadır. çocuklar, dinî kavramları kendi sınırlı deneyimlerine ve hayal dünyalarına göre, genellikle antropomorfik (Tanrı'yı insan gibi düşünme) bir şekilde algılarlar (Osmanoğlu, 2007, 51; Şekerli, 2024, 48-49).

Somut Dinî Düşünce (7-14 Yaş): Çocuklar mantıklı düşünmeye başlasa da dinî kavramları hâlâ somut ve literal (lafzî) düzeyde anlarlar. Sembolik ve metaforik ifadeleri kavramakta zorlanırlar. Antropomorfik düşünce biçimi azalır (Osmanoğlu, 2007, 51; Şekerli, 2024, 49).

Soyut Dinî Düşünce (14 Yaş ve Sonrası): Soyut düşünme yeteneğinin kazanılmasıyla birlikte çocuk, dinî sembolleri, hipotezleri ve teolojik kavramları derinlemesine kavrayabilir ve kendi inanç sistemini oluşturabilir (Osmanoğlu, 2007, 51; Şekerli, 2024, 49).

Goldman, çocukların kutsal metinlere aşırı odaklanmalarının, soyut düşünme gelişimini engelleyebileceğini ortaya koymuştur. Bu durum, ergenlikte dinî inançların çocukça görülüp reddedilmesine yol açabilmektedir. Bu nedenle Goldman, kutsal metin merkezli öğretim yaklaşımı yerine, çocukları soyut dinî düşünceye hazırlayan tematik ve *yaşam merkezli* bir yaklaşım önermiştir (Atik, 2015, 739; Şekerli, 2024, 48-49).

Tablo 2. Goldman'ın Dinî Düşünce Evreleri

Evre	Yaş	Temel Özellik
Sezgisel	0-7/8	Antropomorfik ve hayal gücüne dayalı dinî algı
Somut	7-14	Literal ve somut dinî anlayış
Soyut	14+	Sembolik ve teolojik kavrayış

2.1.6. James W. Fowler'ın İnanç Gelişimi Teorisi

James W. Fowler, 20. yüzyılın sonlarında geliştirdiği *inanç gelişimi teorisi* ile din eğitimi ve din psikolojisi alanlarında önemli bir etki ortaya koymuştur. Fowler'ın yaklaşımı, yapısal-gelişimsel psikoloji geleneği içerisinde konumlanmakta; Jean Piaget'nin bilişsel gelişim, Lawrence Kohlberg'in ahlâkî gelişim ve Erik Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramlarından kuramsal olarak beslenmektedir (Aygün - Mehmedoğlu, 2006, 119-122). Bu yönüyle söz konusu teori, inancı yalnızca belirli bir teolojik bir içerik ya da doktrinel kabul olarak değil; bireyin bilişsel, ahlâkî ve kimlik gelişimiyle etkileşim hâlinde şekillenen, dinamik ve çok boyutlu bir yapı olarak ele almaktadır.

Fowler, inanç gelişimini belirli bir hiyerarşik sıra ile ilerleyen altı temel basamak ve bu basamaklara hazırlık niteliği taşıyan bir basamak öncesi dönem çerçevesinde açıklamaktadır (Aygün - Mehmedoğlu, 2006, 127-131; Osmanoğlu, 2007, 82-88). Fowler'ın söz konusu kuramında *inanç*, belirli bir dinî içeriğe indirgenmeyen; bireyin hayatı anlamlandırma biçimi, güven ilişkileri ve nihai anlamla kurduğu bağın yapısal bir ifadesi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Aygün - Mehmedoğlu, 2006, 124-125; Osmanoğlu, 2014, 180).

Fowler'ın *inanç gelişimi teorisi*, din eğitimi süreçlerinde bireyin yaşadığı bilişsel ve duygusal dönüşümlerin sistematik olarak anlaşılmasını sağlayarak, eğitim programlarının bireyselleştirilmesi ve gelişimsel uygunluğun sağlanması açısından önemli bir rehberlik sunmaktadır.

Tablo 3. Fowler'ın İnanç Gelişimi Basamakları

İnanç Basamakları	**Yaş Dönemi**	**Temel Özellikler**
Basamak Öncesi	0-2	Güven ilişkileri yoluyla umut ve cesaret duygusunun temelleri
1.Sezgisel-Yansıtıcı	3-7	Taklit, hayal gücü ve antropomorfik Tanrı tasavvuru
2. Öyküsel-Lafzi	Okul Çağı	İnanç anlatılarının literal ve somut biçimde benimsenmesi
3.Terkibi-Geleneksel	Ergenlik	Topluluk merkezli, dış otoriteye dayalı inanç
4.Bireysel-Düşünmeye Dayalı	Genç Yetişkinlik	Eleştirel sorgulama ve kişisel inanç sistemi
5. Birleştirici	Orta Yaş	Paradoksları kabullenme ve sembolik derinlik
6. Evrenselleştirici	Nadir	Evrensel adalet ve sevgi merkezli yaşam

Basamak öncesi dönemde (anne karnı ve yaşamın ilk iki yılı), henüz dil ve kavramsal düşünce gelişmemiştir. Bu dönemde anne-baba ile kurulan güven ilişkisi, inancın, cesaretin ve umudun duygusal temellerini oluşturmaktadır (Aygün - Mehmedoğlu, 2006, 127; Osmanoğlu, 2007, 82-83).

Sezgisel-yansıtıcı inanç basamağında (3-7 yaş) çocuk, yetişkinlerin inançlarını taklit etmekte; hayal gücü ile gerçeklik iç içe geçmekte ve Tanrı tasavvuru sıklıkla antropomorfik özellikler taşımaktadır (Aygün - Mehmedoğlu, 2006, 127; Osmanoğlu, 2007, 83-84; Şekerli, 2024, 48-49).

Öyküsel-lafzî inanç basamağında (okul çağı) çocuk, mantıklı düşünmeye başlamakla birlikte, kendi inanç geleneğine ait anlatıları ve kuralları harfi harfine anlamlandırmaktadır. Bu aşamada sembolik anlamdan ziyade somut gerçeklik ön plandadır (Aygün - Mehmedoğlu, 2006, 128; Osmanoğlu, 2007, 84).

Terkibi-geleneksel inanç basamağında (ergenlik) inanç, sosyal çevre ve akran ilişkileriyle bütünleşerek şekillenir; Tanrı ile daha kişisel bir ilişki kurulurken soyut inanç kavrayışı güçlenir. Ancak benimsenen inanç ve değerler, henüz eleştirel bir sorgulamadan geçirilmeden bütüncül ve ideolojik bir yapı içinde kabul edilir (Aygün - Mehmedoğlu, 2006, 128; Osmanoğlu, 2007, 85-86).

Bireysel-düşünmeye dayalı inanç basamağında (genç yetişkinlik) birey, sahip olduğu inanç ve değerleri sorgulama, deneyimleme ve yeniden yapılandırma sürecine girer. İnançlar artık dışsal otoriteye dayalı kabuller olmaktan çıkarak, eleştirel süzgeçten geçirilmiş ve bilinçli tercihler hâline gelir. Böylece birey, dışsal otoriteden içsel otoriteye yönelerek inanç ve değerlerini yeniden inşa eder; bu süreç, özgün bir kimlik bilincinin ve sorumluluk temelli bireysel yönelimin ortaya çıkmasını sağlar (Aygün - Mehmedoğlu, 2006, 128-129; Osmanoğlu, 2007, 86-87).

Birleştirici inanç basamağında (orta yaş) birey, doğrudan deneyimlenmesi güç olan gerçekliklerle daha derin ve bütüncül bir ilişki kurar, karşıtlıkları uzlaştıran bir bilinç düzeyine ulaşır. Bu aşamada birey yaşamın çelişkilerini kabullenebilmekte; kendi inanç geleneğine bağlı kalırken diğer inanç ve doğrulara da açık hâle gelmektedir (Aygün - Mehmedoğlu, 2006, 129; Osmanoğlu, 2007, 87-88).

Evrenselleştirici inanç basamağında birey, adalet ve sevgiyi merkeze alarak hayatın anlamı ve Tanrı'nın iradesiyle bütünleşmiş bir varoluş sergiler. Fowler'a göre çok az kişinin ulaşabildiği bu aşamada bireyler, toplumsal adaletsizlik ve insanlık dışı yapılarla aktif biçimde mücadele eder; sevgi ve adalet temelli örnek yaşamlarıyla toplumsal dönüşüme öncülük ederler (Aygün - Mehmedoğlu, 2006, 129-130; Osmanoğlu, 2007, 88).

2.1.7. Fritz Oser'in Dinî Yargı Gelişimi

Fritz Oser, dinî gelişimi bireyin *dinî yargı* kapasitesi ve Tanrı'yı nihai varlık olarak algılama biçimi üzerinden ele almakta; bu kuramda, Tanrı'nın insan yaşamındaki rolünün zamanla nasıl anlaşılıp dönüştürüldüğü temel belirleyici olarak görülmektedir (Osmanoğlu, 2007, 54-55).

Kurama göre dinî gelişim, Tanrı'nın insan yaşamına dışsal ve doğrudan müdahalede bulunan bir güç olarak algılandığı erken aşamalardan, bireyin özgürlük ve sorumluluk bilincini Tanrı'nın iradesiyle uzlaştırabildiği daha özerk ve evrensel bir dinî anlayışa doğru ilerlemektedir (Osmanoğlu, 2007, 54-57).

Oser'in yaklaşımı, dinî gelişimi ahlâkî sorumluluk bilinci ve özerklik kavramlarıyla ilişkilendirerek din eğitiminin bireysel öznel sorumluluk duygusunu ve etik bilinç gelişimini destekleyen işlevine vurgu yapmaktadır.

2.1.8. Ernest Harms'ın Dinî Duygu Gelişimi

Harms, çocuklara resim çizdirerek yaptığı araştırmalar sonucunda dinî gelişimi üç evreye ayırmıştır (Osmanoğlu, 2007, 56).

Tablo 4. Harms'ın Dinî Duygu Gelişim Evreleri

Evre	**Yaş**	**Temel Özellikler**
Öykü (Peri Masalı) Evresi	3-6	Hayal gücü ve duygusal algının baskınlığı
Gerçekçi Evre	7-11	Dinî sembollerin benimsenmesi
Bireysel Evre	11+	Dinî duygularda bireyselleşme ve soyutlaşma

Öykü Aşaması Peri Masalları Dönemi (3-6 yaş): Bu aşama çocuğun duygu ve hayal gücünün akılcı düşünmenin önünde olduğu bir gelişim evresini ifade eder. Bu dönemde çocuk, öyküsel anlatılar ile dinî anlatılar arasında net bir ayrım yapamaz; dinî içeriği ağırlıklı olarak duyuşsal düzeyde algılar ve içselleştirir.

Gerçekçi Evre (7-11 yaş): Dine ait semboller (cami, kilise vb.) ve temel öğretileri çocuğun zihin dünyasında yer almaya başlamakta; bu dönemde Tanrı tasavvuru, önceki evrelere kıyasla daha gerçekçi ve somut bir nitelik kazanmaktadır.

Bireysel Evre (11 yaştan ergenliğe kadar): Bu evrede, dinî duygularda bireyselleşme eğilimi belirginleşmekte; bu süreçte Tanrı tasavvuru çeşitlenerek daha soyut ve kavramsal bir nitelik kazanmaktadır (Osmanoğlu, 2007, 56-57).

Harms'ın bulguları, dinî gelişimin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda güçlü bir duygusal boyuta sahip olduğunu ortaya koyması bakımından din eğitimi açısından tamamlayıcı bir perspektif sunmaktadır.

2.1.9. Gordon Allport ve Dinî Yaşantının Olgunlaşması

Gordon Allport'un dinî gelişim kuramı, din eğitimi açısından bireyin dışsal ve olgunlaşmamış bir dindarlıktan, içselleştirilmiş ve olgun bir dindarlığa geçişini hedefler. Allport'un kuramına göre bu süreç ve din eğitimine yansımaları şu başlıklar altında özetlenebilir:

1. İki Tür Dindarlık Ayrımı: Allport, dindarlığı *dış güdümlü* ve *iç güdümlü* olarak ikiye ayırır. Dış güdümlü dindarlıkta birey dini, güvenlik, statü veya teselli gibi kişisel çıkarları için bir araç olarak kullanır (Osmanoğlu, 2007, 47; Bayraktar, 2017, 150). Buna karşın iç güdümlü dindarlıkta kişi inancını içselleştirir, dini bir araç değil bir amaç olarak görür ve hayatını bu inanca göre tam bir teslimiyetle düzenler (Bayraktar, 2017, 151; Köylü - Oruç, 2021, 34-35). Din eğitimin amacı, bireyi dışsal (faydacı) dindarlıktan, dini samimiyetle yaşadığı içsel dindarlığa taşımak olmalıdır. Bu bağlamda, din eğitimi sürecinin bireyin psikolojik bütünlüğünü destekleyerek, içselleştirilmiş inanç yoluyla ruhsal dayanıklılığını artırması önem taşımaktadır.

2. İkinci El İnançtan Birinci El İnanca Geçiş: Çocukluk döneminde din genellikle *ikinci el*dir; yani aileden ve çevreden taklit yoluyla alınmıştır ve benmerkezcidir. Çocuk büyüdükçe ve soyut düşünme yetisi geliştikçe, bu inancın eleştirel bir süzgeçten geçirilerek bireyin kendisine ait, yani *birinci el* bir inanca dönüşmesi gerekir. Çocukluktaki din anlayışı genellikle *sözel gerçekçilik* düzeyindedir; çocuk dinî kavramları ezbere bilir ancak bunlar içsel bir etki yaratmaz (Osmanoğlu, 2007, 47-50; Bayraktar, 2017, 150-152). Din eğitimi, bu dönüşüm sürecini destekleyerek, bireyin kendi deneyimleri ve sorgulamalarıyla anlamlandırdığı özgün bir inanç geliştirmesine katkı sağlamalıdır. Böylece, psikolojik gelişim ile dinî gelişim arasında uyumlu bir ilerleme sağlanır.

3. Olgunlaşmış Dinî Yaşantının Kriterleri (Eğitim Hedefleri): Allport'a göre sağlıklı bir din eğitimi, bireyde *olgunlaşmış dinî duyguyu* geliştirmeyi hedeflemelidir. Bu olgunluğun altı temel kriteri vardır (Osmanoğlu, 2007, 47-51; Bayraktar, 2017, 150-152):

İnançta Ayırım/Farklılaşma: Bireyin dinî inancını eleştirel süzgeçten geçirerek daha karmaşık ve zengin bir yapıya dönüştürmesidir.

Dinamiklik: Dinin sadece dürtüleri tatmin eden bir araç olmanın ötesinde, bireyin içsel motivasyonunu sağlayan ve davranışlarını yönlendiren güçlü bir etken haline gelmesidir.

Ahlâkî Tutarlılık: Dinin bireyi tutarlı bir biçimde yüksek ahlâkî standartlara yönlendirmesidir.

Kapsayıcılık/Evrensellik: Dinin bireye hayata dair hoşgörülü, kuşatıcı ve bütüncül bir felsefe sunmasıdır.

Bütünleştirici Karakter: Bireyin bilgi, duygu ve iradesini uyumlu bir bütün hâline getirmesidir.

Höristik (Araştırıcı) Karakter: Bireyin inancını dogmatik bir kesinlikten arındırarak yeni bilgilere ve gerçeklere açık bir tutum benimsemesi; aynı zamanda şüpheyi de kapsayan eleştirel bir bilinçle sürekli olarak gerçeği arama sürecinde olmasıdır.

Bu kriterler, din eğitiminin psikolojik iyi oluşu destekleyen, bireyin ruhsal gelişimiyle paralel ilerleyen yapısını ortaya koyar.

4. Bireysellik: Allport, her bireyin kendine özgü bir varlık olduğunu ve dini algılayışının da kendine has gerekçelerle şekillendiğini savunur. Bu nedenle din eğitimi; karakter, zihinsel kapasite ve psikolojik ihtiyaçlar gibi bireysel farklılıkları dikkate alan bir yapıda olmalıdır (Osmanoğlu, 2007, 38; Bayraktar, 2017, 150-151). Bireysel farklılıkların gözetilmesi, bireyin psikolojik iyilik hâlini destekleyerek, din eğitiminin etkinliğini artırır.

Bu yaklaşım doğrultusunda din eğitimi, psikolojik gelişim süreçlerini destekleyerek, bireyin inancını içselleştirmesine ve ruhsal olgunluğa erişmesine olanak sağlayan bütüncül bir eğitim modeli olarak yapılandırılmalıdır.

2.1.10. Psikanalitik ve Bağlanma Temelli Yaklaşımlar

Psikanalitik ve bağlanma temelli yaklaşımlar; dinî gelişimi, bireyin bilinç dışı süreçleri, erken dönem ebeveyn ilişkileri ve bağlanma örüntüleri üzerinden açıklamaktadır. Söz konusu yaklaşımlar, dinî inanç ve Tanrı tasavvurunun yalnızca bilişsel bir öğrenme sürecinin ürünü olmadığını; aynı zamanda duygusal deneyimler, güven ilişkileri ve içsel temsillerle şekillendiğini ileri sürmektedir.

Bu perspektifler, dinî gelişimi erken çocukluk yaşantılarıyla ilişkilendirerek, din eğitiminin duyuşsal güven ortamını ve ilişki boyutunu vurgulaması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Sigmund Freud, dini insanın çaresizlik, korku ve belirsizlik karşısında geliştirdiği bir savunma mekanizması olarak değerlendirmekte; dini bir *yanılsama* ve *evrensel bir nevroz* biçiminde tanımlamaktadır. Freud'a göre Tanrı fikri, çocuğun babasına duyduğu hayranlık ve korkunun bilinç dışı düzeyde yüceltilmiş bir yansımasıdır. Bu bağlamda din, Oedipus kompleksi çerçevesinde ele alınmakta ve bireyin bastırılmış arzularının sembolik bir dışavurumu olarak yorumlanmaktadır (Atik, 2015, 735; Hayta, 2017, 49).

Freud'un yaklaşımı, dinî gelişimi patolojik bir çerçevede değerlendirmesi nedeniyle yoğun eleştirilere konu olmakla birlikte, din psikolojisi alanında bilinç dışı süreçlerin, erken çocukluk yaşantılarının ve ebeveyn ilişkilerinin dikkate alınmasına öncülük etmesi bakımından kurucu ve yönlendirici bir işlev üstlenmiştir.

Ana-Maria Rizzuto, Freud'un dini patolojik bir olguya indirgeme eğilimindeki yaklaşımını eleştirerek Tanrı imgesinin sabit ve değişmez bir yapı olmadığını, aksine bireyin yaşamı boyunca dönüşebilen ve gelişebilen dinamik bir temsil olduğunu savunmaktadır. *Nesne ilişkileri kuramı* perspektifinden hareket eden Rizzuto'ya göre Tanrı imgesi, erken çocukluk döneminde bakım verenlerle kurulan ilişkilerden beslenmekte ve bireyin içsel dünyasında güven, süreklilik ve sevgi ihtiyacını karşılayan bir *geçiş nesnesi* işlevi görmektedir. Bu yönüyle Tanrı imgesi, bireyin psikolojik yapılanmasıyla yakından ilişkili, gelişimsel bir anlam taşıyan bir içsel temsildir (Hayta, 2017, 58-61; Osmanoğlu, 2007, 60).

Rizzuto'nun yaklaşımı, Tanrı imgesini sabit ve değişmez bir yapı olarak değil, bireyin psikososyal gelişim süreciyle eş zamanlı biçimde şekillenen ve dönüşen bir ilişki alanı olarak kavramsallaştırması bakımından din eğitimi literatürüne önemli bir kuramsal katkı sunmaktadır.

Lee Kirkpatrick, *bağlanma teorisini* din psikolojisine uyarlayarak Tanrı'yı bir "bağlanma figürü" olarak ele almıştır. Bu yaklaşıma göre inanan bireyler, stres ve kriz anlarında Tanrı'yı *güvenli bir sığınak* ve *güvenli bir dayanak* olarak algılamaktadır. Kirkpatrick, erken dönemde ebeveynleriyle güvenli bağlanma ilişkisi kuran bireylerin Tanrı ile de benzer biçimde güvenli bir ilişki geliştirdiğini belirtmekte ve bu durumu *uygunluk hipotezi* ile açıklamaktadır. Buna karşılık, güvensiz bağlanma deneyimine sahip bireylerin Tanrı'yı eksik kalan bağlanma ihtiyaçlarını karşılayan telafi edici bir figür olarak algıladıklarını savunmakta ve *telafi hipotezi*ni ileri sürmektedir (Hayta, 2017, 34-37, 105-107).

Bağlanma temelli bu yaklaşım, dinî yaşantının duygusal güven, süreklilik ve destek ihtiyaçlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermesi bakımından, din eğitiminin ilişki merkezli ve kapsayıcı bir yapıda tasarlanmasını gerekli kılmaktadır.

2.1.11. Viktor Frankl'ın Temel Güdü Olarak Anlam Arayışı

Viktor Frankl tarafından geliştirilen Logoterapi, varoluşçu psikoloji geleneği içerisinde insanın temel motivasyonunu *anlam arayışı* kavramı üzerinden açıklamaktadır. Frankl'a göre insan davranışlarını yönlendiren aslî güdü, Sigmund Freud'un ileri sürdüğü gibi haz arayışı değil; bireyin hayatını anlamlı kılan değerlerin ve amaçların peşinden gitme isteğidir. Bu yaklaşım,

insanı edilgen bir haz arayıcısı olarak değil, anlam üreten ve sorumluluk alan bir özne olarak konumlandırmaktadır (McLoughlin - Kristjánsson, 2025, 4-5).

Logoterapi, değer odaklı bir perspektife sahiptir. Bireyleri, kendileri için gerçekten neyin önemli olduğunu keşfetmeye teşvik ederken; bu keşfin, diğer tüm davranış ve kararları yönlendiren bir *yaşam pusulası* işlevi gördüğünü vurgular. Terapi süreci, bireyin acı, kayıp ve umutsuzluk koşullarında dahi yaşama anlam atfedebilmesini hedeflemekte; bu yönüyle psikolojik iyilik hâlini ahlâkî ve varoluşsal bir zemine taşımaktadır (McLoughlin - Kristjánsson, 2025, 4-5).

Frankl'ın yaklaşımında anlam, dışsal koşullardan bağımsız olarak bireyin tutumları aracılığıyla inşa edilebilen bir değer alanıdır; bu yönüyle insanın özgürlüğü ve sorumluluğu merkeze alınmaktadır. Frankl'ın anlam merkezli yaklaşımı, dinin insan hayatındaki işlevi ve din eğitimiyle doğrudan ilişkilendirilmektedir. Anlam arayışı bağlamında din, bireyin varoluşsal sorularına bütüncül yanıtlar sunan güçlü bir referans çerçevesi oluşturmaktadır.

Din, bireylerin bir *amaç* arzusunu karşılama noktasında temel bir işleve sahiptir. Frankl'ın çalışmaları, yaşam amacını; bireylerin hayatlarına atfettikleri değer, yön duygusu, ahlâkî ilke ve potansiyellerini gerçekleştirme çabası olarak tanımlayan literatürün merkezinde yer almaktadır. Bu bağlamda dinî doktrinler ve kutsal metinler, *ilahî bir amaç* fikrini pekiştirerek bireyin anlam arayışına özgün ve derinlikli bir katkı sunmaktadır (Culver - Lundquist Denton, 2017, 1-2).

Din eğitimi bağlamında Frankl'ın Logoterapisi, öğrencilerin amaç arayışlarını dinî öğretilerle ilişkilendirmek ve bu süreci anlamlandırarak derinleştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca bilişsel düzeyde bilgi edinmelerini değil; aynı zamanda kişisel anlam, yön ve sorumluluk bilinci geliştirmelerini teşvik etmektedir (Yıldız, 2025, 162).

Anlam merkezli din eğitimi, öğrencinin pasif bir bilgi alıcısı olmaktan çıkıp, dinî değerleri kendi yaşam deneyimiyle ilişkilendiren aktif bir özne hâline gelmesini desteklemektedir.

Bu bağlamda Frankl'ın yaklaşımı, anlam arayışını insan varoluşunun temel güdüsü olarak ele almakta; dinin ise bu süreçte bireye aşkın bir amaç, değerler sistemi ve ahlâkî yönelim kazandırarak söz konusu psikolojik ihtiyacın karşılanmasında güçlü ve bütünleyici bir kaynak işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır (Culver - Lundquist Denton, 2017, 1-2; McLoughlin - Kristjánsson, 2025, 4-5).

Tablo 5. Frankl'ın Anlam Arayışı Modelinin Din Eğitimi Açısından Boyutları

Boyut	**Açıklama**	**Din Eğitimiyle İlişkisi**
Anlam Arayışı	Hayata değer ve yön atfetme	Varoluşsal soruların dinî çerçevede ele alınması
Amaç	Yaşamı yönlendiren nihai hedef	İlahî amaç ve sorumluluk bilinci
Değer	Ahlâkî pusula	Dinî ve ahlâkî ilkelerin içselleştirilmesi
Sorumluluk	Anlam doğrultusunda eylem	İnanç temelli davranış geliştirme

Tablo, Frankl'ın anlam arayışı modelinin din eğitimi bağlamında hangi pedagojik ve ahlâkî boyutlarda işlevselleştirilebileceğini göstermektedir.

3. Bazı İslâm Düşünürlerinin Eğitim Görüşlerinin Psikolojik Temeller Açısından Analizi

İslâm düşünce tarihinde eğitim felsefesi geliştiren âlimler, insanın doğasına (*fitrat*) ilişkin kapsamlı tespitler doğrultusunda, çağdaş psikolojik ilkelerle büyük ölçüde örtüşen pedagojik yaklaşımlar ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşımlar; gelişimsel uygunluk, bilişsel süreçlerin dikkate alınması, öğrenmede motivasyonun rolü, bireysel farklılıkların gözetilmesi ve iyi oluş gibi din eğitiminin psikolojik temelleri açısından değerlendirildiğinde hem kuramsal tutarlılık hem de uygulamaya dönük derinlik açısından dikkat çekmektedir. Bu durum, klasik İslâm eğitim düşüncesinin modern eğitim psikolojisiyle güçlü ve anlamlı bir etkileşim alanı sunduğunu ortaya koymaktadır.

İslâm eğitim geleneğinde insan, yalnızca bilgi edinen bir varlık değil; ahlâkî, duyuşsal ve manevî boyutlarıyla bütüncül olarak ele alınan bir özne olarak konumlandırılmaktadır.

3.1. İbn Sînâ'da Gelişimsel Uygunluk

İbn Sînâ (ö. 1037), çocuğun eğitiminde ilk aşamanın ahlâk eğitimi olması gerektiğini savunmuş; kişilik ve karakter gelişiminin erken yaşlarda temellendirilmesine özel bir önem atfetmiştir. Ona göre oyun, çocuğun doğal ve vazgeçilmez bir faaliyeti olup bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimin temel araçlarından biridir. Ayrıca akran etkileşiminin çocuğun gelişimi üzerindeki belirleyici rolüne dikkat çekerek okul ortamını çocuğun doğal gelişim alanı olarak değerlendirmiştir (Akyüz, 2001, 27-29).

İbn Sînâ'nın oyun ve akran etkileşimine verdiği önem, çağdaş gelişim psikolojisinde vurgulanan sosyal öğrenme ve aktif katılım ilkeleriyle örtüşmektedir.

3.2. İbn Haldûn'da Tedrîcî Öğretim

İslâm düşünürleri, eğitimin bireyin yaşına, gelişim düzeyine ve zihinsel olgunluğuna uygun olarak aşamalı biçimde yürütülmesi gerektiğini *tedrîcîlik* ilkesiyle ifade etmişlerdir. Bu ilke, öğrenmenin bireyin hazırbulunuşluk düzeyi gözetilerek yapılandırılması gerektiğini vurgulamakta; modern gelişim psikolojisinin temel kabulleriyle önemli ölçüde örtüşmektedir.

İbn Haldûn (ö. 1406), öğretimde tedrîcîlik ilkesini sistematik biçimde ele alan düşünürlerin başında gelmektedir. *Mukaddime*'de, bir ilmin öğretimine başlanırken öncelikle temel meselelerin özet ve genel bir çerçeve içinde sunulmasını; öğrencinin zihni bu ön bilgilerle hazır hâle geldikten sonra ayrıntılara geçilmesini pedagojik bir zorunluluk olarak ifade eder (İbn Haldun, 2009, 2/980-983). Bu yaklaşım, öğrenmenin bilişsel kapasite ve zihinsel hazırlık düzeyine uygun biçimde yapılandırılması gerektiğini vurgulamakta; kalıcı ve anlamlı öğrenmenin ancak aşamalı bir süreçle mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır.

Din eğitiminde anlamlı öğrenme, öğrencilerin dinî bilgileri kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek içselleştirmelerini sağlar ve böylece psikolojik dayanıklılık ile anlam duygusunu güçlendirir. Bu süreç, bilişsel gelişimi desteklerken aynı zamanda bireyin dinî kimlik ve ruhsal iyi oluşunun sağlanmasına katkıda bulunur (Demir, 2024, 30-32). Bu bağlamda anlamlı öğrenme, dinî bilgilerin öğrencinin gelişim düzeyine uygun biçimde aşamalı olarak sunulmasını gerekli kılar. Böylece din eğitimi süreci, tedrîcîlik ilkesi doğrultusunda daha kalıcı ve derin bir öğrenme zemini oluşturmaktadır.

3.3. İbn Miskeveyh'te İçsel Motivasyon

Öğrenme sürecinde duygusal atmosferin ve motivasyon kaynaklarının belirleyici rolü, İslâm düşünürleri tarafından dikkatle ele alınmıştır. Bu bağlamda eğitim, yalnızca bilişsel bir süreç olarak değil; aynı zamanda duyuşsal ve ahlâkî boyutları olan çok yönlü bir gelişim alanı olarak değerlendirilmiştir.

İbn Miskeveyh (ö. 1030), ahlâk eğitiminde sevgi ve şefkati merkeze alan bir yaklaşım benimsemiş; çocuğun olumlu davranışlarının övgü ve takdir yoluyla desteklenmesi gerektiğini savunmuştur. Bununla birlikte, ödüle bağımlılık oluşturabilecek uygulamalardan kaçınılması gerektiğini özellikle vurgulamış; fiziksel cezanın ise ahlâkî gelişimi olumsuz etkileyerek bireyi istenmeyen tutumlara yönelteceğini belirtmiştir (Köylü - Koç, 2016, 180-181).

İbn Miskeveyh'in bu yaklaşımı, çağdaş eğitim psikolojisinde içsel motivasyonun kalıcı öğrenme ve ahlâkî davranış geliştirmedeki belirleyici rolüne ilişkin bulgularla örtüşmektedir.

4. İslâm'da Din Eğitiminin Psikolojik Temelleri: Fıtrat, Nefs ve Gelişimsel Süreçler

İslâm din eğitiminin psikolojik temelleri, Kur'an ve Sünnet merkezli ontolojik bir insan tasavvuruna dayanmaktadır. Bu tasavvurda insan, yalnızca uyarıcılara tepki veren davranışsal bir varlık değil; *fıtrat*, *kalp*, *akıl* ve *nefs* gibi manevî ve psikolojik boyutları olan bütüncül bir özne olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla İslâm din eğitimi, insanın doğuştan getirdiği potansiyelleri korumayı ve geliştirmeyi hedefleyen; biyolojik, psikolojik ve manevî boyutları birlikte dikkate alan çok yönlü bir eğitim süreci olarak konumlandırılmaktadır.

Bu çerçevede İslâm din eğitiminin psikolojik temelleri; fıtrat anlayışı, insanın ruh, nefs, kalp ve akıl boyutlarını içeren bütüncül psikolojik yapısı, gelişimin aşamalı ilerleyişini esas alan tedrîcîlik ilkesi ile bağlanma ve dinî başa çıkma süreçleri bağlamında ele alınmaktadır. Bu yaklaşım boyutu, modern psikolojinin bütüncül insan tasavvuruyla örtüşmekte ve bireyin yalnızca bilişsel kapasitesini değil, aynı zamanda duyuşsal, manevî ve varoluşsal ihtiyaçlarını da gözeten kapsayıcı bir din eğitimi perspektifini temellendirmektedir.

4.1. İnsan Doğası ve Fıtrat Temelli Eğitim Anlayışı

İslâm eğitiminin psikolojik zemini, *fıtrat* kavramı üzerine inşa edilmiştir. İlk yaratılış özelliğini ifade eden *fıtrat*, insanın Yaratıcısını tanımaya, O'na yönelmeye ve bağlanmaya elverişli bir doğa ile yaratıldığını ifade etmektedir (Hökelekli, 1998, 125). Kur'an-ı Kerim'de Rûm Sûresi 30. ayette bu gerçeklik şu şekilde dile getirilmektedir: "*Hakka yönelen bir kimse olarak yüzünü dine çevir, Allah'ın insanları üzerinde yarattığı fıtrata sımsıkı tutun. Allah'ın yaratmasında hiçbir değiştirme yoktur. İşte bu dosdoğru dindir. Fakat insanların çoğu bilmezler.*" (*Kur'an-ı Kerim Meâli*, 2009, er-Rûm 30/30). Ayette, dinin insanın fıtrî yapısıyla uyumlu olduğu vurgulanmakta; insanın özgür iradesiyle bu istikamete yönelmesi beklenmektedir.

Bu ayeti destekleyen temel hadislerden biri şöyledir: "*Her doğan çocuk fıtrat üzere doğar. Sonra anne ve babası onu Yahudi, Hıristiyan veya Mecûsî yapar.*" (Buhârî, "Cenâiz", 92; Özafşar vd., 2020, 1/233). Hadisten, insanın doğuştan fıtrî ve dinî bir yönelimle dünyaya geldiği; ancak çevresel, kültürel ve eğitsel faktörlerin bu yönelimi şekillendirebildiği anlaşılmaktadır (Hökelekli, 1998, 125). Bu durum, eğitimin fıtratı inşa eden değil; onu koruyan, yönlendiren ve geliştiren bir işlev üstlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Gazzâlî'ye (ö. 1111) göre çocuk, üzerine rastgele şekiller kazınacak cansız bir varlık değil; hayrı kabul etmeye ve gelişmeye elverişli bir *tohum* niteliğindedir. Fıtrat, doğuştan getirilen bu potansiyel çekirdeği ifade eder. Eğitimcinin görevi, dışarıdan zorlayıcı bir biçim dayatmak değil; çocuğun içsel

eğilimlerinin (iyiye, güzele ve Hakk'a yönelme) ortaya çıkmasına uygun bir zemin hazırlamaktır (Saleh - Bustam, 2023, 18, 21).

Bu yaklaşım, modern psikolojide Jean Piaget'nin ahlâk eğitimi anlayışıyla önemli ölçüde örtüşmektedir. Piaget'ye göre eğitimci, ahlâkî doğruları çocuğa dışsal bir otoriteyle dayatan bir figür olmamalıdır. Aksi hâlde çocuk pasifleşir ve ahlâkî gelişimi sınırlanır. Bunun yerine eğitim, bireyin doğruları kendi içsel muhakemesiyle keşfetmesine imkân tanımalı; özerkliğini ve öz-denetimini desteklemelidir (Onur, 2019, 2-4).

Gazzâlî'nin fıtrat merkezli yaklaşımı ile Piaget ve Kohlberg'in gelişimsel kuramları, eğitimcinin *yontan* değil *yetiştiren* bir rol üstlenmesi gerektiği noktasında birleşmektedir.

Bu çerçevede eğitimci; korku, suçluluk ve zorlamaya dayalı bir otorite figürü değil, bireyin içsel potansiyelini tanıyan, ona saygı duyan ve sevgi–diyalog temelli bir ortam oluşturan bir *bahçıvan* olarak konumlandırılmaktadır (Onur, 2019, 2-3, 11; Saleh - Bustam, 2023, 21).

Fıtrata uygun bir yaşam ve eğitim anlayışı, bireyin psikolojik sağlığıyla doğrudan ilişkilidir. Fıtrattan sapma, bireyde yabancılaşma, içsel çatışma ve huzursuzluk üretirken; tevhid eksenli, dengeli bir gelişim süreci içsel huzur ve psikolojik bütünlük sağlamaktadır (Astuti, 2017, 83; Khodijah vd., 2024, 317). Bu nedenle din eğitiminin, bireyin fıtrî eğilimlerini dikkate alan bütüncül bir yaklaşımla yapılandırılması, psikolojik iyilik hâlinin korunması ve geliştirilmesi açısından temel bir gereklilik olarak değerlendirilebilir.

4.2. Dinî Başa Çıkma ve Anlam Arayışı

Din eğitimi, bireyin ruh sağlığını koruma ve yaşamın zorluklarıyla başa çıkma kapasitesini güçlendirme işlevini de içermektedir. Din, stres, kaygı ve travmatik yaşantılar karşısında bireye anlam ve teselli sunan önemli bir başa çıkma kaynağıdır. Allah'a yönelme, dua ve tevekkül, bireyin kontrol edemediği durumlar karşısında çaresizlik duygusunu azaltmakta; psikolojik dayanıklılığı artırmaktadır (Doğru, 2025, ss. 98–99, 116–117).

Din eğitimi, bireye hayat, ölüm ve acı gibi varoluşsal sorulara anlamlı bir çerçeve sunarak anlamsızlık ve boşluk duygusuna karşı koruyucu bir işlev görmektedir. Bu yönüyle din, özellikle kimlik arayışı ve kriz döneminde bulunan ergenler için güçlü bir psikolojik destek mekanizması oluşturmaktadır (Aybey, 2022, ss. 954–955). Bu bağlamda din eğitimi, yalnızca inanç ve bilgi aktarımıyla sınırlı olmayan; bireyin psikolojik dayanıklılığını güçlendiren, yaşamı anlamlandırma kapasitesini geliştiren bilişsel, duyuşsal ve varoluşsal boyutları birlikte ele alan bütüncül bir gelişim süreci olarak ele alınmaktadır.

4.2.1. İslâm Düşüncesinde Bireyin Anlam Arayışı

İslâm düşüncesinde bireyin anlam arayışı; insanın yaratılış gayesi, fıtratı, evrendeki konumu ve Allah ile kurduğu ilişki ekseninde şekillenen bütüncül bir varoluş anlayışına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda anlam, sonradan inşa edilen öznel bir yapıdan ziyade, vahiy ve akıl rehberliğinde keşfedilen ontolojik bir gerçeklik olarak ele alınır.

Yaratılış Gayesi: Bireyin "*Niçin varım?*" sorusuna İslâm'ın verdiği temel cevap, insanın yaratıcısını tanıması ve O'na kulluk etmesidir. Bu ilke, insan hayatının nihai anlamını belirleyen merkezî bir referans noktasıdır. Kur'an-ı Kerim'de "*Ben cinleri ve insanları, ancak bana kulluk etsinler diye yarattım.*" (ez-Zâriyât 51/56) ayeti yaşamın gayesini anlamada insana yol göstericidir. Bu bağlamda kulluk kavramı, yalnızca ibadetlerle sınırlı olmayıp, insanın bütün yaşamını ilahî irade doğrultusunda anlamlandırmasını ifade eden kapsayıcı bir varoluş biçimi olarak anlaşılmaktadır.

Kıyâmet Sûresi'nde Allah, insanın varoluşunun amaçsız ve sorumluluktan bağımsız olmadığına dikkat çekerek insana şu temel soruyu yöneltmektedir: *"İnsan, kendisinin başıboş bırakılacağını mı zanneder."* (el-Kıyâmet 75/36). Bu ifade, insanın yaratılışının belirli bir amaç ve sorumluluk çerçevesinde gerçekleştiğini; dolayısıyla bireyin hesap verebilirlik bilinciyle donanmış, anlamlı bir varlık olduğunu vurgulamaktadır. Ayet, insanın yaşamını yalnızca geçici bir süreç olarak değil, ahlâkî ve varoluşsal sorumluluklarla yüklü bir misyon olarak görmesini gerektiren temel bir ilkeyi ortaya koymaktadır.

İslâm düşüncesinde ilahî sorgulama, insanı varoluşunu, sorumluluklarını ve nihai amacını derinlemesine düşünmeye sevk eden temel bir rehberlik işlevi görür. Kur'an-ı Kerim, varoluş gayesinin anlaşılmasında ilahî bir kılavuz olarak bireyi yeryüzünde bilinçli, amaçlı ve ahlâkî temelli bir yaşam sürmeye yönlendirir. Bu yöneliş, yalnızca davranışsal düzenlemeler sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda bireyin anlam duygusunu güçlendirerek içsel bütünlüğünü ve psikolojik huzurunu temin eden varoluşsal bir çerçeve sunar.

Fıtrat ve Bezm-i Elest'te Verilen Söz: İslâm'a göre anlam arayışı, sonradan edinilen bir yönelimden ziyade, insanın fıtratında var olan hakikatin hatırlanması sürecidir. İnsan, yaratılış kodlarında Allah'ı tanıma ve O'na yönelme potansiyeli taşımaktadır. Kur'an-ı Kerim'de "*Hani Rabbin (ezelde) Âdemoğullarının sulplerinden zürriyetlerini almış, onları kendilerine karşı şahit tutarak, "Ben sizin Rabbiniz değil miyim?" demişti. Onlar da, "*Evet*, şahit olduk (ki Rabbimizsin)" demişlerdi…*" (el-A'râf 7/172) buyrulmaktadır. Ayette geçen "*Ben sizin Rabbiniz değil miyim?*" hitabının yapıldığı ve ruhların *evet* diye cevap verdiği meclis, insanın varoluş öncesi metafizik bir bilinç düzeyinde Allah ile yaptığı sözleşmeyi ve fıtratında yer alan ilahi tanıma bilincini temsil

etmektedir. Bu kavram, insanın sorumluluk bilinci ile yaratılıştan itibaren taşıdığı inanç potansiyelinin temelini oluşturmakta olup, dinî kimlik ve ahlâk gelişiminin temel dayanaklarından biridir.

Tefekkür, Sorgulama ve Hakikati Arama: İslâm, bireyin anlam arayışında aklını kullanmasını hem kendi iç dünyası hem de dış âlem üzerinde tefekkür ederek hakikate ulaşmasını teşvik eder. Bu yönüyle anlam arayışı, pasif bir kabulleniş değil, bilinçli bir idrak süreci olarak ele alınmaktadır. Kur'an-ı Kerim'de "*Onlar, kendi nefisleri(nin yaratılış incelikleri) hakkında hiç düşünmediler mi? Hem Allah, gökler ile yeri ve ikisi arasındakileri ancak hak ve hikmete uygun olarak ve belirli bir süre için yaratmıştır…*" (er-Rûm 30/8) buyrularak insan, tefekküre davet edilmektedir.

Kur'an-ı Kerim, Hz. İbrahim'in yıldızlara, aya ve güneşe yönelerek Rabbini aramasını; geçici olanın mutlak olamayacağını idrak etmesi üzerinden rasyonel ve eleştirel bir anlam arayışı modeli olarak sunmaktadır (el-En'âm 6/76-79). Bu örnek, İslâm düşüncesinde tefekkür ve sorgulamanın merkezi bir yere sahip olduğunu, hakikate ulaşmanın taklitten ziyade aklî değerlendirme ve bilinçli bir arayış süreciyle mümkün olduğunu ortaya koymaktadır.

Kalp Huzuru ve Psikolojik İyi Oluş: Bireyin içsel boşluğunu gidermesi ve psikolojik tatmine ulaşması, anlamın kaynağı olan Yaratıcı ile kurulan bağla doğrudan ilişkilidir. İslâm düşüncesinde kalbin huzuru, anlamın içselleştirilmesinin en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilir. Kur'an-ı Kerim'de "*…Biliniz ki, kalpler ancak Allah'ı anmakla huzur bulur.*" (er-Ra'd 13/28) buyrularak huzurun Allah'ı anmakla yakalanabileceğine işaret edilmektedir.

Furkân Sûresi'nin 77. ayetinde yer alan "*(Ey Muhammed!) De ki: "Duanız olmasa, Rabbim size ne diye değer versin!…*" (el-Furkân 25/77) ifadesi, kulun duasının Allah katında taşıdığı önemi ve değerini vurgulamaktadır. Bu ayet, insanın yaratıcıyla kurduğu iletişim ve sürekli yöneliminin, bireyin manevî anlam ve değer kazanmasında temel bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, insanın değer duygusu ve psikolojik bütünlüğü, aşkın bir anlam kaynağıyla kurulan ilişki üzerinden şekillenmektedir.

Kendini Bilme ve Nefs Muhasebesi: İslâm'da anlam arayışı, insanın kendini tanıması, eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmesi ve sürekli bir öz değerlendirme içinde olmasıyla yakından ilişkilidir. "*Kendini bilen Rabbini bilir*" anlayışı, bu ilişkinin özlü bir ifadesi olarak değerlendirilir.

Haşr Sûresi'nin 19. *ayetinde* "*Allah'ı unutan ve bu yüzden Allah'ın da kendilerine kendilerini unutturduğu kimseler gibi olmayın…*" (el-Haşr 59/19) buyrulması, bireyin Allah ile olan ilişkisinin varoluşsal anlamda temel bir

belirleyici olduğunu vurgular. Allah'ı unutan birey, yalnızca ilahî bilinçten uzaklaşmakla kalmaz; aynı zamanda kendi varoluşsal özüne yabancılaşma sürecine girer. Bu bağlamda ilahî farkındalık, insanın içsel bütünlüğünü koruması ve yaşamına anlam kazandırması açısından vazgeçilmez bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Kıyâmet Sûresi 2. ayette "*(Kusurlarından dolayı kendini) kınayan nefse de yemin ederim (ki diriltilip hesaba çekileceksiniz).*" (el-Kıyâmet 75/36) ifadesi, bireyin içsel sorgulama ve öz eleştiri kapasitesine dikkat çeker. Nefs muhasebesi, kişinin eylem ve niyetlerini değerlendirmesi, ahlâkî sorumluluğunu kavraması açısından kritik bir psikolojik süreçtir. Bu öz farkındalık, bireyin gelişim ve olgunlaşma yolunda ilerlemesini sağlar.

Hz. Muhammed, "*Akıllı kişi, nefsine hâkim olan ve ölüm sonrası için çalışandır. Zavallı (ahmak) kişi ise nefsinin arzu ve isteklerine uyan (ve buna rağmen hâlâ) Allah'tan (iyilik) temenni edendir.*" (Tirmizî, "Sıfatü'l-kıyâme", 25; Özafşar vd., 2020, 1/307) buyurarak insanın bilinçli ve sorumlu birey olmasının özünde, nefs muhasebesi yapmasının ve ahiret bilincinin bulunduğunu ifade etmektedir. Bu anlayış, kişinin yaşamını anlamlandırma ve ahlâkî yönelimlerini şekillendirme sürecinde aktif rol almasını gerektirir. Bu çerçevede nefs muhasebesi, bireyin hem ahlâkî hem de varoluşsal anlamda kendisiyle yüzleşmesini sağlayan temel bir psikolojik ve manevî mekanizma olarak değerlendirilebilir.

Nefs terbiyesi sürecinde din eğitimi, bireyin içsel denetim ve kendini düzenleme becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen kapsamlı bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Öz düzenlemeli din eğitimi, bireyin dini bilgi, tutum ve davranışları bilinçli ve özgür iradesiyle benimsemesini, ahlâkî tercihlerini sorumluluk bilinciyle gerçekleştirmesini sağlayan psikolojik temellere dayanmaktadır. Aile, eğitim kurumları ve toplumsal çevrenin etkileşimiyle desteklenen bu süreç, bireyin psikolojik dayanıklılığını güçlendirerek sağlıklı ve olgun bir dinî kimlik oluşumuna katkı sunmaktadır (Demir - Göçmen, 2023, 121).

İslâm'da anlam arayışı; insanın fıtratındaki inanma ve yönelme potansiyelini keşfetmesi, varoluşsal sorularına vahiy ve akıl rehberliğinde cevap bulması ve hayatını bu ilahî gaye doğrultusunda yeniden inşa etmesi süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle İslâm düşüncesi, modern anlam kuramlarıyla kesişen ancak onları aşkın bir ontolojik temele bağlayan özgün bir anlam modeli sunmaktadır.

5. Din Öğretiminde İlke, Yöntem ve Teknik Seçiminde Psikolojik Temellerin Rolü

Din öğretiminde ilke, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, bireyin psikolojik gelişim özelliklerini merkeze alan bir pedagojik bakış açısını zorunlu kılmaktadır. Din, yalnızca bilişsel düzeyde aktarılan bir bilgi alanı değil; aynı zamanda duygu, değer, tutum, kimlik ve anlam boyutlarını içeren çok yönlü bir yaşantı alanıdır. Bu nedenle din öğretiminin planlanması ve uygulanmasında gelişim psikolojisi, öğrenme kuramları, ahlâkî gelişim yaklaşımları, bağlanma teorisi ve anlam arayışı gibi psikolojik temellerle uyumlu bir yapı oluşturulması, öğretimin etkililiği ve kalıcılığı açısından belirleyici bir öneme sahiptir.

Din öğretiminde *gelişimsel uygunluk ve tedrîcîlik ilkesi*, psikolojik temellerin yöntem ve teknik seçimine yansımasının en temel örneklerinden biridir. Bilişsel gelişim kuramları, bireyin yaş ve zihinsel olgunluk düzeyine bağlı olarak dinî kavramları farklı biçimlerde algıladığını ortaya koymaktadır. Goldman'ın çocuklarda dinî düşünce üzerine yaptığı çalışmalar, çocukların zihinsel gelişimlerine paralel olarak dinî düşüncenin de belirli evrelerden geçtiğini ortaya koymuştur. Buna göre sezgisel ve somut işlem dönemlerinde çocuklar, dinî kavramları ve hikâyeleri lafzî, antropomorfik ve somut bir biçimde algılarlar. Soyut ve sembolik anlamlandırma yeteneği ancak ergenlik dönemiyle birlikte mümkün hâle gelmektedir (Oruç, 2013, 977-978; Osmanoğlu, 2007, 51; Şekerli, 2024, 48-49). Bu durum, din öğretiminde soyuttan somuta, basitten karmaşığa ve tedrîcîlik ilkelerinin zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

İbn Sînâ, çocuk eğitiminde oyunu bilişsel ve sosyal gelişimin doğal bir aracı olarak görmekte; erken dönemde ahlâk ve karakter eğitimine öncelik verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Akyüz, 2001, 27-29). İbn Haldûn ise öğretimde *tedrîcîliği* sistematik bir ilke hâline getirerek, öğrencinin zihinsel kapasitesi oluşmadan ayrıntılı bilgi yüklemenin öğrenmeyi zorlaştıracağını ifade etmektedir (İbn Haldun, 2009, 2/980-983). Bu iki yaklaşım birlikte ele alındığında, oyunun öğrenmeyi kolaylaştıran doğal bir yöntem olarak kullanılması ve bilginin tedrîcî biçimde sunulması, öğrencinin gelişim özelliklerini gözeten bütüncül ve etkili bir eğitim anlayışının temel unsurları olarak öne çıkmaktadır.

Din öğretiminde *duyuşsal alan ve değerlerin içselleştirilmesi*, yöntem ve teknik seçiminde dikkate alınması gereken bir diğer psikolojik temeldir. Bloom'un duyuşsal alan taksonomisi, değer kazanımının bilişsel öğrenmeden farklı olarak aşamalı, süreklilik gerektiren ve yaşantı temelli bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır (Bloom vd., 1956, 7-9). Bu nedenle din öğretiminde yalnızca anlatıma dayalı yöntemlerin ötesine geçilerek; tartışma, drama, örnek olay incelemesi, değer açıklama ve yansıtıcı düşünme gibi öğrencinin duyuşsal katılımını artıran öğretim tekniklerinin kullanılması gerekmektedir.

İbn Miskeveyh'in ahlâk eğitiminde *sevgi, şefkat ve takdiri esas alan yaklaşım*ı da bu psikolojik temelle örtüşmektedir. Ona göre ahlâkî davranışların ceza ve korku yoluyla değil, içsel motivasyonla kazanılması daha kalıcıdır (Köylü - Koç, 2016, 180-181). Bu anlayış, çağdaş motivasyon kuramlarının öne çıkardığı içsel güdülenme ilkesini desteklemekte ve din öğretiminde olumlu duygusal iklimin önemini vurgulamaktadır.

Sosyal öğrenme ve model alma, din öğretiminde yöntem ve teknik seçiminde güçlü bir psikolojik dayanak sunmaktadır. Bandura'ya göre bireyler, özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde davranışları büyük ölçüde gözlem ve taklit yoluyla öğrenmektedir (Bandura, 1977, 22-24). Bu bağlamda öğretmenin dinî tutumları, davranışları ve değer yönelimi, din öğretiminin örtük fakat son derece etkili bir bileşeni hâline gelmektedir. Grup çalışmaları, işbirlikli öğrenme etkinlikleri ve toplumsal sorumluluk temelli uygulamalar, sosyal öğrenmeyi destekleyen başlıca yöntem ve teknikler arasında yer almaktadır.

Din öğretiminde *ahlâkî gelişim*, ilke ve yöntem seçiminde dikkate alınması gereken bir diğer psikolojik zemindir. Kohlberg'in ahlâkî gelişim kuramı, bireyin ahlâkî muhakemesinin yaşa ve bilişsel gelişime bağlı olarak ilerlediğini ortaya koymaktadır (Kohlberg, 1981, 17-19). Bu durum, korku ve cezaya dayalı öğretim yaklaşımlarının ahlâkî gelişimi sınırladığını; ahlâkî ikilem tartışmaları, empati geliştirmeye yönelik etkinlikler ve sorumluluk bilincini güçlendiren yöntemlerin ise ahlâkî özerkliği desteklediğini göstermektedir. Din öğretiminde ahlâkî ilkelerin sorgulama ve bilinçli tercih yoluyla kazandırılması, bireyin içselleştirilmiş bir ahlâk anlayışı geliştirmesine katkı sağlamaktadır.

Bağlanma temelli yaklaşımlar, din öğretiminde öğretim ortamının duygusal iklimine özel bir önem atfetmektedir. Kirkpatrick, bireyin Tanrı tasavvurunun erken dönem bağlanma deneyimleriyle ilişkili olduğunu ve güvenli bağlanma yaşayan bireylerin Tanrı ile daha güven temelli bir ilişki kurduğunu ifade etmektedir (Kirkpatrick - Shaver, 1990, 315). Hayta'nın çalışmaları da din öğretiminde sevgi, güven ve kabul temelli bir yaklaşımın; tehdit, suçlama ve korku merkezli yöntemlere kıyasla daha sağlıklı dinî tutumlar geliştirdiğini göstermektedir (Hayta, 2017, 34-37).

Son olarak *anlam arayışı*, din öğretiminde yöntem ve tekniklerin varoluşsal boyutunu güçlendiren temel bir psikolojik ihtiyaçtır. Frankl'a göre insanın temel motivasyonu haz değil, anlam bulma çabasıdır (Frankl, 2015, 104-107). Din öğretiminde öğrencinin varoluşsal sorularına temas eden, tefekkürü ve hayatla ilişkilendirmeyi esas alan yöntemler; dinî bilginin bireyin yaşamında anlamlı bir karşılık bulmasını sağlamaktadır. Bu durum, özellikle ergenlik döneminde kimlik ve anlam arayışı yaşayan bireyler için din öğretiminin koruyucu ve destekleyici bir işlev üstlenmesine imkân tanımaktadır (Aybey, 2022, 959-960). Bu durum, din eğitiminde varoluşsal boyutun dikkate alınmasının, bireyin hem

ruhsal dayanıklılığını artırması hem de anlamlı bir yaşam inşasında temel bir rol oynaması açısından önemini ortaya koymaktadır.

Din eğitimi, bireyin psikolojik iyi oluşunu etkileyen çok boyutlu bir süreçtir. Sevgi ve güven temelli, sistematik bir din eğitimi, vesvese, takıntı ve anksiyete gibi psikolojik sorunların önlenmesinde kritik rol oynar. Bu yaklaşım, gençlerin ruh sağlığını güçlendirerek psikolojik dayanıklılıklarını artırmaktadır (Bayraktar, 2017, 173).

Sonuç olarak din öğretiminde ilke, yöntem ve teknik seçiminin; gelişim psikolojisi, öğrenme kuramları, ahlâkî gelişim, bağlanma ve anlam arayışı gibi psikolojik temellerle uyumlu biçimde yapılması, bireyin dinî bilgiyi içselleştirmesini, sağlıklı bir dinî kimlik geliştirmesini ve psikolojik iyi oluşunu destekleyen temel bir pedagojik gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, din eğitiminin psikolojik temellerini gelişim psikolojisi, bilişsel ve duyuşsal öğrenme kuramları, ahlâkî gelişim yaklaşımları, bağlanma teorisi ve anlam arayışı perspektifleri çerçevesinde bütüncül olarak ele almıştır. İncelenen kuram ve yaklaşımlar, din eğitiminin yalnızca bilgi aktarımına indirgenemeyecek çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bireyin bilişsel gelişim düzeyi, dinî kavramları anlama ve anlamlandırma biçimini belirlerken; duyuşsal alan, değerlerin ve inançların içselleştirilmesinde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Sosyal öğrenme süreçleri, dinî tutum ve davranışların model alma ve etkileşim yoluyla kazanıldığını göstermekte; ahlâkî gelişim kuramları ise din eğitiminin bireyin vicdan, sorumluluk ve toplumsal uyum becerilerini destekleyici bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Öte yandan psikanalitik ve bağlanma temelli yaklaşımlar, Tanrı tasavvurunun ve dinî yönelimlerin erken dönem ilişkiler ve duygusal deneyimlerle yakından bağlantılı olduğunu göstermekte; Frankl'ın anlam arayışı perspektifi ise dinin, bireyin varoluşsal sorularına cevap sunarak psikolojik dayanıklılık ve ruhsal dengeyi destekleyen güçlü bir kaynak olduğunu vurgulamaktadır. İslâm düşüncesinde fıtrat, nefs, kalp ve akıl kavramları etrafında şekillenen insan tasavvuru da din eğitiminin psikolojik temellerine özgün ve derinlikli bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda din eğitimi, bireyin doğuştan getirdiği potansiyelleri koruyan, geliştiren ve anlamlı bir yaşam inşa etmesine katkı sağlayan bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Bu bulgular ışığında, din eğitimi uygulamalarının etkinliğini artırmak amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Din eğitimi programları, bireyin bilişsel, duyuşsal, ahlâkî ve sosyal gelişim düzeyleri dikkate alınarak, gelişim psikolojisinin temel ilkeleri

doğrultusunda aşamalı ve yapılandırılmış biçimde tasarlanmalıdır. Bu yaklaşım, öğrenmenin kalıcılığını ve dinî değerlerin içselleştirilmesini güçlendirecektir.

- Dinî değer ve davranışların kazanımında model alma ve sosyal öğrenme süreçlerinin kritik rolü göz önünde bulundurularak, aile, okul ve toplum arasında sistematik iş birliği ve koordinasyon mekanizmaları geliştirilmeli; böylece tutarlı ve bütüncül bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır.
- Din eğitimi alanında görev yapan öğretmenlerin meslekî gelişimleri desteklenmeli, gelişim psikolojisi, öğrenme teorileri ve din psikolojisi gibi alanlarda hizmet içi eğitim programları yaygınlaştırılarak pedagojik yeterlikleri artırılmalıdır. Bu sayede öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlı, etkili ve çağdaş yöntemler kullanmaları teşvik edilecektir.
- Değerlerin ve inançların içselleştirilmesi sürecinde bireysel farklılıklar, duygusal ihtiyaçlar ve bağlanma örüntüleri dikkate alınmalı; korku ve baskıya dayalı pedagojik yaklaşımlar yerine sevgi, empati, diyalog ve anlam temelli yöntemler öncelenmelidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin içsel motivasyonunu ve psikolojik iyi oluşunu destekleyerek sağlıklı dinî kimlik gelişimini mümkün kılacaktır.
- Din eğitimi içerikleri, bireyin anlam arayışını destekleyici nitelikte kurgulanmalı; yaşamsal deneyimlerle ilişkilendirilen, varoluşsal sorulara duyarlı ve eleştirel düşünme becerilerini teşvik eden zenginleştirilmiş materyaller kullanılmalıdır. Bu sayede din eğitimi, bireyin hem bilişsel hem de ruhsal boyutlarda bütüncül gelişimini sağlamaya katkıda bulunacaktır.

Bu öneriler, din eğitiminin psikolojik ilkelerle uyumlu ve bilimsel temellere dayalı biçimde yapılandırılmasına imkân tanıyarak bireyin dengeli, tutarlı ve anlamlı bir dinî kimlik geliştirmesini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda din eğitimi, salt bilgi aktarımının ötesine geçerek bireyin duyuşsal, ahlâkî ve varoluşsal yönlerini birlikte ele alan bütüncül bir gelişim süreci olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç itibarıyla, psikolojik temellere dayalı bir din eğitimi anlayışı; bireyin hem dinî hem de insanî gelişimini dengeli bir biçimde destekleyen, eleştirel düşünme, empati ve anlam arayışını teşvik eden çok boyutlu bir eğitim zemini oluşturmaktadır. Bu yaklaşım, sağlıklı dinî kimlik oluşumunu besleyerek, bireyin toplumsal rollerine uyum sağlamasını kolaylaştırmakta ve sosyal uyum ile barışçıl bir toplumsal yapının inşasına katkı sunmaktadır. Dolayısıyla, din eğitiminin etkinliği ve sürdürülebilirliği açısından psikolojik ilkelerle entegre edilmiş pedagojik modellerin geliştirilmesi ve uygulanması büyük önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

Akyüz, Yahya. *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları, Genişletilmiş 8. bs., 2001.

Armaner, Neda. "Din Eğitiminde Psikolojinin Önemi". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23 (1978), 215-220.

Astuti, Mardiah. "Fitrah-Based Education". *JMIE (Journal of Madrasah Ibtidaiyah Education)* 1/1 (Mayıs 2017), 80-94. https://doi.org/10.32934/jmie.v1i1.26

Atik, Aslıhan. "Dini Gelişim Kuramlarına Din Eğitimi Bağlamında Genel Bir Bakış". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 4/3 (Eylül 2015), 728-743. https://doi.org/10.15869/itobiad.94744

Augustyn, Brian D. *Relational Spirituality: An Attachment-Based Model of Spiritual Development and Psychological Well-Being.* United States: Biola University, Faculty of the Rosemead School of Psychology, Doktora Tezi, 2013. https://doi.apa.org/doi/10.1037/rel0000100

Aybey, Salih. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Araştırma". *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi* 8/2 (Aralık 2022), 915-958. https://doi.org/10.47424/tasavvur.1159644

Aygün, Adem - Mehmedoğlu, Ali Ulvi. "James W. Fowler ve İnanç Gelişim Teorisi". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 6/1 (Mart 2006), 118-140. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuilah/issue//55065

Bandura, Albert. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, 1977.

Bayraktar, Muhammet Mustafa. *Bilişsel Gelişim Kuramı ve Din Eğitimi*. Ankara: İlâhiyât Yayınları, 1. bs., 2017.

Bayraktar, Muhammet Mustafa. "Gençlik Döneminde Görülen Obsesif Kompulsif Belirtinin İnanç, İbadet ve Dini Bilgi Düzeyi Gibi Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 17/1 (Yaz 2017), 151-175.

Bloom, Benjamin S. vd. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. United States of America: Longmans, Green and Co Ltd, 1956.

Chanifah, Nur vd. "Designing a Spirituality-Based Islamic Education Framework for Young Muslim Generations: A Case Study from Two Indonesian Universities". *Higher Education Pedagogies* 6/1 (Ocak 2021), 195-211. https://doi.org/10.1080/23752696.2021.1960879

Culver, Julian - Lundquist Denton, Melinda. "Religious Attachment and the Sense of Life Purpose among Emerging Adults". *Religions* 8/12 (19 Aralık 2017), 274. https://doi.org/10.3390/rel8120274

Çelikel, Bülent. "Din Eğitiminin Psikolojik Temeli Üzerine Bir Değerlendirme". *EKEV Akademi Dergisi* 0/58 (Mart 2014), 537-550. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71527/1151061

Demir, Ömer. *Din Eğitiminde Anlamlı Öğrenme*. ed. Fatma Göçmen. Ankara: İlahiyat Yayınları, 1. bs., 2024.

Demir, Ömer - Göçmen, Fatma. "Öz Düzenlemeli Din Eğitimi". *Turkish Studies - Comparative Religious Studies* 18/2 (Haziran 2023), 119-140. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.66154

Frankl, Viktor E. *İnsanın Anlam Arayışı*. çev. Selçuk Budak. İstanbul: Okuyan Us, 22. bs., 2015.

Göçmen, Fatma. "10. Sınıf Seçmeli 'Peygamberimizin Hayatı' Dersi Bağlamında Gençlerin Peygamberimizin Ahlâkî Vasıflarını Anlamlandırması". *Akademik-Us* 4/1 (2020), 69-102. https://dergipark.org.tr/tr/pub/akademikus/621375

Gündoğdu, Yusuf Bahri - Turan, Yahya. "Evaluation of Critical Periods During the Development of the Personality In Terms of Religious Education". *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 8/1 (Mart 2018), 229-239. https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue//404115

Hayta, Akif. *Bağlanma Kuramı ve Tanrı Tasavvuru İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2017.

Hökelekli, Hayati. *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1. bs., 1998.

İbn Haldun. *Mukaddime*. ed. Süleyman Uludağ. 2 Cilt. İstanbul: Dergah Yayınları, 6. bs., 2009.

Khodijah, Ajeng vd. "Religious Education as a Tool for Mental Health Improvement in Madrasah Aliyah". *EDUKASI: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama dan Keagamaan* 22/2 (Ağustos 2024), 311-323. https://doi.org/10.32729/edukasi.v22i2.1895

Kirkpatrick, Lee A. - Shaver, Phillip R. "Attachment Theory and Religion: Childhood Attachments, Religious Beliefs, and Conversion". *Journal for the Scientific Study of Religion* 29/3 (Eylül 1990), 315-334. https://doi.org/10.2307/1386461

Kohlberg, Lawrence. *Essays on Moral Development Volume I-The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco, Calif: Harper and Row, 1981.

Köylü, Mustafa - Ahmet Koç (ed.). *Klasik İslam Eğitimcileri*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 1. bs., 2016.

Köylü, Mustafa - Oruç, Cemil. "Çocukluk Dönemi Din Eğitimine Gelişimsel Bir Bakış Açısı". *Çocuk ve Medeniyet* 6/12 (Aralık 2021), 27-46. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cm/issue//1051419

Kur'an-ı Kerim Meâli. çev. Halil Altuntaş - Muzaffer Şahin. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 4. bs., 2009.

Maksum, Ghufron vd. "Religious Values as Foundations of Education: Insights from Teachers' Perspectives". *Research Journal in Advanced Humanities* 6/3 (Ağustos 2025). https://doi.org/10.58256/tb06n075

McLoughlin, Shane - Kristjánsson, Kristján. "Virtues as Protective Factors for Adolescent Mental Health". *Journal of Research on Adolescence* 35/1 (Ocak 2025), 1-14. https://doi.org/10.1111/jora.13004

Meydan, Hasan. "Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi: Ahlaki Gelişim Kuramlarına Dayalı Bir İnceleme". *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 55 (Haziran 2021), 445-471. https://doi.org/10.29288/ilted.890349

Morshead, Richard W. "Taxonomy of Educational Objectives Handbook II: Affective Domain". *Studies in Philosophy and Education* 4/1 (1965), 164-170. https://doi.org/10.1007/BF00373956

Onur, Bekir. "Ahlak Eğitiminin Psikolojik Temelleri". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 12/1 (Eylül 2019), 1-13. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000603

Oruç, Cemil. "Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Teorileri Bağlamında Din Eğitimi". *Turkish Studies (Elektronik)* 8/8 (2013), 971-987. https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/265660/erken-cocukluk-donemi-dini-gelisim-teorileri-baglaminda-din-egitimi

Osmanoğlu, Cemil. *Basamak Teorileri Açısından Dini Gelişim, İnanç Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007.

Osmanoğlu, Cemil. "Din Eğitiminin Gelişimsel Temeli Olarak İnanç". *Bilimname: Düşünce Platformu* 27/2 (2014), 177-206.

Özafşar, Mehmet Emin vd. (ed.). *Hadislerle İslâm*. 7 Cilt. İstanbul: DİB Yayınları, 4. bs., 2020.

Saleh, Riskawati - Bustam, Betty Mauli Rosa. "Islamic Education as a Means of Eveloping Human Nature". *Ta dib Jurnal Pendidikan Islam* 12/1 (Nisan 2023), 17-24. https://doi.org/10.29313/tjpi.v12i1.10196

Sözgün, Zenal. "Genelde Eğitim Özelde Din Eğitimi Verilirken Gelişim Dönemi Özelliklerinin Önemi". *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi* 4/1 (Haziran 2018), 65-80. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yaduitmed/issue//526025

Şekerli, Büşra. "Bilişsel Psikoloji Perspektifinden Din ve Maneviyat". *Türk Din Psikolojisi Dergisi* 9 (Haziran 2024), 41-62. https://doi.org/10.59379/tdpd.1382015

Tosun, Cemal. "Ailede Gençlerin Değer Eğitimi: Gelişim Özellikleri ve Gelişim Ödevleri Odaklı Bir Yaklaşım". *MANAS Journal of Religious Sciences* 1/1 (Ekim 2022), 33-40. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjrs/issue//1210000

Türk, Esra. "Çocukluk Döneminde Duygusal Gelişim ve Din Eğitimi". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 14/3 (Aralık 2014), 143-158. https://dergipark.org.tr/tr/pub/marife/issue//436574

Yıldız, Kübra. “Exploring the Theoretical Connections Between Psychology of Religion and Religious Pedagogy: An In-Depth Analysis”. *Türk Din Psikolojisi Dergisi* 11 (Haziran 2025), 145-178. https://doi.org/10.59379/tdpd.1663686