



SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı

ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ MESLEK DERSLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ KAZANDIRMASI AÇISINDAN
FONKSİYONELLİĞİ (SIVAS İLİ ÖRNEĞİ)



Doktora Tezi

Yasin YİĞİT

Sivas

Ağustos 2019

SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı

ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ MESLEK DERSLERİNİN
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ KAZANDIRMASI AÇISINDAN
FONKSİYONELLİĞİ (SİVAS İLİ ÖRNEĞİ)

Doktora Tezi

Yasin YİĞİT

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hüseyin YILMAZ

Sivas
Ağustos 2019

KABUL VE ONAY

Üniversite: : Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü
Ana Bilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Tezin Başlığı : Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırması Açısından Fonksiyonelliği (Sivas İli Örneği)
Savunma Tarihi : 24.07.2019
Danışmanı : Prof. Dr. Hüseyin YILMAZ

Unvanı - Adı Soyadı

İmza

Jüri Başkanı : Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR

Üye : Prof. Dr. Hüseyin YILMAZ

Üye : Prof. Dr. Mustafa KILIÇ

Üye : Doç. Dr. Osman TAŞTEKİN

Üye : Doç. Dr. Hasan ÖZALP

Oy Birliği

Oy Çokluğu

Yasin YİĞİT tarafından hazırlanan Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırması Açısından Fonksiyonelliği (Sivas İli Örneği) başlıklı tez, kabul edilmiştir./..../.....

Prof. Dr. Ahmet ŞENGÖNÜL
Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırladığım bu Doktora tezinin bizzat tarafımdan ve kendi sözcüklerimle yazılmış orijinal bir çalışma olduğunu ve bu tezde;

- 1- Çeşitli yazarların çalışmalarından faydalandığımda bu çalışmaların ilgili bölümlerini doğru ve net biçimde göstererek yazarlara açık biçimde atıfta bulunduğumu;
- 2- Yazdığım metinlerin tamamı ya da sadece bir kısmı, daha önce herhangi bir yerde yayımlanmışsa bunu da açıkça ifade ederek gösterdiğimi;
- 3- Başkalarına ait alıntılanan tüm verileri (tablo, grafik, şekil vb. de dahil olmak üzere) atıflarla belirttiğimi;
- 4- Başka yazarların kendi kelimeleriyle alıntıladığım metinlerini, tırnak içerisinde veya farklı dizerek verdiğim yine başka yazarlara ait olup fakat kendi sözcüklerimle ifade ettiğim hususları da istisnasız olarak kaynak göstererek belirttiğimi,

beyan ve bu etik ilkeleri ihlal etmiş olmam halinde bütün sonuçlarına katlanacağımı kabul ederim.

İmza



Yasin YİĞİT

ÖNSÖZ

Ülkemizde bir asra yakın bir zamandır var olan imam hatip okulları, toplumun din alanındaki ihtiyaçlarına yönelik hizmetleri yürütebilecek niteliklere sahip bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan eğitim kurumları olarak tarihimizde yerini almıştır. Ancak bu kurumların amaç ve işlevleri ülkemizin tarihsel sürecinde yaşanan sosyal, siyasal ve eğitimsel değişim ve gelişmeler neticesinde kabuk değiştirmiştir.

Günümüzde Anadolu imam hatip lisesi şeklinde adlandırılan okullar, ortaöğretim düzeyinde meslekî din öğretiminin yapıldığı, öte yandan Türk Millî Eğitim Sistemi'nin genel amaçları ve okulların özel amaçları çerçevesinde öğrencileri bir üst öğrenime hazırlama amacının da benimsendiği kurumlardır. Bu niteliği dolayısıyla okullarda öğrenim gören öğrencilerin birçoğunun din hizmetleri ile ilgili bir meslek edinmekten ziyade lise eğitimlerine devam ederken aynı zamanda iyi bir din eğitimi de almaktan mahrum kalmamayı hedeflediği, ailelerinin de bu kanaatte olduğu bilinen bir gerçektir.

Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olan Anadolu imam hatip liselerinde din öğretimi ile ilgili zorunlu derslerin ortak adı meslek dersleridir. Bu derslerde öğrencilere İslâmî bir kimlik ve kişilik kazandırmak amacıyla çeşitli bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması hedeflenmektedir. Bunlardan biri de problem çözme becerisidir. Problem çözme becerisi, bireyin sorun olarak algıladığı bir durum neticesinde hayattan kopmayarak uyum sağlaması, doğru bir yaklaşım tarzını benimseyerek çözüm önerileri geliştirmesi ve bunlardan kendince en uygun olanı seçip uygulaması, sonuçları değerlendirmesi, beklediği hedefe ulaşamadıysa süreci tekrar etmesi şeklinde özetlenebilir.

Bu araştırmada AİHL meslek derslerinin problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliği ele alınmıştır. Bu kapsamda konuyla ilgili literatür taranarak hazırlanan taslak çerçevesinde ders kitapları incelenmiş, Sivas ili ve ilçelerinde görev yapan AİHL meslek dersleri öğretmenlerine “*Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği*”, aynı ilde bulunan Anadolu imam hatip liselerinde öğrenim gören 11. ve 12. sınıf öğrencilerine “*Din Öğretimi'nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği*” uygulanmış, gerekli analizler yapılarak raporlaştırılmış ve sonuçlar daha önce yapılan ilgili araştırmalarla karşılaştırılmıştır.

Araştırma, giriş dahil dört bölümden oluşmaktadır. “Giriş” bölümünde çalışmanın konusu ve problemi, alt problemleri, amacı ve önemi, hipotezleri, varsayımları, sınırlılıkları,

yöntemi ortaya konulmuş, konuyla ilişkilendirilebilecek daha önce yapılan bazı çalışmalar tanıtılmıştır.

“Eğitimde Problem Çözme Becerisi” adlı birinci bölümde öğrenci merkezli eğitim, beceri temelli öğretim, problem, probleme dayalı öğrenme, problem çözme becerisi alt başlıkları altında araştırmanın temel kavramları ele alınarak becerinin genel eğitimde ne anlama geldiği ifade edilmiş, akabinde problem çözme becerisinin din öğretimi özelindeki yeri ve öneminin tespit edilmesi amacıyla dinlerin, özellikle de ülkemizde halkın çoğunluğunun Müslüman olması dolayısıyla İslâm dininin vaaz ettiği başa çıkma stratejileri ve öğretilerinin problem çözme becerisinin gelişmesine katkısı üzerinde durulmuştur.

“Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları ve Problem Çözme Becerisi Kazandırması Açısından Analizi” adlı ikinci bölümde öncelikle okulların tarihî gelişimi üzerinde kısaca durulmuş, daha sonra meslek dersleri öğretim programları ve meslek dersleri tanıtılmış, ilgili derslerin problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliğini tespit etmek amacıyla meslek dersi öğretim programları ve ders kitapları nitel yöntemlerden biri olan doküman incelemesi yolu ile içerik analizine tabi tutulmuştur.

“AİHL Meslek Derslerinin Öğrencilere Problem Çözme Becerisi Kazandırması Açısından Değerlendirilmesi ile İlgili Bulgular ve Yorumları” adlı üçüncü bölümde araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerle ilgili demografik bilgilere, uygulanan ölçekler doğrultusunda SPSS 23 paket programı ile yapılan analizlerle ilgili nicel bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Çalışma, “Sonuç ve Öneriler” ile sona erdirilmiştir.

Araştırmanın söz konusu okullar hakkında tarihte yaşanan meşruiyet tartışmaları dolayısıyla imam hatip liselerindeki eğitim öğretimin niteliğine dair çalışmaların kısıtlılığıyla ilgili boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı için faydalı olacağı umulmaktadır.

Bu araştırma boyunca tecrübesi ve önerileri ile bana ışık tutan Değerli Hocam Prof. Dr. Hüseyin YILMAZ’a şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca araştırmanın çeşitli aşamalarında fikirlerini esirgemeyerek paylaşımda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Sema YILMAZ’a ve isimlerini burada belirtmediğim diğer hocalarıma, varlıkları ile bana manevî destek veren eşime ve çocuklarıma, maddî desteklerinden ötürü de TÜBİTAK’a çok teşekkür ediyorum.

Yasin YİĞİT

Ağustos, 2019

SİVAS

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	i
KISALTMALAR	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ÖZET VE ANAHTAR KELİMELEr.....	xv
ABSTRACT AND KEYWORDS.....	xvii

GİRİŞ

1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMİ	1
1.1. Problem Cümlesi	6
1.2. Alt Problemler	6
2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	7
3. ARAŞTIRMANIN DENENCELErİ	12
4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI	13
5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	13
6. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	13
6.1. Araştırmanın Modeli	13
6.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	14
6.3. Verilerin Toplanması.....	15
6.3.1. Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeğinin Geçerlik Güvenilirlik Çalışmaları.....	16
6.3.2. Din Öğretimi'nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği'nin Geçerlik Güvenilirlik Çalışmaları	17
6.4. Verilerin Analizi.....	17
7. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	18

1. BÖLÜM

EĞİTİMDE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

1. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM.....	27
2. BECERİ TEMELLİ ÖĞRETİM	32
3. PROBLEM.....	35
4. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME.....	37
5. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ.....	42
5.1. Problem Çözme Aşamaları.....	45
5.2. Problem Durumuna Yaklaşım Türleri.....	47
5.3. Problem Çözmeyi Zorlaştıran ya da Engelleyen Faktörler	49
6. DİN ÖĞRETİMİNDE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNİN YERİ VE ÖNEMİ.....	50

2. BÖLÜM

AİHL MESLEK DERSLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ KAZANDIRMASI AÇISINDAN ANALİZİ

1. İMAM HATİPLERİN KURULUŞU VE TARİHSEL GELİŞİMİ	67
2. ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ MESLEK DERSLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI.....	68
2. 1. Meslekî Din Öğretiminin Vizyonu	69
2. 2. Öğrenme Öğretme Yaklaşımı	72
2.3. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı.....	74
2. 3. Öğretim Programlarının Yapısı	76
2. 4. Meslek Dersleri.....	77
2.4.1. Kur'an'ı Kerim	79
2.4.2. Meslekî Arapça.....	79
2.4.3. Temel Dinî Bilgiler	80
2.4.4. Siyer	81

2.4.5. Fıkıh.....	82
2.4.6. Tefsir.....	83
2.4.7. Dinler Tarihi.....	84
2.4.8. Hadis.....	85
2.4.9. Akaid	86
2.4.10. Kelâm.....	87
2.4.11. Hitabet ve Meslekî Uygulama.....	88
2.4.12. İslâm Kültür ve Medeniyeti	89

3. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ KAZANDIRMASI AÇISINDAN AİHL MESLEK DERSLERİNİN MUHTEVASI90

3.1. Öğretim Programlarında Problem Çözme Becerisi.....	91
3.2. Meslek Dersleri Kitaplarında Problem Çözme Becerisi.....	91
3.2.1. Temel Bilgileri Kazandırması Açısından	91
3.2.2. Problemler Hakkında Farkındalık Oluşturulması Açısından.....	94
3.2.3. Problem Durumunda Doğru Yaklaşımı Benimsetmesi Açısından	100
3.2.4. Materyal Geliştirme Açısından	108

3. BÖLÜM

AİHL MESLEK DERSLERİNİN ÖĞRENCİLERE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ KAZANDIRMASI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLARI

1. KONU İLE İLGİLİ ÖĞRETMENLERE UYGULANAN ANKETE VERİLEN CEVAPLAR VE YORUMLARI112

1.1. Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler	112
1.2. Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumları.....	115
1.2.1. Ölçeğin 1. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Doğru Yaklaşımı Benimsetme).....	116

1.2.2. Ölçeğin 2. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (İlgili Yöntemi Derste Kullanma)	125
1.2.3. Ölçeğin 3. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Motive Etme)	130
1.2.4. Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeğinden Alınan Toplam Puanlarla İlgili Bulgular ve Yorumları	133
1.2.5. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algıları ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumları.....	134
2. KONU İLE İLGİLİ ÖĞRENCİLERE UYGULANAN ANKETE VERİLEN CEVAPLAR VE YORUMLARI	142
2.1. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler	142
2.2. Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumları	150
2.2.1. Ölçeğin 1. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Kişisel Problem Çözme Becerileri)	151
2.2.2. Ölçeğin 2. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Toplumsal Sorunlara Duyarlı Olma).....	162
2.2.3. Ölçeğin 3. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Dinî Başa Çıkma).....	166
2.2.4. Ölçeğin 4. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Dinî Sorunları Çözme)	170
2.2.5. Din Öğretimi'nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği'nden Alınan Toplam Puanlarla İlgili Bulgular ve Yorumları.....	173
2.2.6. Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumları	174
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	187
KAYNAKÇA.....	201

EKLER.....	217
EK: 1. Araştırma izni	217
EK: 2. Öğretmenlere Uygulanan Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği.....	218
EK: 3. Öğrencilere Uygulanan Kişisel Bilgi Formu ve Din Öğretimi'nde problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği.....	220
ÖZGEÇMİŞ.....	223





KISALTMALAR

AİHL	: Anadolu İmam Hatip Lisesi
Bk.	: Bakanız
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
F	: Frekans
KO	: Kareler ortalaması
KT	: Kareler toplamı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Sayısı
PDÖ	: Probleme Dayalı Öğrenme
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
Sd	: Serbestlik derecesi
Ss	: Standart sapma
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
trc.	: Tercüme eden
v.dğr.	: Ve diğerleri
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama
Var. K.	: Varyans Kaynağı



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: PDÖ’de Öğretmen, Öğrenci ve Problemin Rolü	38
Tablo 2: PDÖ’de Katılımcıların Rolü	39
Tablo 3: Probleme Dayalı Öğrenme Süreci	41
Tablo 4: 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı İmam Hatip Liseleri ve Öğrenci Sayıları.	68
Tablo 5: Meslek Derslerinde Kazandırılması Hedeflenen Beceriler	72
Tablo 6: Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri ve Sınıf Seviyelerine Göre Haftalık Ders Saatleri	78
Tablo 7: Meslekî Arapça Dersi Sınıf Seviyelerine Göre Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri	80
Tablo 8: Temel Dinî Bilgiler Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri	81
Tablo 9: Siyer Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri	82
Tablo 10: Fıkıh Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri	83
Tablo 11: Tefsir Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri	84
Tablo 12: Dinler Tarihi Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri	85
Tablo 13: Hadis Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri	86
Tablo 14: Akaid Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri	87
Tablo 15: Kelâm Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri	88
Tablo 16: Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri	89
Tablo 17: İslâm Kültür ve Medeniyeti Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri	90
Tablo 18: AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	112
Tablo 19: AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Mesleklerinden Memnun Olma Durumuna Göre Dağılımları	112
Tablo 20: AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumuna Göre Dağılımları	113
Tablo 21: AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Hizmet Süresine Göre Dağılımları	113
Tablo 22: AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Formasyon Derslerini Alma Şekline Göre Dağılımları	114

Tablo 23: AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Formasyon Derslerinin Verimliliği Hakkındaki Düşüncelerine Göre Dağılımları	114
Tablo 24: AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin 2017-2018 Öğretim Yılında Okuttukları Derslere ve Girdikleri Ders Sayısına Göre Dağılımları	115
Tablo 25: Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenerik onlara örnek olmaya çalışma konusunda öğretmenlerin görüşleri.....	116
Tablo 26: Öğrencilerin sorunlarını kendisi çözmek yerine onlara çözüm için yol gösterme tercihine göre öğretmenlerin görüşleri.....	117
Tablo 27: Öğrencileri problemin çözümüyle ilgili fikirlerini çekinmeden ifade etmeye teşvik etme konusunda öğretmenlerin görüşleri.....	118
Tablo 28: Öğrencileri sorunlar hakkında enine boyuna düşünmeye teşvik etme konusunda öğretmenlerin görüşleri.....	119
Tablo 29: Öğrencileri problem durumunda soğukkanlı olmaya teşvik etme konusunda öğretmenlerin görüşleri.....	120
Tablo 30: Öğrencileri toplumsal sorunlara duyarlı olmaya teşvik etme konusunda öğretmenlerin görüşleri	121
Tablo 31: Öğrencilerin olaylar hakkında sebep sonuç ilişkisi kurabilmelerine yardımcı olma konusunda öğretmenlerin görüşleri	122
Tablo 32: Öğrencileri problemin çözümü hakkında akıl yürütmeye teşvik etme konusunda öğretmenlerin görüşleri.....	123
Tablo 33: Öğrencileri karmaşık bir problemi parçalara ayırarak adım adım çözmeye teşvik etme konusunda öğretmenlerin görüşleri	124
Tablo 34: Problem senaryosunun öğrencilere sunulması için farklı materyalleri kullanma konusunda öğretmenlerin görüşleri	125
Tablo 35: Öğrencilerin problemi çözmek için seçilen yöntemi başarılı bir şekilde uygulamalarına yardımcı olma konusunda öğretmenlerin görüşleri	126
Tablo 36: Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını problem çözme açısından değerlendirebilecekleri formlar (rubrikler) oluşturma konusunda öğretmenlerin görüşleri	127
Tablo 37: Derslerinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımını başarılı bir şekilde uygulama konusunda öğretmenlerin görüşleri.....	128

Tablo 38: Derslerinde problem çözme yöntemini başarılı bir şekilde uygulama konusunda öğretmenlerin görüşleri	129
Tablo 39: Öğrencilerin sorun çözme becerilerinin gelişmesine önem verme konusunda öğretmenlerin görüşleri	130
Tablo 40: Öğrencileri sorun çözme konusunda cesaretlendirme konusunda öğretmenlerin görüşleri.....	131
Tablo 41: Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici etkinlikler yapma konusunda öğretmenlerin görüşleri.....	132
Tablo 42: Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puan Dağılımı	133
Tablo 43: AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	134
Tablo 44: AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algılarının Okulun Bulunduğu Yere Göre t Testi Sonuçları	135
Tablo 45: AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algılarının Meslekten Memnun Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları	136
Tablo 46: AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algılarının Mezuniyete Göre ANOVA Testi Sonuçları	137
Tablo 47: AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algılarının Formasyon Alma Şekline Göre ANOVA Testi Sonuçları	138
Tablo 48: AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algılarının Hizmet Süresine Göre ANOVA Testi Sonuçları	139
Tablo 49: AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algılarının Formasyon Derslerinin Verimliliği Hakkındaki Düşüncelerine Göre ANOVA Testi Sonuçları	140
Tablo 50: Öğretmenlerin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algılarının Girilen Ders Çeşitliliği Sayısına Göre Korelasyon Analizi	141

Tablo 51: Anket Uygulanan Okullar ve Öğrenci Sayıları	142
Tablo 52: Öğrencilerin Buldukları Yere Göre Dağılımları.....	143
Tablo 53: Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımları.....	143
Tablo 54: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımları.....	144
Tablo 55: Öğrencilerin İmam Hatip Lisesini Tercih Sebeplerine Göre Dağılımları	144
Tablo 56: Öğrencilerin Okul Dönemlerinde Kaldıkları Yere Göre Dağılımları.....	145
Tablo 57: Öğrencilerin Dinî Bilgilerini En Çok Nereden Öğrendiklerine Göre Dağılımları.....	146
Tablo 58: Öğrencilerin Tutum ve Davranışlarında En Çok Örnek Aldıkları Kişiye Göre Dağılımları	147
Tablo 59: Öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı Puan Durumlarına Göre Dağılımları	148
Tablo 60: Öğrencilerin Meslek Dersleri Not Ortalamalarına Göre Dağılımları	149
Tablo 61: Problemleri, ortaya çıkmadan önce tahmin etme konusunda öğrencilerin görüşleri.....	151
Tablo 62: Sorunlarla karşılaştığında öncelikle bu sorunların kaynağını bulmaya çalışma konusunda öğrencilerin görüşleri.....	152
Tablo 63: Karmaşık bir problemin tam olarak ne olduğunu ifade edebilme konusunda öğrencilerin görüşleri.....	152
Tablo 64: Sorunların çözümü için harekete geçmeden önce ayrıntılı olarak düşünme konusunda öğrencilerin görüşleri.....	153
Tablo 65: Olaylar hakkında sebep-sonuç ilişkisi kurabilme konusunda öğrencilerin görüşleri.....	154
Tablo 66: Sorunları çözme konusunda kendine güvenmeleri ile ilgili öğrencilerin görüşleri.....	155
Tablo 67: Problemin çözümü için mantıklı çözüm yolları ortaya koyma konusunda öğrencilerin görüşleri	156
Tablo 68: Sorunların çözümü için farklı yollardan en iyisini seçme konusunda öğrencilerin görüşleri	157
Tablo 69: Çözümü çok zor olan bir problemi parçalara ayırarak adım adım çözme konusunda öğrencilerin görüşleri.....	157

Tablo 70: Seçilen çözüm yolunu başarılı bir şekilde uygulama konusunda öğrencilerin görüşleri.....	158
Tablo 71: Sorunların çözümü için başkalarıyla işbirliği yapma konusunda öğrencilerin görüşleri.....	159
Tablo 72: Sorunları çözmek için denenen yolların etkililiğini değerlendirme konusunda öğrencilerin görüşleri	160
Tablo 73: Sorunların çözümünde başarısız olduğunda başarısızlık nedenini düşünerek bulma konusunda öğrencilerin görüşleri.....	161
Tablo 74: Başkalarına yaptığı iyiliklerden dolayı karşılık beklememe konusunda öğrencilerin görüşleri.....	162
Tablo 75: Maddî kaynakları israf etmekten kaçınma konusunda öğrencilerin görüşleri	163
Tablo 76: Doğal çevreye zarar verici davranışlardan kaçınma konusunda öğrencilerin görüşleri.....	164
Tablo 77: Her canlıya, severek iyilik yapmaya gayret etme konusunda öğrencilerin görüşleri	164
Tablo 78: Vatan için gerektiğinde her türlü fedakârlığı yapma konusunda öğrencilerin görüşleri.....	165
Tablo 79: İmtihan dünyasında başına çeşitli sorunların gelmesini normal karşılama konusunda öğrencilerin görüşleri	167
Tablo 80: Bir sorunla karşılaşıldığında inancından güç alarak sabretme konusunda öğrencilerin görüşleri.....	168
Tablo 81: Haksızlığa uğranıldığında dünyada hakkını alamasa da ahirette alacağı için fazla üzülmemeye konusunda öğrencilerin görüşleri.....	168
Tablo 82: Elinde olmayan nedenlerle bir sorun yaşanıldığında kader inancından dolayı rahatlama konusunda öğrencilerin görüşleri	169
Tablo 83: Bir sorunla karşılaşıldığında kendisini çaresiz hissetmeme konusunda öğrencilerin görüşleri.....	170
Tablo 84: İnançla ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaşıldığında çözümünü bulma konusunda öğrencilerin görüşleri	171
Tablo 85: İbadetlerle ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaşıldığında çözümünü bulma konusunda öğrencilerin görüşleri	172

Tablo 86: Ahlakla ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaşıldığında çözümünü bulma konusunda öğrencilerin görüşleri.....	172
Tablo 87: Din Öğretimi'nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puan Dağılımı	173
Tablo 88: AİHL Öğrencilerinin Din Öğretimi'nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları .	174
Tablo 89: AİHL Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre t Testi Sonuçları	175
Tablo 90: AİHL Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yere Göre t Testi Sonuçları	176
Tablo 91: AİHL Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeylerinin AİHL'ni Seçmelerindeki En Önemli Sebebe Göre ANOVA Testi Sonuçları	178
Tablo 92: AİHL Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeylerinin Okul Dönemlerinde Kalınan Yere Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	179
Tablo 93: AİHL Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeylerinin Dinî Bilgilerini En Çok Öğrendikleri Yere Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	180
Tablo 94: AİHL Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeylerinin Tutum ve Davranışlarında En Çok Örnek Alınan Kişiyeye Göre ANOVA Testi Sonuçları	182
Tablo 95: AİHL Öğrencilerinin Din Öğretimi'nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyleri ile Gelir Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi.....	183
Tablo 96: AİHL Öğrencilerinin Din Öğretimi'nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyleri ile TEOG Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi.....	184
Tablo 97: AİHL Öğrencilerinin Din Öğretimi'nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyleri ile Meslek Dersleri Not Ortalamaları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi...	185

ÖZET VE ANAHTAR KELİMELELER

Problem çözme becerisi, bireyin bir sorunla karşılaşması durumunda uyum sağlaması, çözüm yolları geliştirmesi, bunları uygulaması ve böylece problemi bertaraf etmesi anlamına gelmektedir. Bu araştırma ülkemizde ortaöğretim düzeyinde meslekî din öğretiminin yapıldığı Anadolu imam hatip liselerinde okutulan meslek derslerinin öğrencilere problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliğini saptamak amacıyla yapılmıştır.

Günümüzde maddî imkânların bolluğuna rağmen insanların daha karmaşık sorunlarla karşılaştığı bilinmektedir. Buna karşın insanın hem dünyada hem de ahirette mutlu olmasını amaçlayan İslâm dininde bu sorunları çözmeye yönelik pek çok ilke ve prensip bulunmaktadır. Ancak meslek derslerinde söz konusu beceriyi kazandırmak için bu prensiplerden nasıl faydalanılabileceğini ele alan yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırma için meslek derslerinde kazandırılması hedeflenen beceriler arasından problem çözme becerisi seçilmiştir.

Araştırmada eğitimde problem çözme becerisi, Anadolu imam hatip lisesi ve meslek dersleri hakkında bilgi verilmiş, meslek dersi öğretim programları ve ders kitaplarının problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliği doküman incelemesi yöntemi ile analiz edilmiştir. Daha sonra öğretmenlere uygulanan ölçek aracılığıyla meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin, AİHL 11. ve 12. sınıf öğrencilerine uygulanan ölçek aracılığıyla öğrencilerin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin ne oranda olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda AİHL meslek dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının problem çözme becerisi kazandırması açısından kısmen yeterli, meslek dersi öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlik düzeylerinin yüksek, öğrencilerin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Öğretim, Beceri Temelli Öğretim, Din Öğretimi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Problem, Problem Çözme Becerisi.



ABSTRACT AND KEYWORDS

Problem solving skills means adapting, developing solutions, applying them and thus eliminating the problem of the individual in case of the individual encounters a problem. This research was conducted to determine the functionality in terms of having get the problem solving skills of professional lessons taught in the Anatolian imam hatip high schools where vocational religious education is conducted at secondary level in our country.

Nowadays, it is known that people encounter more problems despite the abundance of financial means. However there are many principles to solve these problems in the Islamic religious which aims to make people happy both in the world and in the hereafter. However, there is not enough research that deals with how to benefit from these principles to get that skill acquired. Therefore, problem solving skills were chosen for research among the skills that targeted to be achieved.

In the research, information was given about problem solving skills in education, Anatolian imam hatip high schools and vocational lessons, it is analyzed by document analysis the functionality in terms of having achieved the problem solving skills of professional lessons and teaching programs. Afterwards it was tried to be determined to what extent of having teachers get the competency in solving problems in terms of the scale applied to teachers, attainment levels for goal to get the problem solving skill in the vocational lessons of students in terms of the scale applied to Anatolian imam hatip high school 11th and 12th grade students.

As a result of research, it was detected that the functionality of the textbooks and teaching programs is partially sufficient, proficiency levels of having vocational lessons teachers get the competency in solving problems are high, attainment levels for goal to get the problem solving skill of students in the vocational lessons are high.

Key Words: Education Teaching, Skill Based Teaching, Religious Education, Anatolian Imam Hatip High School, Problem, Problem Solving Skills.



GİRİŞ

Giriş bölümünde araştırmanın konusu ve problemi, problem cümlesi, alt problemleri, amacı ve önemi, denenceleri, sayıtları, sınırlılıkları, yöntemi, modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve analizi ve araştırmayla ilgili çalışmalar yer almaktadır.

1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMİ

İnsan, fitraten birçok duygu ile donatılan, yaşadığı olayların tesiri altında kalan, maddî manevî yönleri bulunan, akli sayesinde bilim ve teknolojiyi üretebilen çok boyutlu bir canlıdır. İnsanın aklını kullanabilmesinin bir yansıması olarak günümüz dünyasında bilim ve teknoloji hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Ancak görülen o ki bu ilerleme sonucunda ortaya çıkan moderniteyle birlikte hayat daha karmaşık hale gelmekte, bireyin ihtiyaç ve beklentilerinin artmasına paralel olarak yaşadığı problemler çoğalmakta ve farklı bir boyut kazanmaktadır. Nitekim birçok araştırmaya göre yaşadığımız yüzyılda insanlar artık daha çok stres, kaygı, depresyon gibi olumsuz duygular yaşamaktadır. Özellikle ilk gençlik/ergenlik dönemi bu duygular ve çatışmaların çok yoğun olarak görüldüğü bir dönemdir.

Ergenlik döneminde henüz kimlik ve kişiliği tam olarak olgunlaşmayan birey, bazı kişisel sorunlarının yanı sıra aile, akraba ve akranları ile de çatışmalar yaşayabilmekte, yaşadığı olumsuz olaylar neticesinde bocalayabilmekte ve bu durum onun hayatını altüst edebilmektedir. Bu dönemde birey, önceki inanç ve düşüncelerine kuşku ile yaklaşmaktadır. Bu gibi nedenlerle ergenlik dönemi, bireyin yaşam döngüsü içerisindeki problemlerin en fazla olduğu kritik bir dönem olarak görülmektedir. Nitekim bu dönemde yaşanan problemlerin çoğu ile gençler ilk kez karşılaşmaktadır. İlk kez karşılaşılan bu yeni problemlerle başa çıkabilmeleri için onların yeni beceriler edinmeleri gerekmekte, dolayısıyla ergenlik döneminde problem çözme süreci daha karmaşık hale gelmektedir.¹ Bu durum ergenlik/gençlik yıllarında problem çözme becerisi kazanmanın önemini ortaya koymaktadır.

¹ Turgay Şirin, "Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öznel Dindarlık Algıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Değerler Eğitimi Dergisi* 15/3 (2017): 178-179.

Hayat boyu yaşanan problemler karşısında birey kimi zaman kendisine özgü bir şekilde problemlerle başa çıkma stratejileri geliştirirken kimi zaman da olumsuz olaylar karşısında pasif durumda kalabilmektedir. Bireyin hayatı nasıl anlamlandırıldığı genel düşünce ve davranışlarını etkilediği gibi probleme bakış açısını, problem durumunda takındığı tavrın şeklini ve dolayısıyla problem çözme sürecini etkilemektedir. Hayatı anlamlandırmada benimsenen din önemli bir role sahiptir. Çünkü din sadece inanç olarak kalmamakta; ibadet, ahlak, insanlar arası ilişkiler, kişisel alışkanlıklar vb. pek çok şeyi etkilemektedir. Ayrıca doğru yönlendirildiğinde din, insanın psikolojik olarak olumlu bir ruh haline erişmesine katkı sağlamaktadır.²

İnsanın dinî inanç ve düşünceleri hayatını önemli derecede etkilediği için hayatta karşılaşılan problemlerin dinle de ilgisi bulunmaktadır. Zira problemler yanlış dinî inanç, düşünce ve davranışlardan kaynaklanabilmektedir. Ayrıca dinî inanç, düşünce ve davranışlar doğru yönlendirildiğinde problemlerin çözülmesine yardımcı da olabilmektedir. Meselâ İslâm'ın mensuplarına telkin ettiği sabır, şükür, tevekkül, sorumluluk, çalışkanlık, cihad (mücadele) gibi tutumlar problem çözme sürecinde psikolojik iyi oluşu destekleyerek kişiyi cesaretlendirmekte ve bireye sorunlarla mücadele etme azmi vermektedir. Bu nedenle çağın gereği olarak bireyin ve toplumun refahı için problem çözme sürecinde inanılan dinin ilke ve prensiplerinden de yararlanılarak bilimsel bir yol izlenmesi, böylece bireylere problem çözme becerisi kazandırılması artık bir zarurettir.

Kişinin birey olma ve yaşam olaylarıyla mücadele etme sürecinde en temel rollerinden biri olan problem çözme becerisi, insanlığın gelişimi ve refahı için oldukça önemlidir.³ Çünkü söz konusu becerinin gerek bireysel gerekse de toplumsal sorunların çözülmesine büyük bir katkısı bulunmaktadır. İşte bu önemin fark edilmesi ile birlikte ulusal ve uluslararası arenada konu ile ilgili birçok araştırma

² Zeynep Yüksel - Esmâ Biçer, "İmam Hatip Lisesi ve Diğer Lise Türlerindeki Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri ile Bazı Zararlı Alışkanlık ve Kötü Davranışlara Sahip Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kırıkkale Örneği)", *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*, ed. İlhan Erdem v.dğr. (Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017), 2: 459.

³ Çavuş Şahin, "Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 10 (2004): 165.

yapılmıştır. Bu çalışmalar dünyada özellikle 1960'lı yıllarda başlamış ve günümüzde daha da yoğunlaşmıştır.⁴

Günümüzde bireyin toplumsallaşması, hayata hazırlanması, kendini gerçekleştirme için ona profesyonel olarak yardım etme çabasında olan eğitim kurumları, konunun öneminden dolayı problem çözme becerisi kazanmış bireyler yetiştirmeyi genel amaç olarak benimsemiştir. Zira Türk Millî Eğitim Sistemi'nin genel amaçlarından biri de problem çözme becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştirmektir.⁵ Millî Eğitim Bakanlığı'nın benimsediği bu genel amaç okul türü ne olursa olsun bütün öğretim kurumları için bağlayıcı niteliktedir.

MEB'in belirlediği genel amaçlar ülkemizde örgün eğitim kapsamında meslekî din öğretiminin yapıldığı, hem mesleğe hem yükseköğretime hazırlama rolü bulunan Anadolu imam hatip liseleri için de bağlayıcı niteliktedir. Bu kurumlar kuruluşundan günümüze kadar toplumun din alanındaki çeşitli ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmış, MEB'e bağlı okullar olarak eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür. Okulların özel amaç ve işleyişleri MEB tarafından hazırlanan öğretim programları ile açıklanmıştır. Anadolu imam hatip liselerinin bazı amaçları meslek dersleri öğretim programlarında şu şekilde ifade edilmiştir:

Öğretim programlarıyla;

- Üst düzey bilişsel becerilere (eleştirel, analitik, özgün ve yenilikçi düşünen, sorgulayan, yorum yapan vb.) sahip,
- Akademik ve sosyal anlamda başarılı, öğrendiklerini önceki öğrenmeleri ve farklı disiplin alanlarıyla ilişkilendirebilen, edindiği bilgi, beceri tutum ve davranışları günlük hayatına aktarabilen, merak eden, araştıran, açık fikirli, liderlik ve girişimcilik ruhuna sahip,
- Teknolojiyi etkili şekilde kullanılabilen ve teknolojik gelişmelere ve hızlı değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilen,
- Millî, manevî, dinî ve kültürel değerlerini özümsemiş, evrensel değerlere duyarlı, sosyal ve kültürel çeşitliliği takdir eden ve saygı duyan,
- Öğrenmeye ve yeniliklere açık, öz güvenli, saygılı, dürüst, sorunlarla etkili şekilde baş edebilen, ahlakî ilkelere uygun hareket eden, bir vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren,

⁴ Mustafa Pamuk, "Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Rehberlik Programı", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/1 (2012): 130.

⁵ Bk. Ercan Türk, *Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim*, (Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2015), 171.

- Allah ve Peygamber sevgisini içselleştiren, dinî ve ahlakî değerleri özümseyen, müsamahakâr ama tavizsiz bir kişiliğe sahip, dinî bilgileri kaynaklarından araştırma becerisine sahip,
- Din hizmetlerini uygulama becerisine sahip bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.⁶

Ülkemizde bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, eğitim alanında ulusal veya uluslararası nitelikteki araştırma ve çalışmalar neticesinde öğretim programlarının güncellenmesi gereksinimi ortaya çıkmaktadır.⁷ Nitekim ülkenin eğitim öğretim felsefesi, değişen şartlara göre toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde zaman zaman güncellenmektedir. Bu kapsamda günümüz Türkiye’inde eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesinin bir gereği olarak tüm derslerin öğretim programlarına bakıldığında öğrencilere çeşitli becerileri kazandırma amacı göze çarpmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı son yapılan güncelleme ile temel ve üst düzey becerilerin kazandırılmasına daha çok önem vererek öğretim programlarını beceri temelli olarak yapılandırmıştır. Bu becerilerden bazıları tüm derslerde ortak iken bazıları ise derslere göre farklılaşmaktadır.

AİHL meslek dersleri öğretim programlarına bakıldığında bu derslerde kazandırılması hedeflenen temel beceriler: Araştırma ve sorgulama, bilgi teknolojilerini kullanma, bireysel farkındalık, meslekî uygulama, değişim ve sürekliliği algılama, dinî metinleri anlama ve yorumlama, iletişim, kültürel farkındalık, mekân, zaman ve kronolojiyi algılama, problem çözme, sosyal yeterlilikler, temel dinî kaynakları tanıma ve kullanma şeklinde ifade edilmektedir.⁸

Öğretim programlarında açıklanan felsefî anlayış incelendiğinde öğrencileri hem İmam Hatip, Kur’an Kursu Öğreticisi, Müezzin Kayyım gibi mesleklere hazırlama hem de yükseköğretime hazırlama hedeflerini benimseyen AİHL meslek dersleri öğretim programlarının önemli bir rolünün öğrencilere İslâmî bilinç ve kimlik kazandırmak olduğu görülmektedir. Zira bu okullara kayıt yaptıran öğrencilerin önemli bir kısmının asıl amacı din hizmetleri ile ilgili herhangi bir mesleğe sahip olmak değil, lise öğrenimine devam ederken nitelikli bir din eğitiminden de mahrum kalmamaktır.⁹ Bu kapsamda okullarda meslek dersleri ortak

⁶ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, (Ankara: MEB Yayınları, 2017), 4.

⁷ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 4.

⁸ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 14.

⁹ İbrahim Aşlamacı, “İHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 17/1 (2017): 199.

ismi ile ifade edilen İslâm'ı çeşitli açılardan akıl, nakil ve bilim temelinde ele alan birçok ders bulunmaktadır. Ayrıca söz konusu okullarda bu dersleri destekleyen temel İslâm bilimleri ile ilgili farklı seçmeli dersler de okutulmaktadır.

Birbirini tamamlayan farklı derslerden oluşan AİHL meslek dersleri öğretim programları, inanç, ibadet, ahlak alanlarıyla ilgili olarak öğrencilerin temel dinî bilgileri öğrenmelerinin yanı sıra güncel ihtiyaçlara cevap verebilmeleri amacıyla olumsuz yaşam olayları neticesinde karşılaştıkları sorunları profesyonel olarak çözmelerine yardımcı olmayı da hedeflemektedir.¹⁰ Diğer derslerde de ortak beceri olarak kazandırılması amaçlanan problem çözme becerileri alan yazında genel olarak, problemi tanımlama, hedef belirleme, bilgi toplama, durumu analiz etme, alternatifler geliştirme, karar alma, uygulama olarak sınıflandırılmaktadır.¹¹ AİHL meslek dersleri öğretim programlarında ise bu beceriler:

- Akıl yürütme sürecini takip edebilme ve değerlendirme,
- Dinî ve ahlakî meselelerde sebep-sonuç ilişkisine bağlı olarak çıkarımlarda bulunma,
- Karşılaştığı problemlerin çözümünde İslâm medeniyetinin birikiminden yararlanma,
- Problemi fark edebilme,
- Probleme uygun çözüm önerileri sunma,
- Toplumunu ilgilendiren problemlerin çözümü ile ilgilenme şeklinde sıralanmaktadır.¹²

AİHL meslek dersleri öğretim programlarında yer alan problem çözme becerilerinin hedeflenen şekilde öğrencilere kazandırılması uzmanlık gerektiren bir durumdur. Bu nedenle konuya gereken önemin verilmesi, ilgili akademisyenlerce konunun bilimsel olarak araştırılması, bu minval üzere nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, çok fazla sorunun yaşandığı kritik bir dönem olan ergenlik sürecindeki AİHL öğrencilerine hâlihazırda karşılaştıkları ve gelecekte karşılaşmaları muhtemel sorunlarıyla baş edebilmeleri için İslâm'ın ilke ve prensiplerinden de faydalanılarak etkili problem çözme becerilerinin kazandırılması gerekir.

İşte AİHL meslek dersleri öğretim programları ve ders kitaplarının problem çözme becerisi kazandırması açısından işlevsel olup olmadığı, meslek dersleri öğretmenlerinin bu konuda kendilerini ne oranda yeterli olarak algıladıkları ve AİHL

¹⁰ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 11.

¹¹ Judit Orgoványi - Gajdos, *Teachers' Professional Development on Problem Solving Theory and Practice for Teachers and Teacher Educators*, (Rotterdam: Sense Publishers, 2016), 7.

¹² MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 14.

öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına ne düzeyde eriştikleri bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmada MEB'in benimsemiş olduğu beceri kazandırma amacına hizmet etmek adına AİHL meslek derslerinin problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliği ele alınacağı için temel problemimiz, AİHL meslek dersleri öğretim programları ve ders kitaplarının problem çözme becerisi kazandırması açısından ne derece fonksiyonel olduğu, meslek dersleri öğretmenlerinin bu beceriyi kazandırabilmeleri bakımından kendilerini ne oranda yeterli hissettikleri ve öğrencilerin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin ne olduğudur.

1.2. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. AİHL meslek dersleri öğretim programları ve ders kitaplarının problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliği temel bilgileri kazandırması, problemler hakkında farkındalık oluşturması, problem durumunda doğru yaklaşımı benimsetmesi ve materyal geliştirme bakımından nasıldır?

2. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliğine sahip olma düzeyleri doğru yaklaşımı benimsetme, ilgili yöntemi derste uygulama ve öğrencileri motive etme açısından nedir?

3. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliğine sahip olma düzeyleri cinsiyet, mesleğinden memnun olma, hizmet süresi, formasyon derslerini alma şekli, formasyon derslerinin verimliliği hakkındaki düşünce değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliğine sahip olma düzeyleri ile girdikleri ders çeşitliliği sayısı arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?

5. AİHL öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyleri kişisel problem çözme becerilerini kazanma, toplumsal sorunlara duyarlı olma, dinî başa çıkma ve dinî sorunları çözme açısından nedir?

6. AİHL öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyleri cinsiyet, sınıf, AİHL'ni seçme sebebi, okul dönemlerinde kalınan yer, dinî bilgilerin en çok öğrenildiği yer, model alınan kişi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

7. AİHL öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyleri ile ekonomik durum, TEOG puanı ve meslek dersleri not ortalamaları arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?

2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın temel amacı AİHL meslek derslerinin öğrencilere problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliğini saptamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. AİHL meslek dersleri öğretim programları ve ders kitaplarının problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliğini temel bilgileri kazandırması, problemler hakkında farkındalık oluşturması, problem durumunda doğru yaklaşımı benimsetmesi ve materyal geliştirme bakımından tespit etmek,

2. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliğine sahip olma düzeylerini doğru yaklaşımı benimsetme, ilgili yöntemi derste uygulama ve öğrencileri motive etme açısından tespit etmek,

3. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliğine sahip olma düzeylerinin cinsiyet, mesleğinden memnun olma, hizmet süresi, formasyon derslerini alma şekli, formasyon derslerinin verimliliği hakkındaki düşünce değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek,

4. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliğine sahip olma düzeyleri ile girdikleri ders çeşitliliği sayısı arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmek,

5. AİHL öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerini kişisel problem çözme becerilerini kazanma, toplumsal sorunlara duyarlı olma, dinî başa çıkma ve dinî sorunları çözme açısından tespit etmek,

6. AİHL öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin cinsiyet, sınıf, AİHL'ni seçme sebebi, okul dönemlerinde kalınan yer, dinî bilgilerin en çok öğrenildiği yer, model alınan kişi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek,

7. AİHL öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyleri ile ekonomik durum, TEOG puanı ve meslek dersleri not ortalamaları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmek.

Bu amaç ve alt amaçlar çerçevesinde AİHL meslek dersleri öğretim programları ve ders kitapları incelenmiş, ders içerikleri, kazanımları ve daha önce hazırlanmış olan problem çözme envanterleri dikkate alınarak öğretmenlerle AİHL 11. ve 12. sınıf öğrencilerine yönelik iki ölçek hazırlanmıştır.

AİHL meslek derslerinin öğrencilere problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliğini belirlemek önem arz etmektedir. Çünkü problemsiz bir hayat yaşamak imkânsızdır. Her insan büyük küçük, basit ya da karmaşık pek çok problemle karşılaşmaktadır. Modern dönemde baş edilmesi güç, daha karmaşık problemler ortaya çıkmaktadır. Bu problemler, bazen dinî bazen dünyevî olarak değerlendirilebilse de dinî tutum ve davranışların hayatın birçok alanını etkilemesinden dolayı bunların dinî-dünyevî şeklinde birbirinden kesin sınırlarla ayıramayacağı kanaatindeyiz.

Bireyin problemler karşısında yıkılmadan ayakta kalabilmesi ve sağlam adımlarla hayatta ilerleyebilmesi için problem çözme becerisi kazanması hayatî bir önem taşımaktadır. Söz konusu beceri toplum için de gerekli ve önemlidir. Nitekim bir toplumun huzur ve refah içerisinde olması ile toplumdaki her bireyin olumsuz yaşam olayları karşısında problem çözme becerisi kazanmış olması arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu söylenebilir.

Birey doğumdan itibaren farklı kritik dönemlerden geçmektedir. Her dönemde atlatılması gereken önemli gelişimsel görevler bulunmaktadır. Bireyin

problem çözme becerisi kazanmış olması bu görevleri yerine getirebilmesi için son derece önemlidir.¹³ Ergenlik döneminde bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için kimlik gelişimi gibi önemli gelişimsel görevlerini sağlıklı olarak atlatması, bu minvalde karşısına çıkan engelleri yılmadan aşması gerekmektedir. Bu nedenle problem çözme becerisi, bireyin ergenlik dönemi gelişimsel görevlerini yerine getirebilmesi, ergenin ruh ve beden sağlığı için gerekli ve önemli bir beceridir.¹⁴

AİHL öğrencileri de gelişimsel olarak ergenlik döneminde olmaları dolayısıyla çok karmaşık problemlerle karşılaşabilmektedir. Bu dönemin özelliği olarak gençler, çeşitli kişisel ve sosyal sorunlarla baş etmek zorunda kalabilmekte ve gelecekle ilgili meslek seçimi gibi birçok önemli kararı bu süreçte almaktadır. Problem çözme becerisinin kazanılması, kimlik karmaşası yaşayan ergenlerin hayatın bu dönüm noktasında aldıkları kararlarının doğru ve yerinde olmasını sağlayacaktır. Böylece bu beceriye sahip öğrencilerin her biri geleceğe doğru sağlam adımlarla ilerleyecektir.

Millî Eğitim Bakanlığı çağın şartları gereği bedensel ve ruhsal olarak sağlıklı nesiller yetiştirmek için problem çözme becerisinin her birey tarafından kazanılması gerektiği düşüncesiyle örgün eğitimde bulunan derslerin müfredatlarına bu beceriyi öğrencilere kazandırmayı ortak amaç olarak koymuştur. Bakanlık, bu amaca ulaşmaya o kadar çok önem vermektedir ki değişen eğitim anlayışları içerisinde hiçbir unsurun "problem çözme becerisi" kadar günümüz eğitim-öğretim etkinliklerine damgasını vuramadığı söylenebilir.¹⁵

Hayatta karşılaşılan dinî-dünyevî problemlerle başa çıkma bakımından meslek derslerinin farklı açılardan ele aldığı İslâm dininin mensuplarına telkin ettiği birçok ilke bulunmaktadır. Nitekim insanın dünya ve ahirette mutlu olmasını amaçlayan, bu minvalde Müslüman'ın hayat kılavuzu olarak işlev gören İslâm, mensuplarına yaşam olaylarıyla ilgili olarak rehberlik etmekte, problemleri önleyici, problemlerin olumsuz etkilerini azaltıcı ve sorun çözücü önerilerde bulunmaktadır.

¹³ Şirin, "Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öznel Dindarlık Algıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", 182.

¹⁴ Şirin, "Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öznel Dindarlık Algıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", 178.

¹⁵ Şahin, "Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi", 163.

AİHL meslek dersleri öğretim programlarının vizyon bölümünde bu durum dikkate alınarak şu ifadelerle yer verilmiştir:

Anadolu imam hatip liseleri meslekî din öğretiminin vizyonu; İslâm dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarını içselleştiren; Hz. Muhammed’i (s.a.v.) model alan; araştıran, sorgulayan ve edindiği bilgiler ışığında aklını kullanarak problemlere çözüm üretebilen; ibadetlerle ilgili uygulama becerisine sahip olan; dünya ahiret dengesini kurabilen; İslâm’ın temel kaynaklarını tanıyan; din hizmetleri uygulama becerisi kazanan; toplumu din konusunda aydınlatan ve onların dinî bilgilerle ilgili ihtiyaçlarına cevap verebilen bireyler yetiştirmektedir.”¹⁶

AİHL öğretim programlarının öngördüğü şekilde meslek derslerini alan gençlerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine bu derslerde özen gösterilmesi ve meslek dersleri öğretmenlerinin öğrencilere sosyal destek olması ergenlik döneminde bulunan öğrenciler için çok faydalı olacaktır. Ancak din eğitimi alanında meslek dersleri öğretmenlerinin bu beceriyi kazanmaları ve daha sonra öğrencilerine kazandırabilmeleri için faydalanabilecekleri yeterli akademik bir alt yapı bulunmamaktadır. Genel eğitim ve psikoloji alanlarında konu ile ilgili birçok çalışma bulunurken din eğitimi alanında tatmin edici müstakil bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Bu nedenle din eğitimi ile ilgili öğretim programlarında her ne kadar problem çözme becerisi kazandırma hedefi benimsense de sadece mevcut ders kitaplarına bakıldığında bile bu durumun pratiğe istenen oranda yansımadağı izlenimi oluşmaktadır.

Günümüzde özellikle eğitim bilimleri ile ilgili akademik çalışmaların temel mihenk taşlarından biri problem çözme becerisidir. Konu ile ilgili yapılan literatür taramasında eğitim bilimleri ve psikoloji alanlarında problem çözme becerisi ile ilgili çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Din eğitimi alanında ise Rüveyda Durmuş tarafından çalışılan “*Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kur’an Kursları Programındaki Dini Bilgiler Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*” adlı yüksek lisans tezi, Ahmet Bayraktar tarafından çalışılan “*İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı*” adlı yüksek lisans tezi ve Halit Ev tarafından hazırlanan

¹⁶ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 5.

“*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*” adlı kitap konumuzla ilişkilendirilebilecek sınırlı sayıda çalışmalara örnek gösterilebilir.

Ülkemizde meslekî din öğretiminin yapıldığı imam hatip liseleri ile ilgili literatüre bakıldığında okulların tarihte daha çok ideolojik ve siyasal tartışmalara konu olmasından dolayı yapılan akademik çalışmaların konusunun da bu yöne kaydığı görülmektedir. Zira 1951-2011 yılları arası imam hatip liseleri ile ilgili yayınlanan literatürün incelendiği bir araştırmaya göre söz konusu tartışmalardan dolayı okullardaki eğitim öğretim süreci konusundaki nitelikli çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır.¹⁷

Yapılan literatür taramasında eğitim öğretim süreci ile ilgili olan AİHL meslek derslerinin problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliği hakkında herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Yürütülen bu çalışma, konu ile ilgili farkındalığın artması ve konu hakkındaki akademik eksikliklerin giderilmesine katkı sağlaması açısından oldukça önemlidir.

Konu ile ilgili örgün eğitimde zorunlu olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri açısından da ihtiyacı karşılayacak şekilde bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Yapılan araştırma bulgularının ve sonuçlarının AİHL öğrencileri ve meslek dersleri öğretmenleri başta olmak üzere DİB ya da MEB’e bağlı olarak yürütülen genel din eğitimi ve öğretimi için emsal teşkil edeceği dolayısıyla da faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın konu ile ilgili olarak yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı ve böylece hayat boyu karşılaşılan problemlerle başa çıkmada İslâm’ın ilke ve prensiplerinden daha nitelikli olarak faydalanılmasına katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Sonuç olarak, lise öğrencilerine meslek dersleri aracılığı ile problem çözme becerilerini kazandırarak öğrencilerin ruh sağlığını korumak, kişisel ve sosyal sorunlar açısından yardıma ihtiyaç duyanları belirleyerek onlara destek olmak, böylece olumsuzlukları en az zararla önleme konusunda öğrencilere rehberlik etmek oldukça önemlidir.¹⁸ AİHL öğrenci sayısının günümüzde giderek arttığı

¹⁷ Recep Kaymakcan - İbrahim Aşlamacı, “İmam Hatip Liseleri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/22 (Aralık 2011): 83.

¹⁸ Bk. Arzu Yıldırım v.dğr., “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Etkileyen Faktörler”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 8/1 (2011): 908.

bilinmektedir. Bu öğrencilere İslâm'ın rehberliğinde kişisel ve sosyal problemlerle mücadele etme becerisi kazandırılabilirse ülkemiz insanının büyük bir kısmının önemli bir ihtiyacı karşılanmış olacaktır. Bu nedenle meslek dersleri aracılığıyla kritik bir dönemde bulunan AİHL öğrencileri, karşılaştıkları problemleri çözmek için cesaretlendirilmeli ve öğrencilerin problem çözme sürecinde bilimsel bir yol takip etmelerine yardım edilmesi amacıyla akademik çalışmalar yapılmalıdır.

3. ARAŞTIRMANIN DENENCELERİ

1. AİHL meslek dersleri öğretim programları ve ders kitaplarının problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliği temel bilgileri kazandırması, problemler hakkında farkındalık oluşturması, problem durumunda doğru yaklaşımı benimsetmesi ve materyal geliştirme bakımından yetersizdir.

2. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliğine sahip olma düzeyleri doğru yaklaşımı benimsetme, ilgili yöntemi derste uygulama ve öğrencileri motive etme açısından orta seviyededir.

3. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliğine sahip olma düzeyleri cinsiyet, mesleğinden memnun olma, hizmet süresi, formasyon derslerini alma şekli, formasyon derslerinin verimliliği hakkındaki düşünce değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

4. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliğine sahip olma düzeyleri ile girdikleri ders çeşitliliği sayısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

5. AİHL öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyleri kişisel problem çözme becerilerini kazanma, toplumsal sorunlara duyarlı olma, dinî başa çıkma ve dinî sorunları çözme açısından orta seviyededir.

6. AİHL öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyleri cinsiyet, sınıf, AİHL'ni seçme sebebi, okul dönemlerinde kalınan yer, dinî bilgilerin en çok öğrenildiği yer, model alınan kişi değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

7. AİHL öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyleri ile ekonomik durum, TEOG puanı ve meslek dersleri not ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

1. Araştırma için seçilen örneklemin evreni temsil edecek nitelikte olduğu kabul edilmiştir.

2. Araştırmaya katılan AİHL meslek dersleri öğretmenleri ve öğrencilerinin, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekleri gerçeğe uygun şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

3. Öğrenci ve öğretmenlerin problem çözme becerisi ile ilgili bilgi sahibi oldukları varsayılmıştır.

4. Araştırmada kullanılan ölçeklerin araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmüştür.

5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanan AİHL meslek dersleri öğretim programları ve bu programlara dayanarak hazırlanan ders kitaplarıyla, aynı yılın ikinci dönem sonunda Sivas ilinde bulunan Anadolu imam hatip liselerinde görev yapan meslek dersleri öğretmenleriyle, aynı dönemde öğrenimlerine devam eden AİHL 11. ve 12. sınıf düzeylerindeki öğrencilerle, bu bireylere uygulanan veri toplama araçları ve bu araçlardan elde edilen verilerle, konuyla ilgili ulaşılan yerli ve yabancı kaynaklarla sınırlıdır.

6. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

6.1. Araştırmanın Modeli

AİHL meslek derslerinin problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliğinin inceleneceği bu çalışma nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma niteliğindedir. Çalışmada öğretim programları ve ders

kitapları nitel yöntemlerden biri olan *doküman incelemesi* yolu ile incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri ve öğrencilerin beceriyi kazanma amacına erişim düzeyleri belirlenirken tarama modeline başvurulmuştur.

Sosyal bilimlerle ilgili bilimsel araştırmalarda daha çok tarama modeli tercih edilmektedir. Bu modele dayalı olarak belli bir konudaki mevcut durumu tespit etmek amacıyla yapılan araştırmalara *betimsel tarama modeli*, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını veya bu değişimin derecesini saptamayı amaçlayan araştırmalara *karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli* adı verilmektedir.¹⁹ Araştırmamız, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma açısından yeterliklerini ve AİHL öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerini betimlemeyi amaçladığından *betimsel tarama modeline*, öğretmen ve öğrencilere uygulanan ölçeklerden alınan puan ortalamalarını çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmayı amaçladığı için *karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeline* dayalıdır.

6.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma, Sivas ilinde ve ilçelerinde bulunan Anadolu imam hatip liselerinde okutulan meslek derslerinin problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliğini konu olarak ele almaktadır. Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Sivas ili ve ilçelerinde bulunan AİHL meslek dersleri öğretmenleri, öğrencileri ve meslek derslerinde okutulan ders kitapları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanan AİHL meslek dersleri öğretim programlarıyla, bu programlara dayanarak hazırlanan ders kitapları (sonradan meslek derslerine dahil edilen Osmanlıca ders kitabı hariç), Sivas ili ve ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan 111 meslek dersi öğretmeni arasından seçilen 102 kişi, aynı ildeki AİHL'de öğrenim gören 2241 kişi arasından seçilen 1477 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilmiştir.

¹⁹ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, 32. Baskı (Ankara: Nobel Yayınları, 2017), 107-119.

6.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada çalışmanın kuramsal temelini oluşturmak amacıyla literatür taraması yapılarak çeşitli makaleler, kitaplar, tezler ve ansiklopediler incelenmiş, böylece problem çözme becerisi ve Anadolu imam hatip liseleri hakkında genel bilgiler elde edilip değerlendirilmiştir. Ayrıca ilgili kaynaklara başvurularak problem çözme becerisinin genel eğitimde ve din öğretimindeki yeri ve önemi ele alınmış, konunun dinî inançlar, düşünceler, tutum ve davranışlarla olan ilişkisine değinilmiştir.

Araştırmada öncelikle AIHL meslek dersleri öğretim programları ve ders kitaplarının problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliğini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu bağlamda söz konusu öğretim programları ve ders kitapları incelenerek problem çözme becerisi ile ilgili konular belirlenmiştir. Ardından bu konuların ders kitaplarındaki sunumunun öğrencilere problem çözme becerisi kazandırması bakımından ne derece etkili olduğuna dair değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Araştırmanın sonraki aşamasında nicel verileri elde etmek için alan araştırması yapılmıştır. Bu aşamada anket tekniğinden faydalanılarak AIHL meslek dersleri öğretmenlerine yönelik “Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği”, AIHL 11. ve 12. sınıf öğrencilerine yönelik “Kişisel Bilgi Formu ve Din Öğretimi’nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulanan kişisel bilgi formlarında öğretmen ve öğrencilerle ilgili bağımsız değişkenlere yer verilmiştir.

Söz konusu ölçekler, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Sivas ilinde bulunan Anadolu imam hatip liselerinde görev yapan, ulaşılabilen tüm AIHL meslek dersleri öğretmenlerine ve aynı ilde AIHL’de öğrenim gören, ulaşılabilen 11. ve 12. sınıf düzeylerindeki tüm öğrencilere uygulanmış, elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

6.3.1. Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeğinin Geçerlik Güvenilirlik Çalışmaları

Nesnelerin belli özelliklere sahip olup olmadığını gözlemleyerek sonuçların sayı ve sembollerle ifade edilmesini sağlayan ölçme araçlarına ölçek denir.²⁰ Sosyal bilimlerde doğrudan ölçme yapmak mümkün olmadığı için ölçülmek istenen özellikler ölçek adı verilen araçlardan faydalanılarak dolaylı yollardan ölçülür. Bu bağlamda söz konusu araçlar yapılan alan araştırmalarında çeşitli tekniklerle evren içerisinden seçilen örneklemden araştırma konusu hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılır.

Örneklemden toplanan bilgilerin sağlıklı olabilmesi için kullanılan ölçme aracının taşınması gereken bazı nitelikler bulunmaktadır. Bu araçlar kullanılarak yapılan bilimsel araştırmalarda doğru sonuçlar elde edebilmek için ölçeklerin geçerli ve güvenilir olması önemli bir şarttır. Nitekim geçerli olmayan bir ölçek, ölçülmek istenen özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ve tam olarak ölçemez.²¹ Güvenilir olmayan bir ölçek ise sonuçlara hata karışmasına, yani doğru bir ölçme işleminin gerçekleştirilememesine neden olur. Başka bir ifade ile güvenilir olmayan bir ölçekle duyarlı, tutarlı ve kararlı sonuçlara ulaşılamaz.²² Zira eğri ağacın doğru gölgesi olmaz.

“Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği”,²³ Yiğit (2018) tarafından Sivas ili ve ilçelerinde 2017-2018 eğitim öğretim yılı 2. dönemde görev yapan bir grup öğretmenden toplanan veriler kullanılarak geliştirilmiştir. Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçek, 17 madde ve “Doğru Yaklaşımı Benimsetme”, “İlgili Yöntemi Derste Uygulama”, “Motive Etme” olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ortaya çıkan yapısının faktör yükleri doğru yaklaşımı benimsetme alt boyutunun .415 ile .841, ilgili yöntemi derste uygulama alt boyutunun .535 ile .896, motive etme alt boyutunun .624 ile .850 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı doğru yaklaşımı benimsetme alt ölçeği için .88, ilgili yöntemi derste uygulama alt ölçeği için .82,

²⁰ Halil Tekin, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (Ankara: Mars Matbaası, 1977), 15.

²¹ Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, 194.

²² Ezel Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, 5. Baskı (Ankara: Nobel Yayınları, 2014), 152.

²³ Yasin Yiğit, “Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenilirlik Çalışması”, *Adıyaman Üniversitesi İslâmî İlimler Fakültesi İslâmî İlimler Araştırmaları Dergisi* 4 (Ekim 2018): 76.

motive etme alt ölçeği için .78, ölçeğin bütünü için .91'dir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre modelin uyum indeksleri ise $\chi^2/sd=1.508$, RMSEA=.45, RMR=.29, SRMR=.467, GFI=.930, AGFI=.904, CFI=.970, TLI=.963, IFI=.970 şeklinde hesaplanmıştır.

6.3.2. Din Öğretimi'nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği'nin Geçerlik Güvenilirlik Çalışmaları

“*Din Öğretimi'nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği*”,²⁴ Yiğit (2018) tarafından AİHL meslek dersleri öğretim programı, ders içerikleri ve farklı alanlarda daha önce hazırlanmış olan problem çözme envanterleri incelenerek oluşturulmuştur. Ölçek, Sivas il ve ilçelerinde bulunan AİHL 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden toplanan veriler kullanılarak geliştirilmiştir. Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçek, 26 madde ve “*Kişisel Problem Çözme Becerileri*”, “*Toplumsal Sorunlara Duyarlı Olma*”, “*Dinî Başa Çıkma*”, “*Dinî Sorunları Çözme*” olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ortaya çıkan yapısının faktör yükleri kişisel problem çözme becerileri alt boyutunun .440 ile .704, toplumsal sorunlara duyarlı olma alt boyutunun .551 ile .667, dinî başa çıkma alt boyutunun .478 ile .667, dinî sorunları çözme alt boyutunun .664 ile .698 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kişisel problem çözme becerileri alt ölçeği için .86, toplumsal sorunlara duyarlı olma alt ölçeği için .72, dinî başa çıkma alt ölçeği için .67, dinî sorunları çözme alt ölçeği için .69, ölçeğin bütünü için .89'dur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre modelin uyum indeksleri ise $\chi^2/sd=1.917$, RMSEA= .043, RMR=.035, SRMR= .044, GFI= .918, AGFI= .901, CFI= .923, TLI= .915, IFI= .924 şeklinde hesaplanmıştır.

6.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri doküman incelemesi yöntemine uygun olarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Nicel veriler ise daha önceden hazırlanarak uygulanan ölçekler aracılığıyla elde edilmiş, SPSS 23 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde hipotezlere ulaşıp ulaşılmadığını

²⁴ Yasin Yiğit, “Din Öğretimi'nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği: Geçerlik, Güvenilirlik Çalışması”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47 (Ağustos 2018): 370.

tespit etmek amacıyla ilgili veriler seçilerek incelenmiş, değerlendirmeler yapılmış ve bu doğrultuda bir rapor hazırlanmıştır. Bu minval üzere öncelikle veriler SPSS 23 istatistik paket programına aktarılmış, daha sonra betimsel yöntemlere başvurulmuştur. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını saptamak amacıyla Kolmogorov Smirnov normallik testine başvurulmuş, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.²⁵

Çalışmada örneklem grubunu tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımları, örneklemin ölçme aracından aldıkları puan ortalamaları (\bar{x}), standart sapma (Ss) değerleri hesaplanmış, demografik değişkenlerin etkisine bağlı olarak ölçek puanlarının anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için kategori sayısına göre Bağımsız Gruplar t Testi ya da Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre anlamlı farklılaşmanın gerçekleştiği durumlarda hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinden yararlanılacağına karar verebilmek için yapılan Levene's testi sonucunda grup dağılımlarının varyansları homojense LSD, homojen değilse Tamhane's T2 testi kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin anlamlı olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği ile hesaplanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiş, ilgili rapor hazırlanırken daha önceden yapılmış araştırmalar da incelenerek benzerlik ve farklılıkları belirlemek amacıyla karşılaştırmalar yapılmaya çalışılmıştır.

7. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Araştırmayla ilgili olduğu düşünülen bilimsel çalışmalar şunlardır:

1. *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları*, Sabahat Taylan, Ankara, 1990.

Çalışma, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır. Araştırmada amaç, Heppner tarafından 1982 yılında geliştirilen ve 35 maddeden oluşan Problem Çözme Envanterinin üniversite öğrencilerinden toplanan veriler aracılığı ile Türkçeye uyarlanması, geçerlik güvenilirlik

²⁵ Barbara G. Tabachnick - Linda S. Fidell, *Using Multivariate Statistics (sixth ed.)*, (Boston: Pearson, 2013), 86-89.

çalışmalarının yapılmasıdır. Çalışmada öncelikle konunun teorik çerçevesi ortaya konmuştur. Daha sonra envanterin Türkçeye çevirisi yapılmış ve toplanan veriler ışığında geçerlik güvenilirlik analizleri ile ilgili bulgular ve yorumları ele alınmıştır. Söz konusu çalışma araştırmamızın mihenk taşlarından biri olan problem çözme becerisi konusunda ülkemizde yapılan ilk araştırmalardan biridir.

2. *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı*, Ahmet Bayraktar, Erzurum, 2014.

Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans tezi olarak hazırlanan bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırma, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin fakültede aldıkları eğitimin öğretmenlik mesleğine yönelik olarak öz yeterlik inanç düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın giriş bölümü olan birinci bölümde öz yeterlik, problem çözme becerisi, öğretmenlik mesleği yeterlik alanları gibi çalışma ile ilgili temel kavramlar kısaca açıklanmıştır. İkinci bölümünde ilahiyat lisans programı amaç ve içerik açısından genel olarak tanıtılmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi hakkında detaylı olarak bilgi verilmiştir. Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, uygulama ve verilerin analiz edilmesi ele alınmıştır. Dördüncü bölümde ilahiyat öğrencilerine uygulanan problem çözme becerisi ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik ölçeği ile örneklemden toplanan veriler karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Beşinci bölümde araştırmanın sonuç ve öneri kısmı bulunmaktadır. Araştırma, meslek dersleri öğretmenlerini yetiştiren ilahiyat fakültesi öğrencilerinin lisans düzeyinde aldıkları eğitimin problem çözme becerilerine katkısını tespit etmeyi amaçlaması yönüyle yapılan bu çalışmayla ilgilidir.

3. *Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kur'an Kursları Programındaki Dini Bilgiler Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*, Rûveyda Durmuş, Ankara, 2014.

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans tezi olarak hazırlanan çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Yazar bu çalışmada uygulamalı bir araştırma yapmıştır. Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilere problem çözme

becerisi kazandırılması açısından en etkili yaklaşım olduğu söylenebilir. Konumuzla doğrudan ilişkisi bulunan bu yaklaşımı temel alan çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın konusu, amacı, yöntemi ve temel kavramları üzerinde durulmuştur. Bu kavramlar arasında problem çözme becerisi de bulunmaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ele alınmıştır. Bu bölümde yazar probleme dayalı öğrenmenin tarihi, neliği, probleme dayalı öğrenme süreci, probleme dayalı öğrenme yaklaşımına uygun yöntem ve teknikler üzerinde durmuştur. Araştırmanın üçüncü bölümünde örneklem olarak seçilen Kur'an kurslarında probleme dayalı öğrenme yaklaşımına uygun olarak yapılan derslerin sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları bulunmaktadır. Son olarak dördüncü bölümde araştırmanın sonuçları ve öneriler yer almaktadır.

4. *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisi*, Ayşe Ünüvar, Konya, 2003.

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans tezi olarak hazırlanan çalışma yedi bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümü olan girişte problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, araştırmanın önemi ve temel kavramlarla ilgili tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde konu ile ilgili kavramsal açıklamalar başlığı altında ergenlik dönemi, benlik, benlik saygısı, problem çözme kavramları üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde konu hakkında yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalar tanıtılmıştır. Dördüncü bölümde yöntem başlığı altında araştırmanın modeli, evreni, örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir. Beşinci bölümde araştırmanın bulguları, altıncı bölümde bulguların yorumları, yedinci bölümde sonuç ve öneriler yer almaktadır. Araştırma, lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini etkileyen faktörlerden birini ele aldığı için konumuzla benzerlik göstermektedir.

5. *Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öznel Dindarlık Algıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Turgay Şirin, 2017.²⁶

Makalede lise öğrenimi gören ergenlerin öznel dindarlık algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki farklı değişkenler açısından ele alınmış, örneklem

²⁶ Turgay Şirin, "Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öznel Dindarlık Algıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Değerler Eğitimi Dergisi* 15/3 (2017): 177-222.

üzerinde yapılan araştırma sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Makalede araştırma hem ergenler üzerinde yapılmış hem de katılımcıların dindarlık algıları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı ele alınmıştır. Bu bakımdan araştırma çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

6. *Sosyal Hizmette Problem Çözme Yaklaşımı*. Mehmet Zafer Danış - Hüseyin Zahid Kara, 2016.²⁷

Bu makalede öncelikle problem çözme ve sosyal hizmet kavramları teorik olarak ele alınmıştır. Makalede sosyal hizmetin amacının problemleri önlemek ve çözmek olması bakımından problem çözme ve sosyal hizmet kavramları ilişkilendirilmiştir. Buna göre problem çözme yaklaşımı sosyal hizmetlerin bireyin ve toplumun huzur ve refahının sağlanması amacıyla doğrudan hizmet etmektedir. İşte bu makalede çalışmamızda da ele alınan problem çözme yaklaşımının tarihi süreci ve sosyal hizmetlerle bağlantısı açıklanmaya çalışılmıştır.

7. *Lise Öğrencisi Erkek Ergenlerde Problem Çözme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Öfke Kontrolü Üzerine Etkisi*. Şerife Çetinkaya, Aydın, 2013.

Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans tezi olarak hazırlanan bu çalışma yarı deneysel bir araştırmadır. Çalışmanın ilk bölümünde araştırmacı konu ile ilgili teorik bilgileri kapsamlı bir şekilde ele almıştır. Daha sonra örneklem olarak seçilen bir grup lise öğrencisine ön test uygulanmış ve bunun akabinde problem çözme eğitimi verilmiştir. Araştırmada problem çözme eğitimi ile öfkeyle ilgili düşünce ve davranışlar, kişiler arası ilişkiler arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığının saptanması amacıyla deneysel yöntemlere başvurulmuştur. Araştırma sonucunda bu eğitimi alan öğrencilerin öfke kontrolü becerilerinin geliştiği ve kişilerarası ilişkilerinin olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Araştırma, problem çözme becerisi kazanmanın önemini ortaya koyması bakımından konumuza ışık tutmaktadır.

²⁷ Mehmet Zafer Danış - Hüseyin Zahid Kara, "Sosyal Hizmette Problem Çözme Yaklaşımı", *The Journal of Academic Social Science Studies* 45 (2016): 1-10.

8. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, Halit Ev, Ankara, 2012.²⁸

Eserde genel olarak dinin bireylerin ve toplumun ruh sağlığını koruduğu ve geliştirdiği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin bu konudaki rolü ve din öğretiminde benimsenen yeni yönelimler ele alınmıştır. Eser dört bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde eğitim öğretimde günümüz şartları gereği yeni bir paradigmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilerek yapılandırmacı yaklaşım temellendirilmiştir. Birinci bölümde yapılandırmacı yaklaşım genel olarak tanıtılmış ve DKAB dersleri için katkıları ve sınırlılıkları irdelenmiştir. İkinci bölümde yapılandırmacı yaklaşımın özü olan probleme dayalı öğrenme ile ilgili çalışmalar ve sonuçlarına, modelin DKAB derslerinde nasıl uygulanacağına değinilmiştir. Son olarak üçüncü bölümde DKAB derslerinde probleme dayalı öğrenme ile ilgili hac, kurban ve Allah inancı konuları bağlamında üç ayrı uygulama örneği ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Bu bakımdan araştırmanın din eğitimi alanında konumuzla doğrudan ilişkilendirilebilecek en kapsamlı çalışma olduğu söylenebilir.

9. *Gençlik Çağı ve Ülkemizde Gençlik Sorunları*. Adnan Kulaksızoğlu, 1990.²⁹

Makalede gençlik dönemi özellikleri, gençlik sorunları ve bunların çözümüne yönelik önerilere yer verildiği için makale araştırmamızla benzerlik göstermektedir. Çalışmada öncelikle gençlik çağı ve ergenlikle ilgili bazı özellikler ve geçmiş yıllarda yapılan nüfus sayımlarından hareketle ülke nüfusunun gelişim dönemlerine göre dağılımı üzerinde durulmuştur. Daha sonra gençlik döneminde karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak bir sınıflama yapılmıştır. Bu bağlamda çalışmada gençlik sorunları fiziki gelişme ve buna bağlı sorunlar, seksüel gelişme ve buna bağlı sorunlar, duygu ve heyecanlarda gelişme ve buna bağlı sorunlar, sosyal gelişme ve buna bağlı sorunlar, kişilik gelişmesi ve buna bağlı sorunlar başlıkları altında ele alınarak incelenmiş ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilere yer verilmiştir.

²⁸ Halit Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, (Ankara: Nobel Yayınları, 2012).

²⁹ Adnan Kulaksızoğlu, “Gençlik Çağı ve Ülkemizde Gençlik Sorunları”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 2 (1990): 133-144

10. *Gençliğin Gelişimi ve Problemleri Karşısında Din Görevlileri (7. Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu Bildirileri)*, ed. Abdullah İnce, İstanbul, 2016.³⁰

14-15 Mayıs 2016 tarihlerinde gerçekleştirilen sempozyum YECDER, ÖNDER, Sakarya Büyükşehir Belediyesi, Sakarya İl Müftülüğü ve Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi işbirliğinde gerçekleştirilmiştir. Sempozyumda çalışmamızla benzer olarak DİB'in gençliğe yönelik hizmetleri, üniversite gençliği, gençliğin din eğitimlerinde karşılaşılan güncel sorunlar, sosyal hayat, inanç ve din gibi konular ele alınmıştır.

11. *Gençliğin Ruhî ve Manevî Problemleri Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi*, ed. Süleyman Hayri Bolay v.dğr., İstanbul, 2017.³¹

Eser, 1985 yılının uluslar arası gençlik yılı ilan edilmesi dolayısıyla İslâmî İlimler Araştırma Vakfı tarafından 07.12.1985 tarihinde Marmara Üniversitesi Rektörlük Toplantı Salonu'nda çok sayıda araştırmacının katılımıyla düzenlenen toplantının ürünüdür. Eserde gençlik çağı, modern dönemde gençliğin karşılaştığı genel sorunlar, özellikle de bu dönemdeki bireylerin yaşadığı ruhî ve manevî problemler araştırmacılar tarafından ele alınmış, daha sonra tespit edilen sorunların çözülmesi ile ilgili olarak neler yapılabileceği konusunda önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışma da Anadolu imam hatip liselerinde öğrenim gören gençlerin problemleri ve problem çözme becerisi kazanmaları ile ilgili olduğu için eserin araştırmamıza ışık tutan bir kaynak olduğu söylenebilir.

12. *Bireysel ve Toplumsal Meselelerde Hz Peygamber'in Problem Çözme Yöntemleri*, Mustafa Öztoprak, 2014.³²

Araştırma Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan Hadis alanı ile ilgili bir çalışmadır. Makalede Hz Peygamber'in bireysel ve toplumsal meselelerde problem çözme açısından takındığı tavır ele alınmıştır. Her konuda ümmetine örnek olan Hz Peygamber'in bireysel problemlerde merhametle

³⁰ Ed. Abdullah İnce, *Gençliğin Gelişimi ve Problemleri Karşısında Din Görevlileri (7. Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu Bildirileri)*, (İstanbul: Ensar Yayın, 2016).

³¹ Ed. Süleyman Hayri Bolay v.dğr., *Gençliğin Ruhî ve Manevî Problemleri Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi*, (İstanbul: İSAV Yayınları, 2017).

³² Mustafa Öztoprak, "Bireysel ve Toplumsal Meselelerde Hz Peygamber'in Problem Çözme Yöntemleri", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 37 (2014): 231-265.

muamele ettiği, ikna etme, empati yaptırma, öfke kontrolü yöntemlerini kullandığı, sorun çözülemiyorsa Allah'a havale ettiği vurgulanmıştır. Toplumsal sorunlarda ise Hz Peygamber'in karar alan değil, ilgili grup veya grupların kendi kararlarını vermelerine yardım eden bir rolü icra ettiği ifade edilmiştir. Makale İslâm dininin problem çözme konusunda ortaya koyduğu temel ilkeleri ele alması bakımından çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

13. *İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitiminin Niteliği ile İlgili Sorunlar: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma*. İbrahim Aşlamacı, 2017.³³

Araştırmada imam hatip liselerindeki din eğitiminin niteliği 2015-2016 eğitim öğretim yılında 12 farklı ilden 24 farklı okuldan 25 okul yöneticisi ile yapılan görüşmelerden hareketle ele alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze yarı yapılandırılmış mülakat formları kullanılarak yapılmış ve NVivo 10 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmacı örneklemden toplanan veriler ışığında imam hatip liselerindeki din eğitiminin niteliği ile ilgili sorunlar hakkında değerlendirmelerde bulunmuştur. Sorunlar, öğrenci profili, öğretmen yeterliği, veli profili ve meslek derslerinin müfredat yapıları başlıkları çerçevesinde incelenmiş ve son olarak okul yöneticilerinin konuyla ilgili önerileri yorumlanmıştır. Araştırma söz konusu okullarda karşılaşılan sorunları ele alması ve eğitim sürecinin niteliğine odaklanması bakımından çalışmamıza ışık tutmaktadır.

14. *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*, ed. Emine Keskiner, İstanbul, 2018.³⁴

Eserde “Nasıl?” sorusunun cevabı merkeze alınarak imam hatip lisesi meslek derslerinin her biri farklı bir araştırmacı tarafından incelenmiş, çalışma sonuçları raporlaştırılmıştır. Çalışmanın amacı meslek dersleri öğretmenlerine yöntem ve materyal konusunda örnek teşkil edecek bir projenin gerçekleştirilmesi, böylece özel öğretim yöntemleri konusunda bir başvuru kitabının oluşturulmasıdır. Bu kapsamda projeye Kur'an-ı Kerim, Osmanlı Türkçesi ve Meslekî Arapça dersleri dışındaki tüm meslek dersleri ve seçmeli derslerden İslâm Tarihi ile Dinî Mûsikî dersleri dâhil

³³ İbrahim Aşlamacı, “İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitiminin Niteliği ile İlgili Sorunlar: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma”, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12/10 (2017): 49-80.

³⁴ Ed. Emine Keskiner, *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*, (İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018).

edilmiştir. Araştırmacılar, derslerle ilgili süreçte karşılaşılan sorunlar, ulaşılmak istenen amaçlar, özellikle benimsenen yeni paradigmaya göre uygulanan yöntemler ve teknikler konularını ön plana çıkararak gerekli analizleri yapmış ve çeşitli öneriler sunmuştur. Eseri önemli kılan sebeplerden biri de öğretim programlarında 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan köklü değişiklikten sonra yayınlanmış olmasıdır. Bu değişikliklerden birinin de programların beceri temelli olarak yapılandırılmasıdır. Ayrıca problem çözme becerisinin kazandırılması için gerekli şartlardan birinin de öğretimde kullanılan materyallerin nitelikli olmasıdır. Bu nedenlerle eserin çalışmamız için başucu kitabı olduğu söylenebilir.

15. *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları Uluslararası Sempozyumu*, İnönü Üniversitesi, ed. İlhan Erdem v.dğr., Malatya, 2017.³⁵

27-29 Nisan 2017 tarihinde Malatya İnönü Üniversitesinin ev sahipliğinde düzenlenen sempozyumun amacı Türkiye'nin tarihi süreçte kendisine özgü olarak geliştirdiği imam hatip okulları modelinin günümüz şartları, talep ve beklentileri doğrultusunda yeniden değerlendirilmesidir. Ayrıca sempozyumda okullara yönelik olan uluslararası ilgiye gereken karşılığın verilmesi için imam hatip modelinin tanımlanarak diğer İslâm eğitim modelleri ile benzer olan ya da modelin kendisine özgü yönlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda imam hatip okullarının statüsünün istenen seviyeye getirilerek İslâm coğrafyasına örnek teşkil etmesi ümit edilmektedir. Sempozyumda konumuzla ilgili olarak imam hatip lisesi meslek dersleri kazanımlarının gerçekleşme düzeyi, imam hatip liselerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri ve meslek dersi öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgili bazı analizler yer almaktadır.

16. *Uluslararası Gençlik ve Ahlak Sempozyumu*, ed. Hasan Barlak v.dğr., Sinop, 2016.³⁶

Sempozyum, 6-7-8 Ekim 2016 tarihlerinde Sinop Üniversitesinin ev sahipliğinde düzenlenmiştir. Sempozyumda temel amaç gençlik ve ahlakla ilgili farklı konuların alan uzmanları tarafından akademik olarak tartışılması, böylece gençlik ve ahlak konuları ile ilgili tespitler ve bu tespitlere dayalı önerilerin ortaya

³⁵ Ed. İlhan Erdem v.dğr., *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*, (Malatya: İnönü Üniversitesi, 2017).

³⁶ Ed. Hasan Barlak v.dğr., *Uluslararası Gençlik ve Ahlak Sempozyumu Bildirileri*, (Sinop: Sinop Üniversitesi Basın Yayın, 2016).

konulmasıdır. Sempozyumda konumuzla doğrudan veya dolaylı olarak ilgili öne çıkan ana başlıklar şu şekildedir: Ahlakî sorunlara çözüm önerileri, geleceğin ihya ve inşasında gençlik ve ahlak, gençlik dönemindeki ahlakî sorunların kişiliğe etkisi, gençlerin ahlakî sorunlarının temel kaynakları, gençlik ve şiddet, gençlerde kimlik bunalımı, moda, tüketim kültürü ve gençlik, medya ve internetin ahlakî değerlere etkisi.

17. *Uluslararası Ahlakî Sorunlar, Gençlik ve Değerler Eğitimi Sempozyumu*, ed. Bayramali Nazıroğlu v.dğr., Konya, 2018.³⁷

Sempozyuma 20-21-22 Ekim 2018 tarihlerinde Rize ili Güneysu ilçesinde bulunan Kaptan Ahmet Erdoğan Anadolu İmam Hatip Lisesi ev sahipliği yapmıştır. Sempozyumda temel olarak gençlerde meydana gelen ahlakî sorunların neler olduğunu tespit etmek ve bu sorunların değerler eğitimi aracılığı ile çözülmesine katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Sempozyumda gençlik döneminde sık sık karşılaşılan bağımlılık, şiddet, yabancılaşıma, intihar, cinsellik, aile sorunları, okulda karşılaşılan sorunlar ve popüler kültürle ilgili sorunlar hakkında teorik ve saha çalışmaları ile ilgili bildirimlere yer verilmiştir. Görüldüğü üzere araştırma, çalışmamıza benzer bir şekilde gençlik sorunlarını ele almakta ve bu sorunların çözümü için yapılması gerekenlere yer vermektedir. Ayrıca sempozyumda ele alınan değerlerin İslâm dininin problem çözme konusundaki öğretileri ile ilişkisi bulunmaktadır.

³⁷ Ed. Bayramali Nazıroğlu v.dğr., *Uluslararası Ahlakî Sorunlar, Gençlik ve Değerler Eğitimi* (Konya: Yediveren Kitap, 2018).

1. BÖLÜM

EĞİTİMDE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

Problem çözme becerisi, araştırmamızın bel kemiğini oluşturan bir kavramdır. Bu nedenle becerinin akademik anlamda ve eğitim öğretimde ne ifade ettiğini saptamak çalışmamız için büyük bir önem arz etmektedir. Söz konusu beceri öğrenci merkezli eğitim anlayışının bir ürünüdür. Bu anlayışın gereği olarak MEB'in günümüzde öğretim programlarını beceri temelli olarak yapılandırması ile birlikte tüm derslerde ortak olarak kazandırılması hedeflenen problem çözme becerisinin önemi de artmıştır. Bu başlık altında araştırmanın temel kavramları niteliğinde olan öğrenci merkezli eğitim, beceri temelli öğretim, problem, beceriyi kazandırma amacına hizmet eden probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, problem çözme becerisi ele alınacak, akabinde din öğretimi özelinde problem çözme becerisinin yeri ve önemi üzerinde durulacaktır.

1. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM

21. yüzyılda küreselleşme ve teknolojik gelişmelerden dolayı insan yaşamıyla alakalı birçok alanda hızlı bir değişim görülmektedir. Bu değişim, bireyin potansiyel güçlerini ortaya çıkararak geliştirmeyi hedefleyen eğitim sisteminde modern felsefe ve davranışçı eğitim anlayışından postmodern felsefe ve yapılandırmacı eğitim anlayışına geçiş olarak özetlenebilir.³⁸ Bu değişikliğin bel kemiğini öğrenci merkezli eğitim anlayışı oluşturmaktadır.

Öğrenci merkezli yaklaşım büyük oranda 20. yüzyılın eğitim öncüsü John Dewey'in görüşleri doğrultusunda şekillenmiştir. Dewey'in eğitiminin kalbinde çocuk yatar. O, eğitimde otoriter yapıyı ve geleneksel öğretme yöntemlerini reddetmektedir. Ona göre yaşamla bağlantılı olmayan bir eğitim faydasızdır. Dewey'in öngördüğü eğitim müfredatı, öğrencilere içeriği dayatan değil, aksine

³⁸ Burhan Akpınar - Kamil Aydın, "Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları", *Eğitim ve Bilim* 32/144 (2007): 79.

onların tecrübelerinden hareket eden ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alan bir yapıya sahiptir.³⁹

Öğrenci merkezli eğitim, günümüz dünyasında ülkemiz dâhil birçok ülkenin eğitim sistemini derinden etkileyen, aktif öğrenmeyi, kendi başına öğrenmeyi, grup içinde işbirliğiyle öğrenmeyi içeren, eğitim için öğrencinin kendi sorumluluğunu aldığı,⁴⁰ öğrenmenin deneyimler yoluyla gerçekleştiği yaklaşımdır. Bu tanımdan öğrenci merkezli öğretimde öğretmenin eğitim sürecindeki rolünün arka plana itildiği anlaşılmamalıdır. Bilakis bu anlayışta öğrenme sorumluluğunu öğrencileriyle paylaşan öğretmenin alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür açısından daha donanımlı olması, böylece öğrencilerine öğrenme konusunda rehberlik ederken sürekli olarak kendisini de yenilemesi beklenir.

Öğrenci merkezli eğitimin aksine geleneksel eğitimde hedef, önceden belirlenen içeriğin, kavram, ilke ve genellemelerin öğrenciye bilginin tek hakimi olarak görülen öğretmen tarafından aktarılmasıdır. Bu yaklaşımda öğretmen aktif, öğrenci pasiftir.⁴¹ Eğitimin diğer öğeleri de bu anlayış temelinde düzenlenmiştir. Dewey'in görüşlerinden de anlaşılacağı üzere, öğrenci merkezli yaklaşımın benimsenmesi ile birlikte eğitim sisteminin hedef, içerik, süreç ve değerlendirme öğelerine karşı bakış açısı değişmiştir. Bu bakış açısında öğrenme-öğretme sürecinin odağında öğrenci yer almaktadır. Yani bu paradigmada temel amaç, öğrencinin ihtiyaçlarının karşılanması, daha doğrusu öğrencilere önceden başkaları tarafından belirlenen kuru bilgileri ezberletmekten ziyade öğrenmeyi öğretmek, böylece kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen bireyler yetiştirmektir.

Söz konusu yaklaşımda öğrenci ihtiyaçlarından hareket edildiği için öğretim süreci sonunda her öğrenciden aynı düzeyde davranış değişikliği beklenmez. Zira öğrencinin merkezde olmasının bir gereği olarak bireyin kendi özelliklerine, bireysel farklılıklarına göre eğitilmesi temel bir gerekliliktir.⁴² Bu doğrultuda öğrenci merkezli anlayışta öğrencilerin kendi iradelerini kontrol altına alarak ihtiyaç

³⁹ Aliya Sikandar, "John Dewey and His Philosophy of Education", *Journal of Education and Educational Development* 2/2 (2015): 191-193.

⁴⁰ Gholamreza Khademi - Nooshin Abdollahpour, "The Impact of Student-Centered Pedagogy on Training in a Pediatrics Course", *International Journal of Pediatrics* 2/12 (2014): 422.

⁴¹ Remzi Kıncaç v.dğr., "Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32 (2007): 156.

⁴² Ayrıca bk. İlhami Bulut, "Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 56 (2008): 526.

duydıkları bilgi, beceri, tutum ve davranışları öğrenme sorumluluğunu severek göğüslemesi istenmektedir. Yani öğrenci merkezli eğitim, her yaş grubunu öz disiplin kazanmaya, yaşam boyu öğrenmeye ve başarı için risk almaya teşvik etmeyi amaçlamaktadır.⁴³ Bu minvalde söz konusu paradigmada sadece dönem sonunda alınması arzu edilen iyi bir not, diploma ya da maddî getirisi yüksek olan bir meslek edinmek için değil, yaşam boyu karşılanması gereken gereksinimler için öğrenme sorumluluğunu almayı davranış haline getiren, bu uğurda gerektiğinde risk alarak metanet, cesaret ve azimle öğrenmeye yönelen, kendisine, ailesine, yaşadığı topluma ve vatanına faydalı olan bireyler yetiştirilmesi temel esastır.

Öğrenci merkezli eğitimde içerik, bireyin kendisinden bağımsız olarak öğrenciye tamamen dikte edilmez. Öğrenci, öğrenmek istediği içeriği aktif olarak kendisi seçebilir.⁴⁴ Bu nedenle öğrenme içeriği tasarlanırken esnekliğe imkân tanınır ve içeriğin öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte olmasına önem verilir. Bu amaca hizmet etmek için öğretim içeriği belirlenirken öğrencilerin gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklarına dikkat edilir. Bu anlayışta öğrenci merkezde olduğu için içeriğin tasarlanmasında da öğrencinin ihtiyaçlarının karşılanması temel mihenk noktasıdır.

Öğrenci merkezli eğitim sürecinde öğrencinin kendi eğitimi üzerinde söz hakkı vardır ve sorumluluk daha çok öğrencidedir.⁴⁵ Öğretmen, bu süreçte öğrenciye yardım eden, onu yönlendiren bir rehberdir. Bu amaçla öğretim yöntem ve tekniklerini, eğitim teknolojilerini etkin olarak kullanabilmek için plan yapar ve uygular.⁴⁶ Bu anlayışla öğretim yapan bir öğretmen, öğrencilerini iyi tanır, onların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını bilerek planlama yapar, bu doğrultuda uygulama ve değerlendirmelerde bulunur, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak süreçte farklı yöntem ve tekniklerden faydalanmaya özen gösterir. Böylece eğitim süreci boyunca öğrenme stilleri birbirinden farklı olan öğrencilerin her birine hitap etmiş olur.

⁴³ Eylem Yalçın İncik - Işıl Tanrıseven, “Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği)”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8/3 (2012): 173.

⁴⁴ Simon Tong - Daphne Koller, “Support Vector Machine Active Learning with Applications to Text Classification”, *Journal of Machine Learning Research* (2001): 45.

⁴⁵ Ardeth Deay - Joy Faini Saab, “Student-Centered Learning Communities: Teachers' Perspectives”, *Journal of Research in Rural Education* 10/2 (1994): 108.

⁴⁶ Demet Alpar v.dğr., “Öğrenci Merkezli Eğitimde Eğitim Teknolojileri Uygulamaları”, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 7 (2007): 26.

Öğrenci merkezli sınıflarda öğrenciler öğretmenlerine her zaman bağımlı değildir. Öğretmen öğrencilerini ihmal etmez, onlara yardım eder ve birlikte öğrenirler. Ancak öğrenciler, öğretmenin yönergeleri, onayları, tavsiyeleri ve övgüleri olmasa da aktif bir şekilde süreçte yer alarak kendi kendine öğrenmeyi bilirler.⁴⁷ Öğrenci merkezli ders etkinliklerine işbirliği halinde çalışma, drama, sunum yapma, proje hazırlama, problem çözme, eğitsel oyun, tartışma ve araştırma örnek verilebilir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin etkin olarak katıldığı bu sürece *aktif öğrenme* süreci de denir.⁴⁸

Aktif öğrenme sürecinde öğrenci hem zihinsel olarak hem de fiziksel olarak eylem halindedir. Bu doğrultuda öğrenme hedeflerini araştırır, kendi hedeflerini seçer, özgüvenlidir, öğrenme etkinliklerini seçme konusunda söz sahibidir, öğrenmeye güdülenmiştir, ön bilgilerinden hareket eder ve yeni bilgiyi önceki bildikleriyle ilişkilendirerek ezberlemek yerine anlamlandırır, öğrendiklerini hayatında kullanır, kendisinin ve akranlarının süreçteki başarısını değerlendirir.⁴⁹ Bu süreçte edindiği tecrübeler sayesinde hayatta karşılaştığı sorunlarla mücadele etme konusunda cesaretlidir.

Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin süreç içerisinde sürekli alternatif ölçme değerlendirme yöntemleriyle değerlendirildiği, sınavdan sonra unutulmuş bilgiler yerine kalıcı öğrenmelerin sağlandığı bir öğrenme modeli şeklinde de tanımlanabilir.⁵⁰ Öğrenci merkezli yaklaşımda her öğrenciden aynı başarı beklenmediği için ölçme ve değerlendirme ürün odaklı değil, daha çok süreç odaklı olarak yapılmaktadır. Söz konusu ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sürecin başında tanıma amaçlı, süreç ortasında izleme amaçlı, süreç sonunda değerlendirme amaçlı olarak yapılabilmektedir. Ölçme ve değerlendirmede öğrencinin sadece bilgisini ölçen çoktan seçmeli testler ve yazılı sınavların yanı sıra alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri denilen portfolyo, akran değerlendirme, öz değerlendirme, proje ve performans görevlerini değerlendirme gibi yöntemler de kullanılmaktadır.

⁴⁷ Leo Jones, *The Student-Centered Classroom*, (New York: Cambridge University Press, 2007), 2.

⁴⁸ Esen Ersoy - Neşe Başer, "Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi", *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 5/4 (2010): 338.

⁴⁹ Sevil Ünal, "Aktif Öğrenme, Öğrenmeyi Öğrenmek ve Probleme Dayalı Öğrenme", *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 11 (1999): 375.

⁵⁰ Suat Çelik v.dğr., "Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 11 (2005): 155.

Öğrenci merkezli eğitim, süreç içerisinde kalıcı öğrenmelerin sağlanması ve öğrenilenlerin günlük hayata aktarılmasından dolayı öğretmen merkezli eğitimden daha avantajlıdır.⁵¹ Ancak söz konusu yaklaşımın dezavantajları da vardır. Zira bu yaklaşım öğretmenin her öğrenciyi farklı ve eşsiz görmesini gerektirir. Öte yandan öğretmenlerin öğrencilerinin gelişim düzeylerini, bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını, öğrenme stillerini ve yeteneklerini hızlı ve doğru olarak belirlemesi, bu doğrultuda etkinlikler uygulaması ve değerlendirme yapması gerekir.⁵² Bütün bunlar özellikle çok sayıda öğrenciyle muhatap olan branş öğretmenleri için geleneksel anlayışta öğretmenden beklenen rollere göre çok daha yorucudur ve öğretmenin bilgi ve beceri açısından daha donanımlı olmasını gerektirir. Ayrıca öğrenci merkezli eğitimde daha çok araç gerece ihtiyaç duyulduğu için geleneksel eğitimden daha maliyetlidir. Bu durum öğrenci, öğretmen ve okul için daha külfetlidir. Ancak maddî imkanların zorlanmasını gerektirse de eğitim için yapılan harcamalar aslında külfet olarak görülmemelidir. Çünkü eğitim için yapılan harcamalar sayesinde insana, insanoğlunun geleceğine yatırım yapılmaktadır ve bundan daha değerli bir yatırımın olduğu düşünülemez.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrenci ve öğretmenlerin dezavantajlarının da bulunmasına rağmen geleneksel yaklaşımları benimseyen bir eğitimi değil, öğrenci merkezli eğitimi tercih ettiğini göstermektedir. Nitekim öğrencilerin pasif bir şekilde öğretmeni dinlemenin yerine fikirlerini özgürce ifade edebildikleri, birbirlerini önemseyerek dinledikleri, farklı öğrenme stillerine hitabeden daha etkili ve verimli öğrenme ortamlarını tercih ettikleri bilinmektedir.⁵³ Aynı şekilde konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alındığı bir araştırmaya göre öğretmenler, öğrenci merkezli değişimi olumlu olarak karşılamakta ve bu değişimin Türk Eğitim Sistemi'ne yansıtılması gerektiğini düşünmektedir.⁵⁴ Velhasıl öğrenci merkezli eğitimin olumsuz yönleri ve zorlukları olsa da faydalarının bunları telâfi ettiği söylenebilir.

⁵¹ Khademi - Nooshin, "The Impact of Student-Centered Pedagogy on Training in a Pediatrics Course", 422; Ayrıca ayrıntılı bilgi için bk. Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, 12-14.

⁵² Özcan Demirel v.dğr., "Çoklu Zekâ Kuramı ile Disiplinlerarası Yaklaşımı Temel Alan Uygulamalara İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri", *Eğitim ve Bilim* 33/147 (2008): 16.

⁵³ Samih Bayrakçıken v.dğr., *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulanması* (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2013), 1.

⁵⁴ Akpınar - Aydın, "Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları", 75.

2. BECERİ TEMELLİ ÖĞRETİM

Beceri, sözlükte 1. Elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet. 2. Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amacına uygun olarak sonuçlandırma yeteneği. 3. Vücudun, yapılması güç alıştırmalara yatkın olması durumu gibi anlamlara gelmektedir.⁵⁵ Yani beceri, bir iş veya eylemi belli bir zamanda nitelikli olarak yapabilme durumu olarak bilinen günlük hayatta sık sık kullandığımız kapsamı çok geniş bir kavramdır. Bu kavram, eğitimle de doğrudan ilgilidir. Çünkü “*Bireyin davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme denemeleri süreci.*”⁵⁶ olarak tanımlanan eğitimin amaçları arasında yeni nesillerin topluma uyumunu, toplumun kültürünü benimsemelerini ve geliştirmelerini sağlamanın yanı sıra hayatta kendi başına ayakta durabilmeleri için onlara temel ve üst düzey yaşam becerilerini kazandırmak da bulunmaktadır. Zira yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin sonucunda bireyde bilgi, zekâ, tutum, davranış, değer ve beceri bakımından gelişme ve ilerleme olması arzu edilmektedir.

Eğitimde beceri, basit bir anlatımın sonucunda kazanılamayan, bireyin alanında uzman kişilerin rehberliğinde bilinçli ve istekli olarak aktif bir şekilde elde ettiği yeteneklere denilmektedir.⁵⁷ Bulduğumuz çağda hızlı sosyal değişmeden dolayı insanlar bilgiye kolayca ulaşabilse de her bireyin bilgiyi elde etmesi, kullanabilmesi ve hayat boyu ihtiyaç ve gereksinimlerini kendi başına karşılayabilmesi için öğrenmesi gereken daha çok beceriye gereksinimi bulunmaktadır.⁵⁸ Günümüz iş dünyasına bakıldığında da işverenlerin nitelikli personel olarak gördüğü kişilerin temel ve üst düzey birçok beceri ile donanmış bireyler olduğu görülmektedir. Öyle ki bireyden günümüzde sahip olması beklenen becerilerin birçoğunu daha bir asır öncesinde yaşayan çoğu insanın ve birçok toplumun ismen bile duymadığı söylenebilir. Bu nedenle ulusal ve uluslararası arenada bireyin becerilerinin geliştirilmesine çağımızda daha çok önem

⁵⁵ Şükrü Haluk Akalın v.dğr., *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu, 2005), 230.

⁵⁶ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 7. Baskı (Ankara: Pegem Akademi, 2012), 21.

⁵⁷ Ümit Özkanal - Emre Bayrak, “İlkokul Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Zihinsel Becerilere Göre Dağılımı”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17/1 (2016): 203.

⁵⁸ Deniz Ekinci Vural, *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 2006), 28.

verilmektedir. Bu önem dolayısıyla eğitim alanındaki birçok araştırmacı konu ile ilgili çalışmalar yapmaktadır. Zira eğitimin amaçlarından biri de bireye yaşam standartlarına uygun bir meslek edindirmektir.

Eğitim-öğretimde kazandırılması hedeflenen beceriler, genel olarak bilişsel beceriler, duyuşsal beceriler ve psikomotor beceriler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bilişsel becerilere sınıflama, sıralama, analiz etme, sorgulama, kavrama, problem çözme, eleştirel düşünme becerileri örnek verilebilir. Duyuşsal becerilere değer verme, ilgilenme, benimseme, inanma,⁵⁹ duyguları kontrol altında tutma becerileri örnek verilebilir. Psikomotor beceriler ise hareketleri koordine ederek düzgün bir şekilde, doğru ve yeteri kadar hızlı yapabilme yeteneğidir.⁶⁰ Bu becerilere AİHL meslek dersleri kazanımlarından hareketle abdest alabilme, namaz kılabilme, namaz kıldırabilme, vaaz verebilme gibi uygulama ile ilgili beceriler örnek verilebilir.

Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler her insanda kalıtımın belirlediği sınırlar çerçevesinde eğitim-öğretim yolu ile geliştirilebilmektedir. Bunun için önemli olan bireysel farklılıkları da dikkate alarak bireyin istidatlarının keşfedilmesi, uygun yöntem ve teknikleri kullanarak tohum olarak fitraten zaten bulunan becerilerin ortaya çıkarılıp yeşertilmesidir. Ancak bu bilgilerden bireyin sadece yatkın olduğu alanda yetiştirilmesi, diğer becerilerinin geliştirilmesi için çaba sarf edilmemesi anlaşılmalıdır. Özellikle meslekî eğitimi için bireyin yatkın olduğu yeteneklerinin merkeze alınması gerekse de diğer becerilerinin de mümkün olduğu oranda neşvünema bulması için çalışılmalıdır. Bu durumu bilişsel becerilerle ilgili bir temsil ile açıklamak gerekirse görsel zekâ düzeyi yüksek olan bir bireyin sadece bu alanda yetiştirilmesi, nihayetinde resim öğretmeni, mimar, tasarımcı, fotoğrafçı vb. olması onun yaşamı boyunca diğer zekâ alanları ile ilgili becerilere hiç ihtiyaç duymayacağı anlamına gelmez. Bu nedenle nitelikli bir eğitimin bireye sadece meslekî beceriler kazandıran değil, hayat boyu ihtiyaç duyulan tüm becerileri en azından temel düzeyde kazandıran eğitim olduğu söylenebilir.

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesinden bu yana eğitimde öğrenciden, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarından hareket edilmeye başlanmış, derslerin

⁵⁹ Nilgün Yenice v.dğr., "İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13/2 (2012): 232.

⁶⁰ Mevlüt Kaya, "Dinî ve Ahlakî Bilgi, Beceri ve Tutum Öğretiminin Etkili Yolları", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9 (1997): 181.

uygulamaya dönük olarak işlenmesi hedeflenmiştir.⁶¹ Bu doğrultuda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesine büyük önem verilmiştir. Özellikle öğretim programlarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yapılan değişiklikle beceri öğretimine daha çok önem verilerek öğretim programları beceri temelli olarak yapılandırılmıştır.

Beceri temelli öğretim, bireye kuru bilgiyi ezberletmek yerine öğrencinin yaşam becerilerinin geliştirilmesini merkeze alan bir öğretimi amaçlayan yaklaşıma denilmektedir. Bu anlayışla yürütülen eğitimde kazanılan beceriler, öğrencilerin hayat standardını geliştirmekle birlikte ülkenin küresel rekabet kapasitesini ve demokratik gelişimini de desteklemektedir.⁶²

Bedensel ve ruhsal olarak sağlıklı bir nesil yetiştirmek için beceri temelli öğretim gibi yeni yaklaşımların din öğretiminde de benimsenmesi elzemdir.⁶³ Çünkü birey, örgün öğretim sürecinde günümüzde ihtiyaç duyulan yaşam becerilerini en azından asgari düzeyde kazanmış olmazsa içerisinde bulunduğu çağa ayak uyduramaz ve bu nedenle hem maddî hem manevî anlamda hayatta hedeflediği beklentilerine ulaşamaz. Bu da anlamsız, huzursuz bir yaşama kapı açar. Bundan ötürü mevcut öğretim programlarının MEB tarafından beceri temelli olarak yapılandırılmasının yerinde bir reform olduğu aşikardır.

Beceri temelli öğretime göre okul türü ne olursa olsun MEB'e bağlı olan eğitim kurumlarında okutulan tüm derslerin kazandırması hedeflenen birtakım beceriler bulunmaktadır. Bu becerilerden bazıları tüm derslerde kazandırılması gereken ortak becerilerken bazıları, derslerin özel amaç ve içeriklerine göre değişmektedir. Örneğin AİHL öğretim programlarına bakıldığında problem çözme becerisi, tüm derslerde kazandırılması gereken ortak bir beceri iken meslekî uygulama becerisi, özellikle Hitabet ve Meslekî Uygulama dersinde kazandırılması amaçlanan özel bir beceridir. Ancak şunu da ifade etmek gerekir ki ortak becerilerin öğretimi de dersin niteliğine göre özgün bir şekilde değişkenlik gösterebilmektedir. Bu durum din öğretiminde problem çözme becerisi kazandırma amacına ulaşmak için sadece seküler yaklaşımlardan değil, aynı zamanda İslâm dininin sabır, şükür,

⁶¹ Özkanal - Bayrak, "İlkokul Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Zihinsel Becerilere Göre Dağılımı", 205.

⁶² MEB, *AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 5.

⁶³ Hayati Tetik, "Din Hizmetlerinde İletişim Becerileri ve Empati", *AKEV Akademi Dergisi* 41 (2009): 150.

tevekkül, sorumluluk, çalışkanlık, cihad (mücadele) gibi dinî başa çıkma mekanizmaları ve öğretilerinden de faydalanılması temsili ile ifade edilebilir.

3. PROBLEM

Problem sözcüğü, çalışmamızın mihenk taşlarından biri olduğu için terminolojik birlik sağlamak amacıyla bu kavramın akademik dilde ne anlamda kullanıldığını belirlemek gerekmektedir.

Türk Dil Kurumu sözlüğüne bakıldığında problem ve sorun kelimelerinin eş anlamlı olduğu görülmektedir. Sorun, sözlükte 1. Araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum, mesele, 2. Sıkıntı veren durum, dert şeklinde ifade edilmektedir.⁶⁴ Alan yazın incelendiğinde problem kavramının sözcük anlamıyla da uyumlu birbirine benzer ulusal ve uluslararası birçok tanımla karşılaşılmaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde problem kavramının araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ifade edilse de aynı anlamda kullanıldığı, yani problem tanımında ortak bir görüşün benimsendiği göze çarpmaktadır.

Söz konusu tanımlara bakıldığında literatürde problem kavramının, bir kimsenin istenilen bir amaca ulaşmak için topladığı mevcut güçlerinin karşısına dikilen engel,⁶⁵ zihni karıştırmaktan dolayı karşılaşılan kişi tarafından çözülmesi istenen ve ilk kez karşılaşılmaması sebebiyle standart bir çözüm yolu olmayan, sadece çözmeye çalışan kişinin bilgi birikiminin doğru şekilde kullanılması ile çözülebilen sorun,⁶⁶ birey ya da toplumun karşılaştığı, başarıya ulaşmak amacıyla çözülmesi zorunlu olan güçlükler,⁶⁷ bir ya da daha çok engelin varlığıyla karşılaşılan bir insanın hemen, açık ve elde edilebilir bir çözüm olmadığı durumda yaşama uyum sağlamak için çözüm isteyen herhangi bir durum,⁶⁸ bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile

⁶⁴ Akalın, *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük*, 1795.

⁶⁵ Bülent Aksoy, "Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14 (2003): 83.

⁶⁶ Elif B. Türnüklü - Sibel Yeşildere, "Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2005): 108.

⁶⁷ Sultan Taşçı, "Hemşirelikte Problem Çözme Becerisi", *Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences)* 14 (2005): 73.

⁶⁸ Thomas J. D'Zurilla v.dğr., "Social Problem Solving: Theory and Assessment", *Social Problem Solving: Theory, Research and Training*, ed. Edward C. Chang v.dğr. (Washington: American Psychological Association, 2004), 12.

karşılaştığı bir çatışma durumu⁶⁹ ya da bireyin içsel veya dışsal ihtiyaçları ile ilgili çözmesi gereken durum⁷⁰ şeklinde tanımlandığı görülmektedir.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere problem, izafî bir kavramdır. Yani aynı olay ya da olguyu bir kişi problem olarak değerlendirebilirken başka bir kişi aksini düşünebilmektedir. Bu nedenle bir problemin kişinin kendisi tarafından sorun olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.⁷¹ Örneğin ateist bir aile için çocuklarının Allah'a inanıp ibadet etmesi bir problemken dindar bir Müslüman aile için çocuklarının ibadet etmemesi problemidir. Ya da erkek evlat isteyen bir baba için doğacak çocuğunun kız olması bir problemken, kız evlat isteyen bir anne için doğacak çocuğunun erkek olması bir problemdir denebilir.

Problemler çeşitli açılardan farklı kategorilerde sınıflandırılmaktadır. Karşılaşma sıklığına göre problemler rutin ve rutin olmayan problemler şeklinde sınıflandırılmıştır.⁷² Rutin problemler, bireyin gündelik yaşamında sık sık karşılaştığı, bu nedenle çözümü basit olan problemlere; rutin olmayan problemler, bireyin nadiren karşılaştığı çözülmesi zor ve karmaşık olan problemlere denilir.

Problemler yapı bakımından iyi yapılandırılmış, iyi yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üçe ayrılır. İyi yapılandırılmış problemler genellikle tek doğru cevabı olan ve belli yöntemler kullanılarak çözülebilen problemlerdir. Matematik problemleri ve bulmacalar buna örnek verilebilir. İyi yapılandırılmamış problemler, günlük yaşamda karşılaşılan karmaşık sorunlar gibi kolay bir çözüm yolu bulunmayan çok boyutlu problemlere denilmektedir.⁷³ Birden fazla çözüm yolu bulunan çözümü ne çok kolay ne de çok zor olan yarı karmaşık sorunlara da yarı yapılandırılmış problem adı verilmektedir.

Problemleri etkilediği kişi sayısına göre kişisel ve sosyal sorunlar olmak üzere ikiye ayrılabiliriz. Bireyin sadece kendisini etkileyen sorunlarına kişisel

⁶⁹ Clifford T. Morgan, *Psikolojiye Giriş*, trc. Hüsnü Arıcı (Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, 2000), 149.

⁷⁰ P. Paul Heppner - Charles J. Krauskopf, "An Information-Processing Approach to Personal Problem Solving", *The Counseling Psychologist* 15 (1987): 376.

⁷¹ Morgan, *Psikolojiye Giriş*, 149.

⁷² Seda Kaş, *Sekizinci Sınıflarda Çalışma Yaprakları ile Öğretimin Cebirsel Düşünme ve Problem Çözme Becerisine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2010), 21.

⁷³ Aksoy, "Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması", 86.

problem, toplumu ilgilendiren ekonomik, siyasî, ahlakî vb geniş çaplı sorunlara sosyal problemler denilmektedir.

Problemler, maddî ve manevî problemler şeklinde de sınıflandırılabilir. İnsanın yeme içme, giyim, barınma gibi dünyevî ihtiyaçları ile ilgili problemlere maddî problemler; sevme, sevilme, değer verilme gibi duygusal ihtiyaçları da kapsayan ruhsal problemlerine manevî problemler denilebilmektedir. Dinî ve ahlakî problemler de manevî problemler grubunda değerlendirilebilmektedir.

4. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME

Probleme dayalı öğrenme (PDÖ), problem çözme becerisini kazandırma açısından en uygun stratejidir. Bu nedenle problem çözme becerisini kazandırmayı hedefleyen bir öğretim programının amacına ulaşabilmesi için bu programı uygulayan kişilerin PDÖ yaklaşımını öğrenerek etkili bir şekilde uygulayabilmesi gerekmektedir.

PDÖ, Dewey gibi yaparak yaşayarak öğrenmeyi savunan düşünürlerden esinlenerek ortaya çıkan, devrimci, radikal ve öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımıdır.⁷⁴ Başka bir ifadeyle çok boyutlu çözüm yolları bulunan gerçek yaşam problemlerinden hareket eden probleme dayalı öğrenme, yapılandırmacı yaklaşımın özü ya da öğretimsel uygulaması şeklinde tanımlanabilir.⁷⁵ Çünkü bu yaklaşımda dersin konusuyla ilgili olarak öğrencilere sunulan problem senaryolarının bireysel veya grup içerisinde işbirliği yapılarak anlaşılması, yapılandırmacı yaklaşımda da öngörüldüğü şekilde önceki bilgi ve deneyimlerden yola çıkılarak zihinsel ve fiziksel anlamda aktif bir şekilde problemin çözülmesi, böylece daha çok duyu organına hitap edilerek öğrenmenin kalıcı hale getirilmesi temel hedeftir.

PDÖ, ilk olarak ABD’de bulunan Case Western Üniversitesi Medical School’da 1950’li yıllarda uygulanmıştır.⁷⁶ Kökeni Dewey’in temsil ettiği ilerlemecilik akımına dayanan bu yaklaşımın öncüsü, Dewey’den ilham alan

⁷⁴ Cindy E. Hmelo - Silver, “Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?”, *Educational Psychology Review* 16/3 (Eylül 2004): 236; France Cheong, “Using a Problem-Based Learning Approach to Teach an Intelligent Systems Course”, *Journal of Information Technology Education* 7 (2008): 47.

⁷⁵ Eda Erdem, *Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine ve Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi* (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 2006), 4.

⁷⁶ Melih Koçakoğlu, “Probleme Dayalı Öğrenme: Yapılandırmacılığın Özü”, *Millî Eğitim Dergisi* 188 (Güz 2010): 72; Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, 71.

McMaster Üniversitesi'nde bir doktor ve tıp eğitimcisi olan Howard Barrows olarak kabul edilir. Model, Howard Barrows ve Tamblyn tarafından Kanada'da bulunan bu üniversitenin tıp fakültesinde 1969 yılı Eylül ayında eğitime uyarlama çalışmaları yapıldıktan sonra literatüre girmiştir. Daha sonra zamanla tıp dışındaki alanlarda da uygulanmaya başlanmıştır.⁷⁷ Günümüzde de daha çok tıp fakülteleri gibi özel meslek okullarında uygulanmaya devam ettiği bilinmektedir. İlkokul, ortaokul ve lise seviyesinde ise çalışmalar yurt dışında 1990 yılında başlamıştır. Türkiye'de de 2000'li yıllardan sonra eğitimde yeni paradigmanın benimsenmesiyle birlikte konuyla ilgili araştırma ve tez çalışmaları yapılmıştır.⁷⁸

PDÖ'de geleneksel anlayıştan uzaklaşarak öğrencilere aktif öğrenme imkânları sunulmakta, böylece öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmektedir.⁷⁹ Öğretmen bilginin tek hakimi ve aktarıcısı konumunda değil, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama açısından donanımlı, öğrenciyle beraber öğrenen bir yönlendirici, yardımcı ve bir rehberdir. Bütün bunlar PDÖ'de öğrenci ve öğretmen rollerinin geleneksel yaklaşıma göre oldukça değiştiğini göstermektedir. PDÖ'ye göre öğretmen, öğrenci ve problemin rolleri şu şekildedir:

Tablo 1: PDÖ'de Öğretmen, Öğrenci ve Problemin Rolü⁸⁰

ÖĞRETMEN (Yönlendirici)	ÖĞRENCİ (Problem Çözücü)	PROBLEM (Güdüleme ve Hedefe Ulaşma Aracı)
<ul style="list-style-type: none"> • Rehber ve modeldir. • Öğrenmeyi yansıtır. • Öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarır. • Öğrenci katılımını sağlar. • Öğrencilerle birlikte öğrenir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktif katılır. • Bilgiyi yapılandırır. • Çalışmalarda sorumluluk alır. • Bilgiyi paylaşır. • Problemin tanımladığı rolü (doktor, sanatçı, bilim adamı vb.) üstlenir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yapılandırılmamıştır. • Bireysel ihtiyaçlarla uyumludur. • Gerçek yaşamdan alınır. • Araştırma, akıl yürütme ve bilgi toplamaya uygundur. • Açık uçludur. • Basit ve doğru çözümü yoktur. • Öğrencilerde merak uyandırır ve güdülenmeyi sağlar. • Ön öğrenmelerle ilişkilidir. • Üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.

PDÖ'de öğretim hedeflerinden başlamak üzere içerik, süreç, ölçme ve değerlendirme işlemlerine kadar 'Problem' kavramı öğretimin tüm unsurlarında

⁷⁷ France Cheong, "Using a Problem-Based Learning Approach to Teach an Intelligent Systems Course", 49; Senar Temel v.dğr., "Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme ile İlgili Yapılan Çalışmalara İlişkin Bir İçerik Analizi: Türkiye Örneği", *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23/2 (2014): 565.

⁷⁸ Ahmet Kılınc, "Probleme Dayalı Öğrenme", *Kastamonu Eğitim Dergisi* 15/2 (2007): 564.

⁷⁹ Ruveyda Durmuş, *Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kur'an Kursları Programındaki Dinî Bilgiler Dersinin Amaçlarının Gerçekleştirilmesine Katkısı* (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2014), 31.

⁸⁰ Fitnat Kaptan - Hünkar Korkmaz, "Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20 (2001): 188.

merkeze alınmaktadır.⁸¹ Bu yaklaşımda söz konusu olan problemlerin kompleks, yarı yapılandırılmış, gerçekçi, öğrencilerin deneyimleriyle ilgili, öğrenci düzeyine uygun açık uçlu, çok boyutlu çözüm yolları olması gerektir. Problemlerin gerçek yaşamdan alınan merak uyandırıcı yapısı, katılımcıların içsel bir motivasyon kazanmasını, böylece ilgilerinin sürekli olarak uyanık kalmasını sağlamaktadır.⁸² Ancak PDÖ’de amaç sadece bir problemi çözmek şeklinde sınırlandırılmaz. Nitekim bu yaklaşımda problem aracılığıyla dersin asıl kazanımları gündeme getirilir ve bu hedeflere öğretmen rehberliğinde öğrencilerin kendi tecrübelerinden ve çabalarından faydalanılarak ulaşılmaya çalışılır.

PDÖ, esnek bilgiyi, kendi başına öğrenme becerilerini, işbirliği yapma becerilerini ve iletişim becerilerini de geliştirir.⁸³ Zira öğrenciler kendilerine sunulan problemin çözümünü araştırırken ilgilerini çeken farklı bilgiler de edinirler ve gerek grup arkadaşlarıyla gerekse de konunun uzmanlarıyla bilgi alışverişinde bulunarak iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlarlar. PDÖ’de katılımcılar ve görevleri şu şekildedir:

Tablo 2: PDÖ’de Katılımcıların Rolü⁸⁴



⁸¹ Kılınç, “Probleme Dayalı Öğrenme”, 563.

⁸² Mahir Biber - Neşe Başer, “Probleme Dayalı Öğrenme Sürecine Yönelik Nitel Bir Değerlendirme”, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 17 (2012): 15.

⁸³ Hmelo - Silver, “Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?”, 235.

⁸⁴ Erdem, *Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine ve Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi*, 23.

PDÖ'nün uygun bir şekilde uygulandığı takdirde aktif öğrenmenin kontrollü olarak sağlanabileceği en doğru strateji olduğu söylenebilir. PDÖ'de süreç, yaklaşık sekiz kişiden daha az küçük gruplar halinde işbirliği içinde çalışan katılımcılar ve bir yönlendirici rehberliğinde yürütülür.⁸⁵ Bu süreçte yönlendirici, öğrencilere dersin konusu ile ilgili olarak belirlediği günlük hayattan yaşanmış ya da yaşanması muhtemel bir durumu ihtiva eden senaryoyu sunarak süreci başlatır.

Bir öğretim aracı olarak kullanılan senaryolar, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerini, çeşitli becerilerini ve öğretim hedeflerini kazanmalarını hedefleyen, meraklarını canlı tutan, akılcı düşüncelerini gerektiren problem kurgularına verilen isimdir.⁸⁶ Öğrenciler öncelikle yönlendirici tarafından sunulan problem senaryosunu anlar, problem hakkındaki ön bilgilerini gözden geçirerek grubun diğer üyeleriyle paylaşır, daha sonra ihtiyaç duyulan eksik bilgilere ulaşılması ve nihayetinde problemin çözülerek çözüm yolu ile ilgili sunumun yapılabilmesi için görev paylaşımı yapar ve grupta üstlendikleri görevlerini icra ederler.

PDÖ sürecini daha da açacak olursak bu yaklaşıma göre görev paylaşımı yapan grup üyeleri öncelikle problemle ilgili anlaşılmayan durumları yönlendiriciye sorarak öğrenir, yönlendirici ipuçları vererek onları akılcı düşünceleri ve problemi çözmeleri için cesaretlendirir, problemi anladıktan sonra kendi yaşamından örneklerle ilişkilendirirler. Öğrenciler, daha sonra gruptaki arkadaşlarıyla işbirliği yaparak problem hakkında önceden bildikleri şeyleri düşünüp arkadaşlarıyla paylaşırlar, problemin çözümüne yönelik olarak hipotezler geliştirirler, problemi çözmek için öğrenmeleri gerekenleri sıralarlar, görev paylaşımı yapıldıktan sonra görevlerini icra ederek problemin çözümlerine yardım ederler. Bu aşamada sınıfa daha önceden getirilen kitap, sözlük, dergi, bilgisayar gibi araç gereçleri kullanırlar, yeni öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşırlar, bir araştırmacı gibi rapor hazırlarlar, arkadaşlarını gözlemleyerek değerlendirirler ve son olarak süreci özetlerler. Problemin çözümüne yönelik istenen hedefe ulaşılmadığı takdirde başa dönülerek

⁸⁵ Kaptan - Korkmaz, "Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı", 186.

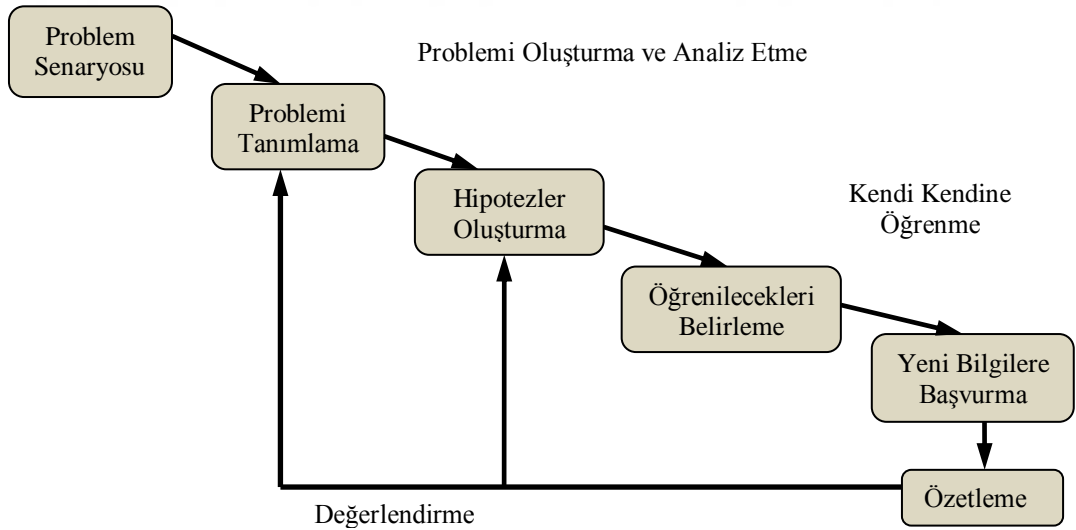
⁸⁶ Biber - Başer, "Probleme Dayalı Öğrenme Sürecine Yönelik Nitel Bir Değerlendirme", 15; Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, 94.

süreç tekrar edilir.⁸⁷ Bütün bunların tek oturumda gerçekleştirilmesi mümkün değildir. PDÖ’de sunulan problemin basit ve iyi yapılandırılmış olmamasından dolayı sürecin tamamlanması için süreçte öğrencilerin gelişim düzeyleri, bilgi ve becerileri oranında zorlanması gerekir. Bu nedenle oturum sayısı problemin karmaşıklığına göre değişkenlik gösterir.

PDÖ’de yapılandırmacılık, çoklu zekâ kuramı, işbirliğine dayalı öğrenme, kuantum öğrenme süreçte uygulanan yaklaşım ve modellerdir. Grup çalışması, bireysel çalışma, örnek olay, problem çözme, tartışma, soru cevap ve beyin fırtınası gibi öğrencilerin öğretim sürecinde daima aktif olarak yer aldıkları, yaparak yaşayarak öğrenme temeline dayanan yöntem ve teknikler bu yaklaşımda sıkça kullanılan metotlardır.⁸⁸ Bunun yanı sıra PDÖ’de kavram haritaları, balık kılıcı diyagramları, hikâye haritaları, bulmacalar, tarih şeritleri ve eğitsel oyunlar gibi daha pek çok farklı etkinliğin yer aldığı çalışma yaprakları çokça faydalanılan öğretim materyalleridir.

PDÖ süreci şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 3: Probleme Dayalı Öğrenme Süreci⁸⁹



PDÖ’de değerlendirme süreci bir son değil, sonraki öğrenmeler için bir yol gösterici niteliğindedir. Bu aşamada yönlendirici sürece yönelik olarak gözlem,

⁸⁷ Çelik v.dğr., “Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme”, 168.

⁸⁸ Erdem, *Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine ve Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi*, 164.

⁸⁹ Hmelo - Silver, “Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?”, 237.

görüşme, gelişim dosyası (portfolyo), performans değerlendirme, akran değerlendirme gibi alternatif yöntemleri kullanarak değerlendirme yapar.⁹⁰ Böylece PDÖ, öğretmenle birlikte öğrencilerin de kendilerinin ve arkadaşlarının değerlendirilmesinde söz sahibi olmasını sağlar.⁹¹

PDÖ'nün üstün yönleri ağır basmasına rağmen birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Nitekim PDÖ yaklaşımında içeriğin uygulanması geleneksel öğrenme yöntemlerine göre %20 daha uzun zaman alabilir.⁹² Sınıfta gürültünün çok olması, her konuya uygun olmaması, kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluğu, akademik başarısı düşük öğrencilerin süreçte yeterince aktif olmaması, daha çok araç gerece ihtiyaç duyulduğu için maliyetinin fazla olması PDÖ yaklaşımının diğer sınırlılıklarıdır.

5. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

Günümüzde yaşam şartları ve gereksinimleri hızlı bir şekilde değişen, basit ya da karmaşık pek çok problemle dolu bir dünyada yaşamaktayız. Nitekim her insan doğal olarak yaşamı boyunca bedensel, ruhsal, ekonomik, kişisel, sosyal vb. niteliklerde kısa ya da uzun süreli, basit ya da karmaşık problemlerle karşılaşmaktadır.⁹³ Bu problemler, ister istemez hayatın çeşitli aşamalarında insanların karşısına çıkarak önem derecesi ve boyutuna göre bireylerde fiziksel veya psikolojik izler bırakabilir, hatta insanın telafisi mümkün olmayan bir şekilde hayati zararlara uğramasına yol açabilir.

Birey, hayatın ilk yıllarında daha çok basit ve fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasına yönelik problemlerle karşılaşırken ilerleyen yıllarda yaşamında belirlediği hedeflerine ulaşabilmek için daha karmaşık sorunlarla baş etmek zorunda kalmaktadır.⁹⁴ Mesela iki yaşındaki bir çocuk için üç küpü üst üste koyabilmek, üç yaşındaki bir çocuk için ayakkabısını kendi başına giyebilmek, altı yaşındaki bir

⁹⁰ Erdem, *Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine ve Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi*, 8.

⁹¹ Bu kısımda teorik olarak aktarılan bilgilerin din öğretiminde uygulamaya nasıl konulacağı ile ilgili geniş çaplı örnekler için bk. Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, 127-196.

⁹² Kaptan - Korkmaz, "Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı", 192.

⁹³ Ayşe Ünüvar, *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Benlik Saygısına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, 2003), 34.

⁹⁴ Taşçı, "Hemşirelikte Problem Çözme Becerisi", 73.

çocuk için oyuncak arabasının tekerleğinin nasıl döndüğünü anlayabilmek çözülmesi gereken birer problemdir.⁹⁵ Bu problemler yetişkinler için her ne kadar oldukça basit görünse de empati yapmak gerekirse çocuklar için oldukça önemlidir. Bu nedenle çocukların basit gibi görünen problemleri asla küçümsenmemeli, onlara çözüm için yol gösterilmelidir.

Yaşam sürecinde yetişkinlerin karşılaştığı sorunlar ise oldukça farklı bir boyuttadır. Yetişkinlerin sorunlarına aile ve akrabalar başta olmak üzere sosyal çevreleriyle yaşadıkları kişilerarası problemler, geçim sıkıntısı, iş yaşamının zorluklarından dolayı yaşanan tükenmişlik duyguları ve depresyon gibi daha karmaşık sorunlar örnek gösterilebilir. Bu sorunlar bertaraf edilmediği takdirde toplumda kendine güveni kaybolmuş, mutsuz, huzursuz, içe kapanık, duyguları zedelenmiş, gözlerinin ışığı sönmüş, iletişimi bozulmuş, yaşam enerjisi kalmamış bireyler artacak, toplumun huzur ve refahı bozulacaktır.⁹⁶ Bu nedenle çağın bir gereksinimi olarak her bireyin kişisel ve sosyal sorunları ile başa çıkabilmesi için problem çözme becerisi kazanması oldukça önemli bir ihtiyaçtır.

İnsanoğlu tarih boyunca çeşitli problemlerle mücadele etmek zorunda kalmasına rağmen literatüre bakıldığında konunun bilimsel anlamda ele alınması 1940'lara dayanmaktadır.⁹⁷ Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bilim adamlarının problem çözme tanımında az çok farklılık olsa da hem fikir oldukları göze çarpmaktadır. Bu tanımlardan bazılarına değinmek konumuz için faydalı olacaktır.

Heppner ve Krauskopf problem çözmeyi, yaşamda içten ya da dıştan kaynaklanan zorluklar veya ihtiyaçlardan dolayı ortaya çıkan karmaşaya uyum sağlamak amacıyla gösterilen davranışsal bir tepki olmanın yanı sıra, amaçlı, bilişsel ve duyuşsal işlemler dizisi olarak tanımlamaktadır.⁹⁸ Seferoğlu ve Akbıyık problem çözmeyi, tanımlanmış bir zorluğun üstesinden gelme, zorlukla ilgili bilinenleri birleştirme, zorlukla ilgili toplanması gereken veriyi belirleme, çözümler üretme, üretilen çözümleri sınama, problemlerin daha basit ifade edilişlerini arama becerileri

⁹⁵ Vuslat Oğuz - Aysel Köksal Akyol, "Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 44/1 (2015): 106.

⁹⁶ Alişan Kapaklıkaya, *Sen Hiç Kendini Yaşadın Mı?*, 20. Baskı (İstanbul: Yediveren Yayınları, 2015): 41.

⁹⁷ Jim Jozwiak, "Teaching Problem-Solving Skills to Adults", *MPAEA Journal of Adult Education* 33/1 (2004): 23.

⁹⁸ Heppner - Krauskopf, "An Information-Processing Approach to Personal Problem Solving", 375.

olarak tanımlamaktadır.⁹⁹ Morgan problem çözmeyi kısaca engeli aşmanın en iyi yolunu bulmak olarak tanımlamıştır.¹⁰⁰ Chang ve arkadaşları problem çözmeyi, günlük yaşamda karşılaşılan özel sorunlar dolayısıyla etkili çözümler tanılamak ya da keşfetmek amacıyla bilinçli, rasyonel, gayretli ve amaçlı bireysel çabalar ya da grup çabaları olarak tanımlamaktadır.¹⁰¹ D’Zurilla ve arkadaşları problem çözmeyi, insanların günlük yaşamda karşılaşılan problematik durumlarla baş etme yollarını keşfetmek için bilişsel ya da davranışsal çabaları olarak tanımlamaktadır.¹⁰² Bu tanımlardan yola çıkılarak problem çözme becerisinin bireyin yaşamda karşılaştığı sorunlarıyla mücadele etmesi ile ilgili olan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeteneklerinin bileşkesi olduğu söylenebilir.

Problem çözmeye, beklenmedik bir zamanda ortaya çıkarak bireyin hedeflerine ulaşmasını ve mutlu olmasını engelleyen durumlarla baş etmesine, uyumlu bir kişi olmasına yardım eden özel bir beceridir.¹⁰³ Bu beceri çeşitli yeteneklere aynı anda sahip olmayı gerektirdiği için karmaşık ve çok boyutlu bir beceri olarak nitelendirilebilmektedir. Zira problemin durumuna göre bazen akılcı düşünme, çıkarımda bulunma, analiz etme, değerlendirme gibi bilişsel, olumsuz duyguları dizginleme, kontrol altında tutma ve olumlu bir şekilde kanalize etme gibi duyuşsal ve zihin kas koordinasyonu kurabilme, el becerisi gibi devinişsel becerilerin bir arada kullanılması gerekebilmektedir.¹⁰⁴

Görüldüğü üzere problem çözme becerisi, bireyin karşılaştığı engelleri daha kolay bir şekilde aşmasını, yani hayatta başarılı olmasını sağlayabilmektedir. Ayrıca bu beceri kişinin istenmeyen ve beklenmeyen yaşam olayları ile karşılaşması halinde daha kısa sürede uyum sağlamasına katkıda bulunmakta, sosyal ilişkileri olumlu yönde etkilemekte, bireyin sorunlarının sebep olduğu stres ve depresyonun yıkıcı

⁹⁹ Sadi Seferoğlu - Cenk Akbıyık, “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30 (2006): 194.

¹⁰⁰ Morgan, *Psikolojiye Giriş*, 149.

¹⁰¹ D’Zurilla v.dğr., “Social Problem Solving: Theory and Assessment”, 12.

¹⁰² Thomas J. D’Zurilla v.dğr., “Age and Gender Differences in Social Problem Solving Ability”, *Personality and Individual Differences* 25 (1998): 242.

¹⁰³ Nurten Elkin - Fatma Karadağlı, “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi”, *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilim Dergisi* 1/1 (2015): 12.

¹⁰⁴ Ayrıca bk. Saskia Brand-Gruwel v.dğr., “Information Problem Solving by Experts and Novices: Analysis of a Complex Cognitive Skill”, *Computers in Human Behavior* 21 (2005): 490; Sabahattin Çam - Songül Tümkaya, “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Lise Öğrencileri Formu’nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 5/2 (2008): 3.

etkilerinden onu korumaktadır.¹⁰⁵ Nitekim konu ile ilgili daha önce yapılan araştırmalar da problem çözüme becerisine sahip olan bireylerin maddî manevî problemlerini daha kolay bertaraf etmeleri dolayısıyla hem bedensel hem de ruhsal yönden daha sağlıklı olduğunu ortaya koyarak bu tezi desteklemektedir.¹⁰⁶

5.1. Problem Çözme Aşamaları

Problem çözme, çoğu zaman meşgul olduğumuz bir aktivitedir. Çünkü farkında olsak da olmasak da ne tür bir yaşam stiline, hangi mesleğe sahip olursak olalım aslında gün boyu defalarca problem çözme faaliyetlerinde bulunmaktayız. Ancak bunların çoğu rutin problemler olduğu için onlardan her zaman ciddi derecede etkilenmemekteyiz. Bu nedenle problem çözme becerisi, ömür boyu ihtiyaç duyulan bir yetenektir. Ancak problem çözme sürecinde birçok kişi sistematik bir yol izlememekte, rastgele çözümlerine başvurmalarından dolayı da hüsrana uğrayabilmektedir.¹⁰⁷ Bundan ötürü problemlerle baş etmek için en doğru olan, bilimsel düşünme ve bilimsel problem çözme yollarını öğrenerek planlı, sistematik bir aşamalar dizisini takip etmektir.

Bilimsel problem çözme denilince eleştirel düşünce, yansıtıcı düşünce, sorgulama, rasyonel düşünce, akıl yürütme, karar verme ve bilimsel yöntem gibi üst düzey becerileri ihtiva eden terimler akla gelmektedir.¹⁰⁸ Bu sürecin gerektirdiği tutum ve davranışlar bireyin sahip olduğu bilgi, beceri ve tecrübelerine, problemin yapısına göre değişkenlik gösterse de problem çözme sürecinde izlenmesi gereken belli ve temel aşamalar bulunmaktadır.

Morgan'a göre konuyla ilgili ünlü bilim adamları genellikle hazırlık, kuluçka, kavrayış ya da aydınlanma, değerlendirme ve düzeltme olmak üzere dört aşama izlemektedir.¹⁰⁹ Hazırlık aşaması problemin fark edilerek anlaşılması, sorun hakkındaki bilgilerin toplanmasını ifade eder. Kuluçka aşaması, problemin bir süre askıda bekletilerek düşünülmesini ifade eder. Kavrayış ya da aydınlanma aşaması,

¹⁰⁵ Süleyman Dündar, "Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 24/2 (2009): 149.

¹⁰⁶ Timothy R. Elliott - Morgan Hurst, "Social Problem Solving and Health", *Biennial Review of Counseling Psychology* 1 (2008): 297; P. Paul Happner - Charles E. Baker, "Applications of the Problem Solving Inventory", *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 29 (Ocak 1997): 238.

¹⁰⁷ Mehmet Zafer Danış - Hüseyin Zahid Kara, "Sosyal Hizmette Problem Çözme Yaklaşımı", *The Journal of Academic Social Science Studies* 45 (2016): 2.

¹⁰⁸ Aksoy, "Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması", 90.

¹⁰⁹ Morgan, *Psikolojiye Giriş*, 150.

bireyin problemin çözümüne yönelik olarak aniden bir fikir keşfetmesini ifade eder. Değerlendirme ve düzeltme aşaması, keşfedilen fikrin işe yarayıp yaramadığının kontrol edilmesi ve hedefe ulaşılamadığı takdirde düzeltilmesini ifade eder.

Alan yazın incelendiğinde problem çözenin babası olarak kabul edilen bir Macar göçmeni olan George Polya, problemi anlama, plan tasarlama, plan yapma, geçmişe bakma (değerlendirme) olmak üzere dört aşama ileri sürmüştür.¹¹⁰ Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)'nin 2003 yılında Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) çalışmaları kapsamında hazırlanan rapora göre problem çözme, durumu anlama-kavrama, ilgili bilgileri ya da sınırlamaları belirleme, olası seçenekleri ya da çözüm yollarını gösterme, bir çözüm stratejisi seçme, problemi çözme, sonucu kontrol etme ya da sonuç üzerinde düşünme, sonuçları başkalarına anlatma olmak üzere yedi aşamadan oluşmaktadır.¹¹¹ Heppner ve Petersen tarafından 1982 yılında yapılan “Problem Çözme Envanterinin Geliştirilmesi ve Uygulanması” adlı araştırmaya göre problem çözme modellerinde, genel yönelim (olumlu ya da olumsuz yönelim), problemi tanımlama, alternatif çözüm yolları oluşturma, karar alma ve değerlendirme olmak üzere beş aşama bulunur.¹¹²

Problem çözme süreci ile ilgili yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında bu aşamaların John Dewey tarafından 1910 yılında ileri sürülen aşamaların az çok değiştirilmiş biçimi olduğu görülmektedir.¹¹³ Dewey, bu süreci beş aşamada ele almaktadır. Bu aşamalar şu şekildedir:

- Güçlülüğün farkına varmak ve problemi tanımlamak
- İlgili bilgileri elde etmek ve sınıflandırmak
- Çözüme yönelik hipotezler oluşturmak
- Çözüm yollarını test etmek
- Sonuçları doğrulamak ve değerlendirmek.¹¹⁴

¹¹⁰ Jozwiak, “Teaching Problem-Solving Skills to Adults”, 24.

¹¹¹ PISA, *OECD PISA 2003 Araştırmasının Türkiye ile İlgili Sonuçları: PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor*, (Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 2005), 101.

¹¹² P. Paul Heppner - Chris H. Petersen, “The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory”, *Journal of Counseling Psychology* 29/1 (1982): 67.

¹¹³ Esra İşmen, “Duygusal Zekâ ve Problem Çözme”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 13 (2001): 116.

¹¹⁴ John Dewey, *How We Think*, (Boston: D.C. Heath, 1910), 72; Şerife Çetinkaya, *Lise Öğrencisi Erkek Ergenlerde Problem Çözme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Öfke Kontrolü Üzerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, 2013), 20.

5.2. Problem Durumuna Yaklaşım Türleri

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar insanların problemlere karşı tutum ve davranışlarında bireysel farklılıkların olduğuna dikkat çekmektedir. Buna göre bazı insanlar problemi kendi başına çözeceğine güvenerek sistemli bir yol izlemekte ve sorunların üstesinden gelebilmekteyken yanlış tutum ve davranışları benimseyenler de bulunmaktadır. Bu yanlış tutum ve davranışlara sigaraya, alkole, yemeğe, ilaca ya da bunların birkaçına yönelmek, içine kapanmak, sorunla yüzleşmekten kaçınmak, sorunu yok saymak, öfke nöbetleri geçirmek,¹¹⁵ savunma mekanizmalarına başvurmak gibi tepkiler örnek verilebilir.

Heppner ve Petersen tarafından 1982’de hazırlanan, 1993 yılında Şahin, Şahin ve Heppner tarafından Türkiye’ye uyarlama çalışmaları yapılan problem çözme envanterine göre problem durumunda benimsenen aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım olmak üzere altı çeşit yaklaşım türü tespit edilmiştir.¹¹⁶

Problem durumuna karşı aceleci yaklaşımı benimseyen bireyler, bir sorunla karşılaştıklarında durup düşünmeden aklına gelen ilk şeyi yapmaktadır.¹¹⁷ Ancak bu yaklaşımı benimsemenin ya da çok fazla kullanmanın problem çözme açısından olumsuz sonuçları olduğu düşünülmektedir. Çünkü zihinsel olarak probleme yeterince odaklanılmaması durumunda sonucun hüsrana olması beklenen bir durumdur.

Problem durumuna karşı kaçınan yaklaşımı benimseyen bireyler, sorunu çözmek için herhangi bir çaba göstermekten kaçınır. Özgüvenini yitirmiş olan bu bireyler problemi kendi başına çözebileceklerine dair olan inançlarını yitirdikleri için baştan yenilgiyi kabul ederler. Bu nedenle huzurlarını kaçıran problemlerle mücadele etmek yerine sorunun kendiliğinden geçmesini veya başkası tarafından çözülmesini pasif bir şekilde beklerler.

¹¹⁵ Perihan Güner, “Sorunlarla Etkili Baş Etme Yolu: Problem Çözme”, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 3/1 (2000): 62.

¹¹⁶ Nail Şahin v.dğr., “Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory in a Grup of Turkish University Students”, *Cognitive Therapy Research* 17/4 (1993): 392.

¹¹⁷ Ünüvar, *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Benlik Saygısına Etkisi*, 42.

Problem durumuna karşı düşünen yaklaşımı benimseyen bireyler, bir sorunla karşılaştıklarında öncelikle sorunu anlamaya çalışır. Daha sonra sorun hakkında enine boyuna düşünür, daha önceki yaşantısında benzer bir deneyimle karşılaşmış olup olmadığını gözden geçirir, sorunu en doğru şekilde nasıl çözeceğine dair akıl yürüterek ne yapması gerektiğine karar verir ve uygular.

Problem durumuna karşı değerlendirici yaklaşımı benimseyen bireyler, problemi çözmek için bir çaba gösterdikten sonra beklediği sonuçla mevcut durum arasında bir kıyaslama yapar. Uyguladığı yöntemi düşünerek değerlendirme yapar ve hedefine ulaşmadığı takdirde fark ettiği eksiklikleri gidererek azminden taviz vermeden yeni yollara başvurur.¹¹⁸

Problem durumuna karşı kendine güvenli yaklaşımı benimseyen bireyler, bir sorunla karşılaştıklarında kendi başına baş edebileceklerine inanarak kendilerine güvenir, problem çözümü konusunda kendilerini yeterli hisseder, problemlerle mücadele etmek için ellerinden geleni yaparlar. Bundan ötürü güvenli yaklaşımı davranış haline getiren kişiler için problemin karmaşıklığı cesaret kırıcı değildir.

Problem durumuna karşı planlı yaklaşımı benimseyen bireyler, problemle baş etmek için öncelikle sistematik bir plan yapmayı tercih eder, süreç içerisinde duruma göre esnekliğe izin verseler de mümkün olduğunca bu plana sadık kalarak sorunlarını çözmeye çalışırlar. Sorun ortadan kalkmadığı takdirde farklı bir plan yaparak ya da mevcut planı uyarlayarak problemi tekrar çözmeye çalışırlar.

Birey, problem karşısında bu altı yaklaşımdan birini veya birkaçını benimseyebilmektedir. Problemle baş etme amacıyla düşünüp, plan yapıp harekete geçmek yerine problemi görmezden gelmek, pasif bir şekilde sorunun başkaları tarafından çözülmesini ya da kendiliğinden geçmesini beklemek gibi tutum ve davranışlar çoğu zaman problemi çözmek yerine sorunun daha da büyümesine ya da çözümün daha uzun zaman almasına neden olmaktadır.¹¹⁹ Bunun aksine problem çözme konusunda özgüven sahibi olan, düşünerek, değerlendirerek ve planlı bir

¹¹⁸ Ünüvar, *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Benlik Saygısına Etkisi*, 43.

¹¹⁹ Fidan Korkut, "Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22 (2002): 177.

şekilde hareket eden bireyler çoğu zaman hedeflerine ulaşarak uyumlu bir kişilik sahibi olmakta, huzur ve refah içinde yaşamlarını sürdürmektedir.

5.3. Problem Çözmeyi Zorlaştıran ya da Engelleyen Faktörler

Bir problemi çözenin zorluğu problemin basit ya da karmaşık olmasına ve bireysel farklılıklara göre değişmektedir. Rutin olarak karşılaşılan problemler bireyi çok fazla engellemezken ilk defa karşılaşılan ve karmaşık olan problemlerin çözümü çok boyutlu becerilerin bir arada kullanılmasını gerektirir. Genel olarak bir problemle baş etmek için zaman, enerji, özgüven ve temel iletişim becerileri gerekmektedir.¹²⁰ Bunların yanı sıra kişinin sağlığı, kişilik özellikleri, yeteneği, problemle ilgili ön bilgilere ve eğitime sahip olup olmaması, problemin yaşına ve gelişim düzeyine uygunluğu, cinsiyeti gibi faktörler de sorunun çözülmesini etkileyen temel değişkenler olarak bilinmektedir.¹²¹

Problem çözme becerisine sahip olmanın yollarından biri de problem çözmeyi zorlaştıran veya engelleyen faktörleri tanıyarak bunların olumsuz etkilerini asgari düzeye çekmektir. Problem çözmeyi zorlaştıran ya da engelleyen faktörleri şu şekilde sınıflandırabiliriz:

- Nesnelere sadece belli işlevler dâhilinde kullanma tutumu. Buna işleve takılma denir. Genellikle kesmek amaçlı kullanılan bıçakların gerektiğinde tornavida amaçlı kullanılmaması buna örnek verilebilir.¹²²
- Bireyin problemi çözemeyeceğine inanması, kendine güvenmemesi ki buna öğrenilmiş çaresizlik denir. İnsanın düşünceleri miknatıslıdır. Olumsuz düşünceler olumsuzlukları kendine çekmekte ve başarısızlığa neden olmaktadır.¹²³
- Daha önce karşılaşıp çözülen bir problemin sürekli aynı yöntemle çözülmeye çalışılması, yeni yöntemlerin uygulanmaması. Literatürde buna zihinsel kurgu adı verilmektedir.
- Bireyin fiziksel veya zihinsel bir engelinin olması,
- Problemi çözmeye yeterince güdülenmemiş olması,

¹²⁰ Elkin - Karadağlı, "Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi", 12.

¹²¹ Selehattin Gelbal, "Problem Çözme", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6 (1991): 169.

¹²² Morgan, *Psikolojiye Giriş*, 153.

¹²³ Kapaklıkaya, *Sen Hiç Kendini Yaşadın Mı?*, 266.

- Mantıksız düşüncelerden yola çıkarak hareket etmesi,
- Problemin çözümüne yönelik tutum ve davranışların bireyin yaşadığı kültüre aykırı olması,
- Bireyin karamsar, kötümser olması gibi duygusal sebepler.

Problem çözmeyi zorlaştıran ya da engelleyen durumlara genel olarak bakıldığında bireyin fiziksel veya zihinsel bir engelinin bulunması dışındaki tüm faktörlerin kişinin kendisini geliştirmesi ile doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Bu nedenle bireyin konu ile ilgili nitelikli bir eğitim sürecinden geçerek olumsuz algılarından kurtulması, doğru bilgi ve beceriler kazanması gerekmektedir.

6. DİN ÖĞRETİMİNDE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNİN YERİ VE ÖNEMİ

Din, hayatımızın merkezinde bulunan bir olgudur.¹²⁴ Bunun sebebi insanoğlunun fitraten inanma duygusu ve ihtiyacı ile donatılmış bir varlık olmasıdır. İnsanın bu özelliğini din psikolojisi alanında yapılan araştırmalar da ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar, din duygusunun insanda doğuştan var olduğunu ve bu duygunun yaşam şartlarına göre devam eden bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.¹²⁵ İnsanlığın gelenek, görenek, kültür ve sanat alanındaki birikiminden yola çıkarak toplumların da bu ihtiyacının var olduğu, yeryüzünde inanma ihtiyacı olmayan hiçbir topluluğun bulunmadığı söylenebilir.¹²⁶

Dinin bireysel ve toplumsal bir gereklilik olmasından dolayı insan yaşamındaki etki alanı ve derecesi çok boyutludur. Tarihî bilgilerin gösterdiği gibi inancını değiştiren bir toplum için yeni din, genelde hayatı alışılmışın aksine olarak değiştirmektedir. İnanılan din mîmari, mûsikî, dil, kültür, örf, adet, gelenek ve göreneklerin değişmesine, böylece toplumda yeni bir devrin başlamasına neden olabilmektedir. Tarih derslerinde ve kitaplarda adını sıkça duyduğumuz Uygur Türkleri bu duruma emsal teşkil etmektedir. Zira bilindiği üzere Uygur Türkleri Mani dinine inanmalarının etkisiyle avcılık ve savaşçılık özelliklerini kaybederek

¹²⁴ Yıldız Kızılabdullah - Tuğrul Yürük, “Din Eğitimi ve Öğretiminin Temelleri”, *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş (Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2012), 77.

¹²⁵ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 94.

¹²⁶ Ali Rıza Aydın, “İnanma İhtiyacı ve Dinî Ritüellerin Psikolojik Değeri”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 9/3 (2009): 88.

yerleşik hayata geçmiştir. Nihayetinde Uygurların uzun yıllar yaşattıkları gelenek ve göreneklerinde büyük oranda bir değişim meydana gelmiştir.

İnsan, dünyaya gelişinden itibaren yaşam serüveninde kendisiyle ve hayatla barışık, sosyal çevresiyle uyumlu olarak ayakta kalabilmek, maddî-manevî ihtiyaçlarını karşılayarak hedeflediği refah düzeyine ulaşabilmek için sayısız engeli aşmak, birçok sorunla baş etmek mecburiyetindedir. Bu süreçte her bireyin çeşitli hastalık, kaza, doğal afet, ölüm (yakın kaybı) gibi musibetler, kişiler arası ilişkilerde karşılaşılan sorunlar ve taşıdığı sorumluluklar gereği aşmak zorunda olduğu genel problemlerinin yanı sıra kendisine özel, basit ya da karmaşık kaygı ve sıkıntıları da bulunabilir.

Bireyin kendisi için belirlediği amaçlarına ulaşabilmesi için harekete geçtiği esnada kendisinden ya da dış dünyadan kaynaklı nedenlerden ötürü hedeflerine ulaşamaması durumu literatürde engellenme olarak adlandırılır. Engellenme durumu bireyin gerginlik, korku, öfke, sıkıntı, kaygı ya da çaresizlik gibi olumsuz duygular yaşamasına neden olabilir. Bu durumu aşmak için birey, kendisini tatmin edici çeşitli çözüm yolları arar.¹²⁷ Bireyin bu arayışı kimi zaman karşılık bulurken kimi zaman da tek başına bütün bunların üstesinden gelmek, onun için mümkün olmayabilir. Bu durumda bireyin sosyal çevresinden ya da ilgili uzmanlardan yardım alması gerekir.

Bireyin sorunlarına bir çıkış yolu bulma ihtiyacını gidermesine yardım etmek amacıyla farklı bilimler doğmuştur. Bu bilimler arasında ilk akla gelen bireyin duygu ve davranışlarını, ayrıca bilişsel süreçleri inceleyen bir disiplin olan psikolojidir.¹²⁸ Bu bilime dayalı olarak bireyin sorunlarına yardımcı olan uzmanlar psikolog, psikiyatrist gibi adlarla anılır. Psikologlar danışanlarına kendilerini tanımaları ve istidatlarını fark edip geliştirerek sorunlarını çözmeleri konusunda rehberlik ederken, psikiyatristler, genellikle ağır psikolojik hastalıkları ilaçla tedavi ederek hastalarına yardımcı olmaya çalışırlar. Ancak din eğitimi ve din psikolojisi alanlarındaki genel kabule göre bireye yapılan bu desteklerin birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır.

Şöyle ki: Psikoloji bilimi, pozitivist akımın etkisi altında gelişmiştir. Bu nedenle psikoloji, insanın daha çok gözlenebilen davranışlarını ele almakla birlikte

¹²⁷ Abdülkerim Bahadır, "Dindarlığın Kaynakları", *Din Psikolojisi*, ed. Hayati Hökelekli (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2016), 56.

¹²⁸ Morgan, *Psikolojiye Giriş*, 8.

manevî boyutunu ihmal etmiştir. Özellikle daha bilimsel olma ve kabul görme çabalarından dolayı alandaki kuramcı ve uygulayıcılar 1980'lere kadar din ve maneviyatı önemli derecede göz ardı etmişlerdir.¹²⁹ Böylece insan maddesel boyuta indirgendiği için ruhsal sorunlar, bilim dünyası tarafından uzun bir dönem ihmal edilmiştir.

Psikoloji biliminin sınırlılıklarının göz ardı edilemeyecek boyutlara ulaşmasının ruh sağlığı uzmanları tarafından fark edilmesi ile din ve maneviyatın da bireyin karşılaması gereken bir ihtiyaç olduğunu, maneviyat ve ruh sağlığı arasında sıkı bir ilişki bulunduğunu ve manevî değerlerden psikolojik destek süreçlerinde faydalanılması gerektiğini vurgulayan çalışmalar yapılmaya başlanmış ve bunların sayısı giderek artmıştır. Bu konuda ilk adımların Abraham Maslow tarafından atıldığı bilinmektedir.¹³⁰ Yapılan çalışmalar neticesinde günümüzde psikoloji biliminin de bireyin sorunlarına çözüm bulunmasında maneviyatın yapıcı potansiyelini kabul etmeye başladığı görülmektedir. Örneğin artık birçok çağdaş psikolog, bireyin manevî yaşamına yön veren dinî inançları geçmişte olduğu gibi kökü kurutulması gereken bir illet olarak değerlendirmemekte, aksine dinin iyileştirici etkisinden dolayı geliştirilerek bireyin istifadesine sunulması gereken bir olgu olduğunu düşünmektedir.¹³¹

Maneviyat, bireyin duygu, düşünce, tutum ve davranışlarına, dolayısıyla yaşamına yön veren değerleri ihtiva eden geniş bir kavramdır. Bireyin maneviyatında mensup olduğu dinin yeri ve önemi büyüktür. Kimlik ve kişilik gelişiminde büyük etkisi bulunan din, inanan insanın hayatını çok boyutlu olarak kuşatan bir gerçekliktir. İlk bakışta din ruhun kurtuluşuyla, psikoloji ruhun sağlığıyla ilgileniyor gibi görünse de bütüncül bir bakışla her ikisinin de ortak amaçlarının bulunduğu görülecektir. Nitekim ruhsal sağlık olmadan kurtuluşa ulaşamayacağı gibi kurtuluşa eristirmeyen sağlık da anlamsızdır.¹³² O halde psikoloji ve din el ele vererek insanın dünyada huzura, ahirette kurtuluşa ulaşmasına katkı sağlamalıdır.

¹²⁹ Sibel Demirbaş, "Ergenlik Döneminde Manevî Danışmanlık ve Rehberlik (MDR)", *Manevî Danışmanlık ve Rehberlik Teori ve Uygulama Alanları*, ed. Ali Ayten (İstanbul: DEM Yayın, 2017), 103.

¹³⁰ Demirbaş, "Ergenlik Döneminde Manevî Danışmanlık ve Rehberlik (MDR)", 104.

¹³¹ Michael Utsch, "Pozitif Psikoloji'den Güdüler Din Psikolojisi Araştırmaları ve Terapik/Manevî Yardım Uygulamaları", trc. Abdülkerim Bahadır, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 25 (2008): 172.

¹³² İbrahim Gürses - Yasin Kuruçay, "Ergenlerde Anlamsızlık ile İlgili Problemlere Dinin Etkisi Üzerine Değerlendirmeler", *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (2018): 105.

Burada insan davranışlarına büyük ölçüde yön veren çeşitli inançların olumsuz etkilerinin de göz ardı edilmemesini parantez arasında ifade etmek gerekir. Nitekim dünya üzerinde farklı coğrafyalarda yayılan sayısız din ya da dinî grup bulunmaktadır. Bunlar arasında sapkın inançları vaaz edenler de bulunmaktadır. Dolayısıyla farklı dinler formal ya da informal yollarla verilen eğitim yoluyla farklı insan tipleri yetiştirmektedir. İnsanlara herhangi bir karşılık beklemeden birçok faydası dokunan bir mü'mine de çok tehlikeli bir intihar bombacısına da bu davranışları yaptıran şey, büyük oranda kendisine verilen eğitimin neticesinde benimsemiş olduğu inançlarıdır. Bu nedenle bireyin var olan istidatlarının geliştirilerek nitelikli bir insan olabilmesi için doğru ve sağlam bir inanç eğitiminden geçmesi elzemdir.¹³³ İnsan, ancak bu eğitim sayesinde manevî ihtiyaçlarının ve sorunlarının neler olduğunu, bunları nasıl giderebileceğini tam manasıyla idrak edebilir.

Şunu unutmamalı ki insan maddî boyuta indirgenemeyen manevî yönü de bulunan bir varlıktır. Zira ruh olmadan beden cansız bir et ve kemik yığınının başka bir şey değildir. İnsanın maddî varlığını teşkil eden bedeni yeme, içme ve nefes alıp vermeye ihtiyaç duyduğu gibi ruhu da aşkın bir varlığa inanmaya ve ibadet etmeye muhtaçtır.¹³⁴ İnsanın bu ihtiyacı asla ve asla göz ardı edilemez. Aksi takdirde manevî ihtiyaçların karşılanmamasından kaynaklı sorunların baş göstermesinin yanı sıra dinlerin yaşam boyu karşılaşılan çeşitli problemlerin çözümüne yönelik olarak ortaya koyduğu tahammül ve azim verici etkilerden de mahrum kalınır.

Dinler, nihai amaç olarak müntesiplerinin dünyada ve ölüm ötesinde mutluluğu elde etmelerini hedeflemektedir. Bu amaca ulaşabilmek için dinler, mensuplarına ne zaman, nerede ve nasıl davranılması gerektiğine dair çeşitli prensipler vaaz etmektedir. Bu prensipler incelendiğinde bireyin ruh ve beden sağlığına katkı sağlayacak birçok ilke göze çarpmaktadır.¹³⁵ Zira dünya dinlerinin telkin ettiği evrensel ahlak ilkeleri bireyi olgunlaştırarak fizikî ve ruhsal anlamda zinde olmayı sağlayabilir.

¹³³ Cemil Osmanoglu, "Din Eğitiminin Gelişimsel Temeli Olarak İnanç", *Bilimname* 27 (2014): 197.

¹³⁴ Aydın, "İnanma İhtiyacı ve Dinî Ritüellerin Psikolojik Değeri", 88.

¹³⁵ Bk. Mustafa Köylü, "Ruh Sağlığı ve Din: Batı Toplumunu Açısından Bir Değerlendirme", *Ondokuz Mayıs İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23 (2007): 65.

Konuyla ilgili yapılan bilimsel araştırmalara göre içselleştirilen dinî inançlar çerçevesinde Şekillenen bir hayat, bireyin psikolojik uyumuna ve yaşadığı sorunlarla baş etmesine katkı sağlamaktadır. Yani dinî inanç, ibadet ve ritüeller, insanın yaşadığı sorunlar karşısında bireye dayanma ve tahammül gücü vermekte, böylece stres, kaygı, depresyon gibi olumsuz duyguların önüne set vurmaktadır. Bunun anlamı Őudur: İnanan bir kimse, özellikle ruhsal anlamda daha sağlıklıdır. Bir problem durumunda daha çok başa çıkma stratejisi geliştirir. Bunun sonucunda yüksek düzeyde bir hayat memnuniyetine ve kalitesine erişir.¹³⁶ İnkâr ise gözlem ve araştırmalara dayalı verilerden anlaşılabileceği üzere yaratıcı ile olan bağın kopması dolayısıyla hayatın anlamsızlaşmasına, mevcut ruhsal rahatsızlıkların derinleşmesine, bunlara yenilerinin eklenmesine ve daha da kötüsü manevî bunalımların tedavi edilemez boyutlara kadar ulaşmasına neden olabilir.¹³⁷

Dinler, mensupları için birtakım maneviyat ve değerler sistemi inşa etmektedir. Dinlerin inşa ettiği bu metafizik alan, insanın yaşadığı sorunlara karşı koyabilmesi için teselli, sabır, mit telkin eden, sorunlarla mücadele azmi kazandıran bir işleve sahip olduğu gibi ayrıca dinlerin birleştirici gücü sayesinde aynı dinin mensupları arasında sosyal bağlar kurulmakta, bu da kişinin kendisini yalnız hissetmemesini ve gerektiğinde yaşadığı problemlerin üstesinden gelebilmek için dindaşlarından yardım almasını sağlayabilmektedir.¹³⁸ Bu gcl bağlar sayesinde meydana gelen birlik beraberlik duygusu sayesinde bireysel ve toplumsal sorunlar daha kısa vadede çözüme kavuşturulabilir.

Bütün bunlara ek olarak insan, maddî manevî boyutlarıyla bir bütün olduğu için bu yapının bir tarafında meydana gelen bir aksaklık diğer yanını da etkileyecektir. Artık Şu inkr edilemez bir gerçektir ki, beden sağlığı ile ruh sağlığı arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.¹³⁹ Sağlıklı bir beden için manevî anlamda bir iyilik önemli bir gerekliliktir. Manevî iyilik ise hayatın anlamı ve gayesi, aslı

¹³⁶ Faruk Karaca, "Dindarlığın Etkileri", *Din Psikolojisi* ed. Hayati Hökelekli (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2016): 78; Hüseyin Peker, "Dua, İbadet ve Dinî Törenler", *Din Psikolojisi* ed. Hayati Hökelekli (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2016): 206; Utsch, "Pozitif Psikoloji'den Güdüler Din Psikolojisi Araştırmaları ve Terapik/Manevî Yardım Uygulamaları", 175.

¹³⁷ Abdurrahman Kasapoğlu, "Kur'an'a Göre İnkâr ve Bunalım-İnkârcılığın Ruh Sağlığına Olumsuz Etkileri-", *İ.. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (2010): 211.

¹³⁸ Bk. Şenol Korkut, *Gençlik Sorunları ve İntihar*, 3. Baskı (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2011), 22.

¹³⁹ Köylü, "Ruh Sağlığı ve Din: Batı Toplumunu Açısından Bir Değerlendirme", 65; Sian Cotton v.dęr., "Religion/Spirituality and Adolescent Health Outcomes: A Review", *Journal of Adolescent Health* 38 (2006): 472.

değerler, aşkın inanç ve tecrübeler ile toplumsal ilişkiler olmak üzere dört temel unsurdan oluşmaktadır.¹⁴⁰ Dinler, ortaya koydukları prensipler ile müntesipleri için bu unsurlardan her birine yönelik manevî reçeteler sunmakta, böylece mensuplarının manevî iyi oluş halini desteklemektedir.

Dinler, bireysel sorunların yanı sıra toplumsal sorunların da çözüme kavuşturulması için katkı sağlayabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde insanlığın karşılaşılabileceği sosyal, ekonomik, politik veya ekolojik pek çok sorun bulunmaktadır. Bütün bu sorunların tamamen dinler tarafından çözülmesini beklemek elbette ki yerinde bir tespit olmayacaktır. Ancak unutulmamalıdır ki dinler bu sorunların çözümüne yönelik ekonomik, siyasî ya da hukukî anlamda geliştirilen hiçbir düzenlemenin üstesinden gelemeyeceği şeyleri başarabilir. Zira dinler, insanların iç dünyasına derin etkiler bırakarak kalpleri zararlı düşüncelerden arındırır, faydalı düşüncelere yönlendirir. Böylece insanlar arası düşmanlıkların yok olması, yerini birlik, beraberlik, yardımlaşma ve dayanışmanın alması için dinler önemli bir rol oynar.¹⁴¹ Bu minval üzere hareket eden birey, bahsi geçen her türlü sorunun ortaya çıkmasını engellemek ya da çözümünü sağlamak için diğerkâm duygularla çalışıp çabalar ve toplumsal sorunlarla baş etmek maksadıyla toplumun diğer üyeleri ile birlik beraberlik, yardımlaşma ve dayanışma içerisinde çalışır. Bu birliktelikten doğan kuvvet sayesinde birçok toplumsal sorunun üstesinden kolayca gelinebilir.

Dinler hakkında yapılan bu genel açıklamalardan sonra ülkemizde halkın çoğunluğu Müslüman bireylerden oluştuğu için konuyu İslâm dini özelinde ele almak faydalı olacaktır. İslâm, insanın ve insanlığın doğrudan ya da dolaylı olarak etkileşim içerisinde bulunduğu kâinatın tek yaratıcısı olan Allah'ın ilk insan ve peygamber olan Hz. Âdem'den itibaren beşeriyet için uygun gördüğü Hz Muhammet ile kemale erdirdiği dinin adıdır. Bu dinin bizi bizden daha iyi tanıyan ve bilen yüce yaratıcının seçtiği din olması hasebiyle insan fitratına uygunluğu su götürmez bir gerçektir.

¹⁴⁰ Köylü, "Ruh Sağlığı ve Din: Batı Toplumu Açısından Bir Değerlendirme", 77.

¹⁴¹ Hüseyin Yılmaz, "AB'ye Giriş Sürecinde Ortaöğretimde Diğer Dinlerin Öğretimi ile İlgili Öğrencilerin Düşünceleri", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2004): 103.

İslâm, yüce kitabı Kur'an-ı Kerim ve bu kitabı tebliğ etmek için beşeriyet içerisinde seçilmiş, insanlar için en güzel örnek (usve-i hasene) olan Hz Muhammed (a.s.) aracılığı ile akıl sahibi insanları muhatap almakta, yaşamın her alanıyla ilgili iyiyi, güzeli emrederek insanlara hitap etmekte, doğru yolu göstermektedir. İslâm, insanların maddî manevî her türlü hastalıklardan muhafaza olmasını istemekte ve buna yönelik sağlam ve esaslı prensipler ileri sürmektedir. Bu prensipler hangi yaşta olursa olsun ihlâslı Müslümanları öncelikle ruhsal ve bedensel hastalıklara karşı emniyet altına almakta, lakin herhangi bir sorunla karşılaştıklarında onlara telafi edici usulleri göstermektedir.¹⁴² Bu durum Kur'an-ı Kerimde “Bu, kendisinde şüphe olmayan kitaptır. Allah'a karşı gelmekten sakınanlar için yol göstericidir.” (el-Bakara 2/2). “Ey insanlar! İşte size rabbinizden bir öğüt, kalplere bir şifa ve inananlar için yol gösterici bir rehber ve rahmet (olan Kur'an) geldi.” (Yûnus 10/57). “And olsun biz onlara, bilerek açıkladığımız bir kitabı, inanan bir toplum için bir yol gösterici ve rahmet olarak getirdik.” (el-A'râf 7/52) gibi ayetlerde de ifade edilmektedir.

Bahsi geçen ayetlerden de anlaşılacağı üzere Kur'an ve onun canlı bir örneği olarak bilinen Hz Peygamber, yaşam boyu Müslümanlara nerede, ne zaman ve nasıl davranılması gerektiğine yönelik rehberlik etmekte, özellikle muttakî Müslümanların maddî-manevî yaralarına merhem olabilmektedir. Bunun içindir ki İslâm'a göre küfür bataklığına yapışıp kalanlar, bu değerli hazineden mahrum kalarak dünyanın çeşitli sıkıntılarını cüzî iradesi ve sınırlı kudreti ile tek başına yüklediği için kendisini tehdit eden tehlikelere karşı hakikati bulamaz ve hayatının çeşitli dönemlerinde bocalayıp durur. Bu durum şu ayette manidar bir şekilde ifade edilmiştir: “Yahut (inkarcıların küfür içindeki halleri) derin bir denizdeki karanlıklar gibidir. (Bir deniz ki) onu dalga üstüne dalga kaplıyor, üstünde de bulutlar var. Karanlıklar üstüne karanlıklar. İnsan, elini çıkarsa neredeyse onu bile göremez. Kime Allah nur vermezse, onun için nur diye bir şey yoktur.” (en-Nûr 24/40). Ayette küfür karanlığa, iman nura benzetilerek insanın sorunlarına çözüm yolu bulabilmesine ve manevî iyi oluşu için Allah'a inanmasının ne derece önemli olduğuna dikkat

¹⁴² Celal Kırcı, “Kur'an'da Ruh Sağlığı”, *Diyanet İlmî Dergi* 43/2 (2007): 160.

çekilmiştir. Ayetten de anlaşılacağı üzere inanma ve aşkın bir varlığa bağlanma duygusu sağlıklı bir ruhsal yaşam için önemli bir gerekliliktir.¹⁴³

İslâm, insana Allah'a itaat ederek O'nun gösterdiği yoldan gitmesi şartıyla ruhsal dinginliğin yanı sıra dünya ve ahiret saadetini de vaat etmektedir. Bireyin bu genel mutluluğu yakalayabilmesinde huzurunu kaçıran sorunların üstesinden gelmesi ve hedeflerine ulaşmasından alıkoyan engelleri kaldırması, yani problem çözme becerisi kazanmasının önemli bir rolü bulunmaktadır. Tespit edebildiğimiz kadarıyla İslâm dini bireye öncelikle sorunun kaynağını bularak birçok problemi ortaya çıkmadan önce önleme becerisi kazandırmakta, kişinin karmaşık bir sorun dolayısıyla hissettiği kaygı, sıkıntı, öfke, depresyon gibi olumsuz duyguları yatıştırarak problem durumunda uyumlu davranmasına ve gerek bireysel gerekse de sosyal sorunların bertaraf edilmesi için mücadele azmi edinmesine katkı sağlayabilmektedir. Bu durum elbette kişinin dindarlık düzeyine göre farklı şekillerde tezahür eder.

Araştırmalara göre yüksek düzeyde dindar olan bireyler diğerlerine nazaran psikolojik anlamda daha iyidir. Bu kişilerin hayat memnuniyeti daha yüksektir ve daha iyimser bir kişiliğe sahiptirler. Hayat onlar için daha anlamlıdır, daha yüksek bir sosyal desteğe sahiptirler ve eşleriyle ilişkilerinde daha mutlu ve istikrarlıdır. Buna karşın depresyon, kaygı, stres gibi olumsuz duygulara daha az maruz kalırlar. Bu duyguları yaşadıklarında daha çabuk iyileşirler ve intihar vakaları onlarda daha az görülür.¹⁴⁴ Manevî iyi oluş düzeyi ile dindarlık arasında bulunan anlamlı ilişkiler bedensel sağlık için de geçerlidir. Dindarlık düzeyi yüksek olan kişiler, sağlığa olumsuz etkileri bulunan sigara, alkol ve uyuşturucu gibi maddelerin kullanımından kaçınırlar, çünkü mülkün asıl sahibinin yaratıcı olduğu bilinciyle kendilerini bedenleri dahil tüm varlıklarının sahibi değil emanetçisi olarak görürler. Bundan dolayı onların bağışıklık sistemleri daha güçlüdür. Bu bireylerde kalp damar rahatsızlıkları daha az görülür. Bu nedenle daha kaliteli ve uzun bir yaşama sahip oldukları söylenebilir.¹⁴⁵

¹⁴³ Aydın, "İnanma İhtiyacı ve Dinî Ritüellerin Psikolojik Değeri", 91.

¹⁴⁴ Mustafa Köylü, "Dinin Ruh ve Beden Sağlığı Üzerindeki Etkisi", *Dinî Danışmanlık ve Din Hizmetleri*, Nurullah Altaş - Mustafa Köylü (Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2012), 131-132.

¹⁴⁵ Karaca, "Dindarlığın Etkileri", 85.

İslâm'ın bu katkıları ülkemizde ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin genellikle 14-18 yaşlarında olmalarından dolayı gençlik bağlamında ele alınacak olursa bu dinin genel anlamda herkese yol göstermekle birlikte dinî anlamda sorumluluğun başladığı, ruhen ve bedenen kişinin en enerjik olduğu gençlik dönemine ayrı bir önem verdiği söylenebilir. Döneme batı nazarıyla bakıldığından ergenlik sürecinden geçen gencin yaşadığı gerginlik ve çatışmaların gereğinden fazla abartılmasına karşın İslâm gence aklen ve bedenen kemâle erdiği için sorumluluklar yüklemiştir. Nitekim Hz Peygamber de hayattayken birçok tecrübeli ve yaşlı Müslüman varken gençlere ciddi sorumluluklar vermiştir. Bunlara İslâm'ı Medineli Müslümanlara öğretmesi için seçtiği genç sahabe Mus'ab b. Umeyr, Tebuk savaşında sancağı verdiği 20 yaşındaki Zeyd b. Sabit, Hz Peygamberin vefatına yakın bir zamanda gerçekleşen bir seriyyede ordunun başına komutan olarak tayin ettiği henüz 18 yaşlarında olan Üsâme b. Zeyd örnek verilebilir.¹⁴⁶

Gençlik Kur'an-ı Kerim'de de pek çok ayete konu olmuştur. Yüce Allah birçok ayeti kerimede Hz İbrahim, Hz Meryem, Hz Musa, Hz Lokman'ın oğlu, Ashab-ı Kehf gibi modeller üzerinde gençlik ve sorunlarına ışık tutmaktadır. Bunlara örnek vermek gerekirse: Hz İbrahim'in yıldız, aya ve güneşe bakarak yaratıcısını düşünmesinden gençlik döneminde bireyin yaşadığı toplumun telkin ettiği inançları mantık süzgecinden geçirdiği ve sorguladığı sonucu çıkarılabilir. Ayetlerde geçen Hz Musa'nın yanlışlıkla bir adamı öldürmesi sonucu yaşadığı pişmanlık sonucu tevbesinin kabul edilmesinden gençlik yıllarında görülen suçluluk ve günahkârlık psikolojisi dolayısıyla dinden uzaklaşmak yerine Allah'ın affına sığınmak gerektiğinin hatırlatıldığı söylenebilir. Hz Musa'nın kardeşi Hz Harun'un kendisine yardımcı olmasını Allah'tan niyaz etmesinden kişinin her konuda başarılı olamayacağı anlaşılabilir. Yine Hz Musa ve Hızır'ın yolculuğu ile gençlere tez canlı ve aceleci davranmanın bazı olayların perde arkasında yatan gerçekleri görmeyi engellediği mesajı verildiği söylenebilir.¹⁴⁷ Ayrıca Hz Meryem'in genç yaşta yaşadığı büyük imtihan tecrübesi ile gençlere yaşadıkları sorunlara karşı tevekkül ve teslimiyet modeli sunulmuş, Ashab-ı Kehf'in doğru yoldaki kararlılık, azim ve cesaretlerinin karşılığı olarak Allah'ın onlarla beraber olduğu bildirilmiştir.

¹⁴⁶ Vasim M. Mammadaliyev, "İslâm ve Gençlik", *Bakü Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin İlmî Mecmuası* (2006): 32.

¹⁴⁷ Mehmet Emin Ay, "Kur'an'da Gençler ve Gençlik Değerleri", *Gençlik Dönemi ve Eğitimi II Tartışmalı İlmî Toplantı*, ed. Hayati Hökelekli (İstanbul: Ensar Yayın, 2003), 20-31.

İslâm, gençlere olumlu kişilik özellikleri kazandırarak psikolojik iyi oluşlarını desteklemekte, onların zor zamanlarda sabırlı ve azimli davranmalarını telkin ederek manevî bir güç kaynağına kavuşmalarını sağlamaktadır. Genç, doğru bilgiyle desteklenen inancı sayesinde amaçsız bir yaşamın esiri olmak yerine idealleri olan, bu idealleri gerçekleştirmeye çalışırken karşılaştığı engeller dolayısıyla ümitsizliğe kapılmayan, Allah'a güvenerek keder verici olayları metanetle karşılayan,¹⁴⁸ hislerine değil aklına, yaratıcısına ve peygamberine kulak veren¹⁴⁹ nitelikli bir insan olabilir.

Görülen o ki İslâm, insanın çeşitli zararlar görmesine neden olan aşırı arzu ve ihtirasları kontrol altına alarak bireyi olumsuz etkileyen öfke, nefret, kin, düşmanlık, kibir, kıskançlık gibi duyguların ıslah edilmesine katkı sağlayabilmektedir. Bu sayede ruhî bakımdan sağlam, yüksek karakterli, dengeli ve olgun bir insan tipi yetişmesini sağlamaktadır.¹⁵⁰

Toplum tarafından kabul gören dinin öğretilerinin insanlar arasında yayılmasında eğitim merkezî bir konuma sahiptir. Çünkü benimsenen dinin istediği insan tipini yetiştirmek sadece eğitimle mümkün olmasa da yapılacak ilk iş eğitimidir.¹⁵¹ Toplumların eğitim alanındaki ihtiyaçlarını karşılayan kurumlara okul adı verilir. Okullarda yapılan şey temelde toplumun benimsediği kültürün yeni nesle aktarılmasıdır. Yani okulların temel hedefinin yetiştirilmekte olan yeni neslin toplumun kültürünü tanıması, benimsemesi ve geliştirmesi olduğu söylenebilir. Din de hem bu kültürü etkileyen hem de kültürden etkilenen bir olgudur. Çünkü dinin özü kültüre göre değişirse de din algısı kültürün etkisine bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Bu nedenle okul çatısı altında din eğitimi yapılması önemli bir gerekliliktir. Nitekim insanın fitrî olarak her şeye gücü yeten yüce bir varlığa inanmaya temayülü bulunduğu için öğrencinin merkezde olduğu vizyonunu benimseyen okulların bireyin bu ihtiyacını görmezden gelmesi düşünülemez.

Bireyin dinî gelişiminde olumlu bir ilerleme kat etmesi, yani doğru dinî duygu, düşünce, tutum ve davranışlara sahip olabilmesi amacıyla profesyonel kişiler

¹⁴⁸ Mustafa Koç, "Ergenlik Döneminde Dua ve İbadet Psikolojisi Üzerine Teorik Bir Yaklaşım", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/1 (2003): 390.

¹⁴⁹ Hasan Cirit, "Hz Peygamber ve Gençlik", *Bakü Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin İlmî Mecmuası* 9 (2008): 63.

¹⁵⁰ Kırca, "Kur'an'da Ruh Sağlığı", 172.

¹⁵¹ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, (Ankara: Gün Yayıncılık, 2007), 21.

rehberliğinde yapılan planlı ve programlı faaliyetlerin bütününe din öğretimi adı verilmektedir. Ülkemizde din öğretimi denilince akla ilk olarak lisans düzeyinde ilahiyat ve İslâmî ilimler fakülteleri gelmekteyken temel eğitim ve ortaöğretimde bu görevi daha çok söz konusu fakülterlere de alt yapı oluşturan imam hatip liseleri icra etmektedir. Bu liseler, ortaöğretim düzeyinde meslekî din öğretiminin gerçekleştirildiği Mili Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı okullardır. Okullar, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 32. maddesinde “İmam - hatip liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Millî Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.” şeklinde tanımlanmaktadır.¹⁵²

İmam hatip liselerinin temel özellikleri şunlardır:

- Devletin denetim ve gözetimi altında bulunmaktadır.
- Genel eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır.
- Müfredatında dinî ve seküler dersler birlikte bulunmaktadır.
- Okutulan dersler modern eğitim tarzında sunulmaktadır.¹⁵³

2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren imam hatip liselerine öğrenci alımı yapılmayarak tamamı Anadolu imam hatip lisesine (AİHL) dönüştürüldüğü için okulların günümüzdeki adı Anadolu imam hatip lisesidir. Okulların öğrenim süresi dört yıldır. Öğrenciler, dört yıllık öğrenimleri süresince hem İmam-Hatip, Müezzin Kayyım ve Kur'an Kursu Öğreticiliği gibi din hizmetleri ile ilgili mesleklere yönelik dersleri, hem de diğer liselerde de zorunlu olarak okutulan kültür derslerini almaktadır. Öğrencileri mesleğe hazırlayan bu derslere meslek dersleri adı verilmektedir.

Anadolu imam hatip liselerinde toplam on üç tane meslek dersi okutulmaktadır. Bunun yanı sıra meslek derslerini destekleyen temel İslâm bilimleri ile ilgili farklı seçmeli dersler de bulunmaktadır. Diğer ortaöğretim kurumlarına bakıldığında ise okul türü ne olursa olsun hepsinde haftada ikişer saat olmak üzere

¹⁵² MEB, *Millî Eğitim Temel Kanunu*, (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1973), 5106.

¹⁵³ İbrahim Aşlamacı, “Türkiye'nin İslâm Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları ve Temel Özellikleri”, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9/5 (2014): 270.

zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve seçmeli Kur'an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler ve Peygamberimizin Hayatı dersleri bulunmaktadır.

Ülkemizde ortaokul düzeyinde din öğretiminin yapıldığı en önemli kurumlar imam hatip ortaokullarıdır. Bu okullarda diğerlerinden farklı olarak Arapça, Kur'an-ı Kerim, Temel Dinî Bilgiler ve Peygamberimizin Hayatı dersleri zorunlu olarak okutulmaktadır. Ayrıca diğer ortaokullarda ve ilköğretim 4. sınıfta zorunlu olarak haftada iki ders saati okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi de bulunmaktadır. Kur'an-ı Kerim, Temel Dinî Bilgiler ve Peygamberimizin Hayatı dersleri diğer ortaokullarda seçmeli ders statüsünde yer almaktadır.

Din öğretimi sadece örgün eğitim kapsamında yürütülen bir faaliyet değildir. Ülkemizde yaygın eğitim kapsamında bu faaliyetleri yürüten en önemli kurum Diyanet İşleri Başkanlığıdır. Başkanlık bünyesinde hafızlık kursları, 4-6 yaş Kur'an kursları, yaz kursları ve uzun süreli kurslar açılmakta, bu kurslarda Kur'an Okuma ve Tecvid Bilgisi, Temel Dini Bilgiler, Siyer gibi dersler okutulmaktadır.

Daha önce de ifade edildiği gibi insanların hayat sürecinde sık sık başvurmak zorunda kaldıkları problem çözme ve bilimsel düşünme faaliyetleri birey ve toplum için hayati bir önem taşımaktadır. Zira her insan bireysel ya da toplumsal yaşamıyla ilgili pek çok sorunla karşılaşır, huzurunu kaçıran bu problemlerden kurtulmak için çaba sarf eder. Özellikle günümüz toplumlarında toplumsal değişimin hızından dolayı birey her an yeni ve büyük bir sorunla karşılaşabilir. Bu nedenle genel eğitimde olduğu gibi din öğretiminde de problem çözmenin yaşam için kritik değere sahip bir beceri olduğu unutulmamalı, konuya gereken önem verilmelidir.¹⁵⁴

Niteliği gereği din öğretimi kapsamında bahsi geçen derslerin her birinde problem çözme becerisinin kazandırılmasına yönelik olarak işletilebilecek çok sayıda argüman bulunmaktadır. Din öğretiminden sorumlu olan kişi ya da kurumlar da bu konuda profesyonel hale gelebilirse becerinin öğrencilere kazandırılması amacına hizmet etmek adına büyük bir adım atılmış olacaktır. Peki din öğretimi özelinde problem çözme becerisi ne ifade etmektedir? Beceri temelli öğretimin benimsendiği son yıllarda bu soruyu tatmin edici bir şekilde cevaplandırmak din öğretiminin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için son derece önemlidir. Çünkü din öğretimi ile

¹⁵⁴ Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, 18-19.

ilgili derslerin özel amaçları çerçevesinde problem çözme becerisinin neliğinin tam olarak bilinmemesi beceriyi kazandırma amacına yeterince ulaşılmasına neden olacaktır. Buna rağmen din eğitimi alanı ile ilgili literatüre bakıldığında bu soruya tatmin edici bir cevap getiren herhangi bir çalışma ile karşılaşmamıştır. Alanda yapılan konuyla ilişkilendirilebilecek sınırlı sayıdaki araştırmalara bakıldığında söz konusu becerinin genel eğitimde ve psikolojide ifade edildiği şekilde ele alındığı din öğretimi özelinde kazandığı anlamların ihmal edildiği görülmektedir. Bundan ötürü araştırmanın bu aşamasında tespit edildiği kadarıyla söz konusu sorunun cevabı ifade edilmeye çalışılacaktır.

Ülkemizde toplumun daha çok Müslüman bireylerden oluşması ve ders içeriklerinin de buna göre dizayn edilmesi düşünüldüğünde “Din öğretimi özelinde problem çözme becerisi ne ifade eder?” sorusunun cevabı şu şekilde sıralanabilir:

1. Kur’an ve sahih sünnet Müslümanlar için doğruluğunda şüphe bulunmayan birer hidayet rehberidir. İslâm, mensuplarına hidayet yolunu çeşitli emir ve yasaklarla göstermektedir. İslâm’da bulunan bu emir ve yasaklar keyfî bir nitelikte değildir. Nitekim Allah ve resulü inananların bireye ve topluma zararı olan tutum ve davranışları terk etmesini, faydalı olanlara yönelmesini istemektedir. İslâm’da hidayet yolunun faydaları, dalalet yolunun zararları akıl ve nakil temelinde hikmeti ile birlikte insana sunulmaktadır. Yani İslâm, günümüz tabiri ile bireyin sebep sonuç ilişkisi kurabilmesine, tutum ve davranışlarının sonuçlarının ne olacağını önceden kestirebilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu sayede kalbi imanla dolu olan birey, Allah’ın rızasını kazanmak için çalışıp çabalarken aynı zamanda problemlerle karşılaşmaması için tedbirli davranmış olmakta, problem ortaya çıktıktan sonra onu bertaraf etmekle uğraşmaktansa problemin ortaya çıkmasını önlemeyi bilmektedir. İşte din öğretiminde öğrencilere bu şuur kazandırılabilirse öğrenciler, hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri birçok sorunu ortadan kaldırmakla uğraşmak yerine bu sorunların baş göstermesini engelleyebilirler.

2. Bir sorunu fark etmek problem çözme sürecinin ilk aşamaları arasında yer alır. Zira fark edilmeyen bir sorunla mücadele edilemez. İnsanın bireysel ya da toplumsal huzurunu kaçıran öyle problemler vardır ki birey, bazen sınırlı bir kapasiteye sahip olmasından dolayı bu sorunları fark edemez, sonuçlarını kestiremez,

hatta bu olumsuz durumları birer sorun olarak değil yaşamak istediği bir hayali olarak bile görebilir. Özellikle kitle iletişim araçlarının yaygınlığından dolayı çok farklı felsefi akımların görüşlerine kolayca muhatap olabilen genç neslin bu konuda tehdit altında olduğu aşıkardır. Bundan dolayı din öğretiminde güncel sorunların mahiyeti ve zararları hakkında farkındalık oluşturulması, bu amaçla içeriğin sunuluşu esnasında konu ile ilgili yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olan sorunların ders kitabındaki yönergeler ya da öğretmen tarafından verilen ipuçları aracılığıyla öğrencilerin kendilerine buldurulması önemli bir gerekliliktir.

3. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel birçok becerinin birlikte kullanılmasını gerektirebilen problem çözme becerisini kazanmanın önemli bir gereksinimi bireyin karamsar ve kötümser duyguları bir kenara bırakıp, pozitif düşünmeyi, olumlu bakmayı davranış haline getirmesi, sahip olduğu yeteneklerin, problem durumunda yapabileceklerinin farkına varmasıdır. Özellikle bireyin istenmeyen ve beklenmeyen olaylar karşısında yaşadığı stres, depresyon gibi olumsuz duyguları üzerinden daha çabuk atarak sağduyulu bir şekilde hayatına kaldığı yerden devam etmesi, çözüme odaklanması, çabuk yılgınlık göstermemesi söz konusu becerinin kazanılması için büyük bir adımdır. Din öğretiminde öğrencilerin bu bilinci kazanması için dinî inançların dönüştürücü gücünden faydalanılabilir. Zira İslâm'a göre karşılaşılan sorunların salt şer olarak değerlendirilmesi doğru değildir. İnsanın başına gelen her musibet Allah'ın ilmi ve iradesi dahilindedir. Her insan yaşamın doğal akışında başına gelen çeşitli musibetler aracılığıyla imtihan edilmektedir. İmtihanın büyüklüğü, neticesinde kazanılacak mükafatın da artması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu bilince sahip olan birey, inancından aldığı güç sayesinde başına gelen olumsuz olaylar karşısında daha dirençli olabilir. İslâm'ın mensuplarına telkin ettiği sabır, şükür, tevekkül, teslimiyet ve umut gibi dinî başa çıkma mekanizmalarının bu noktada öğrencilere büyük katkılar sağlayabileceği düşünülebilir.

4. İnsanın sorunları maddî bir boyuta indirgenemez. Çünkü her insanın fitraten manevî ihtiyaçları ve problemleri de bulunur. Bu ihtiyaç ve problemlerin seküler bir yaklaşımla görmezden gelinmesi bireyin manevî bir boşluğa düşmesine, anlamsız ve amaçsız bir yaşam felsefesine sahip olmasına, dolayısıyla bunalımlara sürüklenmesine sebep olabilir. İslâm, mensuplarının varoluşsal sorularını yanıtlayarak hayatı anlamlandırmalarını sağlamakta, emrettiği ibadetler ile

inananlara manevî ihtiyaçlarını karşılama ve manevî huzura ermelerinin yolunu göstermektedir. Din öğretiminde İslâm'ın bu ilkelerinden hareketle bireyin manevî ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceği, manevî sorunlarını nasıl çözebileceği hususunda öğrencilere rehberlik edilebilir. Böylece öğrencilerin ruhsal sorunları ile mücadele etmeleri için katkı sağlanabilir.

5. Karşılaştığımız bir sorunu çözmek için düşünmeden önce harekete geçemeyeceğimiz için problem çözme süreci öncelikle zihinde başlamaktadır. Dolayısıyla öğrencilere problem çözme becerisinin kazandırılması için öncelikle onların üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Din öğretiminde bu amaçla İslâm'ın akli kullanmayla, tefekkürle ilgili öğretilerinden faydalanılarak öğrencilere düşündürücü çeşitli ayetler, hadisler, olaylar ve evrende olup bitenlerle ilgili zihin egzersizleri yaptırılabilir. Böylece öğrencilerin problem çözme becerisini kazanmalarının önemli bir gerekliliği olan üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

6. İnsanın kurallara sığmaz bir varlık olması dolayısıyla hayat serüveninde sık sık yeni sorular/sorunlarla karşılaşması kuvvetle muhtemeldir. Bireyin gerek dinî gerekse seküler yaşamla ilgili olarak aklına takılan sorularına cevap bulabilmesi problem çözebilmesi ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle problem çözme becerisinin geliştirilmesi için mevcut soru/sorunların çözümünün hazır bir şekilde öğrencilere sunulması yerine doğru kaynaklardan faydalanılarak nasıl araştırma yapabileceğinin bireye öğretilmesi önem arz etmektedir. Zira akademik anlamda yapılan araştırmalar da problem çözmeye birer örnektir. Bu kapsamda din öğretiminde öğrencilerin güncel dinî soruların cevaplarını probleme dayalı öğrenme yaklaşımına uygun bir şekilde araştırarak doğru kaynaklardan kendi başlarına öğrenmelerine rehberlik edilebilir. Örneğin öğrencilere yaşadıkları çevrede en çok merak edilen dinî soruların neler olduğunu tespit etmeleri amacıyla anket çalışmaları yapmaları, belirlenen sorunların cevaplarını grupla işbirliği halinde araştırıp bulmaları, hazırladıkları raporları yetkililere kontrol ettirerek varsa hataları düzeltmeleri ve mümkünse okulca düzenlenen halka açık bir etkinlik aracılığıyla kamuoyunu bilgilendirmeleri ile ilgili bir proje görevi verilebilir.

7. Problem çözüme becerisi gelişmiş bireyler özgüven sahibidirler, sorumluluk almaktan kaçmazlar ve problemin çözümüne yönelik engelleri aşmak için tembellik etmezler. Bu nitelikler İslâm dininin yetiştirmek istediği insan tipi ile birebir uyumaktadır. Zira İslâm, insana çeşitli sorumluluklar yüklemekte, bu sorumlulukları hakkıyla yerine getirenlere mükâfatlar vaat etmektedir. Ayrıca İslâm, azim, çalışkanlık, hak yolda mücadele gibi erdemleri de teşvik etmektedir. Bu verilerden de anlaşılacağı üzere din öğretimi aracılığıyla öğrencilerin İslâm'a uygun bir kimlik ve kişilik edinmeleri sağlanabilirse aynı zamanda problem çözüme becerisinin kazandırılması amacına da hizmet edilmiş olur.

8. Problem çözmenin her durumda bireysel bir faaliyet olması düşünülemez. Bazı durumlarda birey, sorunlarının üstesinden tek başına gelemeyebilir. Bu nedenle gerektiğinde problem çözüme amacıyla kişinin başkalarıyla işbirliği yapabilmesi, başkalarına danışarak onların tecrübelerinden faydalanması büyük bir önem taşımaktadır. Bu noktada İslâm, mensuplarını din kardeşi ilan ederek ümmet çatısı altında birleştirmekte, Müslümanlara istişare, birlik, beraberlik, yardımlaşma ve dayanışma erdemlerini tavsiye ederek birbirleri ile kenetlenmelerine önyak olmaktadır. Din öğretiminde de problem çözüme becerisi kazandırma amacına hizmet etmek adına bu değerlerden hareket edilebilir.

9. Bireyin problemlerini çözmesinde iletişim anahtar kavramlar arasında yer almaktadır. Zira bertaraf etmek istediğimiz bir problemle mücadele ederken gerek kişi içi gerekse de kişilerarası olmak üzere birçok insanla iletişim kurmamız gerekebilir. Bu süreçte temel iletişim becerilerine sahip olan bireyler özellikle sosyal problemleri ile daha etkili bir şekilde baş edebilirken bu yeteneğe istenen oranda sahip olmayan bireyler yaşadıkları iletişim çatışmaları dolayısıyla hedeflerine ulaşmakta zorlanabilir. İslâm, Müslümanlara adab-ı muâşeret dersleri vererek sosyal hayatında rehberlik etmekte, öğretileri ile mensuplarının iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilmektedir. Din öğretiminde de bu öğretilerden hareket edilerek birbirleri ile sağlıklı iletişim kurabilen, problem çözebilen bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlanabilir.

10. İnsanın toplumsal bir varlık olması sosyal hayatta birtakım sorunların var olmasına kapı açmaktadır. Bu sorunların bir ya da birkaç kişi tarafından çözülmesi,

toplumun diğer uyelerinin bencil bir şekilde sadece kendi sorunlarıyla ilgilenmeleri çözüm sürecinde meydana gelen başarısızlıklar dolayısıyla toplumsal olarak çöküşe, huzur ve refahın azalmasına yol açar. İslâm, toplumsal bütünleşmeyi, toplum yararına çalışmayı, vatanseverliği teşvik eden bir dindir. Din öğretiminde de İslâm dininin öğretilerinden faydalanılarak öğrencilerin diğerkam duygularla topluma hizmet etmeye istekli bireyler olarak yetiştirilmesine katkı sağlanabilir. Böylece öğrencilerin bencil bir şekilde sadece kendi problemlerine odaklanmaları yerine hem bireysel sorunları ile hem de toplumsal sorunlarla ilgilenmeleri sağlanabilir.



2. BÖLÜM

AİHL MESLEK DERSLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ KAZANDIRMASI AÇISINDAN ANALİZİ

1. İMAM HATİPLERİN KURULUŞU VE TARİHSEL GELİŞİMİ

İmam hatip okullarının tarihi ile ilgili literatüre bakıldığında bu okulların ilk olarak Cumhuriyetle birlikte 3 Mart 1924'te TBMM'de kabul edilen 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereği açıldığı anlaşılmaktadır.¹⁵⁵ Ancak tek parti döneminde (1923-1946), pozitivist düşünce ve aşırı seküler anlayışın etkisinden dolayı ulus devlet inşa amacına geleneksel din anlayışının zarar vereceği endişesi ile din eğitimi açısından pek çok sorun yaşanmıştır.¹⁵⁶ Bu gibi nedenlerle 1924 yılında 29 yerde açılan imam hatip mekteplerinin sayısı kısa sürede azalmış, okullar 1930 yılında resmen, 1931-1932 ders yılı sonunda fiilen kapatılmıştır.¹⁵⁷

İmam hatip mekteplerinin kapatılmasıyla birlikte 1930-1951 yılları arasında ülkede meslekî din öğretimi yapan herhangi bir kurum kalmadı. Bu durum ülke genelinde mihraba geçip namaz kıldırabilecek, cenazeleri kaldırabilecek kişi bulunamaması, batıl inançların yaygınlaşması gibi birçok sorunun ortaya çıkmasına neden oldu. Demokrat parti döneminde halkın isteği üzerine 1951 yılında imam hatip okulları yeniden açıldı.¹⁵⁸ Ancak okulların tarihî süreç içerisinde herhangi bir bilimsel ve pedagojik temele dayanmaktan ziyade dönemin iradesinin tasarrufuna göre ilerleme ve gerileme dönemlerinden geçtiği görülmektedir. Bu minvalde okullar, zamanla örgün eğitim sistemi içerisindeki ortaöğretim kurumlarından birine dönüştürüldü.¹⁵⁹ Ancak mezunların üniversiteye girişleri ile ilgili sorunlar yaşandı.

¹⁵⁵ Mustafa Öcal, "İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi", *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş (Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2012), 180.

¹⁵⁶ Recep Kaymakcan, "Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler", *EKEV Akademi Dergisi* 27 (Bahar 2006): 23.

¹⁵⁷ Muhittin Alagöz, "Eğitim Sistemi İçerisinde İmam Hatip Liselerinin Yeri", *II. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri (23 - 27 Kasım 1998)*, ed. Abdil Aktaş v.dğr. (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2003), 576.

¹⁵⁸ Öcal, "İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi", 186.

¹⁵⁹ Mahfud Junaedi, "İmam Hatip School (İmam Hatip Lisesi): Islamic School in Contemporary Secular Turkey", *Analisa Journal of Social Science and Religion* 1/1 (Haziran 2016): 131.

Günümüzde ülkemiz, farklı ülkelerde imam hatip liseleri açarak onlara destek olmaya ve ülke içerisinde uluslararası Anadolu imam hatip liseleri açmaya başlamıştır.¹⁶⁰ Bütün bu gelişmeler neticesinde hâlihazırda hafızlık programı uygulayan imam hatip ortaokulları ve liseleri, 2006-2007 öğretim yılında Kayseri Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesinin yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördüğü bir okula dönüştürülmesi ile temelleri atılan uluslararası Anadolu imam hatip liseleri,¹⁶¹ 2016-2017 öğretim yılında açılmaya başlayan fen ve sosyal bilimler programı uygulayan proje Anadolu imam hatip liseleri de eğitim sistemimizde yer alan öğretim kurumlarıdır.¹⁶² Ayrıca açık öğretimde de imam hatip lisesi bölümü bulunmaktadır.

Aşağıda ülkemizde bulunan imam hatip liseleri ve öğrenci sayıları yer almaktadır.¹⁶³

Tablo 4: 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı İmam Hatip Liseleri ve Öğrenci Sayıları

Okul Türü	Okul Sayısı	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Toplam
Anadolu İmam Hatip Lisesi	1604	236435	277871	514806
Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi	----	112697	42510	70187

2. ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ MESLEK DERSLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

İslâm eğitim tarihinde eğitim, ilim öğrenmenin kadın erkek her Müslüman'a farz olmasından dolayı dinî bir sorumluluk olarak görülmüştür. Bu nedenle eğitim din öğretimi ile bütünleşmiş ve öğretim kurumları halk teşkilatı olarak gelişmiştir.¹⁶⁴ Nitekim Cumhuriyet dönemine kadar eğitim öğretimin yaygın olarak yapıldığı cami ve medreselerde yapılan öğretimde dinin merkezde olması bu durumun bir örneğini teşkil etmektedir. Anadolu imam hatip liseleri de Osmanlı dönemindeki medrese

¹⁶⁰ Mustafa Öcal, "Türkiye'nin ve İslâm Aleminin İnşasında Uluslararası ve Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin Yeri ve Önemi", *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*, ed. İlhan Erdem v.dğr. (Malatya: İnönü Üniversitesi, 2017), 2: 17.

¹⁶¹ Fatih Bayezit, "Yumuşak Güç Unsuru Olarak Uluslararası İmam Hatip Liseleri", *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 1/2 (Aralık 2017): 300.

¹⁶² Detaylı bilgi için bk. Öcal, Türkiye'nin ve İslâm Aleminin İnşasında Uluslararası ve Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin Yeri ve Önemi, 13-45.

¹⁶³ MEB, *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*, (Ankara: MEB Yayınları, 2018), 128.

¹⁶⁴ Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, 27.

geleneğine benzer niteliklere sahip eğitim kurumlarıdır. Çünkü günümüzde medreselerde olduğu gibi Anadolu imam hatip liselerinde de hem dinî ilimlere hem de diğer fen ve sosyal alanlarla ilgili ilimlere bir arada yer verilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı olarak eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden Anadolu imam hatip liselerinin amaçları ve temel özellikleri genel olarak Millî Eğitim Temel Kanunu ve ilgili öğretim programlarında ifade edilmiştir. Bu bölümde adı geçen kaynakların yanı sıra konuyla ilgili akademik çalışmalardan da faydalanılarak Anadolu imam hatip liseleri hakkında genel bilgiler vermeye çalışılacaktır.

2. 1. Meslekî Din Öğretiminin Vizyonu

İmam hatip okulları, kökeni Nizamiye Medreselerine dayanan, Selçuklu-Osmanlı-Türkiye tecrübesi ile şekillenen, gelenek ile modern arasında uyum bulma çabaları sonucunda Cumhuriyet'in ilk yıllarında doğan ülkemize özgü bir İslâm eğitim modelidir.¹⁶⁵ Aslında devlet, imam hatipleri eğitimdeki çok başlılığı ortadan kaldırmak için medreselerin bir alternatifi olarak kurmuştur. Ancak millet, bu kurumları sahiplenerek medrese geleneğinin devamı olarak görmüştür.¹⁶⁶ Çünkü medreselerin kapatılmasıyla birlikte uzun bir dönem toplumun din alanındaki ihtiyacını karşılama rolü büyük oranda bu kurumlar sayesinde yerine getirilmiş, kurumların kapatıldığı yıllarda toplum büyük bir yoksunluk yaşamıştır.

Modelin 1924 yılı kuruluş amacı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda da belirtildiği üzere İmamlık, Hatiplik gibi din hizmetlerini yerine getirecek olan memurları yetiştirmektir. Bu doğrultuda tarihî sürece bakıldığında kurulduğu günden bu yana imam hatip okullarının temel görevinin toplumun dinî pratikleri uygulama konusundaki ihtiyaçlarını karşılamak ve bu talebi canlı tutmak olduğu görülmektedir. Ancak değişen şartlar ve ihtiyaçlardan dolayı okulların fonksiyonunda bir takım farklılıklar meydana gelmiştir. Bu doğrultuda tarihî seyir içerisinde okulların din görevlisi yetiştirme amacı aşarak dinî kültür, kimlik ve değerleri yaşatma ve

¹⁶⁵ Aşlamacı, "Türkiye'nin İslâm Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları ve Temel Özellikleri", 268; Adem Korukçu, "İmam Hatip Liseleri", *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan - Remziye Ege (Ankara: Grafiker Yayıncılık, 2012), 181.

¹⁶⁶ Yusuf Batır, "Dinî Manipülasyonlar Karşısında İmam Hatip Okullarının Misyonu", *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 1/1 (2017): 30.

koruma misyonunu da benimsenmeye başladığı görülmektedir.¹⁶⁷ Günümüzde okulları tercih eden ailelerin birçoğunun amacı çocuklarının din görevlisi olmasından ziyade iyi bir din eğitimi almaları ve daha sonra üniversitelerin farklı alanlarına yerleşerek geleceklerini kurlmalarıdır.¹⁶⁸ Konu ile ilgili yapılan araştırmalar da bu durumu ortaya koymaktadır. Örneğin Kuşçu tarafından aileler üzerinde yapılan bir araştırmada katılımcıların %50'si çocuklarının daha iyi bir din eğitimi almalarını istedikleri için imam hatip lisesini seçtiklerini ifade etmiştir.¹⁶⁹ Öğrenciler üzerinde yapılan başka bir araştırmada katılımcıların %36'sının dinî-meslekî alanlardaki bölümlere (İlahiyat, İslâmî ilimler fakültesi), %64'ünün farklı alanlara yöneldiği görülmüştür.¹⁷⁰ Bu araştırmalarda göstermektedir ki imam hatip liseleri din eğitimi alırken genel eğitimden veya genel eğitim alırken nitelikli bir din eğitiminden mahrum kalmak istemeyenlere alternatif sunmaktadır.

İmam hatip liseleri, Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 32. maddesinde hem mesleğe hem de yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumları olarak tanımlanmaktadır.¹⁷¹ Bu tanımdan anlaşıldığı üzere okullarda Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve imam hatip liselerinin özel amaçları gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya

¹⁶⁷ Suat Cebeci, "İmam Hatip Liselerinin Öğrenci Yapısı ve Bunun Sosyal Gelişme Açısından Değerlendirilmesi", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2 (1995): 112.

¹⁶⁸ Fatih Çınar, "1924'ten 2000'e Kadar Uygulanmış Olan İmam Hatip Lisesi Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması", *Millî Eğitim* 197 (Kış 2013): 205.

¹⁶⁹ Turan Bilge Kuşçu, *Velilerin Çocuklarını İmam Hatip Liselerine Gönderme Nedenleri ve Beklentileri* (Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, 2016), 64.

¹⁷⁰ Coşkun Dikbıyık - Adem Bölükbaşı, "Eyüp Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Yönelimleri Üzerine Bir Değerlendirme", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 33 (Kasım 2016): 193.

¹⁷¹ MEB, *Millî Eğitim Temel Kanunu*, 5106.

görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.¹⁷²

Eğitim sistemimizde bu genel amaçların yanı sıra okul türlerine göre değişen özel amaçlar da bulunmaktadır. Anadolu imam hatip liselerinde diğer okul türlerinden farklı olarak meslekî din öğretimi de yapıldığı için özel amaçlar bu çerçevede ele alınmaktadır. Nitekim bu okullarda öğrencileri ilgi ve istidatları doğrultusunda hem fen ve sosyal bilimler, yabancı dil, spor ve sanat dallarında hem de temel İslâm bilimleri alanında üst öğrenime hazırlamak amaçlanır.¹⁷³ Anadolu imam hatip liseleri, Türk millî eğitiminin genel amaçlarının gerçekleştirilmesinin yanısıra;

- İslâm dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarını içselleştiren,
- Hz. Muhammed’i (s.a.v.) model alan,
- Araştıran, sorgulayan,
- Edindiği bilgiler ışığında aklını kullanarak problemlere çözüm üretebilen,
- İbadetlerle ilgili uygulama becerisine sahip olan,
- Dünya ahiret dengesini kurabilen,
- İslâm’ın temel kaynaklarını tanıyan,
- Din hizmetleri uygulama becerisi kazanan,
- Toplumu din konusunda aydınlatan,
- Toplumun dinî bilgilerle ilgili ihtiyaçlarına cevap verebilen,
- Farklı kültür ve inançlara hoşgörülü,
- Ulusal ve uluslararası gelişmeleri takip eden,
- Dinî bilgilerinin değerlendiren bireyler yetiştirmeyi de hedeflemektedir.¹⁷⁴

¹⁷² Türk, *Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim*, 11-12.

¹⁷³ MEB, *Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi*, (Ankara: MEB Yayınları, 2017), 14.

¹⁷⁴ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 5.

Anadolu imam hatip lisesi meslek derslerinde beceri ve kavram öğretimi önemle üzerinde durulan bir husustur. Bu derslerde kazanımların çeşitli becerilerin kazandırılmasını ve din diline özgü temel kavramların öğretilmesini sağlayacak şekilde uygun strateji, yöntem ve teknikler kullanılarak ve farklı etkinlikler yapılarak işlenmesi istenir. Söz konusu becerilerden bir kısmı kültür derslerinde de kazandırılması hedeflenen ortak becerilerken bir kısmı ise AİHL meslek derslerine özgü becerilerdir.

Meslek derslerinde kazandırılması istenen beceriler ve açılımları özetle şu şekildedir:

Tablo 5: Meslek Derslerinde Kazandırılması Hedeflenen Beceriler¹⁷⁵

Araştırma ve Sorgulama:	Araştırılan konuyla ilgili doğru kaynaklara ulaşarak, elde edilen bilgiyi yorumlama, kullanılabilir şekilde planlayıp yazma, sorular sorma, delile dayalı sonuç çıkarma ve güncel olayları takip etme.
Bilgi Teknolojilerini Kullanma	Doğru bilgiye ulaşmak için bilgisayar, kütüphane gibi kaynaklardan en uygun olanı seçerek etkili bir şekilde bilgi teknolojilerinden faydalanma.
Bireysel Farkındalık	Kendi kişisel özelliklerini ve gereksinimlerini bilerek ve gerektiğinde başkalarından da yardım alarak kendini gerçekleştirme yolunda ilerleme.
Meslekî Uygulama	Dini bilgi ve becerileri kazanıp din hizmetleri ile ilgili görevleri yapacak niteliklere sahip olma.
Değişim ve Sürekliliği Algılama	Dinin özü ve tarih içerisinde ortaya çıkan değişken unsurlarının farkında olma.
Dini Metinleri Anlama ve Yorumlama	Ayet ve hadisleri, tefsir, siyer, fıkıh, kelâm gibi dini metinleri anlama, yorumlama, birbiri ile ilişkilendirebilme ve bu metinlerden ilke ve değerler çıkarabilme.
İletişim	Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayarak, uygun üslup ve iletişim araçları ile insanlarla etkili fikir alışverişinde bulunma.
Kültürel Farkındalık	Özellikle kendi kültürünün maddî-manevî unsurlarını tanıma, özümseme, ulusal ve uluslararası bağlamda kültür farklılıklarından kaynaklanan dini anlama ve yaşama biçimlerini hoşgörü ile karşılama.
Mekân, Zaman ve Kronolojiyi Algılama	Önemli zaman ve mekânları bilme, tarihî olayları sıralama, harita ve takvim bilgisine sahip olma.
Problem Çözme	Dini-dünyevî sorunları fark etme, bu sorunlarla baş etme amacı ile İslâm'ın prensiplerinden de faydalanarak çözüm yolları ortaya koyarak planlı bir şekilde uygulama ve değerlendirme.
Sosyal Yeterlilikler	Arkadaş, komşu, akraba ve diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurabilme, iş birliği yapabilme, toplumsal sorumluluklarını yerine getirme.
Temel Dini Kaynakları Tanıma ve Kullanma	Temel İslâm bilimleri ile ilgili sahih olan ve olmayan kaynakları bilme ve gerektiğinde bu kaynakları kullanarak doğru bilgiye ulaşma.

2. 2. Öğrenme Öğretme Yaklaşımı

Eğitim, istisnasız her insanın istidat ve kabiliyetlerini fark edip geliştirmesi için muhtaç olduğu bir olgudur. Ayrıca toplumların ilerleyerek gelişmiş toplumlarla rekabet edebilecek seviyeye gelmesi, fertlerinin eğitilerek nitelikli bireyler olmasına

¹⁷⁵ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 12-15.

bağlıdır. Bu gereksinim dolayısı ile eğitim, yüz yıllardır uluslararası arenada bilim dünyasının konusu haline gelmiştir. Yapılan araştırmalar neticesinde eğitim konusunda farklı kuramlar, yaklaşımlar ve modeller ortaya atılmış, neticede tarihî süreçte eğitimin hedef, içerik, süreç ve değerlendirme unsurları ile ilgili olarak farklı uygulamalar ortaya çıkmıştır.

Genel eğitimin ayrılmaz ve önemli bir parçası olan din eğitimi de ilgili öğrenme öğretme yaklaşımlarından önemli derecede etkilenmektedir. Bu bağlamda özellikle 2000’li yıllardan sonra dünyadaki değişim ve gelişmelerden kaynaklı eğitim ve bilgi anlayışında meydana gelen dönüşüm nedeni ile ülkemizde din öğretiminde yeni yönelişler olmuştur.¹⁷⁶ Bu yönelişlerin merkezinde çoklu zekâ, yapılandırmacılık, kuantum öğrenme gibi kuramlar bulunmaktadır. Eğitimsel yaklaşımlarla ilgili olan bu gelişmelerin yanı sıra benimsenen din bilimsel yaklaşımlar da din eğitiminin şekline yön veren önemli bir etkidir.

Din eğitimi, bağımsız bir bilim dalı olarak araştırmalar neticesinde kendisine özgü yaklaşım ve modeller geliştirmiştir. Mezheplere göre din öğretimi, mezhepler üstü din öğretimi, mezhepler arası din öğretimi, dinler arası din öğretimi, fenomenolojik din öğretimi, mezhep merkezli dinler arası açılımlı din öğretimi alana özgü en yaygın olarak bilinen modellerdir.¹⁷⁷ Bu modellerden birinin benimsenmesi örgün din öğretiminde program geliştirme çalışmalarına yön veren önemli bir saiktir.

AİHL meslek dersleri öğretim programları ve ders kitapları incelendiğinde öğrenme öğretme anlayışı açısından farklı yaklaşımların harmanlandığı, yani geleneksel davranışçı yaklaşımlarla birlikte yeni yaklaşımlara da yer verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Meslek derslerinde temel olarak “*Öğrenci Merkezli, Beceri Temelli*” öğrenme yaklaşımı benimsenmektedir.¹⁷⁸ Buna göre öğrenme öğretme süreci öğrenci için anlamlı olmalı, bu süreçte yeni bilgiler öncekilerle ilişkilendirilmeli, bireysel farklılıklar göz ardı edilmemeli, öğrencilerin güncel ihtiyaçlarından hareket edilmeli, toplumsal ve evrensel değerlerin özümsemesine önem verilmeli, öğrencilere kendi öğrenmeleri için sorumluluk verilmeli (aktif

¹⁷⁶ Tuğrul Yürük, “İlk ve Orta Öğretimde Din öğretimi: Din Dersleri”, *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan-Remziye Ege (Ankara: Grafiker Yayıncılık, 2012), 121.

¹⁷⁷ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 132.

¹⁷⁸ Gülsüm Pehlivan Ağırakça, “Temel Dini Bilgiler Dersinin Öğretimi”, *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*, ed. Emine Keskiner (İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018), 18.

öğrenme), süreçte farklı strateji, yöntem ve tekniklere dengeli bir şekilde yer verilmeli, bilgi ve iletişim teknolojilerinden imkânlar ölçüsünde faydalanılmalıdır.¹⁷⁹

Din öğretimine özgü yaklaşımlara gelince, meslek derslerinde Kur'an ve sünnet merkeze alınarak öğrencilerin doğru bilgiye dayanan düşünce, inanç ve davranış kazanmasına, böylece kimlik ve kişilik oluşumunda İslâm dininin ilke ve prensiplerinden faydalanılmasına özen gösterilir.¹⁸⁰ Bunun için İslâm'ın Türk İslâm geleneğine uygun olan Sünnî-Hanefî yorum biçiminin devlet rejimi ile uyumlu ve millet olarak birlik beraberliğimizi kuvvetlendirecek şekilde uyarlanmış hali programlarda temel mihenk taşıdır.¹⁸¹ Ancak öğretim programları yaşanılan çevre şartlarına göre özellikle doğu ve güneydoğu bölgelerinde öğrenciye görelilik ilkesi gereğince bu konuda esnekliğe de izin verir.

2.3. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Ölçme, bir veya daha çok nesnenin birtakım özelliklere sahip olup olmadığını veya sahip oluş derecesini çeşitli yöntemlerle belirleyip sayı veya sembollerle ifade etme işlemidir.¹⁸² Ölçme sonuçlarının çeşitli ölçütler çerçevesinde yorumlanmasına ise değerlendirme denir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme işlemi beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etmek amacı ile yapılır. Ayrıca ölçme değerlendirme, hedef kitlenin tanınmasına ve öğretimdeki eksikliklerin fark edilerek telafi edilmesine de olanak sağlar.

Eğitim öğretimde ölçülen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikler, bir cismin uzunluğunu metre aracılığı ile ölçmek gibi kendisi ile aynı cinsten bir araçla ölçülemediği için doğrudan ölçme yapmak mümkün değildir.¹⁸³ Bu nedenle eğitimde dolaylı ölçme yapılmaktadır. Dolaylı ölçmelerde sonuçlara hata karışma ihtimali daha yüksektir. Buna rağmen ölçme değerlendirme eğitimin olmazsa olmaz unsurlarından biridir.

Ölçme değerlendirme eğitim öğretim sürecinin başında, ortasında, sonunda, yani farklı aşamalarında gerçekleştirilebilir. Bu aşamaların her birinde

¹⁷⁹ Bk. MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 6-7.

¹⁸⁰ MEB, *Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi*, 3.

¹⁸¹ Aşlamacı, "Türkiye'nin İslâm Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları ve Temel Özellikleri", 275.

¹⁸² Tekin, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 15.

¹⁸³ Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, 5.

gerçekleştirilen ölçme değerlendirme farklı işlevleri bulunmaktadır. Sürecin başında yapılan ölçme değerlendirme, ilgili ders veya üniteye başlamadan önce hedef kitlenin özelliklerinin tanınmasını, konu ile ilgili ön bilgilerinin fark edilmesini, böylece öğretimin öğrenci düzeyine göre ayarlanmasını sağlar. Başka bir ifade ile bu aşamada yapılan ölçme değerlendirme sayesinde öğrenciler hedeften haberdar olurken öğretmen de bireysel farklılıklara ve ön öğrenmelere göre konuyu hangi düzeyde ele alması ve hangi yöntem tekniklere ne ölçüde yer vermesi gerektiğini planlayabilir.

Sürecin ortasında yapılan ölçme değerlendirme, süreçte meydana gelen öğrenciden, öğretmenden veya farklı sebeplerden kaynaklı aksaklıkların fark edilmesine katkıda bulunur. Böylece öğrenciler kendilerini, öğretmenler hem öğrencilerini hem de kendilerini öğretimin etkililiği ile ilgili olarak değerlendirme fırsatı bulur. Bu aşamada bir değer biçme söz konusu değildir. Amaç hangi düzeye geldiğini, nelerin yolunda gitmediğini öğrenerek telafi etmektir.

Sürecin sonunda yapılan ölçme değerlendirmede temel amaç değer biçmektir. Bu aşamada öğrencilerin öğretimin hedeflediği kazanımlara hangi düzeyde eriştiği tespit edilmeye çalışılır. Neticede öğrencilerle ilgili olarak alınan notlara göre dersi geçip geçmeyeceği, mezun olup olmayacağı veya bundan sonra hangi programa yönelmesi gerektiği gibi kararlar alınır. Ayrıca öğretmen ve öğretim programının etkililiği hakkında da yorum yapılabilir.¹⁸⁴

Geleneksel yaklaşımlara göre yapılan bir öğretimde genel olarak sadece süreç sonunda ürün değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu anlayışın aksine günümüzde ürün değerlendirmenin yanı sıra öğrenci ürün dosyaları, performans değerlendirme ve proje görevlerini değerlendirme gibi alternatif ölçme değerlendirme araçlarının yardımı ile süreç değerlendirmeye de önem verilmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin sadece belli bilgileri öğrenip öğrenmediğine değil, bilişsel, duyuşsal, davranışsal becerilerin bütün olarak değerlendirilmesine, sorgulama, analiz etme, eleştirme gibi üst düzey becerilerin de ölçülmesine önem verilmektedir.

AIHL meslek dersleri öğretim programlarına göre ölçme değerlendirme uygulamalarında şu hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir:

¹⁸⁴ Ayrıca bk. Tekin, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 12.

- Ölçme araçları yapılandırılırken öğretim programında yer alan kazanımlar, yeterlik ve beceriler göz önünde bulundurulmalıdır.
- Ölçme değerlendirme, sadece süreç sonunda öğrenme ürününün değil, öğretimin farklı aşamalarında tanıma, izleme ve öğrenme sürecinin de değerlendirilmesi amacıyla yapılmalı ve öğrencilere durumları hakkında yapıcı geri bildirimde bulunulmalıdır. Ayrıca değerlendirme sonuçlarına göre fark edilen aksaklıklar düzeltilmeye çalışılmalıdır.
- Ölçme değerlendirme faaliyetleri öğrenci düzeyine uygun olarak, bireysel farklılıklar ve güncel ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak yürütülmelidir.
- Ölçme araçları sadece konu bilgisini değil, üst düzey becerilerin ölçülmesini de sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.
- Ölçme değerlendirme bireysel olarak veya grup çalışması şeklinde yapılabilir. Bu amaçla performans ve proje görevleri, araştırma yapma, sunum ve rapor hazırlama gibi etkinliklerden faydalanılmalıdır.
- Uygulamalı konuların değerlendirilmesinde dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanmış gözlem formları veya dereceli puanlama anahtarı kullanılmalıdır. Ayrıca Hitabet ve Meslekî Uygulama gibi derslerin değerlendirilmesinde öğrencilerin toplum önünde heyecanlanabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır.¹⁸⁵

AIHL meslek dersleri öğretim programları ölçme ve değerlendirme yaklaşımı bağlamında incelendiğinde eğitim öğretimde meydana gelen güncel gelişmelerin takip edildiği, programlarda bu doğrultuda bir ölçme değerlendirme anlayışının benimsendiği görülmektedir.

2. 3. Öğretim Programlarının Yapısı

İnsan, solunum, ağlama, tutunma gibi birkaç tepki dışında yaşamında ihtiyaç duyduğu tüm davranışları başkalarından öğrenir. Bu nedenle eğitim, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç genel anlamda düşünüldüğünde planlı programlı olabileceği gibi rastlantısal bir şekilde de işleyebilir. Ancak eğitim denilince akla ilk

¹⁸⁵ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 8-10.

olarak kasıtlı ve planlı bir şekilde yapılan öğretim gelmektedir.¹⁸⁶ Eğitimin bu fonksiyonunun yerine getirilebilmesi için konu uzmanları tarafından program geliştirme çalışmaları yapılır.

Örgün eğitimde genel ve özel amaçlardan hareketle öğrencilere kazandırılmak istenen davranışları, bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerileri ve kavramları; kazanımlara ulaşmak için yapılması gereken tüm etkinlikleri içeren öğretmenlerin meslekleri gereği temel başvuru kaynağı olan öğrenme yaşantıları düzeneğine öğretim programı denir. Öğretim programları öğretmenlere neyi, ne zaman ve nasıl öğretecekleri veya yeni eğitsel yaklaşımların deyimini ile öğrencilerin öğrenmelerine nasıl rehberlik edecekleri konusunda kılavuzluk eder.

AIHL öğretim programları yeni eğitsel yaklaşımlara uygun olarak üniteler, konular, kazanımlar ve açıklamalar şeklinde yapılandırılmıştır. Üniteler oluşturulurken öğretim hedefleri, ilgili dersin içeriği ve farklı derslerle ilişkisi dikkate alınmıştır. Üniteler programın daha verimli olarak uygulanabilmesi için alt konulara bölünmüş ve konular, ana temaya göre bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerilerin kazandırılması, dinî ahlakî gelişime katkı sağlanması hedeflenerek yapılandırılmıştır. Konu içeriklerinde öğrencilere Allah ve Peygamber sevgisi kazandırmaya özen gösterilmiştir. Kazanımlar, öğrencilerin süreçte edinmeleri gereken değerleri, bilgi, beceri, tutum ve davranışları ifade edecek şekilde ilgili muhteva ve öğrenci özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Son olarak açıklamalar kısmında hangi kazanım işlenirken neye dikkat edilmesi ve hangi kavramlar ve bilgilerin vurgulanması gerektiği ifade edilmiştir.¹⁸⁷

2. 4. Meslek Dersleri

Bu başlık altında İslâm'ı Kur'an ve Sünnet ışığında doğru bilgi kaynaklarından öğrenen, dinî soru veya sorunlarını araştırıp çözebilen, Allah'ı ve Peygamberi seven, kültürünü ve değerlerini benimseyen, koruyan, geliştiren, özgün düşünen, bildikleri ile amel etmeye çalışan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen,¹⁸⁸ bu amaç doğrultusunda birbirini çeşitli açılardan tamamlayan, Anadolu imam hatip

¹⁸⁶ Aydoğan Ataünal, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan?*, (Ankara: 20 Mayıs Eğitim Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını, 2000), 1.

¹⁸⁷ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 11.

¹⁸⁸ Ağırakça, "Temel Dini Bilgiler Dersinin Öğretimi", 12.

liselerinde zorunlu olarak okutulan meslek dersleri ve özel amaçlarına kısaca yer verilecektir.

Anadolu imam hatip liselerinde okutulan dersler ve haftalık ders saatleri Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından düzenlenmektedir. Genel olarak bakıldığında öğretim programları, kurulduktan bu yana yaklaşık olarak derslerin %40'ı meslek dersleri, %60'ı kültür ve fen dersleri olacak şekilde hazırlanmıştır.¹⁸⁹ Ancak öğretim programlarında yapılan son güncellemelerle birlikte günümüzde bu oranın %30 meslek dersleri, %70 kültür ve fen dersleri şeklinde değiştiği görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan AİHL meslek dersleri ve sınıf seviyelerine göre haftalık ders saatleri yer almaktadır.

Tablo 6: Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri ve Sınıf Seviyelerine Göre Haftalık Ders Saatleri

MESLEK DERSLERİ	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Kur'an-ı Kerim	5	4	4	3
Meslekî Arapça	-	-	3	3
Temel Dinî Bilgiler	1	-	-	-
Siyer	-	2	-	-
Fıkıh	-	2	-	-
Tefsir	-	-	2	-
Dinler Tarihi	-	-	-	2
Hadis	-	2	-	-
Akaid	-	-	2	-
Kelâm	-	-	-	2
Hitabet ve Meslekî Uygulama	-	-	2	-
İslâm Kültür ve Medeniyeti	-	-	-	2
Osmanlı Türkçesi	-	1	-	-

Yukarıdaki derslere ek olarak 11. ve 12. sınıflarda Temel İslâm Bilimleri ile ilgili 10, Türk İslâm Sanatları ile ilgili 4 farklı ders seçilebilir. AİHL 11. sınıflarda haftada 17, 12. sınıflarda 18 ders saati seçmeli derslere ayrılmıştır. Bu dersler kültür dersleri ile ilgili olanlar dâhil toplamda 95 ders arasından seçilmektedir.¹⁹⁰

¹⁸⁹ Korukçu, "İmam Hatip Liseleri", 196.

¹⁹⁰ MEB, *AİHL Haftalık Ders Çizelgesi*, (Ankara: MEB Yayınları, 2018), 1-3.

2.4.1. Kur'an'ı Kerim

İslâm dininin ana kaynağı Kur'an-ı Kerim, Hz Peygamber'e vahiy yoluyla gönderilen, mushaflara yazılarak ve ezberlenerek tevatür yolu ile günümüze ulaşan, lâfzen ve manen müciz bir ilahî kelâmdır.¹⁹¹ Bu nedenle Kur'an'ın Müslümanlar için büyük bir önemi bulunmakta, okunması ve dinlenmesi ibadet olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra içerisinde yer alan sure ve ayetlerde Allah'ın muradının ne olduğunun kavranarak bunların içselleştirilmesi Müslümanlar için mühim bir vecibedir. Kur'an'ın kendisine özgü bir okunuş şekli vardır. Kur'an'ın Hz Peygamber'den öğrenildiği şekliyle okunmasına vesile olan ilme tecvid denir.¹⁹² Kur'an Arap toplumu özelinde tüm insanlara okuyup anlamaları ve uygulamaları, yani hayatın tüm alanlarıyla ilgili kılavuz olarak kullanmaları için gönderilmiştir. Bu yüzden İslâm tarihinde Kur'an öğretimine büyük önem verilmiştir.

İşte Kur'an-ı Kerim dersi mezkûr önemine binaen 9. sınıfta haftada 5, 10. ve 11. sınıfta 4, 12. sınıfta 3 saat olmak üzere Anadolu imam hatip liselerinin tüm sınıf seviyelerinde okutulmaktadır. Dersin okuma ve anlama olmak üzere iki öğrenme alanı bulunmaktadır. Okuma öğrenme alanında öncelikle Kur'an'ı doğru ve güzel bir şekilde okumanın önemi üzerinde durulur. Daha sonra derslerde Kur'an'ın temel düzeyden başlanarak tecvid kurallarına uygun bir şekilde okunması ve günlük hayatta en çok ihtiyaç duyulan dua ve surelerin ezberlenmesi amaçlanır. Anlama öğrenme alanında meal, tefsir gibi yardımcı kaynaklardan yararlanılarak çeşitli sure ve ayetlerden Allah'ın muradının anlaşılması ve ilkeler çıkarılması hedeflenir.

2.4.2. Meslekî Arapça

Meslekî Arapça, 11. ve 12. sınıflarda haftada 3'er saat okutulan bir derstir. Anadolu imam hatip liselerinde yabancı dil becerisi kazanmış, farklı ülkelerdeki Müslümanlar ile iletişim kurabilen bireyler yetiştirmek amaçlanır.¹⁹³ Bu amaç gereği Meslekî Arapça dersi içerdiği inanç, ibadet ve ahlakla ilgili konular aracılığı ile hem diğer meslek derslerini destekler, hem de öğrencilerin İslâm ilimleri ile ilgili Arapça

¹⁹¹ Mustafa Kılıç, "İmam-Hatip Ortaokul ve Liselerinde Kur'an Eğitimi Üzerine Bir Araştırma", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47 (Aralık 2014): 74.

¹⁹² Kılıç, "İmam-Hatip Ortaokul ve Liselerinde Kur'an Eğitimi Üzerine Bir Araştırma", 75.

¹⁹³ Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi (1920-1998)*, (İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı yayınları, 1999), 13.

metinlerden ve literatürden faydalanma, bu kaynakları anlama ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar.¹⁹⁴

Aşağıda Meslekî Arapça dersinin sınıf seviyelerine göre üniteleri, kazanım sayıları ve süreleri görülmektedir.¹⁹⁵

Tablo 7: Meslekî Arapça Dersi Sınıf Seviyelerine Göre Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

11. Sınıf		
Üniteler	Kazanım Sayıları	Ders Saati
İslâm	13	18
Kur'an-ı Kerim	14	18
Hadis	11	18
Peygamberimizin Hicret Öncesi Hayatı	10	18
İbadetler	11	18
İslâm Ahlakı	12	18
Toplam	71	108
12. Sınıf		
Üniteler	Kazanım Sayıları	Ders Saati
Tevhid ve Şirk	12	18
Kur'an Kıssaları	12	18
Peygamberimizin Hicret Sonrası Hayatı	11	16
Dinî Hükümler	11	18
İslâm'da Sosyal Hayat	11	18
İslâm Medeniyeti	13	20
Toplam	70	108

2.4.3. Temel Dinî Bilgiler

Temel Dinî Bilgiler, Anadolu imam hatip lisesi 9. sınıflarda haftada 1 saat olmak üzere İslâm'ın inanç, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili temel bilgilerin kazandırılması amacı ile okutulan, mahiyeti İslâm bilimlerine giriş niteliğinde olan bir derstir.¹⁹⁶ Bu dersin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden ayrılan en belirgin özelliği hedefin sadece bilgi edindirmek değil, tutum ve davranış kazandırmak

¹⁹⁴ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, (MEB Yayınları, 2018), 106.

¹⁹⁵ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 110.

¹⁹⁶ Ağrakça, "Temel Dini Bilgiler Dersinin Öğretimi", 15.

olmasıdır. Ayrıca derste diğer meslek dersleri için temel oluşturulması temel amaç olarak benimsenmektedir.

Aşağıda Temel Dini Bilgiler dersinin üniteleri, kazanım sayıları ve süreleri görülmektedir.¹⁹⁷

Tablo 8: Temel Dinî Bilgiler Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Üniteler	Kazanım Sayıları	Ders Saati
İnanç Dünyamız	7	6
İbadet Hayatımız	17	10
Ana Hatları ile İslâm Ahlakı	8	6
Ahlâkî Davranışlar	6	8
Adab-ı Muaşeret	9	6
Toplam	47	36

2.4.4. Siyer

Hz Peygamber bir evlat, baba, eş, komşu, akraba, komutan, devlet başkanı rolleri ile insanlığa model olarak gönderilen, yaratılış itibari ile bizden farkı olmayan bir insan, ancak erdemli tutum ve davranışları dolayısıyla insanların en yücesi olan önemli bir şahsiyettir. Bu nedenle O'nu doğru bir şekilde tanımak için yaşadığı çevrenin genel özelliklerini ve hayatını sağlam kaynaklardan öğrenmek Müslümanlar için büyük bir önem taşımaktadır. İşte siyer, Hz Peygamber'in doğumundan vefatına kadar hayatını, kişiliğini, tebliğ faaliyetlerini, askerî ve siyasî yaşantısını konu alan bir ilim dalıdır.¹⁹⁸ Ancak bu konuları ele alan siyer derslerinde Hz Peygamber'in tarihte yaşamış sıradan bir figür gibi dar bir kalıba sıkıştırılması amaçlanmaz.¹⁹⁹ Derslerde hedeflenen asıl amaç, Hz Peygamber'i tanıyan, seven, O'nu model alan bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle derslerde olaylar kronolojik olarak sıralanırken vurgunun Hz Peygamber'in örnek tutum ve davranışları üzerinde olması beklenmektedir.

Siyer, AİHL 10. sınıfta haftada 2 saat olarak okutulan bir derstir. AİHL Siyer dersi öğretim programı, siyer ve tarih alanlarındaki literatürün yanı sıra Kur'an-ı Kerim ve hadis kaynaklarından da faydalanılarak geliştirilmiştir. Bu derste Hz

¹⁹⁷ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 94.

¹⁹⁸ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 102.

¹⁹⁹ Bilal Yorulmaz, "Siyer Dersinin Öğretimi", *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*, ed. Emine Keskiner (İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018), 55.

Peygamber'in ve İslâm'ın daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla onun doğduğu çevrenin coğrafî, ekonomik, sosyal, dinî özelliklerinden başlamak suretiyle, doğumu, çocukluğu, gençlik yılları, risaleti, peygamberlikten sonraki hayatı, örnek kişiliği, vefatı hakkında lise düzeyinde öğretim yapılır.²⁰⁰

Aşağıda Siyer dersinin üniteleri, kazanım sayıları ve süreleri görülmektedir.²⁰¹

Tablo 9: Siyer Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Üniteler	Kazanım Sayıları	Ders Saati
İslâmiyet Öncesi Arap Yarımadası	5	8
Hız Peygamberin Risalet Öncesi Hayatı	6	12
Risaletin Mekke Dönemi	13	26
Risaletin Medine Dönemi	8	26
Toplam	32	72

2.4.5. Fıkıh

Fıkıh kelime olarak bir şeyi bilmek, anlamak, derin kavrayış sahibi olmak, bireyin haklarının, yetkilerinin ve sorumluluklarının farkında olması anlamlarında kullanılmaktadır. Fıkıh ilmi ise insanın hak, yetki ve sorumluluklarını ibadât, münakehât, muamelât, ukûbât bağlamında inceleyen temel İslâm bilimidir.²⁰² Fıkıh ilmi, bir Müslüman'ın dinî yaşantısında karşılaştığı ibadetler ve günlük hayatla ilgili haramlar, helaller ve insan ilişkileri konuları ile ilgili araştırmalar yaparak bireye yol gösterir. Bu bakımdan fıkıh ilminin İslâm Hukuku'nu da kapsayan geniş bir yelpazesinin bulunduğu söylenebilir.

Anadolu imam hatip liselerinde 10. sınıfta haftada 2 ders saati olarak okutulan Fıkıh dersinin konuları incelendiğinde kapsamının çok geniş olduğu görülmektedir. Nitekim derste birbirlerinden alan itibari ile farklı olan fıkıh tarihi, fıkıh usulü, fûrû fıkıh ilimleri birlikte ele alınmaktadır.²⁰³ Bu bağlamda fıkıh dersinde genel olarak öğrenciler tarafından fıkıh ilminin ve tarihî sürecinin bilinmesi, ibadet esasları ile ilgili hükümlerin, ibadetleri uygulama ile ilgili bilgilerin öğrenilmesi ve

²⁰⁰ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 104.

²⁰¹ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 104.

²⁰² MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 17.

²⁰³ Adem Yığın, "Fıkıh Dersinin Öğretimi", *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*, ed. Emine Keskiner (İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018), 74.

ibadetlerin içselleştirilerek uygulanması amaçlanır. Öte yandan derste sosyal hayatla ilgili fikhî konulara duyarlı, güncel sorunları fıkıh mirasımızda bulunan güvenilir kaynaklardan faydalanarak yorumlama becerisine sahip bireyler yetiştirmek de hedeflenmektedir.²⁰⁴

Aşağıda Fıkıh dersinin üniteleri, kazanım sayıları ve süreleri görülmektedir.²⁰⁵

Tablo 10: Fıkıh Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Üniteler	Kazanım Sayıları	Ders Saati
Fıkıh İlmi	5	10
Fıkıh İlminin Doğuşu, Gelişmesi ve İctihad	11	14
Fıkıhî Hükümler ve Kaynakları	7	10
İbadât	13	24
Muamelât ve Ukûbât	5	14
Toplam	41	72

2.4.6. Tefsir

Tefsir, ilgili diğer ilimlerle işbirliği yaparak ilahî mesajın doğru anlaşılmasını ve yaşanmasını hedefleyen, böylece temel İslâm bilimlerine yol göstererek zemin hazırlayan bir ilim dalıdır.²⁰⁶ Bu minval üzere tefsir ilmi, kendisine özgü usul ve teknikleri aracılığı ile disiplinlerarası bir yaklaşımla Hz Peygamber'in sünneti, sahabenin yaşantısı, tarihî veriler ve Arapçanın özelliklerinden yola çıkarak Kur'an'ı Kerim'i sistematik bir şekilde yorumlamaya, başka bir ifade ile Kur'an'da bulunan ayetlerden Allah'ın ne murad ettiğini anlamaya çalışır.²⁰⁷ Bu işlevi dolayısı ile tefsir ilminin diğer İslâmî ilimler arasındaki yeri ve önemi büyüktür.

Bu bağlamda Anadolu imam hatip liselerinin 11. sınıflarında haftada 2 ders saati olarak okutulan Tefsir dersinde bu ilmin konusu, temel kavramları, yöntemleri, tarihi, kaynakları hakkında bilgi verilmekte ve genellikle ünite sonlarında bazı örnek tefsir metinleri ele alınmaktadır. Böylece derste öğrencilerin Tefsir kaynaklarından

²⁰⁴ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 17.

²⁰⁵ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 19.

²⁰⁶ Banu Güner, "Tefsir Dersinin Öğretimi", *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*, ed. Emine Keskiner (İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018), 102.

²⁰⁷ Yakup Çiçek v.dğr., *AİHL Tefsir Ders Kitabı* (Ankara: MEB Yayınları, 2017), 32.

yararlanarak Kur'an-ı Kerim'i Allah'ın muradına uygun bir şekilde anlamaları ve yaşamaları amaçlanmaktadır.²⁰⁸

Aşağıda Tefsir dersinin üniteleri, kazanım sayıları ve süreleri görülmektedir.²⁰⁹

Tablo 11: Tefsir Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Üniteler	Kazanım Sayıları	Ders Saati
Kur'an-ı Kerim Tarihi	8	10
Tefsir İlimi ve Kavramları	7	14
Tefsir Tarihi	7	12
Kur'an'ı Anlama ve Yorumlama	7	14
Örnek Metinlerle Kur'an Tefsiri	3	22
Toplam	32	72

2.4.7. Dinler Tarihi

Günümüz dünyasında gelişen iletişim ve ulaşım imkânları sayesinde daha sık karşılaşılan farklı kültürlerden insanların birbirlerini anlamalarında birbirlerinin dinî inançları ve davranışları ile ilgili genel bilgilere sahip olmalarının önemli bir rolü vardır. Bu nedenle kültürlerarası etkileşimin günden güne arttığı küreselleşen bir dünyada sağlıklı bir iletişimin sağlanabilmesi için bireyin kendi dinini öğrenmesinin yanı sıra diğer dinlerle ilgili inanç, ibadet ve ahlak esaslarını da doğru kaynaklardan tarafsız olarak öğrenmesi önem arz etmektedir.²¹⁰ İşte Dinler Tarihi, dünya üzerindeki bütün dinlerin tarihini, dinî kurumlarını, inanç, ibadet ve ahlak esaslarını hak veya batıl olma özelliklerini paranteze alarak tarafsız bir şekilde inceleyen disiplinin adıdır.²¹¹

AİHL 12. sınıflarda haftada 2 ders saati olarak okutulan Dinler Tarihi dersinde de amaç, öğrencilerin öncelikle kendi dinlerini öğrenerek içselleştirmeleri, daha sonra diğer dinleri genel özellikleri ile tanıyarak farklı din mensuplarıyla bir arada yaşama kültürü edinmeleridir. Bu doğrultuda Dinler Tarihi biliminin önemi, amacı ve yöntemlerinin öğrenilmesi, dinlerin coğrafi bölgelere göre sınıflandırılması,

²⁰⁸ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 27.

²⁰⁹ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 29.

²¹⁰ Hatice Koçyiğit, "Dinler Tarihi Dersinin Öğretimi", *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*, ed. Emine Keskiner (İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018), 158.

²¹¹ Ali Osman Kurt - Dursun Ali Aykıt, *AİHL Dinler Tarihi Ders Kitabı*, (Ankara: MEB Yayınları, 2017), 17.

ülkemizdeki dinî grupların tanınması da dersin diğer amaçlarıdır.²¹² Derste bu amaçlara ulaşılabilmesi için hem İslâm dini, hem de dünya üzerinde mensupları yaygın olarak bulunan diğer dinler hak ya da batıl olma özellikleri paranteze alınarak işlenmektedir.

Aşağıda Dinler Tarihi dersinin üniteleri, kazanım sayıları ve süreleri görülmektedir.²¹³

Tablo 12: Dinler Tarihi Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Üniteler	Kazanım Sayıları	Ders Saati
Dinler Tarihine Giriş	7	12
İslâmiyet	5	12
Yahudilik ve Hıristiyanlık	8	16
Hint, Çin ve İran Dinleri	12	16
Türkiye’deki Bazı Dinî Gruplar	4	16
Toplam	36	72

2.4.8. Hadis

Hz Peygamber Kur’an’ın inanç, ibadet ve ahlak esaslarını bizzat yaşayarak ümmetine rol model olan, insanlar içerisinde seçilmiş bir resul, davranışları ilahî kontrol altında bulunan, bu nedenle günah işlemekten berî olan bir beşerdir. O, bizler gibi bir insan olması dolayısıyla dünyevî bazı konularda yanılabilir de dinî bakımdan davranışları ve sözleri ilahi kontrol altında tutulan, hüküm koyma yetkisi bulunan insanlar içerisinde en yetkin kişidir. Bu durum Kur’an’da “Allah ve Resûlü bir iş hakkında hüküm verdikleri zaman, hiçbir mü’min erkek ve hiçbir mü’min kadın için kendi işleri konusunda tercih kullanma hakları yoktur. Kim Allah’a ve Resûl’üne karşı gelirse, şüphesiz ki o apaçık bir şekilde sapmıştır.” (el-Ahzâb 33/36). ayeti ile ifade edilmiştir. Onun bu rolü dolayısı ile bütün Müslümanların Kur’an’ın yetiştirmek istediği insan tipini anlamaları ve buna göre bir şahsiyet geliştirmeleri için onu yakından tanınması elzemdir. İşte Hadis, Hz Peygamberi tanımak, onu anlamak amacı ile ortaya çıkan, böylece sahih sünnet algısı oluşturmaya çalışan bir ilimdir.²¹⁴

²¹² MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 37.

²¹³ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 39.

²¹⁴ İsmail Lütfi Çakan v.dğr., *AIHL Hadis Ders Kitabı* (Ankara: MEB Yayınları, 2017), 12.

AIHL 10. sınıflarda haftada 2 ders saati olarak okutulan Hadis derslerinde hadis ilmi genel olarak tanıtılmakta, bazı hadis metinleri incelenmekte, Hz Peygamberin konumu ve örneğine vurgu yapılmaktadır. Bu derste asıl amaç, öğrencilere peygamber muhabbeti, sahih sünnet tasavvuru kazandırarak güncel olayları ve sorunları hadis ve sünnetten hareketle yorumlayabilen, Hz Peygamber'in örneği temelinde bir şahsiyet inşa etmektir.²¹⁵

Aşağıda Hadis dersinin üniteleri, kazanım sayıları ve süreleri görülmektedir.²¹⁶

Tablo 13: Hadis Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Üniteler	Kazanım Sayıları	Ders Saati
Hadis İlimi ve Temel Kavramları	5	10
Sünnetin Konumu	5	10
Hadis Tarihi	7	12
Hadis Çeşitleri	6	16
Hadislerin Tenkidi	4	12
Hadis ve Sünnetin Anlaşılması	5	12
Toplam	36	72

2.4.9. Akaid

Akaid, akide kelimesinin çoğuludur. Terim olarak itikatlar, dinî inançlar, gönülden bağlanılarak kesinlikle inanılan akideler anlamında kullanılır. İslâm akaidi temelde imanın altı esası ile ilgili konuları tartışmaya girmeden Kur'an ve sünnette olduğu şekliyle aktaran ilim dalı olarak bilinir.²¹⁷ Ancak akaid ilmi zamanla inanç esaslarını temellendiren, böylece tahkikî imanı kazandırmak suretiyle insanları irşad etmeyi amaçlayan bir ilim haline gelmiştir. Bu nedenle Kelâm ilmi ile yakın bir ilişkisi bulunmaktadır.²¹⁸ Bu yakın ilişki dolayısı ile Anadolu imam hatip liselerinde Akaid ve Kelâm adı altında iki disiplin birlikte okutulmaktayken 2017-2018 ders yılından itibaren bu disiplinler ayrı birer ders olarak okutulmaya başlanmıştır. 11. sınıflarda haftada 2 ders saati olarak okutulan derste Akaid ilmi tanıtılmakta,

²¹⁵ Meryem Çapın, "Hadis Dersinin Öğretimi", *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*, ed. Emine Keskiner (İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018), 68-69.

²¹⁶ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 50.

²¹⁷ Murat Kılavuz v.dğr., *AIHL Akaid Ders Kitabı* (Ankara: MEB Yayınları, 2017), 15.

²¹⁸ Emine Keskiner, "Akaid ve Kelâm Dersinin Öğretimi", *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*, ed. Emine Keskiner (İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018), 118.

İslâm'ın inanç esaslarının naklî deliller aracılığıyla temellendirilmesi, öğrenciler tarafından içselleştirilmesi hedeflenmektedir.²¹⁹

Aşağıda Akaid dersinin üniteleri, kazanım sayıları ve süreleri görülmektedir.²²⁰

Tablo 14: Akaid Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Üniteler	Kazanım Sayıları	Ders Saati
Akaid İlmî	4	8
İman ve Mahiyeti	6	10
Allah'a İman	6	10
Meleklerle İman	5	6
Peygamberlere ve Kitaplara İman	8	14
Ahirete İman	4	12
Kader ve Kazaya İman	5	12
Toplam	38	72

2.4.10. Kelâm

Sözlükte ibare, söz gibi anlamlarda kullanılan kelâm sözcüğü ile bir konuyu net olarak anlatan, anlamlı, açık ve anlaşılır bir şekilde yapılan konuşma kastedilir.²²¹ Terim olarak Kelâm, İslâm'ın tevhid, nübüvvet ve ahiretle ilgili inanç esaslarını vahye bağlı kalarak aklî deliller aracılığı ile ispatlayan, İslâm'a aykırı görüşte olan inkârcıların itirazlarına makul cevaplar vererek onları ilzam etmeye çalışan ilimdir.²²² Kelâm ilmi inanç esaslarını temellendirirken ilgili ayetlerden, kâinattan ve canlıların özelliklerinden yola çıkar.

AİHL 12. sınıflarda haftada 2 ders saati olarak okutulan Kelâm dersinde öncelikle kelâm ilminin konusu, amacı ve yöntemleri ele alınmaktadır. Daha sonra öğrencilerin iman esaslarını vahye dayanarak ve akıl süzgecinden geçirecek kavraması, inançla ilgili yorum farklılıklarının ortaya çıkış sebeplerini ve yaklaşımlarını açıklayabilmesi, imanla ilgili güncel sorunları tevhid ilkesi bağlamında değerlendirmesi hedeflenir.²²³

²¹⁹ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 59.

²²⁰ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 61.

²²¹ Murat Kılavuz v.dğr., *AİHL Kelâm Ders Kitabı* (Ankara: MEB Yayınları, 2017), 12.

²²² Keskiner, "Akaid ve Kelam Dersinin Öğretimi", 118.

²²³ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 71.

Aşağıda Kelâm dersinin üniteleri, kazanım sayıları ve süreleri görülmektedir.²²⁴

Tablo 15: Kelâm Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Üniteler	Kazanım Sayıları	Ders Saati
Kelâm İlmi	5	16
Kelâm İlminde Temel Meseleler	7	16
Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar	6	20
Kelâm İlmi ve Güncel Meseleler	3	20
Toplam	21	72

2.4.11. Hitabet ve Meslekî Uygulama

Anadolu imam hatip liseleri, öğrencileri ortaöğretim düzeyinde imam-hatip, müezzin kayyım ve kur'an kursu öğreticiliği mesleklerine hazırlayan kurumlardır. Bu nedenle AİHL bünyesinde kültür ve fen derslerinin yanı sıra söz konusu mesleklere hazırlamaya yönelik dersler de bulunmaktadır. Meslek dersleri adı verilen bu dersler arasında Hitabet ve Meslekî Uygulama dersinin ayrı bir yeri bulunmaktadır. Çünkü diğer meslek dersleri öğrencilere daha çok özel alan bilgisi kazandırmayı hedeflerken Hitabet ve Meslekî Uygulama dersinde meslekî formasyon kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu fonksiyonu ile Hitabet ve Meslekî Uygulama, hem diğer meslek derslerinin teorik olarak desteklendiği, hem de uygulamaya ağırlık verilerek tatbik edildiği bir derstir.²²⁵

2017-2018 eğitim öğretim yılında AİHL 12. sınıflarda haftada 2 ders saati olarak okutulan, ancak 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibari ile 11. Sınıfta okutulmaya başlanan bu derste eğitim, din eğitimi ve iletişim bilimlerinin rehberliğinde öğrencilerin din hizmetleri ile ilgili hutbe, vaaz, namaz kıldırma, müezzinlik, cenaze, sünnet, nikah, mukabele, ad koyma gibi özel zamanlarda okunan dua ve tesbihler hakkındaki teorik bilgi ve becerileri öğrenmeleri, bunları usulüne göre uygulamaları ve bu mukaddes hizmetleri istekli bir şekilde yapmalarını sağlamak hedeflenmektedir.²²⁶

²²⁴ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 73.

²²⁵ Nurgül Bulut, "Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersinin Öğretimi", *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*, ed. Emine Keskiner (İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018), 137.

²²⁶ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 80.

Aşağıda Hitabet ve Meslekî Uygulama dersinin üniteleri, kazanım sayıları ve süreleri görülmektedir.²²⁷

Tablo 16: Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Üniteler	Kazanım Sayıları	Ders Saati
Din Hizmetleri ve İletişim	8	10
Dinî Hitabet	5	6
Dinî Hitabet Türü Olarak Hutbe ve Vaaz	11	24
Din Hizmetlerinde Cami Mûsikîsi	3	12
Dinî Merasimlerde Hitabet ve Dua	3	12
Cenaze Adabı	7	8
Toplam	37	72

2.4.12. İslâm Kültür ve Medeniyeti

İslâm medeniyeti, ilk peygamber Hz Adem'den başlayarak son peygamber Hz Muhammed'e kadar devam eden ilahî mesaj ve selim akıl kaynaklarından müteşekkil olan İslâm'ı kabul eden toplumların birlikte meydana getirdiği evrensel medeniyetin adıdır.²²⁸ Müslüman olan her birey bu köklü medeniyetin aktif bir üyesidir. İslâm medeniyeti, ilk insana uzanan tecrübesi ile günümüz sorunlarını vahye dayanarak çözüme yetkinliğine sahiptir.²²⁹

İslâm Kültür ve Medeniyeti dersi AİHL 12. sınıflarda haftada 2 ders saati olarak okutulan bir derstir. Bu derste kazandırılması hedeflenen özel amaçlara bakıldığında öğrencilerin İslâm Kültür ve Medeniyetinin maddî-manevî özellikleri ve değerleri hakkında bilinçlenmesi, bunları benimsemesi, koruyup geliştirmesi, İslâm Medeniyetinin aktif bir üyesi olarak toplumsal sorunlara duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesi ve güncel sorunların çözümünde İslâm Medeniyetinin birikiminden faydalanmalarının hedeflendiği görülmektedir. Dersin üniteleri, kazanım sayıları ve süreleri aşağıda yer almaktadır.²³⁰

²²⁷ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 82.

²²⁸ Enver Çakmak v.dğr., *AİHL İslâm Kültür ve Medeniyeti Ders Kitabı* (Ankara: MEB Yayınları, 2017), 16.

²²⁹ Asiye Şahin, "İslâm Kültür ve Medeniyeti Dersinin Öğretimi", *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*, ed. Emine Keskiner (İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018), 186.

²³⁰ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi İslâm Kültür ve Medeniyeti Öğretim Programı*, (Ankara: MEB Yayınları, 2015), 5.

Tablo 17: İslâm Kültür ve Medeniyeti Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Üniteler	Kazanım Sayıları	Ders Saati
İslâm Kültür ve Medeniyetinin Doğuşu	5	10
İslâm Kültür ve Medeniyetinin Esasları	3	8
İslâm Kültür ve Medeniyetinde Sosyal ve Ekonomik Hayat	4	12
İslâm Kültür ve Medeniyetinde İlim	5	12
İslâm Kültür ve Medeniyetinde Sanat	5	10
İslâm Kültür ve Medeniyetinde Şehir	4	10
İslâm Kültür ve Medeniyetinin Bugünü ve Geleceği	5	10
Toplam	31	72

3. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ KAZANDIRMASI AÇISINDAN AİHL MESLEK DERSLERİNİN MUHTEVASI

Daha önce problem çözmenin eğitim öğretim yolu ile geliştirilebilen bilişsel, duyuşsal, psikomotor boyutları olan bir beceri olduğuna değinmiştik. Bu özelliği gereği problem çözme becerisi, örgün öğretimde farklı derslerin niteliğine göre farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Anadolu imam hatip liselerinde okutulan meslek dersleri, sayısı ve haftalık ders saatleri açısından düşünüldüğünde öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeleri açısından büyük bir imkân sunabilir.

Niteliği gereği meslek dersleri, dinî-ahlakî sorunlar başta olmak üzere öğrencilerin karşılaştığı olumsuz yaşam olayları ile başa çıkmalarına katkı sağlayabilir. Meslek derslerinin bu fonksiyonu ne ölçüde yerine getirebileceği öğretim programlarında konuya gereken önemin verilmesine, bu önemin ders içeriklerine etkili bir şekilde yansıtılmasına ve meslek dersi öğretmenlerinin yeterliklerine bağlıdır. Meslek dersleri öğretmenlerinin yeterliği dördüncü bölümde ele alınacağı için çalışmanın bu bölümünde MEB tarafından hazırlanan meslek dersleri öğretim programları ve ders kitaplarının doküman incelemesi yöntemi ile analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda tekrara düşme endişesinden dolayı öğretim programlarıyla ilgili yapılan kısa bir açıklamanın ardından ders kitapları, içerik analizi yöntemi ile konu ve materyal geliştirme açısından değerlendirilmiştir.

3.1. Öğretim Programlarında Problem Çözme Becerisi

AİHL meslek dersleri öğretim programlarında problem çözme becerisinin geliştirilmesine gereken önemin verildiği görülmekte, vizyon bölümünde problemlere çözüm üretebilen bireyler yetiştirmenin hedeflendiği ifade edilmektedir.²³¹ Ancak bu becerinin kapsamı ve nasıl kazandırılacağıyla ilgili açıklamaların daha nitelikli olması gerekmektedir. Nitekim öğretim programlarının yeterlik ve beceriler başlığı altında konu sadece altı kısa cümleli maddede akıl yürütme ve değerlendirme, çıkarımda bulunma, problemleri fark etme, problemlerin çözümünde İslâm medeniyetinin birikiminden faydalanma, çözüm önerileri sunma, toplumsal sorunlarla ilgilenme şeklinde açıklanmıştır.²³² Bilimsel problem çözme aşamalarından bahsedilmemiştir. Becerinin nasıl kazandırılacağıyla ilgili ise Fıkıh dersi öğretim programının açıklamalar bölümünde zekât ve kurban konuları işlenirken bu ibadetlerin toplumsal sorunların çözülmesine olan katkılarına vurgu yapılması uyarısı dışında kayda değer bir bilgiyle karşılaşılmamıştır.

3.2. Meslek Dersleri Kitaplarında Problem Çözme Becerisi

AİHL meslek dersleri kitapları analiz edilirken temel bilgileri kazandırma, farkındalık oluşturma, doğru yaklaşımı benimsetme ve materyal geliştirme kategorileri tespit edilmiş, bu bağlamda problem çözme becerisi ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

3.2.1. Temel Bilgileri Kazandırması Açısından

Sorunların fark edilerek çözülmesi ve olumsuz yaşam olayları ile ilgili problemlerle başa çıkma sürecinde İslâm'ın ilke ve prensiplerinden faydalanılabilmesi için belli bir alt yapıya sahip olmak gerekmektedir. Bu alt yapıya sahip olmanın önemli bir şartı bilimsel problem çözme süreci ve İslâm'ın inanç, ibadet, ahlak esaslarıyla ilgili temel bilgilerin sağlıklı kaynaklardan öğrenilmesidir.

Ders kitaplarında bilimsel problem çözme süreci ile ilgili herhangi bir bilgi ile karşılaşılmamıştır. Oysa bu süreç hakkında derslerin niteliği gereği doğrudan olmasa da örneğin dinî sorunların çözümü ile ilgili etkinlikler aracılığıyla bilgi

²³¹ MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 5.

²³² Bk. MEB, *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*, 14.

verilmesi yerinde olurdu. Bu sayede hem öğrencilerin hem de eğitim öğretimde yeni paradigmanın benimsenmesinden önce lisans öğrenimlerini tamamlayıp konuyu araştırma fırsatı bulamayan öğretmenlerin süreç hakkında bilgi sahibi olmalarına katkı sağlanabilirdi.

Meslek derslerinde İslâm'ın inanç, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili içeriğe farklı derslerde yer verilmiştir. İnanç esasları, Akaid ve Kelâm olmak üzere iki farklı derste müstakil olarak okutulmaktadır. Bunun yanı sıra Temel Dinî Bilgiler dersinin “İnanç Dünyamız” ünitesinde, Dinler Tarihi dersinin “İslâmiyet” adlı ünitesinde, Tefsir ve Hadis derslerinin ünite sonlarındaki örnek okuma bölümlerinde, Kur'an-ı Kerim derslerinin anlama öğrenme alanı ile ilgili meallerde ve Meslekî Arapça dersi metinlerinde inançla ilgili konulara yer verilmiştir. Temel Dinî Bilgiler dersinde konu genel hatlarıyla ele alınmış, Akaid dersinde akaid ilmi ve iman kavramı ile ilgili birer üniteye yer verildikten sonra imanın altı esası üzerinde ayrıntılı olarak durulmuştur. Kelâm dersine bakıldığında “İtikadî Yorum Biçimleri” ve “Deizm”, “Politeizm”, “Agnostisizm”, “Pozitivizm”, “Ateizm”, “Nihilizm”, “Sekülerizm”, “Satanizm”, “Tenasüh ve Reenkarnasyon” ve “Kötülük Problemi” ile “Sahte Peygamberlik” başlıklı güncel meselelere yer verildiği görülmüştür. Bahsi geçen diğer derslerde ise Akaid dersinin konuları desteklenmiştir.

İbadet esasları, Fıkıh dersinde müstakil olarak okutulmaktadır. Bunun yanı sıra Hitabet ve Meslekî Uygulama dersi ile desteklenmektedir. Ayrıca Temel Dinî Bilgiler dersinin “İbadet Hayatımız” ünitesinde, Dinler Tarihi dersinin “İslâmiyet” adlı ünitesinde, Tefsir ve Hadis derslerinin ünite sonlarındaki örnek okuma bölümlerinde, Kur'an-ı Kerim derslerinin anlama öğrenme alanı ile ilgili meallerde ve Meslekî Arapça dersi metinlerinde ibadetlerle ilgili konulara yer verilmiştir. İbadet konuları, Temel Dinî Bilgiler dersinde yine genel olarak ele alınmıştır. Fıkıh dersinde “Amelî Mezhepler”, “Başlıca İbadetler”, “Muamelât ve Ukûbât” konularına geniş çapta yer verilmiştir. “İbadât” ünitesinde sırasıyla “Namaz”, “Zekât”, “Oruç”, “Hac”, “Kurban” konularının dışında son olarak “Cihad” başlığının da yer alması özellikle dikkat çekmektedir. Bahsi geçen diğer derslerde ise Fıkıh dersi desteklenmiştir.

İslâm ahlakı ile ilgili müstakil bir meslek dersi bulunmamaktadır. Ahlakla ilgili konulara Temel Dinî Bilgiler dersinin “Ana Hatlarıyla İslâm Ahlakı”, “Ahlakî Davranışlar” ve “Adab-ı Muaşeret” adlı üç ünitesinde, İslâm Kültür ve Medeniyeti dersinin “İslâm Kültür ve Medeniyetinde Sosyal ve Ekonomik hayat” ünitesinde, Dinler Tarihi dersinin “İslâmiyet” ünitesinde, Tefsir ve Hadis derslerinin ünite sonlarındaki örnek okuma bölümlerinde, Kur’an-ı Kerim derslerinin anlama öğrenme alanı ile ilgili meallerde ve Meslekî Arapça dersi metinlerinde yer verilmiştir. Ancak Temel Dinî Bilgiler dersinin haftada bir saat olması, Kur’an-ı Kerim derslerinde okuma ve ezberlemeye öncelik verilmesi, Meslekî Arapça dersinde Arapçanın ön planda kalması, Dinler Tarihi dersinde konuya sadece iki ders saati süre ayrılması gibi nedenlerle inanç ve ibadet esaslarına nazaran İslâm ahlakının ihmal edildiği söylenebilir. Bu nedenle ahlak esaslarının müstakil olarak okutulduğu Seçmeli İslâm Ahlakı dersinin zorunlu olarak okutulan meslek dersleri kategorisine dâhil edilmesi ve Siyer derslerinde tarihî kronoloji yerine Hz Peygamberin örnek ahlakının daha çok ön planda tutulması gerektiği ifade edilebilir.

Meslek derslerinin sınıflara göre dağılımlarında da tutarsızlık olduğu, bu nedenle daha fonksiyonel olması için yeniden gözden geçirilmesi gerektiği kanaatindeyiz. Mevcut dağılıma göre Fıkıh dersi 10. sınıfta, Akaid dersi 11. sınıfta, Kelâm dersi 12. sınıfta okutulmaktadır. Oysa Kur’an-ı Kerim’in indiriliş sürecindeki yaklaşımdan feyiz alınarak önce sağlam bir inanç oluşturulmalı, daha sonra ibadetler bu temel üzerine bina edilmelidir. Yani en azından sadece Akaid dersi Fıkıh dersinden önce okutulabilir. Ayrıca 12. sınıfta öğrencilerin odak noktası üniversite sınavı olduğu, meslek dersleri ile ilgili bu sınavda soru çıkmadığı için bıktırmamak ve nefret ettirmemek adına meslek derslerinin son sınıfta ağırlığı azaltılabilir.²³³

Bu değerlendirmelerden yola çıkılarak AİHL meslek derslerinin İslâm’ın inanç ve ibadet esasları ile ilgili temel dinî bilgileri kazandırması açısından oldukça yeterli olduğu, ancak ahlak esasları ve bilimsel problem çözme süreci ile ilgili temel bilgileri kazandırması açısından yeterli olmadığı söylenebilir. Ahlak esasları ile ilgili bu açıklığın seçmeli olarak okutulan İslâm Ahlakı dersi ile kapatılabileceği

²³³ Ayrıntılı bilgi için 2017-2018 öğretim yılı meslek dersleri öğretim programlarının ders içerikleri ile ilgili bölümlere bakılabilir.

düşünülse de çeşitli sebeplerden ötürü bu dersin her okulda öğrencilere verilememesi gözden kaçırılmamalıdır.

3.2.2. Problemler Hakkında Farkındalık Oluşturulması Açısından

Bir sorunu fark etmek problem çözme sürecinin ilk ve önemli bir aşamasıdır. Zira fark edilemeyen bir sorunun bertaraf edilmesi için emek sarf edilemez. Bu nedenle problem çözme becerisini geliştirmeyi amaçlayan meslek derslerinin öncelikle güncel sorunlarla ilgili farkındalık oluşturması, bu sorunların çözümü ile dinî inanç ve davranışlar arasındaki ilişkiyi izah etmesi önem arz etmektedir.

Meslek derslerinde sık sık dinî inanç ve ritüellerin mutluluk ve huzuru sağlamadaki rolüne değinilmiş ve bazı sorunlara İslâmî bir bakış açısıyla dikkat çekilerek öğrenciler problemleri hakkında haberdar edilmiştir. Ancak içerikte genel olarak güncel sorunlara değil, daha çok dinî bilgiler vermeye odaklanıldığı için problemler hakkında farkındalık oluşturma açısından ders kitaplarının yeterli olduğunu söylemek güçtür. Konuyla ilgili ders kitaplarındaki bulgular şöyle değerlendirilebilir:

Temel Dinî Bilgiler dersi “İnanç Dünyamız” ünitesinin “İnsan ve Din” adlı başlığı altında inanma ihtiyacının fitrî olduğuna, insanların bireysel ve toplumsal olarak dine olan ihtiyacına vurgu yapılmıştır. Buna ek olarak İslâm’ın amacının insana dünya ve ahiret saadetini kazandırmak olduğu, insanın maddî varlığı olan bedeninin çeşitli gıdalara ihtiyacı olduğu gibi manevî varlığı olan ruhunun da huzur bulması için Allah’a iman edip salih ameller yapmaya muhtaç olduğu ifade edilmiştir. Konunun hemen akabinde yer alan “Sabuncu Hikâyesi” adlı okuma parçasında kendisini çamura atıp sabun kullanmayanın temizlenememesi temsili ile insanı ancak uygulayarak, yaşayarak dine sarılmanın kurtaracağı mesajı verilmiştir. Dolayısıyla dinden uzaklaşmanın yol açacağı sorunlara dikkat çekilmiştir.²³⁴

Temel Dinî Bilgiler dersinin “Ahlakî Davranışlar” adlı ünitesinde olumlu davranışlardan “Adalet”, “İffet ve Hayâ”, “Ahde Vefa”, “Emanete Riayet”, “Kanaatkârlık”, “Tevazu”, “Merhamet ve Şefkat”, “Cesaret”, “Musâmaha”, “Kadirşinaslık”; olumsuz davranışlardan “Yalan ve Riyâ”, “Gıybet ve Koğuculuk”,

²³⁴ Bk. Recep Özdirek v.dğr., *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, (Ankara: MEB Yayınları, 2017), 11-13.

“İftira”, “Haset”, “Suizan”, “Hırsızlık”, “Hile”, “İsraf”, “Öfke ve Şiddet”, “Yetimi Hor Görmek” konuları ve “Zararlı Alışkanlıklar” ele alınmıştır. Ünite de bu konuların genel olarak ne anlama geldiği bazı ayet ve hadislerden örnek verilerek açıklanmış ve olumlu davranışların yapılması, olumsuz davranışlardan uzaklaşılması tavsiye edilmiştir. Sadece “Hırsızlık”, “İsraf”, “Öfke ve Şiddet”, “Zararlı Alışkanlıklar” konularında bu olumsuz davranışlara yönelmenin bireysel ve toplumsal olarak hangi sorunlara yol açabileceği üzerinde kısaca durulmuştur.²³⁵ Oysa güzel ahlaktan uzaklaşmanın neden olacağı sorunlar üzerinde yaşanmış ya da yaşanması muhtemel örnek olaylar aracılığıyla durulabilir, konular problem çözme yöntemine uygun olarak dizayn edilebilirdi.

Aynı durum Temel Dinî Bilgiler dersi “Adab-ı Muaşeret” adlı ünite için de söz konusudur. Ünite de “Selamlaşma”, “Konuşma”, “İlim”, “Yeme-İçme”, “Giyim”, “Yolculuk”, “Ziyaret”, “Alışveriş”, “Medya ve Bilişim Adabı” konuları ele alınırken sadece “Medya ve Bilişim Adabı” konusunda teknoloji bağımlılığı ve zararları, internetteki her bilginin doğru ve güvenilir olmadığı üzerinde durulmuştur. Diğer başlıklarda genel olarak ayet ve hadislerle görgü kuralları tanıtılmış ve yapılması tavsiye edilmiş, ancak konularla ilgili güncel sorunlar üzerinde durulmamıştır. Örneğin sayfa 133’te “Hz Peygamber yemeğin çok sıcak yenmemesi gerektiğini söylerdi. Yemek ve su kaplarının ağzını kapatmayı tavsiye ederdi.” ifadesi verilmiş, ancak bu tavsiyelerin hikmeti açıklanmamıştır.²³⁶ Oysa bunların hikmeti üzerine öğrencilere düşündürücü sorular yöneltilebilirdi.

Fıkıh dersinin “İbâdât” ünitesi “Namaz” başlığında ilmihal kitaplarında da klasik olarak karşılaşılan ibadetin yapılışı esnasındaki sorunlara yer verilmiştir. Bunlara özür durumunda veya su bulamayınca nasıl abdest alınacağı, sehven hata yapılıncaya, cemaate sonradan yetişilince namaza nasıl devam edileceği ile ilgili bilgiler örnek verilebilir.²³⁷ Bunun yanı sıra “Zekât” konusunda fakirlik problemine değinilerek zekât verilmeyen toplumlarda zenginlerle fakirler arası ilişkilerin bozulduğuna,²³⁸ “Cihad” başlığı altında kavramı yanlış algılayarak şiddet içerikli eylemlerini meşrulaştırmaya çalışan grupların İslâm’a verdiği zarara dikkat çekilmiş,

²³⁵ Bk. Özdirek, *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 92-122.

²³⁶ Bk. Özdirek, *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 126-146.

²³⁷ Bk. Orhan Çeker v.dğr., *AIHL Fıkıh Ders Kitabı* (Ankara: MEB Yayınları, 2017), 86-114.

²³⁸ Bk. Çeker v.dğr., *AIHL Fıkıh Ders Kitabı*, 118.

İslâm'da öncelikle sabrederek barışı sürdürmenin esas olduğu, eğer kaçınılmazsa savaşa izin verildiği vurgulanmıştır.²³⁹

Fıkıh dersinin “Muamelât ve Ukûbât” ünitesinde “Sosyal Hayat” konusunda “Nikâh”, “Boşanma” ve “Miras” ile ilgili hükümlere yer verilmiştir. Konularla ilgili metinlerde boşanmanın yol açtığı sorunlara yer verilmemiş ve günümüz sorunlarından gençler arasında da çokça yaşanan flört, gizli nikâh gibi konulara değinilmemiştir. Aynı ünitenin “Ekonomik Hayat” başlığı altında mutlak tüketim anlayışının ve faizin yol açtığı sorunlar ifade edilirken diğer konularla ilgili sadece dinî hükümlerin açıklanması ile yetinilmiştir. Yine aynı ünitenin “İslâm Ceza Hukuku” başlığı altında da “Had”, “Kıyas ve Diyet”, “Tazir” cezaları ile ilgili hükümlere yer verilmiş, ancak suç işlemenin birey ve toplum açısından ortaya çıkardığı sorunlar ifade edilmemiştir.²⁴⁰

Hadis dersinin “Hadis Çeşitleri” ünitesinin ilk sayfası olan hazırlık çalışmalarında “Sosyal medyada hadis olduğu iddia edilerek paylaşılan sözlerin Hz Peygambere ait olduğunu kabul etmeli miyiz?” sorusu ile uydurma rivayetlerle ilgili olarak güncel hayattan bir soruna dikkat çekilmiştir.²⁴¹ Aynı ünite de hadis uydurmanın ya da doğruluğunu araştırmadan uydurma bir rivayete bağlanmanın hurafelerin yayılmasına, birlik beraberliğin bozulmasına sebep olduğu, hadislerin güvenilirliğine zarar verdiği ifade edilmiştir.²⁴² Aynı dersin “Hadislerin Tenkidi” ünitesinin sonunda bulunan “Her Nesilde Âlim Yetiştirmek” başlıklı okuma parçasında günümüz İslâm dünyasında günlük problemlere çözüm üretebilen gerçek âlimlerin yetersizliği ve dinî veya ilmî bir kaygısı olmadan fetvâ verenlerin çoğaldığı, bu nedenle ilim seferberliğinin yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmıştır.²⁴³

Dinler tarihi dersinin “İslâmiyet” ünitesinde “İslâmiyet’in Diğer Dinlere Bakışı” başlığı altında ayetlerde bulunan Yahudilik, Hıristiyanlık hakkındaki bilgiler ele alınmış, günümüzde komşu olacak kadar yaklaşabilen bireylerin farklı din mensupları ile ilişkilerde yaşadığı sorunlardan bahsedilmemiştir. Sadece Kur’an’da

²³⁹ Bk. Çeker v.dğr., *AIHL Fıkıh Ders Kitabı*, 172-173.

²⁴⁰ Bk. Çeker v.dğr., *AIHL Fıkıh Ders Kitabı*, 181-201.

²⁴¹ Bk. Çakan v.dğr., *AIHL Hadis Ders Kitabı*, 83.

²⁴² Bk. Çakan v.dğr., *AIHL Hadis Ders Kitabı*, 98.

²⁴³ Bk. Çakan v.dğr., *AIHL Hadis Ders Kitabı*, 98.

bu dinlere mensup olanlarla ilişkilerde itidalin tavsiye edildiği bildirilmiştir.²⁴⁴ Ancak aynı dersin “Türkiye’de Bazı Dinî Gruplar” adlı ünitesinde istismarcı misyonerliğin yanı sıra dünyevîleşme ve dinin problem çözücü rolünü geleneksel din algılarının günümüzde gerçekleştirilmede yetersiz kalması sonucu ortaya çıkıp yayılan, farklı dinleri sentezleyerek akılla çelişen görüşleri benimseyen yeni dinî grupların özellikleri hakkında bilgi verilmiştir.²⁴⁵

Siyer dersinin “İslâmiyet Öncesi Arap Yarımadası” ünitesinde cahiliye döneminin özellikleri verildikten sonra cahiliye anlayışının sadece o süreci değil, günümüzde var olan günah ve isyanları da kapsayan bir kültür ve zihniyeti temsil ettiği vurgulanmış, çağımızdan kan davası, fuhuş, hırsızlık, içki, kumar, faiz gibi cahiliye zihniyetini yansıtan örnekler verilmiştir. Ayrıca dönemde yaygın olan müşriklerin sorgulamadan atalarının dinine bağlanmaları dolayısıyla yanı sıra yıllarca ısrar ettikleri üzerinde durulmuştur.²⁴⁶ Ancak kitabın geneline bakıldığında Hz Peygamber döneminde yaşananların daha çok kronolojik bir şekilde anlatıldığı, bazı konuların sonlarında bir paragrafla onu örnek almamızın tavsiye edildiği görülmektedir. Örneğin “Risalet’in Medine Dönemi” ünitesinde Mescid-i Nebi’nin işlevleri ele alınırken eğitim öğretim amacı ile kadınlara da zaman ayrıldığına bir cümle ile değinilmiştir.²⁴⁷ Bu bölümde günümüzde kadınların camilerden uzaklaş(tırıl)ması sorunu ile ilgili vurgu yapılabilirdi. Ensar ve muhacir dayanışması işlenirken Suriye’den ülkemize sığınmak zorunda kalan Müslümanlara yönelik yapılan olumsuz eleştiriler gündeme getirilebilirdi.²⁴⁸ Uhut savaşında komutana itaatın önemine değinilirken 15 Temmuzda devlet başkanının meydanlara davetine icabet eden fedakâr vatandaşlarımıza dikkat çekilebilirdi.²⁴⁹

Tefsir dersi “Kur’an-ı Kerim Tarihi” ünitesinde yer alan “Kur’an-ı Kerim ve Gönderiliş Amacı” başlıklı konuda Kur’an’ın bireyin karşılaşılabileceği en büyük sorunlara çözüm sunan, toplumsal huzuru sağlayacak nitelikte olan ilahî bir mesaj olduğu dile getirilmiştir.²⁵⁰ Ünitenin sonunda bulunan “Tefsirden Tefekküre” adlı bölümde Bakara suresinin ilk beş ayeti ile ilgili verilen örnek tefsir metninde

²⁴⁴ Bk. Kurt - Aykıt, *AIHL Dinler Tarihi Ders Kitabı*, 39.

²⁴⁵ Bk. Kurt - Aykıt, *AIHL Dinler Tarihi Ders Kitabı*, 126.

²⁴⁶ Bk. Mikail Çolak, *AIHL Siyer Ders Kitabı*, (Ankara: MEB Yayınları, 2017), 21-24.

²⁴⁷ Bk. Çolak, *AIHL Siyer Ders Kitabı*, 91.

²⁴⁸ Bk. Çolak, *AIHL Siyer Ders Kitabı*, 91.

²⁴⁹ Bk. Çolak, *AIHL Siyer Ders Kitabı*, 104.

²⁵⁰ Bk. Çiçek v.dğr., *AIHL Tefsir Ders Kitabı*, 12.

namazın sabır, şükür, mücadele alışkanlıkları kazandırarak insanın ruh sağlığına olan faydaları üzerinde durulmuştur.²⁵¹ “Tefsir Tarihi” ünitesinde “Tabiîn Dönemi” ele alınırken bu dönemde tefsir çalışmalarında ehl-i kitap kaynaklarında bulunan İsrailiyat denilen bilgilerden de faydalandığı ifade edilmiş ve aynı sayfada yer alan “Not Edelim” etkinliğinde İsrailiyat’ın İslâm’a uygun olan, zıt olan, İslâm’da tasdik veya tezkib edilemeyen olmak üzere üçe ayrıldığı bildirilmiştir.²⁵²

İslâm Kültür ve Medeniyeti ders kitabı incelendiğinde kültürel yozlaşma ile ilgili birçok sorun hakkında farkındalık oluşturulması beklenirken “İslâm Kültür ve Medeniyetinde Şehir” adlı ünite haricinde yine kitapta daha çok tarihimizden genel bilgiler verilerek yetinildiği görülmektedir. Nitekim “İslâm Kültür ve Medeniyetinde Sosyal ve Ekonomik Hayat” adlı ünitenin “İnsan Evren İlişkisi” konusunda günümüz çevre sorunlarına değinilmeden İslâm medeniyetinde tabiatın korunmasına önem verildiği ifade edilmiştir.²⁵³ Aynı dersin “İslâm Kültür ve Medeniyetinde Sanat” adlı ünitesinde İslâm medeniyetinde salt zevk için değil, maddî-manevî gereksinimlerin karşılanması amacıyla sanatsal faaliyetlerin icra edildiği belirtilmiş,²⁵⁴ ancak sanat alanıyla ilgili güncel sorunlara yeterince yer verilmemiştir. Örneğin İslâm medeniyetinin mûsikî anlayışı açıklanmış,²⁵⁵ fakat günümüzde isyana ve gayr-ı meşru ilişkilere teşvik eden, müstehcen içerikli şarkılar, türküler vb. ele alınmamıştır. Kitabın “İslâm Kültür ve Medeniyetinde Şehir” adlı ünitesinde konuyla ilgili genel bilgiler verildikten sonra “Günümüzde Şehir” başlığı altında ülkemizde bulunan şehirlerde geçmişin aksine batının etkisi ile yapıların planlamasında İslâmî üslubun terk edilmesinden dolayı manevî iklimin giderek yok olmaya yüz tuttuğu; alkol, uyuşturucu, işsizlik, evsizlik, şiddet vb sorunların yaygınlaştığı vurgulanmıştır.²⁵⁶ “İslâm Kültür Medeniyetinin Bugünü ve Geleceği” adlı ünite de İslâm coğrafyasında hürriyet ve adaleti tesis etme vaatleriyle yapılan savaşlarda meydana gelen katliamlara dikkat çekilmiş, batının etkisiyle dinden uzaklaşarak ortaya çıkan

²⁵¹ Bk. Çiçek v.dğr., *AIHL Tefsir Ders Kitabı*, 25.

²⁵² Bk. Çiçek v.dğr., *AIHL Tefsir Ders Kitabı*, 64.

²⁵³ Bk. Çakmak v.dğr., *AIHL İslâm Kültür ve Medeniyeti Ders Kitabı*, 53.

²⁵⁴ Bk. Çakmak v.dğr., *AIHL İslâm Kültür ve Medeniyeti Ders Kitabı*, 86.

²⁵⁵ Bk. Çakmak v.dğr., *AIHL İslâm Kültür ve Medeniyeti Ders Kitabı*, 98.

²⁵⁶ Bk. Çakmak v.dğr., *AIHL İslâm Kültür ve Medeniyeti Ders Kitabı*, 121.

soykırımlara, sağlık ve gıda sorunlarına, adaletsizliklere, şiddet ve tecavüzlere, boşanmalara ve intiharlara kısaca değinilmiştir.²⁵⁷

İnançla ilgili güncel problemleri gidermeyi konu edinen Kelâm ders kitabına bakıldığında “Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar” ünitesinin sonunda bulunan “En Büyük Cemaat” adlı okuma parçasında Hz Peygamber’in Müslümanları bir beden farklı organlarına ve bir binanın tuğlalarına benzettiği hadislerden yola çıkarak İslâm toplumlarında görülen ayrışmalara değinilmiş, problemleri durumlarda birlik beraberlik içerisinde olmamızın önemi vurgulanmıştır.²⁵⁸ “Kelâm İlmi ve Güncel Meseleler” adlı son ünite “Deizm”, “Politeizm”, “Agnostisizm”, “Pozitivizm”, “Ateizm”, “Nihilizm”, “Sekülerizm”, “Satanizm”, “Tenasüh ve Reenkarnasyon”, “Kötülük Problemi”, “Sahte Peygamberlik” konuları ele alınmış, zararlı akımların görüşleri ayet ve hadisler ışığında çürütülmeye çalışılmıştır.²⁵⁹

Hitabet ve Meslekî Uygulama dersi “Din Hizmetleri ve İletişim” ünitesinde din hizmetlerini zorlaştıran sorunlar görevlinin bilgi eksikliği, mesleğini önemsememesi, cemaatten ve ortamdan kaynaklanan problemler başlıkları ile ele alınmıştır.²⁶⁰ Aynı ünitenin son konusu olan “Din Hizmetlerinde İletişim Sorunları” başlığı altında hedef kitlenin farklı özelliklerinden dolayı görevliyi yanlış anlayan, hurafe içerikli bilgilerini savunan, namazın uzun ya da kısa sürdüğünden şikâyetçi olan, çocukları camide istemeyen kişilerle yaşanan problemler ifade edilmiştir.²⁶¹ Kitabın diğer bölümlerinde konular hakkında genel bilgiler ve dua metinlerine yer verilmiştir.

11. sınıf Meslekî Arapça ders kitabının “Çevre Kirliliği” ile ilgili kısa bir metinde kirlilik sorunları ele alınmış, gürültü kirliliğinin strese neden olduğu ifade edilmiştir.²⁶² Kitabın “Trafik” adlı metninde günümüzde trafik araçlarının çoğalmasından dolayı meydana gelen kazalar toplumsal bir sorun olarak ele alınmış, trafik kurallarına uymanın ve ilk yardım bilmenin önemine değinilmiştir.²⁶³ Aynı kitabın “Yaşamımızdaki Doğal Olaylar” adlı konusunda deprem, sel ve kuraklık

²⁵⁷ Bk. Çakmak v.dğr., *AİHL İslâm Kültür ve Medeniyeti Ders Kitabı*, 136.

²⁵⁸ Bk. Kılavuz v.dğr., *AİHL Kelâm Ders Kitabı*, 74.

²⁵⁹ Bk. Kılavuz v.dğr., *AİHL Kelâm Ders Kitabı*, 80-109.

²⁶⁰ Bk. Kamil Yaşaroğlu, *AİHL Hitabet ve Meslekî Uygulama Ders Kitabı*, (Ankara: MEB Yayınları, 2017), 23-24.

²⁶¹ Bk. Yaşaroğlu, *AİHL Hitabet ve Meslekî Uygulama Ders Kitabı*, 30-31.

²⁶² Bk. Emrullah İşler v.dğr., *AİHL 11. Sınıf Meslekî Arapça Ders Kitabı* (Ankara: MEB Yayınları, 2017), 113.

²⁶³ Bk. İşler v.dğr., *AİHL 11. Sınıf Meslekî Arapça Ders Kitabı*, 156.

felaketlerine yer verilerek metinle ilgili alıştırmalar kısmında öğrencilere “Bu olayları yaşasanız ne yaparsınız, hangi duygularınızı kontrol etmelisiniz?” soruları yöneltilmiştir.²⁶⁴

12. sınıf Meslekî Arapça dersi “Yurtta Barış” konusunda ülkeler arası yaşanan savaşlar ve bu durumdan kaynaklanan insanların, doğanın ve hayvanların sorunları ele alınmıştır. Metinde savaşlar kitlesel bir imha olarak değerlendirilmiştir.²⁶⁵ “Sokaklarda Yaşayan Çocuklar” adlı konuda büyük şehirlerde giderek artan sokak çocuklarının durumuna toplumsal bir sorun olarak değinilmiştir. Konuyla ilgili metinde bu sorunu ortaya çıkaran sebeplere ve zararlı alışkanlıkları olan bu çocukların işlediği suçlara dikkat çekilmiştir.²⁶⁶ Son olarak “Kötü Alışkanlıkların Zararları” adlı konuda bağımlılık yapan maddelerin kullanımının insanı bedensel ve zihinsel olarak olumsuz etkilediği, hem bireye hem de topluma zarar verdiği ifade edilmiştir.²⁶⁷

Elde edilen bulgulardan hareketle AİHL meslek dersi kitaplarına genel anlamda bakıldığında kitaplarda birçok soruna dikkat çekildiği ya da problemleri fark edebilecek bir potansiyel oluşturulduğu söylenebilir. Ancak kitaplar teker teker ele alınacak olursa meslekî Arapça dersi dışındaki kitaplarda geleneksel yaklaşımların izlerinin daha çok yer aldığı, sosyal sorunlarla ilişkilendirilerek sunulabilecek birçok konu olmasına rağmen kitap yazımında farkındalık oluşturma gibi bir amacın yeterince benimsenmediği görülmektedir. Bu nedenle AİHL meslek dersi kitaplarının problemler hakkında farkındalık kazandırması açısından kısmen yeterli olduğu düşünülebilir.

3.2.3. Problem Durumunda Doğru Yaklaşımı Benimsetmesi Açısından

Soğukkanlı ve özgüvenli olmak, aklını etkin bir şekilde kullanmak, süreçte yaptıklarını değerlendirmek, planlı hareket etmek ve sorumluluk almak problem durumunda doğru yaklaşımı ifade eden tutum ve davranışlardır. Yani problem çözme becerisi gelişmiş bir birey bir sorunla karşılaştığında durup düşünmeden acele ederek hareket etmez. Kendisini aşan durumlarda ehil kişilere danışarak, başkaları ile

²⁶⁴ Bk. İşler v.dğr., *AİHL 11. Sınıf Meslekî Arapça Ders Kitabı*, 170-173.

²⁶⁵ Bk. Emrullah İşler v.dğr., *AİHL 12. Sınıf Meslekî Arapça Ders Kitabı* (Ankara: MEB Yayınları, 2017), 64-65.

²⁶⁶ Bk. İşler v.dğr., *AİHL 12. Sınıf Meslekî Arapça Ders Kitabı*, 75-76.

²⁶⁷ Bk. İşler v.dğr., *AİHL 12. Sınıf Meslekî Arapça Ders Kitabı*, 152-153.

işbirliği yaparak problemle baş etmeye çalışır. Daha önce karşılaşmadığı, baş etmesi güç veya imkânsız bir sorun yaşadığında yeni duruma kolayca uyum sağlayabilir.

Problem durumunda doğru yaklaşımı benimsetmesi açısından meslek dersleri kitapları incelendiğinde konuyla ilişkilendirilebilecek sabır, şükür, tevekkül, imtihan bilinci, emanet bilinci ile ilgili dinî başa çıkma yöntemleri; İslâm'a göre sorumluluk, çalışkanlık, cihad (mücadele), istişare erdemleri ve toplumsal sorunlara duyarlı olma konularıyla ilgili bulgularla karşılaşmıştır. Bunun yanında ders kitaplarında doğrudan problem çözmeye yönelik olmasa da akıl hakkında bilgiler ve düşündürücü sorularla akli kullanmaya teşvik eden ibareler bulunmuştur. Ancak problem durumunda planlı olmakla ilgili kayda değer bir bulguyla karşılaşılmamıştır. Aşağıda bahsi geçen konular tek tek ele alınmıştır.

- Sabır

Sabır, Akaid dersinin “Kaderle İlişkilendirilen Bazı Kavramlar” konusunda “Sabır, Teslimiyet ve Rıza” başlığı altında ele alınmıştır. Bunun dışında Akaid ders kitabında 6 kere, Temel Dinî Bilgilerde 2 kere, Tefsirde 3 kere, Kur'an-ı Kerimde 4 kere, Siyerde 4 kere, Dinler Tarihinde 2 kere, Fıkıhta 3 kere, Hitabet ve Meslekî Uygulamada 2 kere olmak üzere kitapların satır aralarında toplam 26 kere sabırla ilgili bulgularla karşılaşmıştır. Bu bulgularla ilgili öne çıkan bazı satırlar şunlardır:

“Sabır, Allah'ın (c.c.) rızasını kazanmak için mücadele etmek ve bu uğurda karşılaşılan güçlüklerle göğüs germektir. Sabır; pasif bir bekleyiş, şerlere karşı tahammül değildir.”²⁶⁸ “Kul her halinde Allah'a teslimiyet göstermelidir. Başına gelen musibetlere sabırla teslimiyet gösterenler Kur'an tarafından müjdelenmiştir.”²⁶⁹ “Allah'a (c.c.) iman, kişide yaratılıştan var olan din duygusunu, mutlak ve üstün kudrete inanma hissini tatmin eder, kalp ve gönül huzuru sağlar. Huzura kavuşan kişi de zorlaşan problemlere kolayca çözümler bulur. Bulamazsa sabretmesini bilir, ümitsizliğe ve ruh çöküntüsüne düşmez.”²⁷⁰ “İnsan hangi seviyede bir hayat yaşarsa yaşasın, mutlaka birtakım zorluklarla, sıkıntılarla, acılarla, ızdıraplarla karşı karşıyadır. İşte ahirete iman, kişilere hayatın bütün bu olumsuzluklarına karşı ümit ve yaşama azmi vererek acılarını hafifletmekte ve zor durumlara katlanmalarını temin etmektedir.”²⁷¹

²⁶⁸ Kılavuz v.dğr., *AIHL Akaid Ders Kitabı*, 179.

²⁶⁹ Özdirek, *AIHL Temel Dinî Bilgiler Ders Kitabı*, 78.

²⁷⁰ Kılavuz v.dğr., *AIHL Akaid Ders Kitabı*, 73.

²⁷¹ Çiçek v.dğr., *AIHL Tefsir Ders Kitabı*, 26.

“Deprem, sel, kuraklık, fırtına, hastalık ve ölüm gibi ilahî takdirin tecellileri karşısında metaneti muhafaza ederek yakınmamak da rızanın gereği olarak görülmüştür.”²⁷²

- Şükür

Şükür, herhangi bir derste müstakil olarak ele alınmamıştır. Temel Dinî Bilgiler ders kitabında 5, Akaidde 1, Kur’an-ı Kerimde 7, Tefsirde 6, Siyerde 2, Fıkıhta 2, Hitabet ve Meslekî Uygulamada 1 olmak üzere kitapların satır aralarında toplam 24 kere şükürle ilgili bulgularla karşılaşmıştır. Bu bulgularla ilgili öne çıkan bazı satırlar şunlardır:

“Nimetin varlığı ve devamı kanaatkâr olup şükretmekle mümkün olur. Nimetin değerini bilmemek ya da ne kadar mala sahip olursak olalım yetinmeyip şikâyet etmek nimetin elden gitmesine sebep olabilir.”²⁷³ “Allah rızık konusunda insanların bazısını zenginlikle bazısını da fakirlikle imtihan eder. Zengin kişi kendisine verilen nimetlere şükrederek, bunları Allah’ın (c.c.) istediği şekilde harcar ve paylaşırsa, fakir de Allah’a (c.c.) isyan etmeyip, üzerine düşen sorumlulukları yerine getirerek şükrederse imtihanı kazanır.”²⁷⁴ “Allah’ın (c.c.) yardımı, nimeti ve lütfuna teşekkür etmeyen kimse, insanların yaptıklarına da teşekkür edemez.”²⁷⁵ “İnsan, sahip olduğu nimetlerin şükürünü yerine getirmelidir. Rabbimizin ihsan ettiği mal nimetinin en asgari şükürü zekât ile yerine getirilir.”²⁷⁶

- Tevekkül

Tevekkül, Temel Dinî Bilgiler dersinin “Dua ve Tevbe”, Akaid dersinin “Dua ve Tevekkül”, Meslekî Arapça dersinin “Duanın Önemi” başlığı altında ele alınmıştır. Temel Dinî Bilgiler ders kitabında 7, Akaidde 7, Meslekî Arapçada 5, Kur’an-ı Kerimde 6, Siyerde 6, Tefsirde 5 olmak üzere kitapların satır aralarında toplamda 36 kere konuyla ilgili bulgularla karşılaşmıştır. Bu bulgularla ilgili öne çıkan bazı satırlar şunlardır:

“Bazen işlerin gerçekleşmesi için gerekli sebepler yerine getirilir, fakat beklenmeyen, ön görülemeyen tahmin edilemeyen şeyler sebebiyle beklediğimiz sonucu alamayabiliriz. Bu durumda inanan kimse bıkkınlık, yılgınlık ve ümitsizliğe kapılmaz. Sonuca tevekkül eder. İçinde bulunduğu durumda nasıl çözüm bulacağını araştırır. İnançsız kimse ise çabalarının sonucunu alamadığı için sonucu intihara kadar

²⁷² Kılavuz v.dğr., *AIHL Akaid Ders Kitabı*, 180.

²⁷³ Özdirek, *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 98.

²⁷⁴ Kılavuz v.dğr., *AIHL Akaid Ders Kitabı*, 174.

²⁷⁵ Çiçek v.dğr., *AIHL Tefsir Ders Kitabı*, 102.

²⁷⁶ Çeker v.dğr., *AIHL Fıkıh Ders Kitabı*, 117.

varabilecek bunalımlara düşebilir.”²⁷⁷ “Bütün güç ve kudretin Allah’a (c.c.) ait olduğuna inanan, O’nun izni olmadan hiçbir şeyin fayda veya zarar veremeyeceğini bilen, her şeyin Allah’a (c.c.) muhtaç olduğunu anlayan kimse, Allah’a (c.c.) tam olarak teslim olur ve Rabbine sonsuz bir güven duyar.”²⁷⁸ “Felaket anlarında çaresiz kalan insanın Allah’tan başka sığınacağı varlık yoktur.”²⁷⁹ “Rabbimiz izin vermediği müddetçe hiç kimsenin ne kendisine ne de başkasına fayda veya zarar vermeye gücü yetebilir.”²⁸⁰ “Hepimiz Allah’a muhtacız! Allah’tan başka sıkıntılarımızı giderecek olan kimse yoktur! Evet, sıkıntıları gideren Allah olduğuna göre ona dua etmemek olur mu?”²⁸¹ “İnsanlar, içinde bulunduğu sıkıntılı durumlardan kurtulmak veya elde etmek istedikleri bir hayra ve nimete kavuşmak arzusuyla dua etmektedir. Samimiyetle yapılan dualar karşılığını bulacaktır. Duanın kabulünde aceleci davranıp duayı terk etmek doğru değildir.”²⁸²

- İmtihan Bilinci

İmtihan bilinci, Temel Dinî Bilgiler ve Akaid derslerinin “Ahirete İman” başlığı altında ele alınmıştır. Temel Dinî Bilgiler ders kitabında 3, Akaidde 12, İslâm Kültür ve Medeniyetinde 1, Kur’an-ı Kerimde 5, Hadiste 3 ve Fıkıhta 3 olmak üzere kitapların satır aralarında toplamda 27 kere konuyla ilgili bulgularla karşılaşmıştır. Bu bulgularla ilgili öne çıkan bazı satırlar şunlardır:

“Dünya hayatı geçici, ahiret hayatı ise kalıcı ve ebedidir.”²⁸³ “Kur’an’da imtihanın bir parçası olarak insanların korkuyla, açlıkla, hastalık ve ölüm gibi musibetlerle imtihan edileceği vurgulanmıştır.”²⁸⁴ “Allah Teâlâ, Hz İbrahim’den (a.s.) oğlu Hz. İsmail’i (a.s.) kurban etmesini emretmiştir. Allah Teâlâ’nın bu isteğine Hz İbrahim (a.s.) ve Hz. İsmail (a.s.) derin bir teslimiyet gösterir. Şeytan’ın onca vesvesesine rağmen, ne baba ne de oğul bu emri yerine getirme konusunda en ufak bir şüphe ve tereddüt yaşar. Biri evladı, diğeri canı ile imtihan edilir.”²⁸⁵ “Kulların hayat ve ölümlerle imtihan olduğu bu dünyada çeşitli sebeplerle anne-babasını kaybeden çok sayıda çocuk bulunmaktadır. Yetimlik kimsenin tercihi olmayıp Allah’ın (c.c.) bir takdiridir.”²⁸⁶ “Allah’a (c.c.) iman eden kimse hayatın bir imtihan olduğuna inanır. Nimete kavuşunca şükreder, bir musibetle karşı karşıya geldiğinde de sabreder. Kul

²⁷⁷ Özdirek, *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 31.

²⁷⁸ Özdirek, *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 77.

²⁷⁹ Kılavuz v.dğr., *AIHL Akaid Ders Kitabı*, 51.

²⁸⁰ Kılavuz v.dğr., *AIHL Akaid Ders Kitabı*, 90.

²⁸¹ İşler v.dğr., *AIHL 11. Sınıf Meslekî Arapça Ders Kitabı*, 100.

²⁸² Özdirek, *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 54.

²⁸³ Özdirek, *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 29.

²⁸⁴ Kılavuz v.dğr., *AIHL Akaid Ders Kitabı*, 179.

²⁸⁵ Çeker v.dğr., *AIHL Fıkıh Ders Kitabı*, 167.

²⁸⁶ Özdirek, *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 118.

olarak sıkıntılara göğüs germesi gerektiğinin farkındadır.”²⁸⁷ “Bu hayatta karşımıza çıkan güzellikler, türlü türlü nimetler, yaşam için gerekli olan şeylerdir. Fakat bunların bir başka anlamı daha vardır, o da imtihandır. Dünya hayatı özünde imtihandır. İyinin kötünün, mü’minin kâfirin, adilin, zalimin ortaya çıktığı yerdir.”²⁸⁸ “Hastalıklar ve musibetler daima kötü ve şer olarak değerlendirilmemelidir. Sabredilmesi durumunda kulu Allah’a (c.c.) yaklaştıran, günahları azaltan ve arınmaya vesile olan imtahanlar olarak da görülmelidir.”²⁸⁹

- Emanet Bilinci

Emanet bilinci, Temel Dinî Bilgiler dersinin “Emanete Riayet”, Meslekî Arapça Dersinin “İslâm’da Doğruluk ve Emanet”, İslâm Kültür ve Medeniyeti dersinin yönetim esaslarıyla ilgili “Emanet” başlığı altında ele alınmıştır. Temel Dinî Bilgiler ders kitabında 7, Meslekî Arapçada 3, İslâm Kültür ve Medeniyetinde 3, Akaidde 2, Kur’an-ı Kerimde 3, Hadiste 2, Siyerde 3 ve Fıkıhta 2 olmak üzere kitaplarının satır aralarında toplamda 25 kere konuyla ilgili bulgularla karşılaşmıştır. Bu bulgularla ilgili öne çıkan bazı satırlar şunlardır:

“Mü’minler için Allah’ın (c.c.) emir ve yasakları emanet olduğu gibi, verdiği bütün nimetlerde birer emanettir, her birinin kıymetinin bilinmesi ve korunması öncelikli vazifelerdendir.”²⁹⁰ “Çocuk, insana Allah’ın bir emanetidir. Onları himâye edip büyütme yetişkinlerin vazifesidir. Çocukları hayata hazırlamak, yıllarca devam eden bir sabrı gerekli kılar. Kızları büyütüp yetiştirmek daha fazla bir dikkat ve itina ister.”²⁹¹ “Allah (c.c.) evrendeki her şeyi insan için var etmiş ve ona emanet etmiştir. Emanet bilinci, komşuluk, arkadaşlık, alışveriş, yönetim, adalet gibi hayatın her anında ihtiyaç hissedilen bir sorumluluk olarak, insanlar arasında güveni sağlar.”²⁹²

- Sorumluluk, Çalışkanlık, Cihad (Mücadele)

Konu, Temel Dinî Bilgiler dersinin “Cesaret”, Akaid dersinin “Sorumluluk”, “Rızık”, Fıkıh dersinin “Cihad” başlığı altında ele alınmıştır. Temel Dinî Bilgiler ders kitabında 5, Akaidde 9, Fıkıhta 5, Hadiste 2, Siyerde 8, Tefsirde 4, Hitabet ve Meslekî Uygulamada 1 olmak üzere kitapların satır aralarında toplamda 34 kere konuyla ilgili bulgularla karşılaşmıştır. Bu bulgularla ilgili öne çıkan bazı satırlar şunlardır:

²⁸⁷ Kılavuz v.dğr., *AIHL Akaid Ders Kitabı*, 73.

²⁸⁸ Çiçek v.dğr., *AIHL Tefsir Ders Kitabı*, 117.

²⁸⁹ Kılavuz v.dğr., *AIHL Akaid Ders Kitabı*, 176.

²⁹⁰ Özdirek, *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 96.

²⁹¹ Çakan v.dğr., *AIHL Hadis Ders Kitabı*, 101.

²⁹² Çakmak v.dğr., *AIHL İslâm Kültür ve Medeniyeti Ders Kitabı*, 53.

“Kader, sorumluluktan kurtuluş için değil, kişinin haddini bilmesi, iyilik ve başarı durumunda asıl failin Allah (c.c.) olduğunu hatırlaması içindir. İnsanın iradesi ise sonuçta ortaya çıkan kötülük ve başarısızlık durumunda kişinin sorumlu olduğunu bilmesi, faturayı kesecek başka yerler aramaması içindir.”²⁹³ “Allah (c.c) dünyadan el etek çekmememiz gerektiğini bizlere haber vermektedir. Hem dünya hem de ahiret hayatını kazanacak şekilde dengeli olmamız istenmektedir.”²⁹⁴ “Sel, deprem vb. bütün afetler Allah’ın (c.c.) takdiriyle gerçekleşir. Ancak afetleri engellemek için gerekli tedbirleri almak da kulun görevleri arasındadır.”²⁹⁵ “Şecaat, kişinin savaş, şiddet ve tehlike gibi zor bir durum karşısında yüreklilik göstermesidir. İnsan kıskançlık ve riya gibi kötü duyguların esiri olmadan dinî ve insanî değerlerin korunması ve haksızlıkların ortadan kaldırılması için mücadele ettiği zaman gerçek anlamda cesur olur.”²⁹⁶ “Cihad, Allah (c.c.) yolunda canla, malla, sözle, fiil ile mücadele etmeyi kapsamaktadır. Bu manasıyla cihad, hem ekonomik, hem kültürlerarası, hem de silahla yapılan mücadeleyi içermektedir.”²⁹⁷ “Allah (c.c.) rızkı dilediğine dilediği kadar verir. Ancak kulların da çalışıp çabalayıp kendilerine takdir edilmiş olan rızkı, helal yoldan kazanmak için gayret göstermeleri gerekir.”²⁹⁸ “Mescid-i Nebi, Peygamber efendimizin Medine-i Münevvere’ye geldikten sonra yaptırdığı ilk mescittir. Bu mescidin yapımında bizzat kendisi de kerpiç taşımıştır.”²⁹⁹ “Hepiniz çobansınız ve hepiniz sorumluluk taşımaktasınız. (Buhârî, “Akkâm”, 43.)”³⁰⁰

- İstişare

İstişare, İslâm Kültür ve Medeniyeti dersinin yönetim esaslarıyla ilgili “İstişare” başlığı altında ele alınmıştır. İslâm Kültür ve Medeniyeti ders kitabında 1, Akaidde 2, Siyerde 5, Fıkıhta 1 olmak üzere toplamda 9 kere kitapların satır aralarında konuyla ilgili bulgularla karşılaşılmıştır. Bu bulgularla ilgili öne çıkan bazı satırlar şunlardır:

“İstişare kelimesi, İslâmî literatürde yöneticiler ve özellikle devlet başkanının görev alanlarına giren işler hakkında ilgililere danışıp onların eğilimlerini göz önünde bulundurması anlamına gelmektedir.”³⁰¹ “Bilgi alanımızın dışında kalan ve çözemeyeceğimiz bilimsel konuları, ya onların uzmanına danışarak çözmek ya da

²⁹³ Kılavuz v.dğr., *AIHL Akaid Ders Kitabı*, 156.

²⁹⁴ Özdirek, *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 29.

²⁹⁵ Kılavuz v.dğr., *AIHL Akaid Ders Kitabı*, 175.

²⁹⁶ Özdirek, *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 102.

²⁹⁷ Çeker v.dğr., *AIHL Fıkıh Ders Kitabı*, 172.

²⁹⁸ Kılavuz v.dğr., *AIHL Akaid Ders Kitabı*, 173.

²⁹⁹ Çeker v.dğr., *AIHL Fıkıh Ders Kitabı*, 162.

³⁰⁰ Çakan v.dğr., *AIHL Hadis Ders Kitabı*, 48.

³⁰¹ Çolak, *AIHL Siyer Ders Kitabı*, 103.

tamamen o konulara girmemek gerekir.”³⁰² “Hendek savaşından önce Peygamberimizin Selman-ı Farisi’nin önerisini kabul etmesini göz önünde bulundurarak İslâm’ın istişareye verdiği önemi tartışınız.”³⁰³

- Toplumsal Sorunlara Duyarlı Olmak

Meslek derslerinde “Toplumsal Sorunlara Duyarlı Olmak” adlı müstakil bir başlık bulunmamaktadır. Ancak Temel Dinî Bilgiler ders kitabında 7, Akaidde 2, İslâm Kültür ve Medeniyetinde 6, Hadiste 4, Siyerde 7, Tefsirde 6, Fıkıhta 12, Kelâmda 5, Hitabet ve Meslekî Uygulamada 2 ve Meslekî Arapçada 11 olmak üzere toplamda 62 kere kitapların satır aralarında konuyla ilgili bulgularla karşılaşmıştır. Bu bulgularla ilgili öne çıkan bazı satırlar şunlardır:

“Müslüman, kendisini ülkesine ve insanlığa karşı sorumlu hisseder. Çevresinde olup bitenlere karşı duyarsız kalmaz. İnsanlığın huzuru ve güveni, yeryüzünde adaletin tesisi için her zaman mücadele eder.”³⁰⁴ “İsar: Bir kimsenin kendisi ihtiyaç içinde bulunsa bile sahip olduğu imkânları başkasının yararına kullanmasıdır.”³⁰⁵ “İnsan, dünyada milyonlarca insanın açlık, susuzluk ve yoksulluk içinde kıvrandığını unutmamalıdır. Allah Teâlâ’nın emanet olarak verdiği nimetlerde yoksulların hakkı olduğu bilinciyle hareket etmeli, israftan kaçınıp infaka yönelmelidir.”³⁰⁶ “Yetimlere iyi muamelede bulunmak, onlara sahip çıkmak toplumsal bir sorumluluk, insanî bir görev olup dinî bir emirdir. Yetimlere yapılan maddî ve manevî bütün iyilikler, kalp huzuru ve vicdanen rahatlama demektir. Yetimlerin duygusal ihtiyaçlarını da gidermek gerekir. Yetim çocuklara sahip çıkanlar, toplumun bir yarasını sarmış olurlar.”³⁰⁷ “Yetim ve yoksul, sahipsiz ve zayıf kimselerdir. Bu yüzden onların velisi toplumdur.”³⁰⁸ “Toplu taşıma araçlarında yaşlılara, engellilere, çocuklu veya hamile bayanlara öncelik vermek ve onlara yardımcı olmak güzel ahlakın bir gereğidir.”³⁰⁹ “Allah’a (c.c.) iman eden kimseler yüce değerler için göz kırpmadan canlarını bile feda edebilecek yüksek bir karaktere sahiptirler. Şehitlik ve gaziliğin Allah (c.c.) katındaki derecesini bilir ve onu arzularlar.”³¹⁰ “Üç çeşit zulüm vardır. Zulmetmek, zulme destek olmak, zulme sessiz kalmak.”³¹¹

³⁰² Çiçek v.dğr., *AIHL Tefsir Ders Kitabı*, 99.

³⁰³ Çolak, *AIHL Siyer Ders Kitabı*, 108.

³⁰⁴ Çakmak v.dğr., *AIHL İslâm Kültür ve Medeniyeti Ders Kitabı*, 137.

³⁰⁵ Özdirek, *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 98.

³⁰⁶ Özdirek, *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 117.

³⁰⁷ Özdirek, *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 120.

³⁰⁸ Çiçek v.dğr., *AIHL Tefsir Ders Kitabı*, 78.

³⁰⁹ Özdirek, *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 139.

³¹⁰ Kılavuz v.dğr., *AIHL Akaid Ders Kitabı*, 72.

³¹¹ Çiçek v.dğr., *AIHL Tefsir Ders Kitabı*, 100.

- Aklı Kullanmak

Akıl, meslek derslerinde bilginin kaynakları ile ilişkilendirilerek müstakil bir şekilde yer almıştır. Bu bağlamda İslâm Kültür ve Medeniyeti, Hadis ve Kelâm derslerinde “Akı-ı Selim”, Akaid dersinde “Akıl” başlığı altında ele alınmıştır. Ayrıca tüm meslek derslerinde ve bütün ünitelerde doğrudan problem çözme ile ilgili olmasa da akli kullanma ve düşünme ile ilgili oldukça fazla sayıda bulguyla karşılaşmıştır. Bu bulgularla ilgili öne çıkan bazı satırlar şunlardır:

“Allah’ın (c.c) insana verdiği akıl yeteneği onun pek çok konuda yol göstericisi olmaktadır.”³¹² “Aklî delillere dayanarak akıl yürütme üç şekilde olur. 1. Bütünden parçaya veya sebepten sonuca gidiş. 2. Parçadan bütüne veya sonuçtan sebebe gidiş. 3. Parçadan parçaya gidiş.”³¹³ “Duyu organlarının verdiği bilgiler çeşitli nedenlerle yanıltıcı olabilir. Çünkü duyu organlarının kapasitesi sınırlıdır. Bu nedenle duyularla edinilen bilginin vahyin ve aklın denetiminden geçmesi gerekir.”³¹⁴ “Öfke sırasında kalp atışının hızlanması ile kanın damarları ve beyni zorlaması aklın normal görev yapmasını önlemektedir. Bundan dolayı insanın öfkeliyken herhangi bir karar ve hüküm vermemesi gerekir.”³¹⁵ “Allah’ın (c.c.) isimlerinin sadece ezberden sayılması yerine asıl olan O’nun isimlerinin anlamlarının tefekkür edilmesi, isimlerin kâinattaki tecellilerinin üzerinde düşünülmesidir.”³¹⁶ “Kur’an’da pek çok ayette aklını kullanma övülürken aklını kullanmayanlar ağır bir dille eleştirilmektedir.”³¹⁷ “Nasıl yaşarsanız öyle ölürsünüz. Nasıl ölürseniz öyle diriltilirsiniz.” hadisinin vermek istediği mesajı düşününüz.³¹⁸ “Tek tanrılı dinlerdeki ahiret inancı ile Hinduizm’deki karma ve tenâsuh inancı üzerine beyin fırtınası yapınız.”³¹⁹ “İnanmanın hayatımıza kattığı iyimserlik, anlamlılık, ümitvar olmak, güven ve huzur içinde hayata devam etmek gibi olumlu yönler üzerinde düşününüz.”³²⁰

Elde edilen bulgulardan hareketle meslek dersi kitaplarında problem durumunda doğru yaklaşımı benimsetme ile ilgili konuların genel anlamda bütüncül olarak ele alınmadığı ve kısmen yeterli olduğu söylenebilir. Bunun nedeni ders içeriklerinin daha çok alanla ilgili bilgi vermeye odaklanması olabilir. Bu nedenle kitapları hazırlayan kurulun problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik

³¹² Özdirek, *AİHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 27.

³¹³ Kılavuz v.dğr., *AİHL Kelâm Ders Kitabı*, 45.

³¹⁴ Çakmak v.dğr., *AİHL İslâm Kültür ve Medeniyeti Ders Kitabı*, 19.

³¹⁵ Özdirek, *AİHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 117.

³¹⁶ Kılavuz v.dğr., *AİHL Akaid Ders Kitabı*, 61.

³¹⁷ Kılavuz v.dğr., *AİHL Akaid Ders Kitabı*, 164.

³¹⁸ Özdirek, *AİHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*, 29.

³¹⁹ Kurt - Aykıt, *AİHL Dinler Tarihi Ders Kitabı*, 79.

³²⁰ Kılavuz v.dğr., *AİHL Kelâm Ders Kitabı*, 96.

amaca hizmet eden konulara somut örnekler üzerinden daha fazla yoğunlaşması gerekmektedir.

3.2.4. Materyal Geliştirme Açısından

Problem çözme, her ne kadar belli başlı konular hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirse de daha çok uygulamaya dayalı belli bir süreci takip ederek geliştirilebilen üst düzey bir beceridir. Bu nedenle bir dersin konusu/konuları ne olursa olsun eğer içerik sunulurken salt bilgi veren uzun metinler yerine amaca hizmet eden yöntemler ve etkinliklere³²¹ de yer verilirse problem çözme becerisinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Bu nedenle problem çözme becerisi geliştirme amacına ulaşılması, öğrenciye kendi öğrenmesi ile ilgili sorumluluk verilmesine; yani genel olarak öğrenci merkezli yaklaşımların, özellikle de probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve problem çözme yönteminin uygulanmasına bağlıdır.

AİHL meslek dersleri kitapları bu bağlamda ele alındığında kitaplarda büyük oranda geleneksel yaklaşımın izlerinin görüldüğü söylenebilir. Nitekim Meslekî Arapça dışındaki tüm ders kitaplarında öğrenci merkezli etkinliklerden ziyade bilgi yükleyen uzun metinler yer almış, işlevselliği tartışılrsa da bu metinlerin kıyasına köşesine yeni yaklaşımlarla ilgili sınırlı sayıda bulunan etkinlikler serpiştirilmiştir.

Meslekî Arapça ders kitaplarında özellikle gramer konularıyla ilgili öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri eşleştirme, boşluk doldurma, soru cevap, sınıflandırma, sözlükten bulma, Arapça-Türkçe çeviri, cümle tamamlama, karışık kelimelerden cümle oluşturma, fiili verilen zamire göre çekimleme, bulmaca, fotoğrafla ilgili cümle yazma, karşılıklı konuşma etkinlikleri bulunmakta ve kitaplar, tamamen bu etkinliklerden oluşan çalışma kitaplarıyla desteklenmektedir.

Meslekî Arapça dışındaki meslek derslerinin kitapları hazırlanırken benimsenen genel yaklaşım şu şekildedir: Ünitenin ilk sayfasında hazırlık çalışmaları ya da konu içerikleri ve kavramlar yer almaktadır. Daha sonra konularla ilgili bilgi yükleyen düz metinler bulunmaktadır. Bu metinlerin kenarlarına not edelim, düşünelim, araştıralım, değerlendirelim, tartışalım, yorumlayalım, hatırlayalım adlı ya da konuyla ilgili önemli bilgilerin yer aldığı bilgi kutuları; kısmen de fotoğraf ve

³²¹ Örnek uygulamalar için bk. Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, 127-196.

kavram haritaları (çoğunlukla doldurulmuş) eklenmiştir. Ünite sonlarında ortalama beşer tane içerikle ilgili bilgileri ölçen açık uçlu soru, çoktan seçmeli test, doğru yanlış, boşluk doldurma soruları ve bazılarında konuyla ilgili okuma parçası ya da kare bulmaca mevcuttur. Ayrıca kitaplarda genellikle alanla ilgili güvenilir kabul edilen ana kaynaklar müellifleri ile birlikte tanıtılmıştır. Meslekî Arapça dışındaki hiçbir dersin çalışma kitabı bulunmamaktadır.

Kitaplarda bulunan etkinliklerin işlevselliği ile ilgili bazı sorunlar bulunmaktadır. Örneğin araştırılmalı kutucuklar metnin başında ya da sonunda değildir. Konuya ön hazırlık amaçlı verilse başta, ev ödevi amaçlı verilse sonda olması daha tutarlıdır. Bulunduğu konumdan ders içi etkinlik amaçlı verildiği anlaşılmaktadır. Ancak genel olarak hemen aynı sayfada araştırılarak bulunması istenen bilgi zaten verilmiştir. Ayrıca kitaplarda benimsenen genel tutum tabiri caizse öğrencilere balık tutmayı öğretmek değil, balık vermektir. Zira bahsi geçen uzun metinlerde problem senaryosu olarak öğrencilerin merakını uyandırabilecek pek çok konunun öğrenciler tarafından çözümünün bulunması yerine çözümün ne olduğu hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma ödevleri dışında etkinliklerde problem çözmeye yönelik kayda değer bir bulguyla karşılaşmamıştır. Problem senaryosu kriterlerine uygun birkaç bulguyla karşılaşılsa da devamında problem çözüme sürecine dair herhangi bir yönerge görülmemiştir. Ders kitaplarında karşılaşılan problem senaryosu niteliğindeki bulgular şunlardır:

“Din araştırmalarında herhangi bir dine inananlar mı yoksa hiçbir dine inanmayanlar mı daha tarafsız davranabilir?”³²² “Bir arkadaşınız hadis olduğu söylenen, ancak kaynağı belirtilmeyen bir sözü sosyal medyada paylaşsa ve herkesin Allah (c.c.) rızası için beğenmesini istese ne yapardınız?”³²³ “On bir yaşında bülüğa ermemiş bir çocuk Ramazan ayında herkesin gözü önünde su içerse bu tutumundan dolayı bir müeyyide uygulanamaz. Ancak aynı çocuk attığı bir taşla başkasının evinin camını kırarsa bundan dolayı sorumlu tutulur. Bu iki durumdaki farklılığın sebebi nedir?”³²⁴ “Zekâtın günümüzde yanında kredi kartı bulunan turiste verilir verilemeyeceğinin hakkında arkadaşlarınızla tartışınız.”³²⁵

³²² Kurt - Aykıt, *AIHL Dinler Tarihi Ders Kitabı*, 17.

³²³ Çakan v.dğr., *AIHL Hadis Ders Kitabı*, 24.

³²⁴ Çeker v.dğr., *AIHL Fıkıh Ders Kitabı*, 52.

³²⁵ Çeker v.dğr., *AIHL Fıkıh Ders Kitabı*, 124.

Sonuç olarak ders kitaplarında materyal geliştirilirken benimsenen yaklaşım, genel olarak geçmiş zamanda ya da yakın tarihte karşılaşılmış, bilinen dinî sorunların çözümlmesine katkı sağlasa da sosyal ve kültürel değişimden ve bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak özellikle gelecekte ortaya çıkabilecek yeni sorunlar karşısında öğrencilerin kendi başına nasıl bir tavır takınması gerektiği hakkında bir bilinç oluşturması açısından yetersiz kalacaktır. Bu nedenle söz konusu ders kitaplarında öğrencilerin problemlerini çözen uzun bilgiler yerine özün kısaca verilmesi, daha sonra sorun çözme sürecinde rehberlik eden yönergelerle öğrencilere tecrübe kazandırılması gerektiği kanaatindeyiz. Çünkü ancak bu sayede problem çözme ile ilgili tecrübe kazanan öğrencilerin hayatta karşılaşacakları yeni ve karmaşık sorunlara karşı özgüvenli bireyler olarak yetiştirilmesine katkı sağlanabilecektir. Bu sebeplerden ötürü AİHL meslek dersi kitaplarının problem çözme becerisi kazandıracak birer materyal olma niteliğine sahip olmadığı, yani bu bakımdan yetersiz olduğu söylenebilir.

3. BÖLÜM

AİHL MESLEK DERSLERİNİN ÖĞRENCİLERE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ KAZANDIRMASI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmanın bu bölümünde Sivas ili ve ilçelerinde görev yapan 102 meslek dersleri öğretmeni ve AİHL’de öğrenim gören 682’si 11. sınıf, 795’i 12. sınıf olmak üzere toplamda 1477 öğrenciye ait demografik bilgiler ve bu katılımcıların uygulanan ölçeklere verdikleri cevaplara yer verilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili gerekli bilgiler tablolaraştırılarak verilmiş, ölçek maddelerinden her birine verilen cevaplar ve bu cevapların her birine yönelik ayrı ayrı değerlendirmeler üzerinde durulmuştur. Daha sonra çalışmanın alt problemlerine cevap bulabilmek amacıyla öğretmenlere uygulanan “*Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği*” ve öğrencilere uygulanan “*Din Öğretiminde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği*”nden elde edilen veriler SPSS 23 paket programı aracılığıyla betimsel yöntemlerle analiz edilmiştir.

Analiz sürecinde öncelikle katılımcıların uygulanan ölçeklerin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları hesaplanmış, ortalamaların düşük, orta, yüksek, çok yüksek şeklinde düzeyleri belirlenmiş, öğretmen ve öğrencilerin ölçek puanlarının demografik değişkenlerin etkisine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için kategori sayısına göre Bağımsız Gruplar t Testi ya da Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış, değişkenler arası ilişkilerin anlamlı olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği ile gerçekleştirilmiş, elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak yorumları yapılmış ve yapılan analizler daha önceki araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Ölçeklerin normal dağılıp dağılmadığını saptamak amacıyla Kolmogorov Smirnov normallik testinden, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinden faydalanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ise 0.05 olarak kabul edilmiş.

1. KONU İLE İLGİLİ ÖĞRETMENLERE UYGULANAN ANKETE VERİLEN CEVAPLAR VE YORUMLARI

1.1. Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Tablo 18: AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%	Toplam
Erkek	58	56.8	102
Kadın	43	42.2	
Kayıp veri	1	1.0	

Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 2018 yılı Mayıs ayında dilekçe karşılığında alınan sayısal bilgilere göre Sivas ili ve ilçelerinde AİHL meslek dersleri öğretmeni sayısı 66 erkek, 45 kadın olmak üzere toplamda 111'dir. Araştırma kapsamında bu öğretmenlerin %97.2'sine mukabil gelen 108'ine bizzat ulaşılmış, ancak öğretmenlerin 6'sının eksik ya da özensiz cevap vermelerinden dolayı 102 (%91.8) öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Tabloda da görüldüğü üzere bu öğretmenlerden 58'i (%56.8) erkek, 43'ü (%42.2) kadındır. Öğretmenlerden 1'i (%1.0) ise ankette bu değişkenle ilgili yer alan kısmı boş bırakmıştır. Kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısından az olmasının nedeni geçmiş yıllarda ilahiyat fakültelerinden mezun olanların çoğunun erkek olması dolayısıyla hizmet süresi arttıkça erkek öğretmen oranının da artmasıdır.

Tablo 19: AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Mesleklerinden Memnun Olma Durumuna Göre Dağılımları

	Memnuniyet Durumu	N	%
Mesleğinizden memnun musunuz?	Evet	90	88.2
	Kısmen	11	10.8
	Hayır	-	-
	Kayıp veri	1	1.0
	Toplam		102

Tabloda da görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin %88.2'si "Mesleğinizden memnun musunuz" sorusuna evet, %10.8'i kısmen cevabı vermiştir.

1 (%1.0) kişi sorunun cevabını boş bırakmıştır. Soruya hayır cevabı veren öğretmen bulunmamaktadır. Meslek dersi öğretmenlerinin mesleğini severek ve isteyerek yapması performanslarına etki edeceği için bu durum olumlu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 20: AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumuna Göre Dağılımları

Mezuniyetiniz?	Mezuniyet Durumu	N	%
		Yüksek İslâm Enstitüsü	2
	Önlisans + İLİTAM	2	2.0
	Yurt Dışı İlahiyat	1	1.0
	İlahiyat Lisans	78	76.5
	Yüksek Lisans	18	17.6
	Doktora	-	-
	Kayıp veri	1	1.0
	Toplam	102	100

Tabloda da görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin %2.0'si yüksek İslâm enstitüsü, %2.0'si Önlisans+İLİTAM, %1.0'i yurt dışı ilahiyat, %76.5'i ilahiyat lisans, %17.6'sı yüksek lisans mezunudur. Katılımcılardan biri soruyu boş bırakmıştır ve katılımcılar arasında doktoralı öğretmen bulunmamaktadır.

Tablo 21: AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Hizmet Süresine Göre Dağılımları

Hizmet süreniz?	Hizmet Süresi	N	%
		1-5 yıl arası	37
	6-10 yıl arası	20	19.6
	11-15 yıl arası	5	4.9
	16-20 yıl arası	6	5.9
	21-25 yıl arası	11	10.8
	26 ve üzeri	21	20.6
	Kayıp veri	2	2.0
	Toplam	102	100

Tabloda da görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin %36.3'ünün kıdem yılı1-5 yıl arası, %19.6'sının 6-10 yıl arası, %4.9'unun 11-15 yıl arası, %5.9'unun 16-20

yıl arası, %10.8'inin 21-25 yıl arası, %20.6'sının 26 yıl ve üzeridir. Bunların dışında kalan 2 öğretmen soruya yanıt vermemiştir.

Tablo 22: AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Formasyon Derslerini Alma Şekline Göre Dağılımları

	Formasyon durumu	N	%
Pedagojik formasyon derslerini nasıl aldınız?	Formasyonum Yok	2	2.0
	Lisansta	70	68.6
	Lisans artı bir yıl	24	23.5
	Hizmet içi eğitimde	3	2.9
	Kayıp veri	3	2.9
	Toplam	102	100

Tabloda da görüldüğü üzere “Pedagojik formasyon derslerini nasıl aldınız?” sorusuna katılımcı öğretmenlerin %2.0’si formasyonum yok, %68.6’sı lisansta, %23.5’i lisans artı bir yıl, %2.9’u hizmet içi eğitimde cevabı vermiştir. 3 kişi soruyu boş bırakmıştır.

Tablo 23: AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Formasyon Derslerinin Verimliliği Hakkındaki Düşüncelerine Göre Dağılımları

	Düşünce	N	%
Aldığınız formasyon derslerinin verimliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?	Verimsizdi	9	8.8
	Çok az verimliydi	6	5.9
	Biraz verimliydi	39	38.2
	Oldukça verimliydi	38	37.3
	Çok verimliydi	8	7.8
	Kayıp veri	2	2.0
	Toplam	102	100

Tabloda da görüldüğü üzere “Aldığınız formasyon derslerinin verimliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna AİHL meslek dersi öğretmenlerinin %8.8’i verimsizdi, %5.9’u çok az verimliydi, %38.2’si biraz verimliydi, %37.3’ü oldukça verimliydi, %7.8’i çok verimliydi cevabı vermiştir. 2 kişi soruyu boş bırakmıştır. Öğretmenlerin bazıları her ne kadar dersler verimli de olsa hızlandırılmış programla kısa sürede verilen derslerin beklentiyi karşılamadığına dair sorunun kenarına not düşmüştür.

Tablo 24: AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin 2017-2018 Öğretim Yılında Okuttukları Derslere ve Girdikleri Ders Sayısına Göre Dağılımları

	Meslek Dersleri	Evet		2017-2018 Girilen Ders Sayısı	Sayı	
		N	%		N	%
Meslek derslerini okutma durumunuz nedir?	Kur'an-Kerim	87	85.3	1 tane	11	10.8
	Meslekî Arapça	68	66.7	2 tane	8	7.8
	Temel Dinî Bilgiler	43	42.2	3 tane	27	16.7
	Siyer	40	39.2	4 tane	18	17.6
	Fıkah	41	40.2	5 tane	9	8.8
	Tefsir	33	32.4	6 tane	12	11.8
	Dinler Tarihi	27	26.5	7 tane	11	10.8
	Hadis	36	35.3	8 tane	5	4.9
	Akaid	33	32.4	9 tane	2	2.0
	Kelâm	29	28.4	10 tane	4	3.9
	Hitâbet ve Meslekî Uygulama	37	36.3	11 tane	2	2.0
	İslâm Kültür ve Medeniyeti	24	23.5	12 tane	3	2.9

Meslek dersi öğretmenlerinin girebilecekleri ders çeşitliliği oldukça fazladır. Bu öğretmenlerin meslek derslerinin dışında girdiği seçmeli dersler de bulunmaktadır. Tabloda da görüldüğü gibi AİHL meslek dersi öğretmenlerinin %47.05'i beş ve üzerinde farklı derse girmektedir. Sadece 1 ve 2 farklı derse giren öğretmenlerin çoğunluğunun da idarecilik görevi bulunmaktadır. Bu bulgulardan hareketle AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin fazla sayıda derse giriyor olmalarının onları hazırlık ve planlama gibi faaliyetlerde oldukça zorladığı öngörülebilmektedir. Bu durumun derslerin verimliliğini de etkileyeceği aşikardır.

1.2. Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumları

Araştırmada öğretmenlere 17 maddeden oluşan “*Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği*” uygulanmıştır. Uygulama tüm okullarda bizzat tarafımızdan yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğretmenlere ölçek sorularına cevap verirken meslek derslerindeki tutum ve davranışlarını temel almaları gerektiği dikkat çekici bir şekilde hatırlatılmış, sorulara doğru ve samimi cevap vermelerinin önemi üzerinde durulmuştur. Uygulamada ölçek soruları, herhangi bir yönlendirmeye mahal vermemek için karışık olarak verilmiş, ancak maddeler analiz edilirken aynı alt boyutta bulunanlar bir araya toplanmıştır.

Bu bölümde ölçekte bulunan 17 maddenin her birine verilen cevaplar aşağıda yer alan tablolarla gösterilmiş, gerekli değerlendirmeler yapılmış, ölçekten alınan toplam puanlar ve akabinde öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma yeterlik algıları ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişki çeşitli testler aracılığıyla analiz edilmiştir.

1.2.1. Ölçeğin 1. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Doğru Yaklaşımı Benimsetme)

Aşağıdaki dokuz tabloda “*AIHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem durumunda doğru yaklaşımı benimsetme yeterliği nedir?*” alt problemine yönelik maddelere öğretmenlerin verdiği cevaplar ele alınmıştır.

Tablo 25: Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenerek onlara örnek olmaya çalışma konusunda öğretmenlerin görüşleri

Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenerek onlara örnek olmaya çalışırım.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzy
Yetersizim	1	1.0	4.27	.691	Çok Yüksek
Çok az yeterliyim	1	1.0			
Biraz yeterliyim	4	3.9			
Oldukça yeterliyim	54	52.9			
Çok yeterliyim	35	34.3			
Kayıp veri	7	6.9			
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenerek onlara örnek olmaya çalışırım.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 1’inin (%1.0) yetersizim, 1’inin (%1.0) çok az yeterliyim, 4’ünün (%3.9) biraz yeterliyim, 54’ünün (%52.9) oldukça yeterliyim, 35’inin (%34.3) çok yeterliyim cevabı verdiği, 7’sinin (%6.9) soruyu boş bıraktığı, AIHL meslek dersleri öğretmenlerinin tamamının ortalamasının ($\bar{x}= 4.27$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenerek onlara örnek olmaya çalışma” konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının toplamda 89 (%87.2) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hisseden, çok az ya da biraz yeterli olduğunu düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 13 (%12.8)’tür.

Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konuda ortalamalarının çok yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin bu durumunun model alma eğiliminde olan lise öğrencilerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir. Zira lise öğrencileri genel olarak ergenlik döneminde bulunmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi bu dönemin özelliklerinden biri başkalarıyla özdeşleşme ve onları model alma eğilimidir.³²⁶ Bundan ötürü öğrencilerin karşılarında problem çözme konusunda olumlu örnek teşkil eden somut bir modelin bulunması önem arz etmektedir.

Tablo 26: Öğrencilerin sorunlarını kendisi çözmek yerine onlara çözüm için yol gösterme tercihine göre öğretmenlerin görüşleri

Öğrencilerin sorunlarını kendim çözmek yerine onlara çözüm için yol gösteririm.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Yetersizim	-	-			
Çok az yeterliyim	3	2.9			
Biraz yeterliyim	18	17.6			
Oldukça yeterliyim	66	64.7	3.91	.661	Yüksek
Çok yeterliyim	15	14.7			
Kayıp veri	-	-			
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Öğrencilerin sorunlarını kendim çözmek yerine onlara çözüm için yol gösteririm.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 3’ünün (%2.9) çok az yeterliyim, 18’inin (%17.6) biraz yeterliyim, 66’sının (%64.7) oldukça yeterliyim, 15’inin (%14.7) çok yeterliyim cevabı verdiği, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin tamamının ortalamasının ($\bar{x}= 3.91$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Öğrencilerin sorunlarını kendisi çözmek yerine onlara çözüm için yol gösterme” konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının toplamda 81 (%79.4) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hisseden, çok az ya da biraz yeterli olduğunu düşünenlerin sayısı 21 (%20.6)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

³²⁶ Eric Hazen v.dğr., “Adolescent Psychological Development: A Review”, *Pediatrics in Review* 29/5 (2008): 163.

Problem çözme becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğrenme sorumluluğu daha çok öğrencilerde olmalı,³²⁷ öğrencilerin kendi sorunlarının güçleri oranında kendilerince çözülmesine imkan verilmelidir. Zira belli bir döneme kadar her şeyi hazır bulan, sorunları başkalarının çözülen bireyler kendi başlarına kaldıklarında ve daha önce karşılaşmadıkları bir sorunla yüzleştiklerinde özgüvensiz olabilecekleri için bocalayabilirler. Bu sebeple tabiri caizse öğrencilere balık vermek yerine balık tutmayı öğretmek gerekmektedir. Bu minvalde derslerde öğrenciler için çok kolay olmayan onları biraz zorlayan problem çözmeye yönelik sorumluluklar verilebilir. Problemin öğrencilerin seviyesine göre aşırı derecede zor olması onu alt edebileceklerine dair güven kaybına yol açabileceği için uygun değildir.

Tablo 27: Öğrencileri problemin çözümüyle ilgili fikirlerini çekinmeden ifade etmeye teşvik etme konusunda öğretmenlerin görüşleri

Öğrencileri problemin çözümüyle ilgili fikirlerini çekinmeden ifade etmeye teşvik ederim.	F	%	\bar{X}	Ss	Düzye
Yetersizim	-	-			
Çok az yeterliyim	2	2.0			
Biraz yeterliyim	5	4.9			
Oldukça yeterliyim	41	40.2	4.43	.684	Çok yüksek
Çok yeterliyim	53	52.0			
Kayıp veri	1	1.0			
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Öğrencileri problemin çözümüyle ilgili fikirlerini çekinmeden ifade etmeye teşvik ederim.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 2’sinin (%2.0) çok az yeterliyim, 5’inin (%4.9) biraz yeterliyim, 41’inin (%40.2) oldukça yeterliyim, 53’ünün (%52.0) çok yeterliyim cevabı verdiği, 1’inin (%1.0) soruyu boş bıraktığı, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin tamamının ortalamasının (\bar{X} = 4.43) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Öğrencileri problemin çözümüyle ilgili fikirlerini çekinmeden ifade etmeye teşvik etme” konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının toplamda 94 (%92.2) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hisseden, çok az ya da biraz yeterli olduğunu düşünen ve soruyu boş

³²⁷ Hmelo - Silver, “Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?”, 236.

birakanların sayısı 8 (%7.8)'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konudaki ortalamasının çok yüksek olduğu söylenebilir.

Eğitim öğretimde kendine güvenli bireyler yetiştirilebilmesi için öğrenciler, yanlış düşünceler ifade etse de rencide edilmemeli, fikirlerini açıkça söyleyebilmeleri için cesaretlendirilmelidir. Sorun çözümü konusunda da beyin fırtınası gibi yöntemlerle öğrencilerin fikirlerinin alınması oldukça önem arz etmektedir. Nitekim bu fikirler, doğru olmasa da en iyi çözüm yolunun bulunabilmesi için ipucu işlevi görebilir.

Tablo 28: Öğrencileri sorunlar hakkında enine boyuna düşünmeye teşvik etme konusunda öğretmenlerin görüşleri

Öğrencileri sorunlar hakkında enine boyuna düşünmeye teşvik ederim.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzyey
Yetersizim	-	-			
Çok az yeterliyim	-	-			
Biraz yeterliyim	12	11.8			
Oldukça yeterliyim	51	50.0	4.25	.658	Çok yüksek
Çok yeterliyim	38	37.3			
Kayıp veri	1	1.0			
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Öğrencileri sorunlar hakkında enine boyuna düşünmeye teşvik ederim.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 12’sinin (%11.8) biraz yeterliyim, 51’inin (%50.0) oldukça yeterliyim, 38’inin (%37.3) çok yeterliyim cevabı verdiği, 1’inin (%1.0) soruyu boş bıraktığı, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin tamamının ortalamasının ($\bar{x}= 4.25$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Öğrencileri sorunlar hakkında enine boyuna düşünmeye teşvik etme” konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının toplamda 89 (%87.3) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hisseden, çok az ya da biraz yeterli olduğunu düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 13 (%12.7)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konudaki ortalamasının çok yüksek olduğu söylenebilir.

Problem çözme becerisi kazanmış bireylerden bir sorunla karşılaşmaları durumunda detaylı bir şekilde düşünerek acele etmeden nasıl bir yol izleyeceğine

karar vermesi beklenir. Dolayısıyla öğretmenlerin beceriyi kazandırabilmeleri için öğrencileri günlük hayatta karşılaşılan ya da karşılaşılması muhtemel sorunlarla ilgili olarak düşünmeye teşvik etmesi gerekmektedir.³²⁸

Tablo 29: Öğrencileri problem durumunda soğukkanlı olmaya teşvik etme konusunda öğretmenlerin görüşleri

Öğrencileri problem durumunda soğukkanlı olmaya teşvik ederim.	F	%	\bar{X}	Ss	Düzye
Yetersizim	-	-			
Çok az yeterliyim	3	2.9			
Biraz yeterliyim	21	20.6			
Oldukça yeterliyim	52	51.0	3.98	.761	Yüksek
Çok yeterliyim	25	24.5			
Kayıp veri	1	1.0			
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Öğrencileri problem durumunda soğukkanlı olmaya teşvik ederim.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 3’ünün (%2.9) çok az yeterliyim, 21’inin (%20.6) biraz yeterliyim, 52’sinin (%51.0) oldukça yeterliyim, 25’inin (%24.5) çok yeterliyim cevabı verdiği, 1’inin (%1.0) soruyu boş bıraktığı, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin tamamının ortalamasının (\bar{X} = 3.98) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Öğrencileri problem durumunda soğukkanlı olmaya teşvik etme” konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının toplamda 77 (%75.5) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hisseden, çok az ya da biraz yeterli olduğunu düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 25 (%24.5)’tir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

Problem durumunda soğukkanlı olmak ve sabırlı davranmakla problem çözme arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ifade etmek mümkündür. Zira birey, karamsar bir kişiliğe sahipse karşılaştığı basit bir sorunu bile büyütür ve sorunla baş etmek için cesaretini yitirebilir. Soğukkanlı ve sabırlı bir kişiliğe sahip olan birey ise problem durumunda sağduyulu davranarak duygularını kontrol altında tutar, böylece

³²⁸ Bk. Sabahat Taylan, *Heppner’in Problem Çözme Envanterinin Uyarılama, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları* (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 1990), 3.

ne yapması gerektiğine daha iyi odaklanabilir. O halde öğrencilere problem çözme becerisinin kazandırılabilmesi için duygularını fark etme, değerlendirme ve nihayetinde duyuşsal tepkilerini kontrol altına alma konusunda öğretmenler tarafından destek verilmelidir.³²⁹

Tablo 30: Öğrencileri toplumsal sorunlara duyarlı olmaya teşvik etme konusunda öğretmenlerin görüşleri

Öğrencileri toplumsal sorunlara duyarlı olmaya teşvik ederim.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzy
Yetersizim	-	-			
Çok az yeterliyim	1	1.0			
Biraz yeterliyim	3	2.9			
Oldukça yeterliyim	44	43.1	4.47	.609	Çok yüksek
Çok yeterliyim	53	52.0			
Kayıp veri	1	1.0			
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Öğrencileri toplumsal sorunlara duyarlı olmaya teşvik ederim.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 1’inin (%1.0) çok az yeterliyim, 3’ünün (%2.9) biraz yeterliyim, 44’ünün (%43.1) oldukça yeterliyim, 53’ünün (%52.0) çok yeterliyim cevabı verdiği, 1’inin (%1.0) soruyu boş bıraktığı, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 4.47) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Öğrencileri toplumsal sorunlara duyarlı olmaya teşvik etme” konusunda kendisini yeterli hissedenden katılımcı sayısının toplamda 97 (%95.1) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hissedenden, çok az ya da biraz yeterli olduğunu düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 5 (%4.9)’tir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konudaki ortalamasının çok yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilere problem çözme becerisi kazandırmak elbette önemlidir. Ancak bu beceriyi toplumun yararına kullanmaya istekli bireyler yetiştirmekte bir o kadar önemlidir. Çünkü sadece bireysel sorunlarıyla ilgilenen, sosyal sorunlara duyarsız kalan bireylerin yaygın olduğu bir toplumda çözülmesi beklenen pek çok sorun

³²⁹ Bk. Elanur Yılmaz Karabulutlu v.dğr., “Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi* 2/2 (2011): 78.

olacak ve huzur kalmayacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin dinî öğretiler aracılığıyla toplumla bütünleşmesi sağlanmalıdır. Zira bu manevî duyguların etkisinin azaldığı toplumlarda hızlı bir yozlaşma ve sosyal çözümlenin baş gösterdiği bilinmektedir.³³⁰ Bu sebeplerden ötürü meslek dersleri öğretmenlerinin toplumsal birlik beraberliği, yardımlaşma ve dayanışma davranışlarını içselleştiren vatansever öğrenciler yetiştirmeyi kendilerine temel amaç edinmeleri büyük bir önem arz etmektedir.

Tablo 31: Öğrencilerin olaylar hakkında sebep sonuç ilişkisi kurabilmelerine yardımcı olma konusunda öğretmenlerin görüşleri

Öğrencilerin olaylar hakkında sebep sonuç ilişkisi kurabilmelerine yardımcı olurum.	F	%	\bar{X}	Ss	Düzye
Yetersizim	-	-			
Çok az yeterliyim	-	-			
Biraz yeterliyim	9	8.8			
Oldukça yeterliyim	58	56.9	4.25	.608	Çok yüksek
Çok yeterliyim	35	34.3			
Kayıp veri	-				
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Öğrencilerin olaylar hakkında sebep sonuç ilişkisi kurabilmelerine yardımcı olurum.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 9’unun (%8.8) biraz yeterliyim, 58’inin (%56.9) oldukça yeterliyim, 35’inin (%34.3) çok yeterliyim cevabı verdiği, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin tamamının ortalamasının ($\bar{X}=4.25$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Öğrencilerin olaylar hakkında sebep sonuç ilişkisi kurabilmelerine yardımcı olma” konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının toplamda 93 (%91.2) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hisseden, çok az ya da biraz yeterli olduğunu düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 9 (%8.8)’dur. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konudaki ortalamasının çok yüksek olduğu söylenebilir.

Sebep sonuç ilişkisi kurabilen bireylerin yetiştirilmesi sorunların kaynağının bulunabilmesi ya da sorunu çözmek maksadıyla yapılanların sonucunda neler olabileceğinin önceden kestirilebilmesi, böylece doğru çözüm yolunun bulunabilmesi için oldukça önemlidir. Problem durumunda benimsenmesi istenilen düşünen

³³⁰ Karaca, “Dindarlığın Etkileri”, 86.

yaklaşımına göre de bireyin alternatif çözüm yollarının sonuçlarını ölçüp tartması ve karşılaştırmalar yapması beklenir.³³¹ Bu sebeplerden ötürü AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin öğrencileri yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olan olayların sebep ve sonuçları hakkında düşünmeye teşvik etmelerinin problem çözme becerisi kazandırabilmeleri için önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 32: Öğrencileri problemin çözümü hakkında akıl yürütmeye teşvik etme konusunda öğretmenlerin görüşleri

Öğrencileri problemin çözümü hakkında akıl yürütmeye teşvik ederim.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Yetersizim	-	-			
Çok az yeterliyim	2	2.0			
Biraz yeterliyim	8	7.8			
Oldukça yeterliyim	53	52.0	4.25	.687	Çok yüksek
Çok yeterliyim	38	37.3			
Kayıp veri	1	1.0			
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Öğrencileri problemin çözümü hakkında akıl yürütmeye teşvik ederim.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 2’sinin (%2.0) çok az yeterliyim, 8’inin (%7.8) biraz yeterliyim, 53’ünün (%52.0) oldukça yeterliyim, 38’inin (%37.3) çok yeterliyim cevabı verdiği, 1’inin (%1.0) soruyu boş bıraktığı, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin tamamının ortalamasının ($\bar{x}= 4.25$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Öğrencileri problemin çözümü hakkında akıl yürütmeye teşvik etme” konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının toplamda 91 (%89.3) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hisseden, çok az ya da biraz yeterli olduğunu düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 11 (%10.7)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konudaki ortalamasının çok yüksek olduğu söylenebilir.

Problem çözme süreci zihinsel birçok faaliyetin işlevsel olmasını gerektirmektedir. Zira problem çözme süreci ilk olarak zihinsel aktivitelerle başlamaktadır. Bireyin bu süreçte amacına ulaşabilmesi için akılcı çözüm yolları

³³¹ Ünüvar, *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Benlik Saygısına Etkisi*, 43.

bulabilmesi, bunun için de tümevarım, tündengelim, analogi gibi akıl yürütme yöntemlerine hâkim olması,³³² kıyaslama ve değerlendirme yapabilecek niteliklere sahip olması önem arz etmektedir. Bu sebeplerden ötürü AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin öğrencileri yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olan olaylar hakkında akıl yürütmeye teşvik etmeleri problem çözme becerisi kazandırabilmeleri için önemli bir tutumdur.

Tablo 33: Öğrencileri karmaşık bir problemi parçalara ayırarak adım adım çözmeye teşvik etme konusunda öğretmenlerin görüşleri

Öğrencileri karmaşık bir problemi parçalara ayırarak adım adım çözmeye teşvik ederim.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Yetersizim	1	1.0			
Çok az yeterliyim	5	4.9			
Biraz yeterliyim	19	18.6			
Oldukça yeterliyim	54	52.9	3.90	.830	Yüksek
Çok yeterliyim	22	21.6			
Kayıp veri	1	1.0			
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Öğrencileri karmaşık bir problemi parçalara ayırarak adım adım çözmeye teşvik ederim.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 1’inin (%1.0) yetersizim, 5’inin (%4.9) çok az yeterliyim, 19’unun (%18.6) biraz yeterliyim, 54’ünün (%52.9) oldukça yeterliyim, 22’sinin (%21.6) çok yeterliyim cevabı verdiği, 1’inin (%1.0) soruyu boş bıraktığı, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin tamamının ortalamasının ($\bar{x}= 3.90$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Öğrencileri karmaşık bir problemi parçalara ayırarak adım adım çözmeye teşvik etme” konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının toplamda 76 (%74.5) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hisseden, çok az ya da biraz yeterli olduğunu düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 26 (%25.5)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

Problem durumunda planlı hareket etmek problem çözme sürecinde sergilenen doğru bir yaklaşım tarzıdır. Özellikle aşılması güç, yani karmaşık problemlerin çözümünün zor olması dolayısıyla bireyin çözüm için planlı davranarak

³³² Aksoy, “Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması”, 90.

aşama aşama hareket etmesi gerekir. Dolayısıyla problem çözme becerisinin kazandırılması için AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin öğrencilere problem durumuna planlı yaklaşımı benimsetmesi elzemdir. Bu amaca ulaşmak için öğretmenlerin öğrencilere plan yapmaya uygun bireysel ya da grupla işbirliği halinde çalışabilecekleri problem senaryoları içeren sorumluluklar vermesi, öğrencilerin sorunu çözmek için planlı hareket etmelerini sağlaması, onları gözlemleyerek gereken durumlarda müdahale etmesi yerinde bir tutum olabilir.

1.2.2. Ölçeğin 2. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (İlgili Yöntemi Derste Kullanma)

Aşağıdaki beş tabloda “AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma ile ilgili yöntemi derste kullanma yeterliği nedir?” alt problemine yönelik maddelere öğretmenlerin verdiği cevaplar ele alınmıştır.

Tablo 34: Problem senaryosunun öğrencilere sunulması için farklı materyalleri kullanma konusunda öğretmenlerin görüşleri

Problem senaryosunun öğrencilere sunulması için farklı materyalleri kullanım.	F	%	\bar{X}	Ss	Düzey
Yetersizim	1	1.0	3.60	.708	Yüksek
Çok az yeterliyim	4	3.9			
Biraz yeterliyim	35	34.3			
Oldukça yeterliyim	55	53.9			
Çok yeterliyim	6	5.9			
Kayıp veri	1	1.0			
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Problem senaryosunun öğrencilere sunulması için farklı materyalleri kullanım.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 1’inin (%1.0) yetersizim, 4’ünün (%3.9) çok az yeterliyim, 35’inin (%34.3) biraz yeterliyim, 55’inin (%53.9) oldukça yeterliyim, 6’sının (%5.9) çok yeterliyim cevabı verdiği, 1’inin (%1.0) soruyu boş bıraktığı, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin tamamının ortalamasının ($\bar{X}= 3.60$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Problem senaryosunun öğrencilere sunulması için farklı materyalleri kullanma” konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının toplamda 61 (%59.8) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hisseden,

çok az ya da biraz yeterli olduğunu düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 41 (%60.2)'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konudaki ortalamasının ortanın biraz üzerinde yüksek olduğu söylenebilir.

Problem senaryoları, probleme dayalı öğrenme ve problem çözme yönteminde eğitim sürecinin başında sunulan dersin konusuyla ilgili günlük hayatta yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olan sorunları içeren öğretim materyalleridir.³³³ Öğretmenlerin dersi günlük hayatla ilişkilendirebilmeleri için mevcut konuyla ilgili yaşanmış ya da yaşanması muhtemel örnek olay vb nitelikteki sorunu resim, video, slayt gösterisi, gazete haberi, kitap ya da dergi gibi farklı materyaller aracılığıyla sınıf ortamına taşıyabilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin problem senaryolarını farklı materyallerle sınıfa taşıyabilmeleri konuya dikkat çekerek derse olan ilgiyi artıracığı için de ayrıca önem arz etmektedir.

Tablo 35: Öğrencilerin problemi çözmek için seçilen yöntemi başarılı bir şekilde uygulamalarına yardımcı olma konusunda öğretmenlerin görüşleri

Öğrencilerin problemi çözmek için seçilen yöntemi başarılı bir şekilde uygulamalarına yardımcı olurum.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Yetersizim	-	-			
Çok az yeterliyim	3	2.9			
Biraz yeterliyim	22	21.6			
Oldukça yeterliyim	56	54.9	3.93	.734	Yüksek
Çok yeterliyim	21	20.6			
Kayıp veri	-	-			
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Öğrencilerin problemi çözmek için seçilen yöntemi başarılı bir şekilde uygulamalarına yardımcı olurum.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 3’ünün (%2.9) çok az yeterliyim, 22’sinin (%21.6) biraz yeterliyim, 56’sının (%54.9) oldukça yeterliyim, 21’inin (%20.6) çok yeterliyim cevabı verdiği, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 3.93) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Öğrencilerin problemi çözmek için seçilen yöntemi başarılı bir şekilde uygulamalarına yardımcı olma” konusunda kendisini yeterli hisseden

³³³ Biber - Başer, “Probleme Dayalı Öğrenme Sürecine Yönelik Nitel Bir Değerlendirme”, 15.

katılımcı sayısının toplamda 77 (%75.5) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hisseden, çok az ya da biraz yeterli olduğunu düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 25 (%24.5)'tir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının benimsendiği sınıflarda öğretmen bilgi aktaran değil öğrencinin bilgiye ulaşmasına ya da başka bir ifadeyle sorunu çözmesine rehberlik eden bir yönlendirici niteliğindedir.³³⁴ Bu süreçte öğretmenin gerekli ipuçları ve yönlendirmelerle öğrencilere yardım etmesi, ancak cevabı ya da sorunun çözümünü öğrencilerin kendilerine buldurması problem çözme becerisi kazandırması için oldukça önemlidir.

Tablo 36: Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını problem çözme açısından değerlendirebilecekleri formlar (rubrikler) oluşturma konusunda öğretmenlerin görüşleri

Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını problem çözme açısından değerlendirebilecekleri formlar (rubrikler) oluşturma.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzyey
Yetersizim	9	8.8	2.87	.955	Orta
Çok az yeterliyim	23	22.5			
Biraz yeterliyim	44	43.1			
Oldukça yeterliyim	22	21.6			
Çok yeterliyim	3	2.9			
Kayıp veri	1	1.0			
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını problem çözme açısından değerlendirebilecekleri formlar (rubrikler) oluşturma.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 9’unun (%8.8) yetersizim, 23’ünün (%22.5) çok az yeterliyim, 44’ünün (%43.1) biraz yeterliyim, 22’sinin (%21.6) oldukça yeterliyim, 3’ünün (%2.9) çok yeterliyim cevabı verdiği, 1’inin (%1.0) soruyu boş bıraktığı, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin tamamının ortalamasının ($\bar{x}= 2.87$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını problem çözme açısından değerlendirebilecekleri formlar (rubrikler) oluşturma” konusunda kendisini

³³⁴ Kılınç, “Probleme Dayalı Öğrenme”, 562.

yeterli hisseden katılımcı sayısının toplamda 25 (%24.5) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hisseden, çok az ya da biraz yeterli olduğunu düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 77 (%75.5)'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konudaki ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Günümüzde benimsenen eğitim öğretim yaklaşımlarına göre öğrencilere de kendilerinin ve akranlarının değerlendirilmesinin sorumluluğu verilmelidir. Bu anlayış, problem çözme becerisinin gelişmesi için de önemlidir. Çünkü problem çözme becerisi kazanan bir bireyin öz değerlendirme yapabilmesi, sorun çözümü ile ilgili yapılanların neticesinde hedefe ne düzeyde erişebildiği, nerelerde eksikliklerinin olduğu gibi konularda değerlendirmede bulunabilmesi beklenir.³³⁵

Tablo 37: Derslerinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımını başarılı bir şekilde uygulama konusunda öğretmenlerin görüşleri

Derslerimde probleme dayalı öğrenme yaklaşımını başarılı bir şekilde uyguladım.	F	%	\bar{X}	Ss	Düzyer
Yetersizim	2	2.0			
Çok az yeterliyim	1	1.0			
Biraz yeterliyim	25	24.5			
Oldukça yeterliyim	57	55.9	3.83	.775	Yüksek
Çok yeterliyim	16	15.7			
Kayıp veri	1	1.0			
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Derslerimde probleme dayalı öğrenme yaklaşımını başarılı bir şekilde uyguladım.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 2’sinin (2.0) yetersizim, 1’inin (%1.0) çok az yeterliyim, 25’inin (%24.5) biraz yeterliyim, 57’sinin (%55.9) oldukça yeterliyim, 16’sının (%15.7) çok yeterliyim cevabı verdiği, 1’inin (%1.0) soruyu boş bıraktığı, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin tamamının ortalamasının (\bar{X} = 3.83) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Derslerinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımını başarılı bir şekilde uygulama” konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının toplamda 73 (%71.6) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hisseden, çok az ya da biraz yeterli olduğunu düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 29

³³⁵ Bk. Ünüvar, *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Benlik Saygısına Etkisi*, 43.

(%28.4)'dur. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

Daha önce de ifade edildiği gibi yapılandırmacı yaklaşımın özü olarak bilinen probleme dayalı öğrenme yaklaşımının derslerde uygulanmasının sorun çözme becerisinin kazandırılmasında önemli bir rolü bulunmaktadır.³³⁶ Ancak şunu da belirtmek gerekirse meslek dersleri öğretmenleri bu konuda kendilerini her ne kadar yeterli olarak görse de ölçeğin uygulanması sürecinde böyle bir izlenim vermemişlerdir. Zira birçoğu bu maddeyle ilgili soruya gelince yaklaşımı bilmediğini gösteren tavırlar sergilemiştir. Örneğin ilgili maddeyi okuyunca anlamadığını belli eden bir tepki ile duraksayıp sonra işaretleyenler ve bu yaklaşımın ne anlama geldiğini soranlar olmuştur.

Tablo 38: Derslerinde problem çözme yöntemini başarılı bir şekilde uygulama konusunda öğretmenlerin görüşleri

Derslerimde problem çözme yöntemini başarılı bir şekilde uyguladım.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzy
Yetersizim	1	1.0			
Çok az yeterliyim	3	2.9			
Biraz yeterliyim	19	18.6			
Oldukça yeterliyim	55	53.9	3.96	.795	Yüksek
Çok yeterliyim	24	23.5			
Kayıp veri	-	-			
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Derslerimde problem çözme yöntemini başarılı bir şekilde uyguladım.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 1’inin (1.0) yetersizim, 3’ünün (%2.9) çok az yeterliyim, 19’unun (%18.6) biraz yeterliyim, 55’inin (%53.9) oldukça yeterliyim, 24’ünün (%23.5) çok yeterliyim cevabı verdiği, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 3.96) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Derslerinde problem çözme yöntemini başarılı bir şekilde uygulama” konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının toplamda 79 (%77.4) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hisseden, çok az ya da biraz yeterli olduğunu düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 23 (%22.6)’tır.

³³⁶ Ayrıntılı bilgi için bk. Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, 71-127.

Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

Eğitim öğretimde benimsenen yeni paradigmaya uygun olarak öğretmenlerin derslerinde probleme dayalı yaklaşıma uygun bir yöntem olan problem çözme yöntemini uygulamaları, problem çözme becerisinin geliştirilmesi için olmazsa olmaz bir şarttır. Çünkü bu yöntemde öğrenci, öğrenme sorumluluğunu üstlenip derse aktif bir şekilde katılır, dersin konusuyla ilişkilendirilerek öğretmen tarafından verilen problem senaryosu aracılığıyla sorunun çözümüne yönelik öneriler geliştirir, bunları uygular ve böylece hem işlenen dersin konusuna yönelik kazanımlara erişim düzeyi etkin katılımından dolayı artar, hem de öğrenciler problem çözme becerisi açısından tecrübe edinir.³³⁷

1.2.3. Ölçeğin 3. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Motive Etme)

Aşağıdaki beş tabloda “AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin öğrencileri problem çözmeye motive etme yeterliği nedir?” alt problemine yönelik maddelere öğretmenlerin verdiği cevaplar ele alınmıştır.

Tablo 39: Öğrencilerin sorun çözme becerilerinin gelişmesine önem verme konusunda öğretmenlerin görüşleri

Öğrencilerin sorun çözme becerilerinin gelişmesine önem veririm.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzyey
Yetersizim	-	-			
Çok az yeterliyim	2	2.0			
Biraz yeterliyim	9	8.8			
Oldukça yeterliyim	68	66.7	4.09	.621	Yüksek
Çok yeterliyim	23	22.5			
Kayıp veri	-	-			
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Öğrencilerin sorun çözme becerilerinin gelişmesine önem veririm.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 2’sinin (%2.0) çok az yeterliyim, 9’unun (%8.8) biraz yeterliyim, 68’inin (%66.7) oldukça yeterliyim, 23’ünün (%22.5) çok yeterliyim cevabı verdiği, AİHL meslek dersleri

³³⁷ Ayrıntılı bilgi için bk. Ev, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*, 71-127.

öğretmenlerinin tamamının ortalamasının ($\bar{x}= 4.09$) olduğu görülmektedir. Bu verilere göre “Öğrencilerin sorun çözme becerilerinin gelişmesine önem verme” konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısı toplamda 91 (%89.2)’dir. Bu konuda kendisini yetersiz hisseden, çok az ya da biraz yeterli olduğunu düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 11 (%10.8)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin konuya gereken önemi vermesi, üzerlerine düşen görevleri yerine getirmeleri için önemli bir etkidir. Ancak bu görevi yerine getirebilmeleri için sadece problem çözme becerisi kazandırmaya önem verilmesi yeterli değildir. Bu önemin yanı sıra öğretmenlerin beceriyi kazandıracak liyakata da sahip olması, yani hem alan bilgisine hem de pedagojik formasyon bilgi ve becerilerine hâkim olması gerekir. Bu da ancak öğretmenlerin lisans eğitimlerinde ve hizmet içi eğitimlerde aldıkları nitelikli derslerle ve bireysel çabalarıyla sağlanabilir.

Tablo 40: Öğrencileri sorun çözme konusunda cesaretlendirme konusunda öğretmenlerin görüşleri

Öğrencileri sorun çözme konusunda cesaretlendiririm.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Yetersizim	-	-			
Çok az yeterliyim	1	1.0			
Biraz yeterliyim	7	6.9			
Oldukça yeterliyim	58	56.9	4.25	.626	Çok Yüksek
Çok yeterliyim	35	34.3			
Kayıp veri	1	1.0			
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Öğrencileri sorun çözme konusunda cesaretlendiririm.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 1’inin (%1.0) çok az yeterliyim, 7’sinin (%6.9) biraz yeterliyim, 58’inin (%56.9) oldukça yeterliyim, 35’inin (%34.3) çok yeterliyim cevabı verdiği, 1’inin (%1.0) soruyu boş bıraktığı, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin tamamının ortalamasının ($\bar{x}= 4.25$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Öğrencileri sorun çözme konusunda cesaretlendirme” konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının toplamda 93 (%91.2) olduğu

görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hisseden, çok az ya da biraz yeterli olduğunu düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 9 (%8.8)'dur. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konudaki ortalamasının çok yüksek olduğu söylenebilir.

Özellikle problem çözme becerisi edinmemiş öğrenciler daha önce yaşadıkları başarısızlıkların da etkisiyle problem çözmeye yönelik cesaretlerini yitirmiş olabilir. Nitelikli bir öğretmenin bu öğrencileri cesaretlendirerek yeniden kazanabilmesi beklenir. Bunun için öğrencilere üstesinden gelebilecekleri çeşitli sorumluluklar verilebilir ya da gerektiğinde “Sen bunu yapamazsın.” gibi olumsuz ifadeler yerine “Denemek ister misin?” gibi olumlu ifadeler kullanılabilir.

Tablo 41: Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici etkinlikler yapma konusunda öğretmenlerin görüşleri

Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici etkinlikler yaparım.	F	%	\bar{X}	Ss	Düzye
Yetersizim	-	-			
Çok az yeterliyim	2	2.0			
Biraz yeterliyim	13	12.7			
Oldukça yeterliyim	56	54.9	4.10	.695	Yüksek
Çok yeterliyim	27	26.5			
Kayıp veri	4	3.9			
Toplam	102	100			

Tablo incelendiğinde “Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici etkinlikler yaparım.” şeklindeki yeterlik maddesine toplam 102 katılımcıdan 2’sinin (%2.0) çok az yeterliyim, 13’ünün (%12.7) biraz yeterliyim, 56’sının (%54.9) oldukça yeterliyim, 27’sinin (%26.5) çok yeterliyim cevabı verdiği, 4’ünün (%3.9) soruyu boş bıraktığı, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin tamamının ortalamasının (\bar{X} = 4.10) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici etkinlikler yapma” konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısı toplamda 83 (%81.4)’tür. Bu konuda kendini yetersiz hisseden, çok az veya biraz yeterli olduğunu düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 19 (%18.6)’dur. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

Problem durumunda benimsenen doğru yaklaşımlardan biri, güvenli yaklaşımdır. Bu yaklaşımı ancak özgüvenli öğrenciler benimseyeceği için öğretmenler, öğrencilerin seviyesine uygun, ancak biraz zorlanarak yapabilecekleri etkinliklerle kendi potansiyellerini keşfetmelerini, böylece özgüven kazanmalarını sağlayabilmelidir. Meslek dersleri öğretmenleri bu amaçla İslâm'ın öğretilerinden çeşitli şekillerde faydalanabilir. Çünkü dinî değerlerin özgüven kazandırma açısından rehberlik fonksiyonu bulunmaktadır. Zira din ve değerlerin bireyin yaşamına anlam ve amaç katması ile özgüven kazanma arasında anlamlı ilişkiler kurulabilir.³³⁸

1.2.4. Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeğinden Alınan Toplam Puanlarla İlgili Bulgular ve Yorumları

Tablo 42: Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puan Dağılımı

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	Meslek Dersleri Öğretmenleri		Düzye	Alınabilecek Azami Puan
		N	Alınan Puan Ort.		
Doğru Yaklaşımı Benimsetme	Kadın	43	36.76	Yüksek	45
	Erkek	58	38.43	Çok yüksek	
	Toplam	102	37.75	Yüksek	
İlgili Yöntemi Derste Uygulama	Kadın	43	17.54	Ortanın biraz üzerinde yüksek	25
	Erkek	58	18.63	Yüksek	
	Toplam	102	18.20	Yüksek	
Motive Etme	Kadın	43	11.94	Yüksek	15
	Erkek	58	12.82	Çok yüksek	
	Toplam	102	12.46	Yüksek	
Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği Toplam	Kadın	43	66.25	Yüksek	85
	Erkek	58	69.90	Yüksek	
	Toplam	102	68.41	Yüksek	

Tabloda görüldüğü gibi araştırmaya göre meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliğinin (\bar{x} =68.41) yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Alt boyutlara bakıldığında ise ilgili yöntemi derste uygulama alt boyutunun ortanın biraz üzerinde yüksek, diğerlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle “AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem

³³⁸ Macit Yılmaz, “Ergenlikte Şiddet: Bir Çözüm Yolu Olarak Din Eğitimi”, *Din ve Hayat TDV-İstanbul Müftülüğü Dergisi* 15 (2012): 82.

çözme becerisi kazandırma yeterliğine sahip olma düzeyleri doğru yaklaşımı benimsetme, ilgili yöntemi derste uygulama ve öğrencileri motive etme açısından orta seviyededir.” şeklindeki hipotezin doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili Mücahit tarafından yapılan başka bir araştırmada Sivas ili ve ilçelerinde görev yapan meslek dersleri öğretmenlerine öğrencilerin kişisel, ailevi ve arkadaşları ile ilgili sorunlarının çözümüne yardımcı olmaları açısından yeterli olup olmadıkları sorulmuş, öğretmenlerin %76.6’sı yeterliyim cevabı vermiştir.³³⁹ Bu durumun araştırmamızı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

1.2.5. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algıları ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumları

Tablo 43: AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	St.Hata	t-testi			
					t	sd	F	p
Erkek	58	4.11	.385	.050	1.306	96	1.043	.195
Kadın	40	4.01	.324	.051				

Tabloda cinsiyetlerine göre AİHL meslek dersi öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde erkek öğretmenlerin puan ortalamasının ($\bar{x}=4.11$), kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=4.01$) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız iki örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre erkek meslek dersi öğretmenleri ile kadın meslek dersi öğretmenlerinin puan ortalamaları arasındaki farkın ($t=1.306$, $sd=96$, $p=0.195>0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir.

Analiz sonuçlarından hareketle “AİHL meslek dersi öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlik algıları, cinsiyete göre farklılaşmaktadır.” şeklindeki hipotezin doğrulanmadığı anlaşılmaktadır. Buna rağmen erkek öğretmenlerin ortalamasının kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu

³³⁹ Mustafa Mücahit, *İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretiminde Öğretmenin Rolü (Sivas İli Örneği)* (Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2016), 220.

durumun nedeni kadın öğretmenlerin özellikle erkek sınıflarında sınıfa hâkim olma konusunda problem yaşamaları olabilir. Zira il merkezdeki sınavla öğrenci alan proje okulu olan İhramcızade AİHL dışındaki Anadolu imam hatip liseleri kız AİHL ve erkek AİHL şeklinde ayrılmıştır. İlçelerdeki okullarda ise kızlar ve erkekler farklı sınıflarda öğrenim görmektedir. İl merkezde bulunan erkek AİHL'lerinde bayan öğretmenler de görev yapmaktadır. İlçelerde bulunan okullarda da bayan öğretmenler hem kız, hem de erkek sınıflarının derslerine girmektedir.

Öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar araştırılmış ve konunun din öğretiminde olduğu gibi genel eğitimde de ihmal edildiği görülmüştür. Sadece Arkan (2011) tarafından çalışılan sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri ile ilgili yüksek lisans tezinde benzer nitelikteki bulgulara ulaşılabilmektedir. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma öz-yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.³⁴⁰

Tablo 44: AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algılarının Okulun Bulunduğu Yere Göre t Testi Sonuçları

Okulun Yeri	N	\bar{x}	Ss	St.Hata	t-testi			
					t	sd	F	p
İl	54	4.06	.381	.051	-.249	97	.309	.804
İlçe	45	4.08	.342	.051				

Tabloda görev yaptıkları okulların yerleşim yerine göre AİHL meslek dersi öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde il merkezdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasının ($\bar{x}= 4.06$), ilçelerde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}= 4.08$) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız iki örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre il merkezdeki okullarda görev yapan meslek dersi öğretmenleri ile ilçelerdeki okullarda görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin

³⁴⁰ Kader Arkan, *Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Öz-Yeterlikleri ile İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2011), 66.

puan ortalamaları arasındaki farkın ($t=-0.249$, $sd=97$, $p=0.804>0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir.

Analiz sonuçlarından hareketle “AİHL meslek dersi öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlik algıları, meslek dersi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların yerleşim yerine göre farklılaşmaktadır.” şeklindeki hipotezin doğrulanmadığı anlaşılmaktadır. İlçelerde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin genel olarak kıdem yılı daha az olduğu için eğitim öğretimde benimsenen yeni paradigma bağlamında lisans eğitimleri boyunca formasyon dersleri almaları muhtemeldir. Buna rağmen birbirine oldukça yakın puan almalarının nedeni, ilçelerde görev yapan öğretmenlerin önemli bir kısmının il merkezden gidiş geliş yaptıkları ve ilçelerdeki okullarda meslek dersi öğretmeni sayısının yetersiz olması dolayısıyla hafta içi 30, hafta sonu 10 saat³⁴¹ olmak üzere haftada yaklaşık 40 saat ders okutmak zorunda oldukları için daha fazla efor harcamaları olabilir. Ayrıca gerek yıl içerisinde gerekse de 1. dönem başı ve 2. dönem sonunda ikişer haftalık süren seminer dönemlerinde ilimizde bulunan Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve İlahiyat Fakültesindeki akademisyenlerin il merkezdeki öğretmenlere yakınlık dolayısıyla daha fazla konferans verme imkanlarının olması aradaki açığı kapatmış olabilir ya da ilçelerdeki öğretmenlerin daha genç ve tecrübesiz olmalarından ötürü bu konuda daha az özgüvene sahip oldukları düşünülebilir.

Tablo 45: AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algılarının Meslekten Memnun Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Memnuniyet Durumu	N	\bar{x}	Ss	St.Hata	t-testi			
					t	sd	F	p
Evet	89	4.07	.395	.041	2.411	98	2.258	.018
Kısmen	11	3.74	.643	.194				
Hayır	-	-	-	-				

³⁴¹ Açık Öğretim Lisesi kapsamında öğrenim gören öğrencilerin İmam Hatip Lisesi diploması alabilmeleri için Kur'an-ı Kerim, Arapça, Hadis, Tefsir, Hitabet ve Meslekî Uygulama derslerini hafta sonu ya da günün akşam saatlerinde yüz yüze almaları gerekmektedir. Bu derslerle ilgili görevler öncelikle AİHL meslek dersi öğretmenlerine, yeterli sayıda öğretmen bulunmuyorsa önlisans ya da lisans düzeyinde ilahiyat eğitimini tamamlayan ilçe müftülüğüne bağlı İmam-Hatip ya da Müezzin Kayımlara ücret karşılığında verilmektedir. Bunun yanı sıra AİHL bünyesinde hafta içi okutulan meslek derslerini desteklemek amacıyla destekleme ve yetiştirme kursu (DYK) kapsamında dersler de açılmakta ve öğretmenlere görev verilmektedir. Öğretmenler ekstra görev almak istemese de dersi okutacak başka ehil kişi bulunmadığı için hafta sonu ders almaya mecbur kalabilmektedir. Bu nedenlerle ilçelerde görev yapan meslek dersi öğretmenleri sayıca az oldukları için daha fazla iş yükü üstlenmekte, yoğunluktan kaynaklı tükenmişlik duyguları yaşayabilmektedir.

Tabloda mesleklerinden memnun olup olmadıklarına göre AİHL meslek dersi öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde “Mesleğinizden memnun musunuz?” sorusuna hiçbir katılımcı hayır cevabı vermemiştir. Soruya evet cevabı veren meslek dersi öğretmenlerinin puan ortalamasının ($\bar{x}= 4.07$), kısmen cevabı veren meslek dersi öğretmenlerinin ($\bar{x}= 3.74$) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız iki örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre “Mesleğinizden memnun musunuz?” sorusuna evet cevabı veren meslek dersi öğretmenleri ile kısmen cevabı verenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın ($t=2.411$, $sd=98$, $p=0.018<0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları, “Mesleğinizden memnun musunuz?” sorusuna evet cevabı veren meslek dersi öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlik algılarının kısmen cevabı verenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Analiz sonuçlarından hareketle “AİHL meslek dersi öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlik algıları, mesleklerinden memnun olma durumuna göre farklılaşmaktadır.” şeklindeki hipotezin doğrulandığı anlaşılmaktadır. Bu da işini severek ve isteyerek yapmanın niteliğe olan etkisini gözler önüne sermektedir. Bu nedenle öğretmenliğin maddî kazanç aracı olarak görülmekten ziyade gönül işi olarak görülmesi, Hz Peygamber modelinde yeni neslin hayatlarına dokunarak onlara doğru yolu gösterme hazzının hissedilerek bu zor ama kutsal mesleğin hakkının verilmesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 46: AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algılarının Mezuniyete Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve Ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Mezuniyet Durumu	N	\bar{x}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p	LCD
1-Yüksek İslâm Enstitüsü	2	3.91	.374	G. Arası	.105	4	.026	.193	.941	Anlamlı fark yok.
2-İLİTAM	2	4.23	.083	G. İçi	12.804	94	.136			
3-İlahiyat Lisans	75	4.07	.364	Toplam	12.910	98				
4-Yurt Dışı	1	4.05	-							
5-Yüksek Lisans	18	4.07	.407							
6-Doktora	-	-	-							
Toplam	98	4.07	.362							

Tabloda mezuniyet durumlarına göre AİHL meslek dersi öğretmenlerinin öğretmen problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ölçeğinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Tabloya göre yüksek İslâm enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamasının (\bar{x} = 3.91), İLİTAM mezunu öğretmenlerin (\bar{x} = 4.23), ilahiyat lisans mezunu öğretmenlerin (\bar{x} = 4.07), yurt dışı ilahiyat mezunu öğretmenin (\bar{x} = 4.05), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin (\bar{x} = 4.07) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında doktoralı olan bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ölçeğinden alınan puan ortalamalarında mezuniyet değişkenine göre $p < 0.05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F=0.193$; $p=0.941 > 0.05$).

Analiz sonuçlarından hareketle “AİHL meslek dersi öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlik algıları mezuniyete göre farklılaşmaktadır.” şeklindeki hipotezin doğrulanmadığı anlaşılmıştır. Arkan’ın sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmaya bakıldığında ise problem çözme becerisi kazandırma yeterliği mezuniyete göre farklılaşmaktadır. Araştırmaya göre yüksek lisanslı ve doktoralı öğretmenlerin problem çözme becerisi kazandırma öz-yeterlik algıları eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinininkinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.³⁴²

Tablo 47: AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algılarının Formasyon Alma Şekline Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve Ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Formasyon alma şekli	N	\bar{x}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p	LCD
1-Formasyonum Yok	2	4.29	.249	G. Arası	.164	3	.055	.401	.752	Anlamlı fark yok.
2- Lisansta	66	4.05	.393	G. İçi	12.398	91	.136			
3- Lisans +1 Yıl	24	4.10	.313	Toplam	12.562	94				
4-Atandıktan sonra hizmet içi eğitimde	3	4.13	.033							
Toplam	95	4.07	.365							

³⁴² Arkan, *Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Öz-Yeterlikleri ile İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*, 68-69.

Tabloda formasyon alma şekline göre AİHL meslek dersi öğretmenlerinin öğretmen problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ölçeğinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde soruya formasyonum yok cevabı veren öğretmenlerin puan ortalamasının (\bar{x} = 4.29), lisansta cevabı veren öğretmenlerin (\bar{x} = 4.05), lisanstan sonra bir yıl formasyon dersi aldım cevabı veren öğretmenlerin (\bar{x} = 4.10), atandıktan sonra hizmet içi eğitim yoluyla aldım cevabı veren öğretmenlerin (\bar{x} = 4.13) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ölçeğinden alınan puan ortalamalarında formasyon alma şekli değişkenine göre $p < 0.05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F=0.401$; $p=0.752 > 0.05$). Bu sonuçlardan hareketle “AİHL meslek dersi öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlik algıları formasyon alma şekline göre farklılaşmaktadır.” şeklindeki hipotezin doğrulanmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 48: AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algılarının Hizmet Süresine Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Grup	N	\bar{x}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p	LCD
1-1-5 yıl arası	34	4.06	.323	G. Arası	.671	5	.134	1.025	.408	Anlamlı fark yok.
2-6-10 yıl arası	20	3.99	.276	G. İçi	11.915	91	.131			
3-11-15 yıl arası	5	3.98	.601	Toplam	12.585	96				
4-16-20 yıl arası	6	3.95	.398							
5-21-25 yıl arası	11	4.06	.491							
6-26 yıl ve üzeri	21	4.21	.343							
Toplam	97	4.07	.362							

Tabloda hizmet sürelerine göre AİHL meslek dersi öğretmenlerinin öğretmen problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ölçeğinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Tabloya göre hizmet süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin puan ortalamasının (\bar{x} = 4.06), 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin (\bar{x} = 3.99), 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin (\bar{x} = 3.98), 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin (\bar{x} = 3.95), 21-25 yıl arası olan öğretmenlerin (\bar{x} = 4.06), 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin (\bar{x} = 4.21), olduğu görülmektedir.

Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ölçeğinden alınan puan ortalamalarında hizmet süresi değişkenine göre $p < 0.05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F=1.025$; $p=0.408 > 0.05$).

Analiz sonuçlarından hareketle “AİHL meslek dersi öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlik algıları hizmet süresine göre farklılaşmaktadır.” şeklindeki hipotezin doğrulanmadığı anlaşılmıştır. Arkan tarafından sınıf öğretmenlerine yönelik olarak yapılan araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir.³⁴³

Tablo 49: AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algılarının Formasyon Derslerinin Verimliliği Hakkındaki Düşüncelerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Grup	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p	LCD
1-Verimsizdi	8	4.02	.201	G. Arası	2.087	4	.522	2.964	.024	
2-Çok az verimliydi	6	3.68	.809	G. İçi	16.549	94	.176			5>2
3-Biraz verimliydi	39	3.92	.436	Toplam	18.637	98				5>3
4-Oldukça Verimliydi	38	4.13	.375							4>2
5-Çok verimliydi	8	4.28	.281							4>3
Toplam	99	4.03	.436							

Tabloda formasyon derslerinin verimliliği hakkındaki düşüncelerine göre AİHL meslek dersi öğretmenlerinin öğretmen problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ölçeğinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde soruya verimsizdi cevabı veren öğretmenlerin puan ortalamasının ($\bar{X}=4.02$), çok az verimliydi cevabı veren öğretmenlerin ($\bar{X}=3.68$), biraz verimliydi cevabı veren öğretmenlerin ($\bar{X}=3.92$), oldukça verimliydi cevabı veren öğretmenlerin ($\bar{X}=4.13$), çok verimliydi cevabı veren öğretmenlerin ($\bar{X}=4.28$) olduğu görülmektedir.

Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen

³⁴³ Arkan, *Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Öz-Yeterlikleri ile İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*, 67.

problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ölçeğinden alınan puan ortalamalarında formasyon derslerinin verimliliği hakkındaki düşünceler değişkenine göre $p < 0.05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=2.964$; $p=0.0240 < 0.05$). Bunun üzerine belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinden yararlanılacağına karar verebilmek için yapılan Levene's testi sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($LF=1.920$; $p=0.113 > 0.05$). Bundan sonra yapılan post-hoc LSD testinin sonuçlarına göre formasyon derslerinin çok verimli olduğunu düşünen öğretmenlerle çok az verimli ve biraz verimli olduğunu düşünen öğretmenler arasında çok verimli olduğunu düşünenler lehine; oldukça verimli olduğunu düşünen öğretmenlerle çok az verimli ve biraz verimli olduğunu düşünen öğretmenler arasında oldukça verimli olduğunu düşünenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p < 0.05$), diğer gruplar arasında anlamlı farklılık oluşmadığı saptanmıştır. Bu durumun nedeni problem çözme becerisi kazandırmanın önemli bir gerekliliği olan probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve problem çözme yöntemini işlevsel olarak uygulayabilme yeterliğinin formasyon derslerinin verimliliği ile olan ilişkisi olabilir.

Analiz sonuçlarından hareketle “AİHL meslek dersi öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlik algıları formasyon derslerinin verimliliği hakkındaki düşüncelerine göre farklılaşmaktadır.” şeklindeki hipotezin doğrulandığı anlaşılmıştır.

Tablo 50: Öğretmenlerin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Algılarının Girilen Ders Çeşitliliği Sayısına Göre Korelasyon Analizi

Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterlik Ölçeği Puanı	Girilen Ders Çeşitliliği Sayısı	
	R	.030*
P	.772	
N	102	

*. Korelasyon anlamlı bulunmamıştır.

Tabloya bakıldığında AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin öğretmen problem çözme becerisi kazandırma yeterlik ölçeği toplam puan ortalamaları ile öğretmenlerin girdiği ders çeşitliliği sayısı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki

olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir ($r=0.030$; $p=0.772>0.05$; $N=102$). Buna göre iki değişkenden biri artarken diğerinin de arttığı, biri azalırken diğerinin de azaldığı söylenememektedir. Analiz sonucundan hareketle “AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliğine sahip olma düzeyleri ile girdikleri ders çeşitliliği sayısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.” şeklindeki hipotezin doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

2. KONU İLE İLGİLİ ÖĞRENCİLERE UYGULANAN ANKETE VERİLEN CEVAPLAR VE YORUMLARI

2.1. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

Tablo 51: Anket Uygulanan Okullar ve Öğrenci Sayıları

Okul Adı	İl Geneli Öğrenci Sayıları		Ulaşılan Öğrenci Sayıları				Toplam
	11. Sınıf	12. Sınıf	11. Sınıf		12. sınıf		
			N	%	N	%	
Sivas Asım Şahin Kız AİHL	178	202	58	32.5	183	90.5	241
Sivas Erkek AİHL	134	184	92	68.6	156	84.7	248
Sivas Kız AİHL	188	154	159	84.5	129	83.7	288
Sivas Abdussamed Bal Kız AİHL	96	64	79	82.2	39	60.9	118
Sivas Abdulhamid Han Erkek AİHL	71	75	62	87.3	56	74.6	118
Şarkışla Şehit Özgür Gencer Kız AİHL	47	47	40	85.1	42	89.3	82
Şarkışla Erkek AİHL	35	57	28	80.0	46	80.7	74
Suşehri Semiha Yıldırım AİHL	79	86	63	79.7	50	58.1	113
Yıldızeli AİHL	57	55	48	84.2	39	70.9	87
Zara AİHL	54	37	39	72.2	35	94.5	74
Hafik AİHL	26	25	14	53.8	20	80.0	34
Diğer	118	172	-	-	-	-	-
Toplam	1083	1158	682	62.9	795	68.6	1477

Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 2018 yılı Mayıs ayında dilekçe karşılığında alınan sayısal bilgilere göre Sivas ili ve ilçelerinde AİHL 11. ve 12. sınıf öğrenci sayısı toplamda 2241’dir. Araştırma kapsamında bu öğrencilerin %67.3’üne mukabil gelen 1509’una bizzat ulaşılmış, ancak öğrencilerin 32’sinin eksik ya da

özensiz cevap vermelerinden dolayı 1477 (%65.9) öğrenci örnekleme dahil edilmiştir.

Tablo 52: Öğrencilerin Buldukları Yere Göre Dağılımları

Yer	N	%
İl	1013	68.6
İlçe	464	31.4
Toplam	1477	100

Tabloda da görüldüğü üzere katılımcıların %68.6'sı il merkezde, %31.4'ü ilçelerde bulunan Anadolu imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. İlçelerden bir kısmında müstakil bir AİHL bulunmamaktadır ve bir önceki tabloda da görüldüğü gibi il merkezdeki okulların öğrenci sayıları ilçedekilere göre oldukça fazladır. Bu nedenle örneklemin çoğunluğu il merkezde bulunan öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 53: Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Madde	Değişken	N	%	Toplam
Cinsiyet	Kız	896	60.7	1477
	Erkek	581	39.3	
Sınıf Düzeyi	11. Sınıf	682	46.2	
	12.Sınıf	795	53.8	

Tablo incelendiğinde katılımcıların %60.7'sinin (431'i 11. sınıf, 465'i 12. sınıf) kız, %39.3'ünün (251'i 11. sınıf, 330'u 12. sınıf) erkek olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin fazla olmasının nedeni Sivas İlinde bulunan AİHL öğrencilerinin çoğunluğunun kız olmasıdır. İl merkezinde bulunan kız AİHL sayısının erkek AİHL sayısından fazla olması da bunu göstermektedir.

Tablo, sınıf değişkeni açısından incelendiğinde katılımcıların % 46.2'sinin 11. sınıf, %53.8'inin 12. sınıf öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Meslek derslerinin birçoğunu henüz almadıkları için 9. ve 10. sınıflar örnekleme dahil edilmemiştir. Araştırmaya katılan 11. sınıflar ise 12. sınıfta bulunan 4 meslek dersini henüz almamışlardır. Ancak seçmeli derslerle birlikte din öğretimine yönelik 10'u aşkın ders okudukları için örnekleme dahil edilmişlerdir.

Tablo 54: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımları

Aylık gelir	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
500-1500 lira arası	215	24	110	18.9	325	22
1501-2000 lira arası	282	31.5	149	25.6	431	29.1
2001-3000 lira arası	212	23.7	152	26.2	364	24.6
3001-5000 lira arası	126	14.1	113	19.4	239	16.1
5001 ve yukarısı	25	2.8	26	4.5	51	3.4
Kayıp veri	36	4	31	5.3	67	4.5
Toplam	896	100	581	100	1477	100

Maddi durum problemleri ortadan kaldırmak için başvurulabilecek bir güç olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olarak ele alınmıştır. Tabloya göre öğrencilerin %22'sinin ailesinin aylık geliri 500-1500 lira arasında, %29.1'inin 1501-2000 lira arasında, %24.6'sının 2001-3000 lira arasında, %16.1'i 3001-5000 lira arasında, %3.4'ü 5001 lira ve üzerindedir. Bu verilerden hareketle örneklemini oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğunun orta ve düşük düzeyde gelir grubunda oldukları söylenebilir.

Tablo 55: Öğrencilerin İmam Hatip Lisesini Tercih Sebeplerine Göre Dağılımları

Tercih Sebebi	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
Tamamen kendi isteğim	367	41	203	34.9	570	38.5
Ailemin isteği	343	38.3	221	38	564	38.1
Puanım bu okula yettiği için	123	13.7	97	16.7	220	14.9
Evime yakın olduğu için	19	2.1	15	2.6	34	2.3
Diğer (Belirtiniz:.....)	32	3.6	33	5.7	65	4.4
Kayıp veri	12	1.3	12	2.1	24	1.6
Toplam	896	100	581	100	1477	100

Tablo incelendiğinde öğrencilerin %38.5'inin tamamen kendi isteği ile, %38.1'inin ailesinin isteği ile, %14.9'unun temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav

puanı dolayısı ile, %2.3'ünün okulun evine yakın olması sebebi ile, %4.4'ünün arkadaşlarının bu okulda olması, aile dışından akraba ve yakınlarının ya da öğretmenlerinin tavsiyesi gibi diğer etkenlerden dolayı AİHL'ni tercih ettiğini ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca okula kendi isteği ile kayıt olan kız öğrencilerin oranı (%41.0) erkek öğrencilerden (%34.9) daha fazladır. Öte yandan öğrencilerin bir kısmı kendi isteği ile tercih ettiğini, ancak pişman olduklarını, bir kısmı da istemeden kayıt olmasına rağmen şuan memnun olduklarını belirten notlar yazmışlardır.

İmam hatip liseleri, tarihimizde farklı ideolojik tartışmaların konusu olduğu için günümüze dek inişli çıkışlı çeşitli süreçlerden geçmiştir. Görülen o ki bu durum öğrencilerin okula yönelik tutumlarına da etki etmektedir. Bu gibi nedenlerden ve ilgisel farklılıklardan dolayı öğrencilerin bir kısmı imam hatip liselerine isteyerek kayıt olmamakta, bu durum onların özellikle meslek derslerinin hedeflerine ulaşmaları için gereken motive olmalarına da illâki etki etmektedir.

Tablo 56: Öğrencilerin Okul Dönemlerinde Kaldıkları Yere Göre Dağılımları

Okul Dönemlerinde Kalınan Yer	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
Ailemle kalıyorum	672	75	360	62	1032	69.8
Okulun yurdunda kalıyorum	132	14.7	138	23.8	270	18.2
Akrabalarımnda kalıyorum	7	0.8	3	0.5	10	0.6
Diğer (Belirtiniz:.....)	3	0.3	11	1.9	14	0.9
Kayıp veri	82	9.2	69	11.9	151	10.2
Toplam	896	100	581	100	1477	100

Tablo incelendiğinde öğrencilerin %69.8'inin okul dönemlerinde ailelerinin yanında, %18.2'sinin okulun yurdunda, %0.6'sının akrabalarında, %0.9'unun bekar evi, özel yurt gibi diğer mekânlarda ikamet ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca aileleriyle birlikte kalan kız öğrencilerin oranı erkek öğrencilerinkinden daha yüksektir.

Aile, bireyin ilk eğitimini aldığı, tutum ve davranışlar konusunda çoğumuzun örnek aldığı, zor zamanlarda bize kol kanat geren toplumun küçük bir parçasıdır. Ancak aile üyelerinden bir ya da birkaçının kaybedilmesi veya çeşitli nedenlerden ötürü onlardan ayrı kalınması bu destekten mahrum kalınmasına yol açabilmektedir. Altı yıl yatılı okullarda edindiğimiz öğretmenlik tecrübelerinden hareketle bu

durumun bireysel farklılıklara göre bazıları için olumlu, bazıları için de olumsuz sonuçlar doğurabildiğini söyleyebiliriz. Olumlu açıdan düşünüldüğünde birey, kendi sorunları ile baş başa kalarak mücadele etmeyi öğrenebilmekte, böylece kendi tecrübeleri sayesinde problem çözme becerisi kazanabilmektedir. Olumsuz açıdan düşünüldüğünde ise aileden ayrı kalmak büyük bir yıkıma yol açabilmekte, başboşluktan kaynaklı sorumsuzluk, lakaytlık gibi olumsuz kişilik özelliklerinin gelişmesine neden olabilmektedir.³⁴⁴

Tablo 57: Öğrencilerin Dinî Bilgilerini En Çok Nereden Öğrendiklerine Göre Dağılımları

Dini Bilgilerin En Çok Öğrendikleri Yer	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
Ailem	245	27.3	164	28.2	409	27.6
Meslek Dersleri/Öğretmenleri	512	57.1	258	44.4	770	52.1
Cami Hocası/ Diyanete Bağlı Kurslar	69	7.7	89	15.3	158	10.7
Tarikat-Cemaat	24	2.7	41	7.1	65	4.4
Kitap, Dergi vb.	13	1.5	8	1.4	21	1.4
İnternet, TV vb.	10	1.1	7	1.2	17	1.1
Arkadaş Çevresi	1	0.1	2	0.3	3	0.2
Diğer (Belirtiniz:.....)	7	0.8	6	1	13	0.9
Kayıp veri	15	1.7	6	1	21	1.4
Toplam	896	100	581	100	1477	100

Tablo incelendiğinde öğrencilerin % 27.6'sının dinî bilgilerini en çok ailesinden, %52.1'inin AİHL meslek dersleri/öğretmenlerinden, %10.7'sinin cami hocası/diyanete bağlı kurslardan, 4.4'ünün tarikat-cemaatlerden, %1.4'ünün kitap ve dergi gibi kaynaklardan, %1.1'inin internet, TV vb kaynaklardan, %0.2'sinin arkadaş çevresinden, %0.9'unun da yakınlık derecesini belirtmedikleri farklı isimlerden oluşan diğer kişilerden öğrendikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha büyük oranı meslek dersleri/öğretmenlerini dinî bilgilerini en çok öğrendikleri kaynak olarak belirtmiştir. Bunun nedeni kızların erkeklere göre okulu daha istekli seçmeleri olabilir.

³⁴⁴ Ayrıntılı bilgi için bk. Yasin Yiğit, *Yatılı Öğrencilerin Dinî Ahlakî Tutumları ve Din Eğitimi: (Gürün 80. Yıl Yatılı Bölge Ortaokulu Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2014).

Din, hayatımıza inanç, ibadet ve ahlak esasları ile yön vermekte, yaşadığımız sorunların çözümüne katkı sağlayabilmektedir. Ancak bunun mümkün olabilmesi için dinî bilgilerin sağlıklı kaynaklardan en azından temel düzeyde öğrenilmesi gerekmektedir. AİHL meslek dersleri de bu amaca hizmet etmektedir. Ancak bu amaca ulaşılabilmesi için dersler ve öğretmenlere olan güvenin önemi büyüktür.

Tablo 58: Öğrencilerin Tutum ve Davranışlarında En Çok Örnek Aldıkları Kişiye Göre Dağılımları

En Çok Örnek Alınan Kişi	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
Ailem	600	67	354	60.9	954	64.5
Akranlarım	25	2.8	23	4	48	3.2
Tarihi kişiler veya kahramanlar	68	7.6	95	16.4	163	11.0
Meslek Dersleri Öğretmeni	113	12.6	32	5.5	145	9.8
Kültür Dersleri Öğretmeni	24	2.7	3	0.5	27	1.8
Ünlü sanatçı veya oyuncular	8	0.9	13	2.2	21	1.4
Cami Hocası	4	0.4	11	1.9	15	1.0
Diğer (Belirtiniz:.....)	42	4.7	44	7.6	86	5.8
Kayıp veri	12	1.3	6	1	18	1.2
Toplam	896	100	581	100	1477	100

Tabloya bakıldığında öğrencilerin %64.5'inin tutum ve davranışlarında doğal olarak aile bireylerini en çok örnek aldıkları, %3.2'sinin akranlarını, %11.0'ünün tarihi kişiler veya kahramanları, %9.8'inin İHL meslek dersleri öğretmenini, %1.8'inin kültür dersleri öğretmenini, %1.4'ünün ünlü sanatçı veya oyuncularını, %1.0'inin cami hocasını ve son olarak %5.8'inin diğer kişileri örnek aldıkları görülmektedir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğrenciler Recep Tayyip Erdoğan vb özel isimler beyan etmişlerdir. Tarihi kişi veya kahramanlar seçeneğini işaretleyenlerin bir kısmı “*Peygamber efendimiz*” şeklinde anket kağıdına not düşmüştür. Bunun dışında Atatürk, Ertuğrul Gazi vb farklı şahsiyetleri de yazan öğrenciler bulunmaktadır. Ayrıca kız öğrencilerden aile ve meslek dersleri öğretmenini daha çok örnek alanların oranı erkek öğrencilerden daha fazladır.

Toplumsal bir varlık olarak insan, bir arada yaşadığı kişilerin tutum ve davranışlarından önemli derecede etkilenmektedir. Özellikle rol model olarak seçilen

bireylerin hal ve hareketlerinin bireyin nerde, ne zaman ve nasıl bir tavır takınması gerektiği konusunda belirleyici bir etkisi olabilmektedir. Bu durum sorun çözme konusunda da geçerlidir. O halde meslek dersleri öğretmenlerinin genel anlamda örnek bir yaşantı sergilemeleri gerektiği gibi sorun çözme konusunda da kâmil bir insan modelini temsil etmeleri beklenmektedir.

Tablo 59: Öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı Puan Durumlarına Göre Dağılımları

TEOG Puanı Aralığı	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		N	%
	N	%	N	%		
250 ve altı	53	5.9	62	10.7	115	7.8
251-310 arası	317	35.4	218	37.5	535	36.2
311-420 arası	479	53.5	267	46	746	50.5
421 ve üstü	36	4	13	2.2	49	3.3
Kayıp veri	11	1.2	21	3.6	32	2.1
Toplam	896	100	581	100	1477	100

Tablo incelendiğinde TEOG sınavından öğrencilerin %7.8'inin 250 ve altı, %36.2'sinin 351-310 arası, %50.5'inin 311-420 arası, %3.3'nün 421 ve üstü puan aldıkları, kız öğrencilerin AİHL'ne daha yüksek puanla kayıt oldukları görülmektedir. Ayrıca ilçelerde bulunan okullar ilde bulunan okullara oranla bariz olarak daha düşük puanlarla öğrenci almaktadır. Araştırmaya proje okulu olan Sivas İhramcızade AİHL öğrencileri, okul bünyesinde henüz 11. ve 12. sınıf düzeyinde öğrenci bulunmadığı için dahil edilmemiştir. Ancak açıklanan 2017-2018 öğretim yılı verilerine göre okulun taban puanı 469.42'dir. Sivas'ta en yüksek puanla öğrenci alan Sivas Fen Lisesi'nin taban puanı ise 489.12'dir. Sivas İhramcızade AİHL, bu verilere göre ilde bulunan 131 lise arasında 7. sırada yer almaktadır.

2017-2018 öğretim yılında kaldırılmış olan TEOG sınavının ilkinde araştırmamıza 12. sınıf olarak katılan öğrenciler girmiştir. 500 tam puan üzerinden değerlendirilen bu sınavda öğrencilere Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden 20'şer çoktan seçmeli soru yöneltilmekteydi. 1. dönem ve 2. dönem ayrı ayrı yapılan TEOG sınavı her ders için 40 dakikalık 6 oturumda yapılmaktaydı ve öğrencilerin her dönem için birer

yazılı notları bu sınav sonuçlarına göre belirlenmekteydi. Bu nedenle oldukça kolay olan sınavda her yıl yüzlerce kişi Türkiye birincisi olabilmekteydi.

Okullar girdisi çıktısı insan olan kurumlar olduğu için okula gelen öğrencilerin akademik başarı durumları, genel eğitim amaçlarına ve okul türünün özel amaçlarına ulaşılabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu durum millî eğitim camiasında “İyi okul yoktur, iyi öğrencilerin tercih ettiği okul vardır.” sloganı ile sık sık dile getirilmektedir. Günümüzde AİHL’de görev yapan öğretmenlerin birçoğu da okullara akademik başarısı çok yüksek öğrencilerin gelmemesinden yakınmaktadır. Zira bu durumun öğretmenlerin derslere yönelik şevkine de yansıdığı araştırmaya katılan öğretmenlerce ifade edilmiştir.

Tablo 60: Öğrencilerin Meslek Dersleri Not Ortalamalarına Göre Dağılımları

Dersler	Puan Aralığı								Düzyey
	0-25 arası		26-50 arası		51-75 arası		76-100 arası		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Kur’an-ı Kerim	19	1.3	157	10.6	525	35.5	767	52.2	Orta
Meslekî Arapça	67	4.5	303	20.5	652	44.1	447	30.3	Orta
Temel Dinî Bilgiler	7	.5	25	1.7	251	17.0	1164	77.8	Yüksek
Siyer	5	.3	35	2.4	372	25.2	1047	70.9	Yüksek
Fıkah	6	.4	83	5.6	533	36.1	839	56.8	Yüksek
Tefsir	58	3.9	191	12.9	604	40.9	606	41.0	Orta
Hadis	17	1.2	141	9.5	565	38.3	727	49.2	Orta
Akaid	6	.4	75	5.1	424	28.7	948	64.2	Yüksek
Dinler Tarihi*	8	1.0	56	7.0	299	37.6	426	53.6	Orta
Kelâm*	5	.6	41	5.2	243	30.6	501	63.4	Yüksek
Hitabet ve Meslekî Uygulama*	12	1.5	30	3.8	191	24.0	557	70.1	Yüksek
İslâm Kültür ve Medeniyeti*	5	.6	21	2.6	236	28.7	529	66.5	Yüksek

Tablo incelendiğinde öğrencilerin Kur’an-ı Kerim, Meslekî Arapça, Tefsir, Hadis ve Dinler Tarihi ders ortalamalarının orta düzeyde, Temel Dinî Bilgiler, Siyer, Fıkah, Tefsir, Hadis, Akaid, Kelâm, Hitabet ve Meslekî Uygulama, İslâm Kültür ve Medeniyeti ders ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Dinler Tarihi, Kelâm, Hitabet ve Meslekî Uygulama, İslâm Kültür ve Medeniyeti derslerini 11. sınıflar henüz almadıkları için sadece 12. sınıftaki 795 öğrencinin başarı durumu verilmiştir. En yüksek ortalama Temel Dinî Bilgiler, en düşük ortalama Meslekî Arapça dersine aittir. 11. sınıf ve 12. sınıf genel ortalamaları birbirine oldukça

yakındır. Öğrencilerin meslek dersleri toplam başarı ortalaması orta düzeyde bulunmaktadır. Dersleri okutan öğretmenlerin genel kanısına göre bu derslerle ilgili üniversite sınavlarında soru çıkmadığı için özellikle 12. sınıfta derslere yönelik ilgi oldukça düşmektedir. Öğrencilerden bir kısmı da anket sorusunun yanına meslek derslerinin zorluğundan dolayı üniversite sınavlarına hazırlanmakta zorlandıklarından yakınan notlar yazmıştır.

Eğitim öğretimde bir dersin amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığı ya da başka bir ifade ile hedeflere ne düzeyde erişildiği ölçme ve değerlendirme faaliyetleri ile kontrol edilmektedir. Bu faaliyetler öğretim süreci başında öğrencileri tanıma amaçlı, ortasında izleme amaçlı ya da sonunda değer biçme amaçlı olarak yapılabilmekte ve benimsenen yaklaşıma göre ürün değerlendirme veya süreç değerlendirme ismi ile ifade edilmektedir. Buna göre belli konuların işlenmesinin ardından yapılan sınavlar ürün değerlendirme olarak, alternatif yaklaşımlar da denilen eğitim süreci boyunca portfolyo, akran değerlendirme, proje ve performans değerlendirme yoluyla yürütülen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri süreç değerlendirme olarak isimlendirilmektedir.³⁴⁵ Araştırmada edinilen bilgilere göre Sivas ili geneli AİHL meslek derslerinde uygulanan yöntemlerin daha çok ürün değerlendirme, kısmen de süreç değerlendirme yaklaşımlarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumları

Araştırmada öğrencilere 26 maddeden oluşan “*Din Öğretimi’nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği*” uygulanmıştır. Uygulama tüm okullarda bizzat tarafımızdan yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere ölçek sorularına cevap verirken meslek derslerini temel almaları gerektiği dikkat çekici bir şekilde hatırlatılmış, sayfanın başına da “*Meslek dersleri sayesinde...*” ifadesi yazılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sorulara doğru ve samimi cevap vermelerinin önemi üzerinde durulmuştur. Uygulamada ölçek soruları, herhangi bir yönlendirmeye mahal vermemek için karışık olarak verilmiş, ancak maddeler analiz edilirken aynı alt boyutta bulunanlar bir araya toplanmıştır.

Bu bölümde ölçekteki 26 maddenin her birine verilen cevaplar tablolarla gösterilmiş, gerekli değerlendirmeler yapılmış, ölçekten alınan toplam puanlar ve

³⁴⁵ Ayrıntılı bilgi için bk. Tekin, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 1-15.

akabinde öğrencilerin problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişki çeşitli testler aracılığıyla analiz edilmiştir.

2.2.1. Ölçeğin 1. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Kişisel Problem Çözme Becerileri)

Aşağıdaki on üç tabloda “*AIHL öğrencilerinin meslek derslerinde kişisel problem çözme becerileri kazanma amacına erişim düzeyi nedir?*” alt problemine yönelik maddelere öğrencilerin verdiği cevaplar ele alınmıştır.

Tablo 61: Problemleri, ortaya çıkmadan önce tahmin etme konusunda öğrencilerin görüşleri

Problemleri, ortaya çıkmadan önce tahmin ederim.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzyey
Kesinlikle katılmıyorum	110	7.4	3.54	1.153	Yüksek
Katılmıyorum	143	9.7			
Fikrim yok	370	25.1			
Katılıyorum	525	35.5			
Tamamen katılıyorum	321	21.7			
Kayıp veri	8	0.5			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Problemleri, ortaya çıkmadan önce tahmin ederim” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 110’unun (%7.4) kesinlikle katılmıyorum, 143’ünün (%9.7) katılmıyorum, 370’inin (%25.1) fikrim yok, 525’inin (%35.5) katılıyorum, 321’inin (%21.7) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 8’inin (%0.5) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}=3.54$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Problemleri, ortaya çıkmadan önce tahmin ederim” ifadesine katılanların sayısının toplamda 846 (%57.2) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 631 (%42.8)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının ortanın biraz üzerinde yüksek olduğu söylenebilir.

Problemleri ortaya çıkmadan mevcut durumdan yola çıkarak sebep sonuç ilişkisi kurarak tahmin edebilmek sorunun önlenmesi açısından ehemmiyetli bir beceridir. Nitekim sorun ortaya çıktıktan sonra onu alt etmekle uğraşmaktansa

problemin meydana gelmeden önce kökünden kurutulması muhtemelen daha az zaman ve enerji harcanmasını sağlayacaktır.

Tablo 62: Sorunlarla karşılaştığında öncelikle bu sorunların kaynağını bulmaya çalışma konusunda öğrencilerin görüşleri

Sorunlarla karşılaştığında öncelikle bu sorunların kaynağını bulmaya çalışırım.	F	%	\bar{X}	Ss	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	52	3.5	3.96	1.011	Yüksek
Katılmıyorum	81	5.5			
Fikrim yok	223	15.1			
Katılıyorum	625	42.3			
Tamamen katılıyorum	489	33.1			
Kayıp veri	7	.5			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Sorunlarla karşılaştığında öncelikle bu sorunların kaynağını bulmaya çalışırım.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 52’sinin (%3.5) kesinlikle katılmıyorum, 81’inin (%5.5) katılmıyorum, 223’ünün (%15.1) fikrim yok, 625’inin (%42.3) katılıyorum, 489’unun (%33.1) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 7’sinin (%0.5) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{X} = 3.96) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Sorunlarla karşılaştığında öncelikle bu sorunların kaynağını bulmaya çalışırım.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1114 (%75.4) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 363 (%24.6)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 63: Karmaşık bir problemin tam olarak ne olduğunu ifade edebilme konusunda öğrencilerin görüşleri

Karmaşık bir problemin tam olarak ne olduğunu ifade edebilirim.	F	%	\bar{X}	Ss	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	78	5.3	3.40	1.019	Orta
Katılmıyorum	161	10.9			
Fikrim yok	503	34.1			
Katılıyorum	531	36.0			
Tamamen katılıyorum	188	12.7			
Kayıp veri	16	1.1			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Karmaşık bir problemin tam olarak ne olduğunu ifade edebilirim.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 78’inin (%5.3) kesinlikle katılmıyorum, 161’inin (%10.9) katılmıyorum, 503’ünün (%34.1) fikrim yok, 531’inin (%36.0) katılıyorum, 188’inin (%12.7) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 16’sının (%1.1) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 3.40) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Karmaşık bir problemin tam olarak ne olduğunu ifade edebilirim.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 719 (%48.7) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 758 (%51.3)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Problemi tanımlamak/tanımak, sorun çözme sürecinin ilk aşamalarındandır. Zira bir sorunun fark edilmesi ile başlayan problem çözme süreci, sorunun tam olarak ne olduğunun detaylarıyla belirlenmesi ile devam etmelidir.³⁴⁶ Bu sayede birey, ne ile karşı karşıya kaldığını, ne kadar zamana ihtiyaç duyduğunu anlayabilir, problemi çözmek için gerekenleri neler olduğunu, yani karşılaştığı problemle ilgili olarak daha önce bildiklerini ve tecrübelerini, sorunu çözmek için o an öğrenmesi gerekenleri sınıflandırabilir, böylece amacına ulaşmak için ilk ve sağlam adımı atarak yola koyulur.

Tablo 64: Sorunların çözümü için harekete geçmeden önce ayrıntılı olarak düşünme konusunda öğrencilerin görüşleri

Sorunların çözümü için harekete geçmeden önce ayrıntılı olarak düşünürüm.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	49	3.3			
Katılmıyorum	85	5.8			
Fikrim yok	303	20.5			
Katılıyorum	613	41.5	3.85	1.001	Yüksek
Tamamen katılıyorum	412	27.9			
Kayıp veri	15	1.0			
Toplam	1477	100			

³⁴⁶ Bk. Heppner - Petersen, “The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory”, 67. Jozwiak, “Teaching Problem-Solving Skills to Adults”, 24; Orgoványi - Gajdos, *Teachers’ Professional Development on Problem Solving Theory and Practice for Teachers and Teacher Educators*, 7.

Tablo incelendiğinde “Sorunların çözümü için harekete geçmeden önce ayrıntılı olarak düşünürüm.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 49’unun (%3.3) kesinlikle katılmıyorum, 85’inin (%5.8) katılmıyorum, 303’ünün (%20.5) fikrim yok, 613’ünün (%41.5) katılıyorum, 412’sinin (%27.9) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 15’inin (%1.0) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 3.85) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Sorunların çözümü için harekete geçmeden önce ayrıntılı olarak düşünme” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1025 (%69.4) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 452 (%30.6)’dır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili olarak meslek dersleri öğretmenlerine yöneltilen muadil maddeye bakıldığında öğretmenlerin ortalamasının çok yüksek düzeyde (\bar{x} =4.25) olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin ortalamasının daha yüksek olması kendilerini olumlu anlamda değerlendirmeye eğilimli olmaları ile açıklanabilir.

Problem çözme, rasyonel, bilinçli, amaçlı ve çaba gösterilerek yürütülen bir faaliyettir.³⁴⁷ Bu bakımdan problem çözme becerisi kazanmış bireylerin alelacele hareket ederek akla ilk gelen çözüm yolunu denemeleri yerine sorun hakkında enine boyuna düşünmeleri, yeterince bekledikten sonra ne yapacaklarına dair bir karar almaları beklenmektedir. Nitekim problem durumunda aceleci bir yaklaşımı benimsemek, problem çözme sürecinin başarısız sonuçlanmasına yol açabilir.

Tablo 65: Olaylar hakkında sebep-sonuç ilişkisi kurabilme konusunda öğrencilerin görüşleri

Olaylar hakkında sebep-sonuç ilişkisi kurabilirim.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	50	3.4			
Katılmıyorum	55	3.7			
Fikrim yok	243	16.5			
Katılıyorum	626	42.4	3.99	.979	Yüksek
Tamamen katılıyorum	489	33.1			
Kayıp veri	14	0.9			
Toplam	1477	100			

³⁴⁷ D'Zurilla v.dğr., “Social Problem Solving: Theory and Assessment”, 12.

Tablo incelendiğinde “Olaylar hakkında sebep-sonuç ilişkisi kurabilirim.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 50’sinin (%3.4) kesinlikle katılmıyorum, 55’inin (%3.7) katılmıyorum, 243’ünün (%16.5) fikrim yok, 626’sının (%42.4) katılıyorum, 489’unun (%33.1) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 14’ünün (%0.9) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 3.99) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Olaylar hakkında sebep-sonuç ilişkisi kurabilirim.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1115 (%75.5) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 362 (%24.5)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili olarak meslek dersleri öğretmenlerine yöneltilen muadil maddeye bakıldığında öğretmenlerin ortalamasının çok yüksek düzeyde (\bar{x} = 4.25) olduğu saptanmıştır.

Tablo 66: Sorunları çözme konusunda kendine güvenmeleri ile ilgili öğrencilerin görüşleri

Sorunları çözme konusunda kendime güvenirim.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	52	3.5			
Katılmıyorum	72	4.9			
Fikrim yok	246	16.7			
Katılıyorum	593	40.1	3.97	1.013	Yüksek
Tamamen katılıyorum	503	34.1			
Kayıp veri	11	.7			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Sorunları çözme konusunda kendime güvenirim.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 52’sinin (%3.5) kesinlikle katılmıyorum, 72’sinin (%4.9) katılmıyorum, 246’sının (%16.7) fikrim yok, 593’ünün (%40.1) katılıyorum, 503’ünün (%34.1) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 11’inin (%0.7) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 3.97) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Sorunları çözme konusunda kendime güvenirim.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1096 (%74.2) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 381

(%24.6)'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili olarak meslek dersleri öğretmenlerine yöneltilen muadil maddeye bakıldığında öğretmenlerin ortalamasının da yüksek düzeyde (\bar{x} = 4.10) olduğu saptanmıştır. Bu durum öğretmen ve öğrencilerin meslek derslerinin problemler karşısında özgüven vermesi konusunda birbirleri ile tutarlı görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 67: Problemin çözümü için mantıklı çözüm yolları ortaya koyma konusunda öğrencilerin görüşleri

Problemin çözümü için mantıklı çözüm yolları ortaya koyarım.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzyey
Kesinlikle katılmıyorum	35	2.4			
Katılmıyorum	76	5.1			
Fikrim yok	225	15.2			
Katılıyorum	683	46.2	3.96	.937	Yüksek
Tamamen katılıyorum	434	29.4			
Kayıp veri	24	1.6			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Problemin çözümü için mantıklı çözüm yolları ortaya koyarım.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 35’inin (%2.4) kesinlikle katılmıyorum, 76’sının (%5.1) katılmıyorum, 225’inin (%15.2) fikrim yok, 683’ünün (%46.2) katılıyorum, 434’ünün (%29.4) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 24’ünün (%1.6) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 3.96) olduğu görülmektedir. Bu verilere göre “Problemin çözümü için mantıklı çözüm yolları ortaya koyarım.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1117 (%75.6) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 360 (%24.4)’tır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

Problem durumunda nihai olarak karar verilen çözüm yolunun makul olması elbette oldukça önemlidir. Bireyin bu aşamada akıl yürütme faaliyetlerinde bulunarak mantıklı ve işlevsel bir çözüm yolu geliştirebilmesi sorun çözme becerisine sahip olduğunun önemli bir göstergesidir. Ancak ilk etapta akla gelen her türlü çözüm yolunun aday çözüm yolu olarak değerlendirilmesi yeni fikirlerin keşfedilmesine ve sonuçta alternatifler arasından en mantıklı olanın tercih edilmesine

vesile olabilir. Bu nedenle birey, mantıklı bir çözüm yoluna ulaşana kadar aklına gelen çözüm yollarının hepsini listelemelidir.³⁴⁸

Tablo 68: Sorunların çözümü için farklı yollardan en iyisini seçme konusunda öğrencilerin görüşleri

Sorunların çözümü için farklı yollardan en iyisini seçerim.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	39	2.6	4.08	.945	Yüksek
Katılmıyorum	51	3.5			
Fikrim yok	204	13.8			
Katılıyorum	609	41.2			
Tamamen katılıyorum	546	37.0			
Kayıp veri	28	1.9			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Sorunların çözümü için farklı yollardan en iyisini seçerim.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 39’unun (%2.6) kesinlikle katılmıyorum, 51’inin (%3.5) katılmıyorum, 204’ünün (%13.8) fikrim yok, 609’unun (%41.2) katılıyorum, 546’sının (%37.0) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 28’inin (%1.9) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 4.08) olduğu görülmektedir. Bu verilere göre “Sorunların çözümü için farklı yollardan en iyisini seçerim.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1155 (%78.2) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 322 (%21.8)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 69: Çözümü çok zor olan bir problemi parçalara ayırarak adım adım çözme konusunda öğrencilerin görüşleri

Çözümü çok zor olan bir problemi parçalara ayırarak adım adım çözerim.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	99	6.7	3.53	1.116	Yüksek
Katılmıyorum	145	9.8			
Fikrim yok	386	26.1			
Katılıyorum	550	37.2			
Tamamen katılıyorum	290	19.6			
Kayıp veri	7	0.5			
Toplam	1477	100			

³⁴⁸ Bk. Taylan, Heppner’in Problem Çözme Envanterinin Uyarılama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları, 24.

Tablo incelendiğinde “Çözümü çok zor olan bir problemi parçalara ayırarak adım adım çözerim.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 99’unun (%6.7) kesinlikle katılmıyorum, 145’inin (%9.8) katılmıyorum, 386’inin (%26.1) fikrim yok, 550’sinin (%37.2) katılıyorum, 290’inin (%19.6) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 7’sinin (%0.5) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 3.53) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Çözümü çok zor olan bir problemi parçalara ayırarak adım adım çözerim.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 840 (%56.8) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 637 (%43.2)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının ortanın biraz üzerinde yüksek olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili olarak meslek dersleri öğretmenlerine yöneltilen muadil maddeye bakıldığında öğretmenlerin ortalamasının yüksek (\bar{x} =3.90) olduğu saptanmıştır. Ortalamalar arasında büyük fark olmasa da öğretmenlerinkinin daha yüksek olması kendi branşları ile ilgili dersleri olumlu değerlendirme eğilimleri ile açıklanabilir.

Karmaşık problemler karşısında hesapsız bir şekilde hareket ederek mümkün olduğundan daha kısa sürede, bütünüyle ve bir çırpıda çözülmesini beklemek bir lokmayı parçalara ayırmadan bütünüyle yutmaya çalışma temsili ile ifade edilebilir. Nasıl ki sindirim için gerekli olan önce bölmek sonra çiğneyerek yutmaktır. Aynen öyle de büyük sorunların da planlı bir şekilde parçalara bölünerek, sabırla, adım adım alt edilmeye çalışılması durumunda daha kolay üstesinden gelinebilir.

Tablo 70: Seçilen çözüm yolunu başarılı bir şekilde uygulama konusunda öğrencilerin görüşleri

Seçtiğim çözüm yolunu başarılı bir şekilde uyguladım.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	37	2.5	3.80	.929	Yüksek
Katılmıyorum	77	5.2			
Fikrim yok	347	23.5			
Katılıyorum	671	45.4			
Tamamen katılıyorum	328	22.2			
Kayıp veri	17	1.2			
Toplam	1477	100			

Tabloda “Seçtiğim çözüm yolunu başarılı bir şekilde uyguladım.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 37’sinin (%2.5) kesinlikle katılmıyorum, 77’sinin (%5.2) katılmıyorum, 347’sinin (%23.5) fikrim yok, 671’inin (%45.4) katılıyorum, 328’inin (%22.2) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 17’sinin (%1.2) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 3.80) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Seçtiğim çözüm yolunu başarılı bir şekilde uyguladım.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 999 (%67.6) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 478 (%32.4)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili olarak meslek dersleri öğretmenlerine yöneltilen muadil maddeye bakıldığında öğretmenlerin ortalamasının da yüksek (\bar{x} =3.93) olduğu saptanmıştır. Ortalamalar arasındaki bu benzerlik katılımcı öğretmen ve öğrencilerin tutarlı görüşler öne sürdüğünü göstermektedir.

Tablo 71: Sorunların çözümü için başkalarıyla işbirliği yapma konusunda öğrencilerin görüşleri

Sorunların çözümü için başkalarıyla işbirliği yaparım.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	101	6.8	3.81	1.154	Yüksek
Katılmıyorum	112	7.6			
Fikrim yok	195	13.2			
Katılıyorum	606	41.0			
Tamamen katılıyorum	449	30.4			
Kayıp veri	14	0.9			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Sorunların çözümü için başkalarıyla işbirliği yaparım.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 101’inin (%6.8) kesinlikle katılmıyorum, 112’sinin (%7.6) katılmıyorum, 195’inin (%13.2) fikrim yok, 606’sının (%41.0) katılıyorum, 449’unun (%30.4) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 14’ünün (%0.9) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının 3.81 olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Sorunların çözümü için başkalarıyla işbirliği yaparım.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1055 (%71.4) olduğu görülmektedir. Bu

konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 422 (%28.6)'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

İnsanın sınırsız bir güç ve iradeye sahip olmamasından ötürü tüm sorunların üstesinden tek başına gelmesi mümkün değildir. Bu durumda sorunun niteliğiyle ilgili çeşitli uzmanlardan ya da yakın akraba ve dostları başta olmak üzere sosyal çevresinden yardım alması gerekir. Bu minval üzere başkalarıyla istişare ederek ya da yardımlaşarak işbirliği içerisinde hareket eden bireyin işinin önemli derecede kolaylaşabileceği söylenebilir.

Tablo 72: Sorunları çözmek için denenen yolların etkililiğini değerlendirme konusunda öğrencilerin görüşleri

Sorunları çözmek için dendiğim yolların etkililiğini değerlendiririm.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	76	5.1			
Katılmıyorum	127	8.6			
Fikrim yok	365	24.7			
Katılıyorum	568	38.5	3.63	1.076	Yüksek
Tamamen katılıyorum	322	21.8			
Kayıp veri	19	1.3			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Sorunları çözmek için dendiğim yolların etkililiğini değerlendiririm.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 76’sının (%5.1) kesinlikle katılmıyorum, 127’sinin (%8.6) katılmıyorum, 365’inin (%24.7) fikrim yok, 568’inin (%38.5) katılıyorum, 322’sinin (%21.8) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 19’unun (%1.3) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}= 3.63$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Sorunları çözmek için dendiğim yolların etkililiğini değerlendiririm.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 890 (%60.3) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 587 (%39.7)'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının ortanın biraz üzerinde yüksek olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili olarak meslek dersleri öğretmenlerine yöneltilen muadil maddeye bakıldığında öğretmenlerin ortalamasının orta düzeyde ($\bar{x}= 2.87$) olduğu

saptanmıştır. Öğretmenlerin ortalamasının daha düşük düzeyde olması muhtemelen yöneltilen sorunun uygulanması gereken değerlendirme yöntemi ile (rubrikler oluşturma) ilişkilendirilmesinden kaynaklıdır.³⁴⁹

Tablo 73: Sorunların çözümünde başarısız olduğunda başarısızlık nedenini düşünerek bulma konusunda öğrencilerin görüşleri

Sorunların çözümünde başarısız olduğunda başarısızlık nedenini düşünerek bulurum.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	77	5.2			
Katılmıyorum	90	6.1			
Fikrim yok	334	22.6			
Katılıyorum	619	41.9	3.72	1.053	Yüksek
Tamamen katılıyorum	348	23.6			
Kayıp veri	9	0.6			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Sorunların çözümünde başarısız olduğunda başarısızlık nedenini düşünerek bulurum.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 77’sinin (%5.2) kesinlikle katılmıyorum, 90’ının (%6.1) katılmıyorum, 334’ünün (%22.6) fikrim yok, 619’unun (%41.9) katılıyorum, 348’inin (%23.6) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 9’unun (%0.6) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}= 3.72$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Sorunların çözümünde başarısız olduğunda başarısızlık nedenini düşünerek bulurum.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 967 (%65.5) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 510 (%35.5)’dur. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

Bir sorunla karşılaşıldığında doğru olduğu düşünülerek uygulanan çözüm yolları her zaman olumlu sonuç vermez. Bu durumda olması gereken pes etmek yerine sağduyulu bir şekilde davranarak başarısızlık nedenini bulmaktır. Bunun için süreçte takip edilen problem çözme sürecini yeniden gözden geçirerek neyin yanlış yapıldığını bulmak, böylece fark edilen eksikliği gidermek ve yeniden bir çözüm yolu denemektir.³⁵⁰

³⁴⁹ Bk. Tablo 36.

³⁵⁰ Bk. Aksoy, “Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması”, 91.

2.2.2. Ölçeğin 2. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Toplumsal Sorunlara Duyarlı Olma)

Problem çözme becerisi ile ilgili literatür incelendiğinde problem ifadesinin bireyin yanı sıra toplumun sorunlarını da içeren bir kavram olduğu görülmektedir.³⁵¹ İnsanın toplumsal bir varlık olması sosyal sorunlarla da karşı karşıya kalmasını beraberinde getirmektedir. Bu sorunlara işsizlik, kıtlık, kültürel yabancılaşma, dinî ve ahlakî yozlaşma, sosyal bağların kopması, çevre kirliliği, gürültü kirliliği, suç oranlarının artması, hesapsız tüketim ve israf gibi örnekler verilebilir. Söz konusu olan sorunlarla toplumu meydana getiren bireylerin genel tutum ve davranışları arasında doğrudan ilişki kurulabilmektedir. Nitekim birlik beraberlik içerisinde birbirine kenetlenen bir toplumdaki bireyler, bencillik ve sorumsuzluk gibi duygulardan kurtulup diğerkâm duygularla çalışırsa o toplum, huzur ve refahına engel olan sosyal sorunlardan daha kolay bir şekilde kurtulabilir. Toplumun bu seviyeye ulaşmasında dinî inanç ve değerler önemli bir katkı sağlayabilmektedir. Zira dinin etkisini yitirmesi toplumda sosyal çözülmenin baş göstermesine neden olmaktadırken dinî öğretiler bireyi toplum yararına çalışma, sosyal beceri, yardımlaşma, aile içi uyum ve düzen gibi olumlu davranışlara sevk etmektedir.³⁵²

Aşağıdaki beş tabloda “*AIHL öğrencilerinin meslek derslerinde toplumsal sorunlara duyarlı olma amacına erişim düzeyi nedir?*” alt problemine yönelik maddelere öğrencilerin verdiği cevaplar ele alınmıştır.

Tablo 74: Başkalarına yaptığı iyiliklerden dolayı karşılık bekleme konusunda öğrencilerin görüşleri

Başkalarına yaptığım iyiliklerden dolayı karşılık beklemem.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	73	4.9			
Katılmıyorum	63	4.3			
Fikrim yok	127	8.6			
Katılıyorum	476	32.2	4.17	1.02	Yüksek
Tamamen katılıyorum	733	49.6			
Kayıp veri	5	.3			
Toplam	1477	100			

³⁵¹ Taşçı, “Hemşirelikte Problem Çözme Becerisi”, 73.

³⁵² Karaca, “Dindarlığın Etkileri”, 86.

Tablo incelendiğinde “Başkalarına yaptığım iyiliklerden dolayı karşılık beklemem.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 73’ünün (%4.9) kesinlikle katılmıyorum, 63’ünün (%4.3) katılmıyorum, 127’sinin (%8.6) fikrim yok, 476’sının (%32.2) katılıyorum, 733’ünün (%49.6) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 5’inin (%0.3) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 4.17) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Başkalarına yaptığım iyiliklerden dolayı karşılık beklemem.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1209 (%81.8) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 268 (%18.2)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 75: Maddî kaynakları israf etmekten kaçınma konusunda öğrencilerin görüşleri

Maddî kaynakları israf etmekten kaçınırım.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	63	4.3			
Katılmıyorum	80	5.4			
Fikrim yok	191	12.9			
Katılıyorum	580	39.3	4.00	1.054	Yüksek
Tamamen katılıyorum	554	37.5			
Kayıp veri	9	0.6			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Maddî kaynakları israf etmekten kaçınırım.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 63’ünün (%4.3) kesinlikle katılmıyorum, 80’inin (%5.4) katılmıyorum, 191’inin (%12.9) fikrim yok, 580’inin (%39.3) katılıyorum, 554’ünün (%37.5) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 9’unun (%0.6) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 4.00) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Maddî kaynakları israf etmekten kaçınırım.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1134 (%76.8) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 343 (%23.2)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun maddî kaynakları israf etmekten kaçındığı söylenebilir.

Tablo 76: Doğal çevreye zarar verici davranışlardan kaçınma konusunda öğrencilerin görüşleri

Doğal çevreye zarar verici davranışlardan kaçınırım.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	28	1.9			
Katılmıyorum	47	3.2			
Fikrim yok	107	7.2			
Katılıyorum	474	32.1	4.35	.892	Yüksek
Tamamen katılıyorum	813	55.0			
Kayıp veri	8	0.5			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Doğal çevreye zarar verici davranışlardan kaçınırım.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 28’inin (%1.9) kesinlikle katılmıyorum, 47’sinin (%3.2) katılmıyorum, 107’sinin (%7.2) fikrim yok, 474’ünün (%32.1) katılıyorum, 813’ünün (%55.0) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 8’inin (%0.5) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 4.35) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Doğal çevreye zarar verici davranışlardan kaçınırım.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1287 (%87.1) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 190 (%12.1)’dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının çok yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 77: Her canlıya, severek iyilik yapmaya gayret etme konusunda öğrencilerin görüşleri

Her canlıya, severek iyilik yapmaya gayret ederim.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	40	2.7			
Katılmıyorum	52	3.5			
Fikrim yok	131	8.9			
Katılıyorum	539	36.5	4.24	.948	Yüksek
Tamamen katılıyorum	710	48.1			
Kayıp veri	5	0.3			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Her canlıya, severek iyilik yapmaya gayret ederim.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 40’ının (%2.7) kesinlikle katılmıyorum, 52’sinin

(%3.5) katılmıyorum, 131'inin (%8.9) fikrim yok, 539'unun (%36.5) katılıyorum, 710'unun (%48.1) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 5'inin (%0.3) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 4.24) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Her canlıya, severek iyilik yapmaya gayret ederim.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1249 (%84.6) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 228 (%15.4)'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının çok yüksek olduğu söylenebilir.

Yeryüzünün halifesi olarak dünyayı imar etme görevi bulunan insan topluluklarının diğer canlılarla farklı boyutlarda münasebeti bulunmaktadır. Örneğin Allah hiçbir şeyi amaçsız olarak yaratmadığı için bir canlı türünün neslinin tükenmesi o türün doğadaki görevinin eksik kalması dolayısıyla insanı da dolaylı olarak etkilemektedir. Ayrıca birçok canlıdan insanoğlu çeşitli şekillerde faydalanmaktadır. Öte yandan insanda fitraten bulunan merhamet ve acıma duygusu canlıların yaşadığı sorunlardan etkilenmesine neden olabilmektedir. Bu nedenlerle diğer insanlar da dahil her can taşıyan varlığa karşı yardımsever bir tavrı benimseyen bireylerin bulunduğu toplum birçok soruna göğüs gerebilir.

Tablo 78: Vatan için gerektiğinde her türlü fedakârlığı yapma konusunda öğrencilerin görüşleri

Vatanım için gerektiğinde her türlü fedakârlığı yaparım.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzey
Kesinlikle katılmıyorum	32	2.2	4.70	.758	Çok Yüksek
Katılmıyorum	15	1.0			
Fikrim yok	34	2.3			
Katılıyorum	188	12.7			
Tamamen katılıyorum	1204	81.5			
Kayıp veri	4	0.3			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Vatanım için gerektiğinde her türlü fedakârlığı yaparım.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 32'sinin (%2.2) kesinlikle katılmıyorum, 15'inin (%1.0) katılmıyorum, 34'ünün (%2.3) fikrim yok, 188'inin (%12.7) katılıyorum, 1204'ünün (%81.5) tamamen katılıyorum şeklinde cevap

verdiği, 4'ünün (%0.3) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 4.70) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Vatanım için gerektiğinde her türlü fedakârlığı yaparım.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1392 (%94.2) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 85 (%5.8)'tir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının çok yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin birçoğunun bu soruyla ilgili maddeye bayrak, yıldız, gülücük vb işaretler koyarak, ilgili maddenin altını çizerek özenle cevap vermesi de manidar bir durumdur.

2.2.3. Ölçeğin 3. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Dinî Başa Çıkma)

Bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı sorunlar neticesinde yaşadığı problemi aşmak için benimsemiş olduğu dünya görüşüne bağlı olarak zihinsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri bulunan birtakım faaliyetlerde bulunmasına başa çıkma,³⁵³ başa çıkma sürecinde bireyin dinî inançlarını ve bu bağlamda yaptığı ritüelleri yaşadığı problemler dolayısıyla ortaya çıkan stres, kaygı, depresyon gibi olumsuz duygularla mücadele ederken kullanmasına ise dinî başa çıkma adı verilmektedir.³⁵⁴

Dinî başa çıkma üç farklı şekilde tezahür edebilmektedir. Bunlardan ilki *kendini yönetme modelidir* ki bu anlayışı benimseyen birey, Allah tarafından kendisine sorunlarıyla baş edebilecek kapasitenin verildiğine ya da başka bir ifadeyle Allah'ın kimseye kaldıramayacağı bir sorumluluk yüklemeyeceğine inanarak hareket eder. Bu inançtan aldığı güç sayesinde problemlerini çözme konusunda sorumluluk almaktan kaçınmaz. İkincisi *takdire uymadır* ki bu anlayışı benimseyen birey, iradesinin sınırlılıklarını bilerek hareket eder ve cüzî iradesiyle sebepler dairesinde elinden geleni yapmasına rağmen başarısız olduğu durumlarda tam bir teslimiyet ve tevekkülle kaderine rıza gösterir. Üçüncüsü *işbirliği yoluyla baş etmedir* ki bu anlayışı benimseyen birey, problem çözme sürecinde kendisinin sorumlu olduğunu, bunun yanı sıra ilahî iradenin de güvenilir bir dost ve yardımcı olduğunu düşünür. Bu

³⁵³ S. Nazlı Batan - Ali Ayten, “Dinî Başa Çıkma, Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu İlişkisi Üzerine Bir Araştırma”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 15/3 (2015): 68.

³⁵⁴ Mustafa Koç, “Ergenlik Döneminde Dua ve İbadet Algılarının Ruh Sağlığına Etkileri Üzerine Bir Alan Araştırması”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10 (2004): 115.

özellikleriyle dinî başa çıkmanın önerdiği alternatiflerle dinî olmayan başa çıkmanın eksiklerini tamamladığı ve seküler başa çıkma yöntemlerini de teşvik ettiği ifade edilebilir.³⁵⁵ O halde İslâm dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarının çeşitli açılardan ele alındığı AİHL meslek derslerinde problem durumunda farklı başa çıkma mekanizmaları geliştirilmesi için öğrencilere büyük bir katkı sağlanabilir.

Aşağıdaki beş tabloda “AİHL öğrencilerinin meslek derslerinde dinî başa çıkma becerileri kazanma amacına erişim düzeyi nedir?” alt problemine yönelik maddelere öğrencilerin verdiği cevaplar ele alınmıştır.

Tablo 79: İmtihan dünyasında başıma çeşitli sorunların gelmesini normal karşılama konusunda öğrencilerin görüşleri

İmtihan dünyasında başıma çeşitli sorunların gelmesini normal karşılıyorum.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzye
Kesinlikle katılmıyorum	51	3.5			
Katılmıyorum	70	4.7			
Fikrim yok	237	16.0			
Katılıyorum	521	35.3	4.03	1.032	Yüksek
Tamamen katılıyorum	587	39.7			
Kayıp veri	11	0.7			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “İmtihan dünyasında başıma çeşitli sorunların gelmesini normal karşılıyorum.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 51’inin (%3.5) kesinlikle katılmıyorum, 70’inin (%4.7) katılmıyorum, 237’sinin (%16.0) fikrim yok, 521’inin (%35.3) katılıyorum, 587’sinin (%39.7) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 11’inin (%0.7) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{x}= 4.03$) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “İmtihan dünyasında başıma çeşitli sorunların gelmesini normal karşılıyorum.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1108 (%75.0) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 369 (%25.0)’dur. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

³⁵⁵ Karaca, “Dindarlığın Etkileri”, 75-76.

Tablo 80: Bir sorunla karşılaşıldığında inancından güç alarak sabretme konusunda öğrencilerin görüşleri

Bir sorunla karşılaştığımda inancımdan güç alarak sabrederim.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzy
Kesinlikle katılmıyorum	41	2.8			
Katılmıyorum	44	3.0			
Fikrim yok	133	9.0			
Katılıyorum	545	36.9	4.24	.939	Çok Yüksek
Tamamen katılıyorum	703	47.6			
Kayıp veri	11	0.7			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Bir sorunla karşılaştığımda inancımdan güç alarak sabrederim.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 41’inin (%2.8) kesinlikle katılmıyorum, 44’ünün (%3.0) katılmıyorum, 133’ünün (%9.0) fikrim yok, 545’inin (%36.9) katılıyorum, 703’ünün (%47.6) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 11’inin (%0.7) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 4.24) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Bir sorunla karşılaştığımda inancımdan güç alarak sabrederim.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1248 (%84.5) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 229 (%15.5)’dur. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının çok yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 81: Haksızlığa uğranıldığında dünyada hakkımı alamasa da ahirette alacağı için fazla üzülmem konusunda öğrencilerin görüşleri

Haksızlığa uğradığımda dünyada hakkımı alamam da ahirette alacağım için fazla üzülmem.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzy
Kesinlikle katılmıyorum	90	6.1			
Katılmıyorum	111	7.5			
Fikrim yok	173	11.7			
Katılıyorum	436	29.5	3.99	1.192	Yüksek
Tamamen katılıyorum	659	44.6			
Kayıp veri	8	.5			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Haksızlığa uğradığımda dünyada hakkımı alamam da ahirette alacağım için fazla üzülmem.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 90’ının

(%6.1) kesinlikle katılmıyorum, 111'inin (%7.5) katılmıyorum, 173'ünün (%11.7) fikrim yok, 436'sının (%29.5) katılıyorum, 659'unun (%44.6) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 8'inin (%0.5) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 3.99) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Haksızlığa uğradığımda dünyada hakkımı alamasam da ahirette alacağım için fazla üzülmem.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1095 (%74.1) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 382 (%25.9)'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 82: Elinde olmayan nedenlerle bir sorun yaşanıldığında kader inancından dolayı rahatlatma konusunda öğrencilerin görüşleri

Elimde olmayan nedenlerle bir sorun yaşadığımda kader inancım beni rahatlatır.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzyey
Kesinlikle katılmıyorum	43	2.9			
Katılmıyorum	61	4.1			
Fikrim yok	222	15.0			
Katılıyorum	549	37.2	4.07	.989	Yüksek
Tamamen katılıyorum	590	39.9			
Kayıp veri	12	0.8			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Elimde olmayan nedenlerle bir sorun yaşadığımda kader inancım beni rahatlatır.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 43'ünün (%2.9) kesinlikle katılmıyorum, 61'inin (%4.1) katılmıyorum, 222'sinin (%15.0) fikrim yok, 549'unun (%37.2) katılıyorum, 590'mın (%39.9) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 12'sinin (%0.8) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 4.07) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Elimde olmayan nedenlerle bir sorun yaşadığımda kader inancım beni rahatlatır.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1139 (%77.1) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 338 (%22.9)'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 83: Bir sorunla karşılaştığında kendisini çaresiz hissetmeme konusunda öğrencilerin görüşleri

Bir sorunla karşılaştığımda kendimi çaresiz hissetmem.	F	%	\bar{x}	Ss	Düzy
Kesinlikle katılmıyorum	98	6.6			
Katılmıyorum	176	11.9			
Fikrim yok	237	16.0			
Katılıyorum	562	38.1	3.66	1.183	Yüksek
Tamamen katılıyorum	391	26.5			
Kayıp veri	13	0.9			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Bir sorunla karşılaştığımda kendimi çaresiz hissetmem.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 98’inin (%6.6) kesinlikle katılmıyorum, 176’sının (%11.9) katılmıyorum, 237’sinin (%16.0) fikrim yok, 562’sinin (%38.1) katılıyorum, 391’inin (%26.5) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 13’ünün (%0.9) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 3.66) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Bir sorunla karşılaştığımda kendimi çaresiz hissetmem.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 953 (%64.6) olduğu görülmektedir. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 524 (%35.4)’tür. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının ortanın biraz üzerinde yüksek olduğu söylenebilir.

2.2.4. Ölçeğin 4. Alt Boyutu ile İlgili Maddelere Verilen Cevaplar ve Yorumları (Dinî Sorunları Çözme)

Modern çağda hayatın farklı alanlarında hızla meydana gelen değişimin neticesinde ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal alanlarda olduğu gibi dinî yaşamda da çözümü zor ve yeni ikilemler, çatışmalar, şüphe ve gerilimlerle karşılaşmaktadır. Günümüzde farklı kültürler arasındaki etkileşimin kitle iletişim araçları vasıtasıyla artması, bireyin daha fazla sayıda dinî görüşün etkisinde kalmasına bu olumsuzlukların daha çok yaşanılmasına sebep olabilmektedir. Zira gençlik çağı dinî şüphe ve çatışmaların yoğun olarak yaşandığı, değişime açık bir döneme tekabül

etmektedir.³⁵⁶ Bundan dolayı dinin inanç, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili karşılaşılabilir yeni soru/sorunların çözümü bireyin manevî hayatı için önemli bir gereksinimdir. Problem çözme becerisinin kazanılması, bu gereksinimin karşılanmasına büyük bir katkı sağlar. Çünkü bu beceri sayesinde öğrenci, gerektiğinde bir araştırmacı gibi çözüme yönelik kendi çapında hipotezler geliştirebilmekte ve çözümü bulabilmektedir.³⁵⁷ Burada parantez içerisinde ifade etmek gerekir ki dinî sorunların çözümü ile kastedilen hüküm çıkarmak (ictihad) değil, daha ziyade yeni bir durumla karşılaşınca dinî hükmünü ilgili kaynakların yardımıyla bulmak/anlamaktır. Zira ictihad da bir sorun çözmedir. Ancak her insanın/öğrencinin ictihad yapma niteliklerine sahip olması olanaksızdır.

Aşağıdaki üç tabloda “*AIHL öğrencilerinin meslek derslerinde dinî sorunları çözme becerileri kazanma amacına erişim düzeyi nasıldır?*” alt problemine yönelik maddelere öğrencilerin verdiği cevaplar ele alınmıştır.

Tablo 84: İnançla ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaşıldığında çözümünü bulma konusunda öğrencilerin görüşleri

İnançla ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaştığımda çözümünü bulurum.	F	%	\bar{X}	Ss	Düzyey
Kesinlikle katılmıyorum	33	2.2			
Katılmıyorum	59	4.0			
Fikrim yok	252	17.1			
Katılıyorum	690	46.7	3.96	.910	Yüksek
Tamamen katılıyorum	425	28.8			
Kayıp veri	18	1.2			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “İnançla ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaştığımda çözümünü bulurum.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 33’ünün (%2.2) kesinlikle katılmıyorum, 59’unun (%4.0) katılmıyorum, 252’sinin (%17.1) fikrim yok, 690’ının (%46.7) katılıyorum, 425’inin (%28.8) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 18’inin (%1.2) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının ($\bar{X}= 3.96$) olduğu görülmektedir. Bu verilere göre “İnançla ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaştığımda çözümünü bulurum.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1115

³⁵⁶ Ay, “Kur'an'da Gençler ve Gençlik Değerleri”, 32.

³⁵⁷ Çelik v.dğr., “Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme”, 168.

(%75.5) olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 362 (%24.5)'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 85: İbadetlerle ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaşıldığında çözümünü bulma konusunda öğrencilerin görüşleri

İbadetlerle ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaştığımda çözümünü bulurum.	F	%	\bar{X}	Ss	Düzyey
Kesinlikle katılmıyorum	32	2.2			
Katılmıyorum	55	3.7			
Fikrim yok	204	13.8			
Katılıyorum	720	48.7	4.03	.892	Yüksek
Tamamen katılıyorum	460	31.1			
Kayıp veri	6	0.4			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “İbadetlerle ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaştığımda çözümünü bulurum.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 32’sinin (%2.2) kesinlikle katılmıyorum, 55’inin (%3.7) katılmıyorum, 204’ünün (%13.8) fikrim yok, 720’sinin (%48.7) katılıyorum, 460’ının (%31.1) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 6’sının (%0.4) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{X} = 4.03) olduğu görülmektedir. Bu verilere göre “İbadetlerle ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaştığımda çözümünü bulurum.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1180 (%79.8) olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 297 (%20.2)'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 86: Ahlakla ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaşıldığında çözümünü bulma konusunda öğrencilerin görüşleri

Ahlakla ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaştığımda çözümünü bulurum.	F	%	\bar{X}	Ss	Düzyey
Kesinlikle katılmıyorum	34	2.3			
Katılmıyorum	34	2.3			
Fikrim yok	188	12.7			
Katılıyorum	678	45.9	4.11	.882	Yüksek
Tamamen katılıyorum	524	35.5			
Kayıp veri	19	1.3			
Toplam	1477	100			

Tablo incelendiğinde “Ahlakla ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaştığımda çözümünü bulurum.” ifadesine toplam 1477 katılımcıdan 34’ünün (%2.3) kesinlikle katılmıyorum, 34’ünün (%2.3) katılmıyorum, 188’inin (%12.7) fikrim yok, 678’inin (%45.9) katılıyorum, 524’ünün (%35.5) tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdiği, 19’unun (%1.3) soruyu boş bıraktığı, öğrencilerin tamamının ortalamasının (\bar{x} = 4.11) olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre “Ahlakla ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaştığımda çözümünü bulurum.” ifadesine katılanların sayısının toplamda 1202 (%81.4) olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuya katılmayan, fikri olmadığını düşünen ve soruyu boş bırakanların sayısı 275 (%18.6)’tir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konudaki ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

2.2.5. Din Öğretimi’nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği’nden Alınan Toplam Puanlarla İlgili Bulgular ve Yorumları

Tablo 87: Din Öğretimi’nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puan Dağılımı

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Alınan Puan Ort.	Düzy	Alınabilecek Azami Puan
Kişisel Problem Çözme Becerileri	Kız	896	49.93	Yüksek	65
	Erkek	581	48.34	Yüksek	
	Toplam	1477	49.31	Yüksek	
Toplumsal Sorunlara Duyarlı Olma	Kız	896	21.68	Çok yüksek	25
	Erkek	581	21.20	Çok yüksek	
	Toplam	1477	21.49	Çok yüksek	
Dinî Başa Çıkma	Kız	896	20.22	Yüksek	25
	Erkek	581	19.71	Yüksek	
	Toplam	1477	20.02	Yüksek	
Dinî Sorunları Çözme	Kız	896	12.26	Yüksek	15
	Erkek	581	11.89	Yüksek	
	Toplam	1477	12.11	Yüksek	
Din Öğretimi’nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği Toplam	Kız	896	104.10	Yüksek	130
	Erkek	581	101.16	Yüksek	
	Toplam	1477	102.94	Yüksek	

Tabloda AİHL öğrencilerinin “*Din Öğretimi’nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği*”nden aldıkları puan ortalamalarının (\bar{x} =102.94) yüksek olduğu, ancak çok yüksek olmadığı görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında “*Kişisel Problem Çözme Becerileri*” alt boyutundan alınan puan ortalamasının (\bar{x} = 49.31) yüksek, “*Toplumsal Sorunlara Duyarlı Olma*” alt boyutunun (\bar{x} = 21.49) çok yüksek, “*Dinî Başa Çıkma*” alt boyutunun (\bar{x} = 20.02) yüksek, “*Dinî Sorunları Çözme*” alt boyutunun (\bar{x} = 12.11) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulardan hareketle “AİHL öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyleri kişisel problem çözme becerilerini kazanma, toplumsal sorunlara duyarlı olma, dinî başa çıkma ve dinî sorunları çözme açısından orta seviyededir.” şeklindeki hipotezin doğrulanmadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlarla meslek dersleri öğretmenlerinin “*Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği*”nden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında sonuçların tutarlı olduğu görülmektedir. Zira öğrencilerin de öğretmenlerin de ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları yüksek düzeydedir.³⁵⁸

2.2.6. Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumları

Tablo 88: AİHL Öğrencilerinin Din Öğretimi’nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	St.Hata	t-testi			
					t	sd	F	p
Kız	875	4.04	.446	.015	4.684	1439	.002	.000
Erkek	566	3.93	.441	.018				

Tabloda cinsiyetlerine göre AİHL öğrencilerinin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeğinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde kızların puan ortalamasının (\bar{x} = 4.04), erkeklerinkinin (\bar{x} = 3.93) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız iki örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.

³⁵⁸ Bk. Tablo 42.

Analiz sonuçlarına göre kızlarla erkeklerin puan ortalamaları arasındaki farkın ($t=4.684$, $sd=1439$, $p=0.000<0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları, kız öğrencilerin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle “Din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi, cinsiyete göre farklılaşmaktadır.” şeklindeki hipotezin doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili Mücahit tarafından yapılan başka bir araştırmaya göre öğrencilere meslek derslerinde işlenen konuların hayatta karşılaşılan sorunların çözümüne katkısının bulunup bulunmadığı sorulmuş, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı incelenmiş ve AİHL öğrencilerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.³⁵⁹

Problem çözme becerisine sahip olma düzeylerinin AİHL bağlamında ele alınmadığı diğer araştırmalara bakıldığında Saracoğlu ve arkadaşlarının Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmaya göre katılımcıların problem çözme becerileri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.³⁶⁰ Korkut tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaya göre cinsiyete göre erkeklerin lehine anlamlı farklılaşma bulunmaktadır.³⁶¹ Çelikkaleli ve Gündüz tarafından ergenler üzerinde yapılan araştırma bulguları da Korkut’u destekler niteliktedir.³⁶² Bu nedenlerle elde ettiğimiz bulgular, söz konusu araştırmalarla uyumsuzdur.

Tablo 89: AİHL Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre t Testi Sonuçları

Sınıf	N	\bar{x}	Ss	St.Hata	t-testi			
					t	sd	F	p
11. Sınıf	677	3.96	.468	.018	-1.916	1457	.011	.056
12. Sınıf	782	4.00	.469	.016				

³⁵⁹ Mücahit, *İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretiminde Öğretmenin Rolü (Sivas İli Örneği)*, 113.

³⁶⁰ A. Seda Saracaloğlu v.dğr., “Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Başarıları Arasındaki İlişki”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 14 (2001): 130.

³⁶¹ Korkut, “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri”, 179.

³⁶² Öner Çelikkaleli - Bülent Gündüz, “Ergenlerde Problem Çözme Becerileri ve Yetkinlik İnançları”, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19/2 (2010): 368.

Tabloda sınıflarına göre AİHL öğrencilerinin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeğinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde 11. sınıfların puan ortalamasının ($\bar{x}=3.96$), 12. sınıfların ($\bar{x}=4.00$) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız iki örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre 11. sınıflarla 12. sınıfların puan ortalamaları arasındaki farkın ($t=-1.916$, $sd=1457$, $p=0.056>0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir.

Analiz sonuçlarından hareketle “Din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi, sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır.” şeklindeki hipotezin doğrulanmadığı anlaşılmaktadır. Buna rağmen 12. sınıfların ortalamasının 11. sınıflardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni 12. sınıfların daha fazla meslek dersi almaları olabilir.

Konu ile ilgili Mücahit tarafından yapılan başka bir araştırmaya göre öğrencilere meslek derslerinde işlenen konuların hayatta karşılaşılan sorunların çözümüne katkısının bulunup bulunmadığı sorulmuş, öğrencilerin sınıflarına göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı incelenmiş ve AİHL 11. sınıf ve 12. sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.³⁶³ Tezel ve arkadaşları tarafından Hemşirelik bölümü öğrencileri üzerinde yapılan araştırma da bu bulguyu doğrular niteliktedir.³⁶⁴

Tablo 90: AİHL Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yere Göre t Testi Sonuçları

Okulun Yeri	N	\bar{x}	Ss	St.Hata	t-testi			
					T	sd	F	p
İl	1001	3.97	.486	.015	-1.326	993	5.767	.018
İlçe	458	4.01	.429	.020				

Tabloda okulun bulunduğu yerleşim yerine göre AİHL öğrencilerinin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeğinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde il merkezde öğrenim

³⁶³ Mücahit, *İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretiminde Öğretmenin Rolü (Sivas İli Örneği)*, 113.

³⁶⁴ Ayfer Tezel v.dğr., “Hemşirelik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi”, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 12/4 (2009): 5.

gören öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}= 3.97$), ilçelerde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}= 4.01$) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız iki örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre il merkezde öğrenim gören öğrencilerle ilçelerde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın ($t=-1.326$, $sd=993$, $p=0.018<0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları, ilçelerde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin il merkezinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle “Din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi, okulun bulunduğu yere göre farklılaşmaktadır.” şeklindeki hipotezin doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre il merkezindeki okulları ilçelere göre daha başarılı öğrenciler kazanmıştır. Buna rağmen il merkezde öğrenim gören öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların daha düşük olmasının nedeni daha kalabalık sınıflarda ders görmeleri olabilir. Zira il merkezindeki okullarda sınıf mevcutları 30-35 civarında iken ilçelerdeki okulların sınıf mevcutlarının 15-20 civarında olduğu görülmüştür. Ayrıca ilçelerde görev yapan meslek dersleri öğretmenleri genel olarak lisans eğitimlerini eğitim öğretimdeki yeni paradigmanın benimsendiği 2005 yılından sonra tamamladıkları için problem çözme becerisinin kazandırılabilceği yeni yöntem ve tekniklere daha hâkim olabilir.

Konu ile ilgili Mücahit tarafından yapılan başka bir araştırmaya göre öğrencilere meslek derslerinde işlenen konuların hayatta karşılaşılan sorunların çözümüne katkısının bulunup bulunmadığı sorulmuş, öğrencilerin öğrenim gördüğü okulların yerleşim yerlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı incelenmiş ve ilçelerde öğrenim gören öğrencilerin puanları daha yüksek olsa da yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.³⁶⁵ Tezel ve arkadaşlarının Hemşirelik bölümü öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmaya göre de ilçede ve köyde

³⁶⁵ Mücahit, *İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretiminde Öğretmenin Rolü (Sivas İli Örneği)*, 113.

ikamet eden öğrencilerin problem çözme becerisi algısı ildekilerden daha yüksek olsa da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.³⁶⁶

Tablo 91: AİHL Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeylerinin AİHL’ni Seçmelerindeki En Önemli Sebebe Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Seçme Sebebi	N	\bar{x}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p	LSD
1-Tamamen kendi isteğim	563	4.14	.429	G. Arası	22.848	4	5.712	27.920	.000	
2-Ailemin isteği	555	3.88	.472	G. İçi	292.552	1430	.205			1>2
3-Puanım bu okula yetti	219	3.91	.469	Toplam	315.400	1434				1>3
4-Evime yakın	33	3.95	.510							1>4
5-Diğer (.....)	65	3.82	.462							1>5
Toplam	1435	3.99	.468							

Tabloda AİHL’ni seçmelerindeki en önemli sebebe göre AİHL öğrencilerinin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeğinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde soruya tamamen kendi isteğim cevabı veren öğrencilerin puan ortalamasının (\bar{x} = 4.14), ailemin isteği cevabı veren öğrencilerin (\bar{x} = 3.88), puanım bu okula yettiği için cevabı veren öğrencilerin (\bar{x} = 3.91), evime yakın olduğu için cevabı veren öğrencilerin (\bar{x} = 3.95), diğer cevabı veren öğrencilerin (\bar{x} = 3.82) olduğu görülmektedir.

Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeğinden alınan puan ortalamalarının AİHL’ni seçmelerindeki en önemli sebep değişkenine göre $p<0.05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=27.920$; $p=0.000<0.05$). Bunun üzerine belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinden yararlanılacağına karar verebilmek için yapılan Levene’s testi sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($LF=1.874$;

³⁶⁶ Tezel v.dğr., “Hemşirelik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi”, 6.

$p=0.112>0.05$). Bundan sonra yapılan post-hoc LSD testinin sonuçlarına göre AİHL’ni tamamen kendi isteğiyle seçen öğrencilerle diğer dört gruptaki öğrenciler arasında tamamen kendi isteğiyle seçenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0.05$), diğer gruplar arasında anlamlı farklılık oluşmadığı saptanmıştır.

Analiz sonuçları, tamamen kendi isteğiyle AİHL’ni tercih eden öğrencilerin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin okulu diğer sebeplerle seçen öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle “Din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi, AİHL’ni seçme sebebine göre farklılaşmaktadır.” şeklindeki hipotezin doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Konuyla ilgili olarak Bilge ve Arslan tarafından ele alınan üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarının incelendiği başka bir araştırmada da öğrencilerin okuduğu bölümden memnun olmalarının problem çözme becerisi algılarını olumlu anlamda etkilediği tespit edilmiştir.³⁶⁷ Söz konusu çalışma elde ettiğimiz bulguları desteklemektedir.

Tablo 92: AİHL Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeylerinin Okul Dönemlerinde Kalınan Yere Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve Ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Kalınan Yer	N	\bar{x}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P	LSD
1-Ailemle	1017	3.97	.470	G. Arası	1.586	3	.29	2.474	.060	Anlamlı fark yok.
2-Okulun Yurdunda	268	4.05	.433	G. İçi	278.968	1305	.214			
3-Akrabalarımnda	10	3.81	.385	Toplam	280.554	1308				
4-Diğer (.....)	14	3.99	.452							
Toplam	1309	3.99	.463							

Tabloda okul dönemlerinde kalınan yere göre AİHL öğrencilerinin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeğinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde soruya ailemle cevabı veren öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}= 3.97$), okulun yurdunda cevabı veren

³⁶⁷ Filiz Bilge - Aytaç Arslan, “Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2/13 (1999): 16.

öğrencilerin (\bar{x} = 4.05), akrabalarımnda cevabı veren öğrencilerin (\bar{x} = 3.81), diğer cevabı veren öğrencilerin (\bar{x} = 3.99) olduğu görülmektedir.

Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeğinden alınan puan ortalamalarının okul dönemlerinde kalınan yer değişkenine göre $p < 0.05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F=2.474$; $p= 0.060 > 0.05$).

Analiz sonuçları, okul dönemlerinde kalınan yere göre öğrencilerin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle “Din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi, okul dönemlerinde kalınan yere göre farklılaşmaktadır.” şeklindeki hipotezin doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 93: AİHL Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeylerinin Dinî Bilgilerini En Çok Öğrendikleri Yere Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Öğrenilen Yer	N	\bar{x}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p	LSD
1-Ailem	402	3.97	.502	G. Arası	3.790	7	.541	2.485	.015	
2-Meslek dersleri /öğretmeni	765	4.02	.447	G. İçi	311.795	1431	.218			
3-Cami hocası / diyanete bağlı kurslar	157	3.92	.455	Toplam	315.585	1438				2>3
4-Tarikat, Cemaat	61	3.88	.450							2>4
5-Kitap, Dergi vb.	21	3.90	.524							
6-İnternet, TV vb.	17	3.84	.599							
7-Arkadaş çevresi	3	3.62	.363							
8-Diğer (.....)	13	3.77	.366							
Toplam	1439	3.98	.468							

Tabloda dinî bilgilerini en çok öğrendikleri yere göre AİHL öğrencilerinin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeğinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde soruya ailem cevabı veren öğrencilerin puan ortalamasının (\bar{x} = 3.97), meslek dersleri/öğretmeni

cevabı veren öğrencilerin (\bar{x} = 4.02), cami hocası/diyanete bağlı kurslar cevabı veren öğrencilerin (\bar{x} = 3.92), tarikat-cemaat cevabı veren öğrencilerin (\bar{x} = 3.88), kitap, dergi vb cevabı veren öğrencilerin (\bar{x} = 3.90), internet, TV vb. cevabı veren öğrencilerin (\bar{x} = 3.84), arkadaş çevresi cevabı veren öğrencilerin (\bar{x} = 3.62), dinî bilgilerin en çok öğrenildiği kişinin bunların dışında olduğunu ifade eden öğrencilerin (\bar{x} = 3.77) olduğu görülmektedir.

Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeğinden alınan puan ortalamalarının dinî bilgilerini en çok öğrendikleri yer değişkenine göre $p<0.05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=2.485$; $p=0.015<0.05$). Bunun üzerine belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinden yararlanılacağına karar verebilmek için yapılan Levene's testi sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($LF=1.173$; $p=0.315>0.05$). Bundan sonra yapılan post-hoc LSD testinin sonuçlarına göre dinî bilgilerini en çok meslek dersleri/öğretmenlerinden öğrenen öğrencilerle cami hocası/diyanete bağlı kurslardan öğrenenler ve tarikat-cemaatlerden öğrenenler arasında AİHL meslek dersleri/öğretmenlerinden öğrenenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0.05$), diğer gruplar arasında anlamlı farklılık oluşmadığı saptanmıştır.

Analiz sonuçları, dinî bilgilerini en çok meslek dersi öğretmenlerinden öğrendiğini ifade eden öğrencilerin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin cami hocası/diyanete bağlı kurslardan ve çeşitli tarikat-cemaatlerden öğrendiğini ifade eden öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle "Din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi, dinî bilgilerin en çok öğrenildiği yere göre farklılaşmaktadır." şeklindeki hipotezin doğrulandığı anlaşılmaktadır. Bunun nedeni muhtemelen meslek dersi öğretmenlerinin alanla ilgili en az lisans derecesinde eğitim görmeleri dolayısıyla daha ehil kişiler olmalarıdır.

Tablo 94: AİHL Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeylerinin Tutum ve Davranışlarında En Çok Örnek Alınan Kişiyeye Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve Ss Değerleri</i>				ANOVA Sonuçları						Tamhane's T2
Model Alınan Kişi	N	\bar{x}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p	
1-Ailem	945	4.00	.457	G. Arası	3.790	7	1.192	5.534	.000	4>2 4>3 4>5 4>8
2-Akranlarım	48	3.82	.493							
3-Tarihî Kişiler veya kahramanlar	159	3.89	.536							
4-Meslek dersleri öğretmenleri	143	4.12	.439							
5-Ünlü sanatçı veya oyuncular	21	3.78	.291							
6-Kültür dersleri öğretmeni	26	4.05	.333							
7-Cami Hocası	14	3.74	.374							
8-Diğer (.....)	85	3.88	.497							
Toplam	1441	3.98	.469							
				Toplam	317.006	1440				

Tabloda tutum ve davranışlarda en çok örnek alınan kişiye göre AİHL öğrencilerinin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeğinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde soruya ailem cevabı veren öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{x}= 4.00$), akranlarım cevabı veren öğrencilerin ($\bar{x}= 3.82$), tarihî kişiler veya kahramanlar cevabı veren öğrencilerin ($\bar{x}= 3.89$), meslek dersleri öğretmenleri cevabı veren öğrencilerin ($\bar{x}= 4.12$), ünlü sanatçı veya oyuncular cevabı veren öğrencilerin ($\bar{x}= 3.78$), kültür dersleri öğretmeni cevabı veren öğrencilerin ($\bar{x}= 4.05$), cami hocası cevabı veren öğrencilerin ($\bar{x}= 3.74$), örnek alınan kişinin bunların dışında olduğunu ifade eden öğrencilerin ($\bar{x}= 3.98$) olduğu görülmektedir.

Ölçekten alınan puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeğinden alınan puan ortalamalarının tutum ve davranışlarda en çok örnek alınan kişi değişkenine göre $p<0.05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=5.534$; $p=0.000<0.05$). Bunun üzerine belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinden

yararlanılacağına karar verebilmek için yapılan Levene's testi sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir (LF=2.149; p=0.036<0.05). Bundan sonra yapılan post-hoc Tamhane's T2 testinin sonuçlarına göre tutum ve davranışlarında meslek dersleri öğretmenlerini örnek alan öğrencilerle akranlarını, tarihî kişiler veya kahramanları, ünlü sanatçı veya oyuncularını ya da diğer kişileri örnek alan öğrenciler arasında AİHL meslek dersi öğretmenlerini örnek alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu (p<0.05), diğer gruplar arasında anlamlı farklılık oluşmadığı saptanmıştır.

Analiz sonuçları, tutum ve davranışlarında en çok meslek dersleri öğretmenlerini örnek alan öğrencilerin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin akranlarını, tarihî kişiler ve kahramanları, ünlü sanatçı veya oyuncularını, bazılarının özel ismini yazarak belirttiği diğer kişileri örnek alan öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle "Din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi, tutum ve davranışlarda en çok örnek alınan kişiye göre farklılaşmaktadır." şeklindeki hipotezin doğrulandığı anlaşılmaktadır. Bunun nedeni meslek dersi öğretmenlerinin sorunlar karşısında İslâmî öğretiden etkilenerek daha doğru bir tavır takınmaları olabilir.

Tablo 95: AİHL Öğrencilerinin Din Öğretimi'nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyleri ile Gelir Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

Din Öğretimi'nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği Puanı	Ekonomik Durum		
	r	-.023*	
	p	.382	
	N	1459	

*. Korelasyon anlamlı bulunmamıştır.

Tabloya bakıldığında din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeğinden alınan toplam puan ortalamaları ile öğrencilerin ekonomik durumu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir (r=

-0.023; $p= 0.382 > 0.05$; $N= 1459$). Buna göre iki değişikenden biri artarken diğerinin de arttığı, biri azalırken diğerinin de azaldığı söylenememektedir.

Analiz sonuçları, AİHL öğrencilerinin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyleri ile ekonomik durumları arasında anlamlı ilişki bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle “AİHL öğrencilerinin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçęinden alınan toplam puan ortalamaları ile ekonomik durumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.” şeklindeki hipotezin doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Konuyla ilgili olarak Tezel ve arkadaşları tarafından Hemşirelik bölümü öğrencileri üzerinde çalışılan araştırmaya³⁶⁸ ve Alver tarafından üniversite öğrencileri üzerinde çalışılan araştırmaya göre de ekonomik durum ile problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.³⁶⁹ Söz konusu çalışmalar araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Tablo 96: AİHL Öğrencilerinin Din Öğretimi’nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyleri ile TEOG Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

	TEOG Başarı Durumu	
Din Öğretimi’nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği Puanı	R	.010*
	P	.703
	N	1459

*. Korelasyon anlamlı bulunmamıştır.

Tabloya bakıldığında din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçęinden alınan toplam puan ortalamaları ile Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı başarı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir ($r=0.010$; $p=0.703>0.05$; $N=1459$).

³⁶⁸ Tezel v.dğr., “Hemşirelik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi”, 5.

³⁶⁹ Birol Alver, “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 21 (2005): 86.

Buna göre iki değişkenden biri artarken diğerinin de arttığı, biri azalırken diğerinin de azaldığı söylenememektedir.

Analiz sonuçları, TEOG puanına göre öğrencilerin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle “AİHL öğrencilerinin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeğinden alınan toplam puan ortalamaları ile Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı başarı ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.” şeklindeki hipotezin doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 97: AİHL Öğrencilerinin Din Öğretimi’nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyleri ile Meslek Dersleri Not Ortalamaları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

	Meslek Dersleri Not Ortalaması	
Din Öğretimi’nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği Puanı	r	.308**
	p	.000
	N	1459

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tabloya bakıldığında din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeğinden alınan toplam puan ortalamaları ile meslek dersleri not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiki olarak pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ($r=0.308$; $p=0.000<0.05$; $N=1459$). Buna göre AİHL öğrencilerinin meslek dersi not ortalamaları arttıkça din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeğinden alınan puan da artmakta ya da bunun tam tersi olarak değişkenlerden biri azalırken diğeri de azalmaktadır.

Analiz sonuçları, AİHL öğrencilerinin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyleri ile AİHL meslek dersleri not ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle “AİHL öğrencilerinin din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeğinden alınan toplam puan ortalamaları ile

meslek dersleri not ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.” şeklindeki hipotezin doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin amaca ulaşp ulaşmadığını ya da ne ölçüde ulaştığını yordamak açısından derslerde alınan not ortalamalarının önemi büyüktür. Bu nedenle not ortalaması yüksek olan öğrencilerin AİHL meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin daha yüksek olması beklenen bir durumdur. Ancak konuyla ilgili olarak Alver tarafından üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaya bakıldığında iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür.³⁷⁰ Bunun nedeni söz konusu çalışmanın aksine araştırmamızda beceri ile meslek dersleri arasında ilişki kurulması olabilir.

³⁷⁰ Alver, “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, 87.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İnsan, fitraten birtakım istidatlarla donatılarak yaratılmış olsa da bu kabiliyetlerin her birisinin kazanılması, başka bir ifadeyle bireyin öz yeterlikleri haline gelmesi her zaman yaşamın doğal akışı içerisinde mümkün olmamaktadır. Bu durum bireyin planlı ve programlı bir öğretim sürecinden geçirilmesini gerekli kılmaktadır ki okul adı verilen kurumlar, bu gereksinimin sistematik bir biçimde karşılanabilmesi amacıyla kurulmuştur. Ancak kuruluşundan günümüze okullarda yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerine bakıldığında süreçte başvurulan strateji, yöntem ve tekniklerin niteliğinin, ulaşılmak istenen hedeflerin zamana ve zemine bağlı olarak değiştiği bilinen bir gerçekliktir. Çağımızda bu değişimin yönü öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezliye doğru evrilmektedir.

Okullarda yürütülen öğretim faaliyetlerinin değişmesinin farklı sebepleri vardır. Bunlara toplumların maddî kaynaklara, bilim ve teknolojiye sahip oluş derecesi, insan anlayışı, devlet anlayışı ve dünya görüşlerindeki farklılıklar örnek olarak verilebilse de günümüzde en belirleyici faktörün eğitim öğretim alanında yapılan araştırmalar olduğu söylenebilir. Zira bu araştırmalar eğitimin amaç, içerik, süreç ve ölçme değerlendirmeden oluşan tüm unsurlarını etkilemektedir.

İnsanlık tarihine bakıldığında bireyin eğitim öğretim ihtiyacının karşılanması bağlamında pek çok çalışmanın yürütüldüğü, ancak her geçen gün gelişen ve değişen şartlardan ötürü daha iyisinin nasıl yapılabileceği hakkında dünya çapındaki araştırmaların sürekliliğini koruduğu görülmektedir. Eğitim alanında gerek yurt içinde gerekse de yurt dışında yapılan araştırmalar neticesinde bugün öğrenme, sadece “Davranışta değişiklik” şeklinde tanımlanmamaktadır. Günümüzde okulların işlevinin öğrencilere kuru bilgi aktarmaktan ziyade “Öğrenmeyi öğrenmek”, öğrencilere problem çözmek için gerekli becerileri kazandırmak şeklinde değişmesi kaçınılmaz olmuştur.

Problem çözme becerisi, bireyi yaşamının herhangi bir sürecinde rahatsız eden, hedeflerine ulaşmasını engelleyen, çözülmesi beklenen, kendisinin sorun olarak algıladığı bir durum karşısında bireyin uyum sağlaması, doğru bir yaklaşım tarzını benimseyerek çözüm önerileri geliştirmesi ve bunlardan kendince en doğru olanı seçerek uygulaması, sonuçları değerlendirmesi, beklediği hedefe ulaşamadıysa

süreci tekrar etmesi şeklinde ifade edilebilir. Başka bir ifade ile problem çözme becerisi, bireyin bir sorunla mücadele edebilmesi, problemi bertaraf etmesi için gerekli olan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin bileşkesi şeklinde de tanımlanabilir.

Ülkemizde gelişen ve değişen şartlar gereği tarihî süreçte birçok okul türü ortaya çıkmıştır. Anadolu imam hatip liseleri de ülke tarihinde yaşanan tecrübelerin bir ürünü olarak ortaya çıkan, ortaöğretim düzeyinde meslekî din öğretiminin yapıldığı, hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan kurumlardır. Problem çözme becerisinin genel eğitimde olduğu gibi bu okullarda okutulan meslek derslerinde de öğrencilere kazandırılması hedeflenmekte ve derslerin niteliği gereği söz konusu beceri farklı bir boyuta bürünmektedir. Nitekim bireyin dinî yaşantısında karşılaştığı soru ve sorunları da çözülmesi gereken problemler arasında bulunmaktadır. Ayrıca bireyin dinî ya da dünyevî bağlamda yaşadığı sorunlar karşısında sağduyulu bir şekilde ümidini yitirmeden kendisini rahatsız eden güçlüklerle mücadele etmesini sağlaması açısından hurafe ve batıl inançlardan arındırılmış, sağlam kaynaklardan yararlanılarak benimsenmiş olan dinî inançların yapıcı bir etkisi bulunmaktadır. Yani din, mensuplarına vaaz ettiği öğretiler sayesinde bireyin hayatı anlamlandırmasına, dünya ahiret dengesi kurmasına, dünyevî sorunları karşısında doğru bir yaklaşım benimsemesine, kısaca manevî olgunluğa erişmesine katkı sağlayabilir.

Din eğitimi ile ilgili literatürde inanılan dinin bireyin kişisel gelişimine katkı sağlaması “Dinden öğrenme” şeklinde ifade edilmektedir. Bireyin hem dünyada hem de ahirette mutluluğunu amaçlayan, kişilik gelişimine olumlu etkileri bulunan İslâm’ın mensuplarına telkin ettiği öğretilerin yaşanan problemler karşısında birer terapi işlevi gördüğü söylenebilir. Nitekim İslâm’a göre Allah’ın rızasını kazandıracak tutum ve davranışlar aynı zamanda bireyin olgun ve mutlu bir insan olmasını sağlamaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar dindarlık ve maneviyatın yaşamın zorluklarına karşı bireyleri koruyucu ve sorunlar neticesinde baş gösteren bunalımları tedavi edici etkisini kanıtlamaktadır. Ayrıca söz konusu saikler dolayısıyla bireylerin seküler problem çözme stratejilerine daha çok başvurduğu da bilinmektedir. Bu araştırmalardan hareketle İslâm’ın mensupları tarafından önemle benimsenmesini istediği başta sabır, şükür, tevekkül, sorumluluk, çalışkanlık,

mücadele (cihad) gibi tutum ve davranışların, dua ve ibadetlerin bireyin hem bedensel hem de ruhsal sağlığını destekleyerek manevî iyi oluş haline katkı sağladığı söylenebilir. O halde AİHL meslek dersleri aracılığıyla bu paha biçilmez hazinenin öğrenciler tarafından keşfedilmesi, böylece öğrencilerin hayat boyu yaşanan sorunları dinî inanç ve değerlerinden aldıkları güçle aşmaları için onlara rehberlik edilmesi hem bireyin hem de toplumun geleceğinin teminatı için oldukça önemlidir.

İşte bu araştırmada AİHL meslek derslerinin öğrencilere problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliği ele alınmıştır. Bu kapsamda çalışmada öncelikle ilgili literatür taranarak araştırmanın teorik boyutu ortaya konulmuş, AİHL meslek dersleri ve öğretim programları tanıtılmış, nitel yöntemlerle öğretim programları ve ders kitaplarının problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliği değerlendirilmiştir. Ardından nicel yöntemlere başvurulmuş, öğretmenlere uygulanan “*Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği*” aracılığı ile AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırmaları açısından öz yeterlikleri belirlenmeye çalışılmış, öğrencilere uygulanan “*Din Öğretimi’nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği*” ile de öğrencilerin kendilerini meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim açısından hangi düzeyde gördükleri saptanmaya çalışılmıştır. Öte yandan araştırmada çeşitli testler aracılığı ile ölçeklerden alınan puan ortalamalarının demografik değişkenlere bağlı olarak değişkenlik gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları özetle şu şekildedir:

1. Meslek dersleri öğretim programlarında öğrencilere meslek derslerinde problem çözme becerisi kazandırılmasının amaç olarak benimsendiği, gerek vizyon bölümünde gerekse de diğer sayfaların satır aralarında bu amaca verilen önemin ifade edildiği görülmektedir. Ancak öğretim programlarında problem çözme becerisinin neliği ve öğrencilere nasıl kazandırılacağına dair kayda değer bulgulara ulaşılamamıştır. Bu anlamda öğretim programlarının yeterlik ve beceriler başlığı altında konu sadece altı kısa cümleli maddede akıl yürütme ve değerlendirme, çıkarımda bulunma, problemleri fark etme, problemlerin çözümünde İslâm medeniyetinin birikiminden faydalanma, çözüm önerileri sunma, toplumsal

sorunlarla ilgilenme şeklinde açıklanmıştır. Bu nedenle AİHL meslek dersleri öğretim programlarının bu konuda yetersiz olduğu söylenebilir.

2. Meslek derslerinde problem çözme becerisi kazandırma amacına ulaşmak için öncelikle sağlam bir alt yapı oluşturmak gerekmektedir. Bunun için derslerde dinî bilgilerin ve bilimsel problem çözme sürecinin öğretilmesi ve benimsetilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda AİHL meslek dersleri ders kitaplarına bakıldığında kitapların İslâm'ın inanç ve ibadet esasları ile ilgili temel dinî bilgileri kazandırması açısından oldukça yeterli olduğu, ancak ahlak esasları ile ilgili müstakil bir meslek dersinin bulunmadığı, diğer dersler içerisinde konunun yüzeysel ve dağınık bir şekilde ele alındığı için kitap içeriklerinin ahlak esasları ile ilgili temel bilgileri kazandırması açısından yeterli olmadığı görülmüştür. Öte yandan bilimsel problem çözme adımlarıyla ilgili etkinlikler aracılığıyla da olsa herhangi bir bütüncül bulguyla karşılaşılmasıdır. Bundan ötürü ders kitaplarının bilimsel problem çözme süreci ile ilgili temel bilgileri kazandırması açısından yeterli olmadığı söylenebilir.

3. AİHL meslek dersleri kitaplarına güncel problemler hakkında farkındalık oluşturulması açısından bakıldığında derslerin bütüncül olarak düşünülmesi durumunda kitaplarda bazı problemlere dikkat çekilmeye çalışıldığı görülse de kitaplar teker teker incelendiğinde bu işlevin bilgi yükleme amacının yanında arka planda kaldığı görülmektedir. Bu nedenle AİHL meslek dersleri kitaplarının güncel problemler hakkında farkındalık oluşturması açısından kısmen yeterli olduğu söylenebilir.

4. AİHL meslek dersleri kitaplarına problem durumunda doğru yaklaşımı benimsetmesi açısından bakıldığında, içerikte İslâm'da bulunan sabır, şükür, tevekkül, sorumluluk gibi bazı ilkelere yer verildiği, ancak bu konuların bütüncül bir şekilde ele alınmadığı ve bu değerlerin benimsetilmeye çalışılmasından daha çok tanıtılmaya çalışıldığı görülmüştür. Bu nedenle AİHL meslek dersleri kitaplarının problemler hakkında doğru yaklaşımı benimsetmesi açısından kısmen yeterli olduğu söylenebilir.

5. AİHL meslek dersleri kitaplarına materyal geliştirme açısından bakıldığında kitaplarda daha çok kuru bilgi yükleyen uzun metinlere yer verildiği, meslekî Arapça ders kitaplarının haricinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımına ve

problem çözme yöntemine uygun kayda değer bir etkinliğin bulunmadığı görülmüştür. Kitaplarda daha çok bilinen mevcut sorunların çözümü hakkında bilgi verilmiş, öğrencilere bu becerinin kazandırılmasına dair etkinliklere yer verilmemiştir. Bu anlamda kitapların benimsediği yaklaşımın öğrencilere “Balık tutmayı öğretmekten çok balık vermek.” şeklinde olduğu söylenebilir. Bu nedenle AİHL meslek dersleri kitaplarının problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik nitelikli bir materyal olması açısından çok yetersiz olduğu söylenebilir.

6. Araştırmaya göre meslek dersleri öğretmenlerinin “*Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği*”nden aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}= 68.41$) yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında öğretmenlerin “*Doğru Yaklaşımı Benimsetme*” yeterliklerinin ($\bar{x}= 37.75$) yüksek, “*İlgili Yöntemi Derste Uygulama*” yeterliklerinin ($\bar{x}=18.20$) ortanın biraz üzerinde yüksek, öğrencileri problem çözmeye “*Motive Etme*” yeterliklerinin ($\bar{x}=12.46$) yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.³⁷¹

7. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, erkek öğretmenlerle ($\bar{x}= 4.11$) kadın öğretmenlerin ($\bar{x}= 4.01$) ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın ($t=1.306$, $sd=96$, $p=0.195>0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir.

8. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin okulun bulunduğu yer değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, il merkezde görev yapan öğretmenlerle ($\bar{x}= 4.06$) ilçelerde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}= 4.08$) ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın ($t= -0.249$, $sd= 97$, $p= 0.804 > 0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmadığı saptanmıştır.

9. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin meslekten memnun olup olmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, “Mesleğinizden memnun musunuz?” sorusuna hayır cevabı veren öğretmen bulunmamıştır. Soruya evet cevabı veren öğretmenlerle ($\bar{x}=$

³⁷¹ Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ölçeğin bütünü için 85, doğru yaklaşımı benimsetme alt boyutu için 45, ilgili yöntemi derste uygulama alt boyutu için 25, motive etme alt boyutu için 15'tir.

4.07) kısmen cevabı veren öğretmenlerin ($\bar{x}= 3.74$) ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın ($t=2.411$, $sd=98$, $p=0.018<0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde evet cevabı veren öğretmenler lehine anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir.

10. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin mezuniyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, yüksek İslâm enstitüsü mezunu olan ($\bar{x}= 3.91$), İLİTAM mezunu olan ($\bar{x}= 4.23$), ilahiyat lisans mezunu olan ($\bar{x}= 4.07$), yurt dışı ilahiyat mezunu olan ($\bar{x}= 4.05$), yüksek lisans mezunu olan ($\bar{x}= 4.07$) öğretmenler arasında $p<0.05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F=0.193$; $p=0.941>0.05$). Araştırmaya katılan öğretmenler arasında doktoralı olan bulunmamaktadır.

11. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin formasyon alma şekline göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, formasyonu olmayan ($\bar{x}= 4.29$), formasyon derslerini lisansta alan ($\bar{x}= 4.05$), lisanstan sonra bir yıl süre ile formasyon dersi alan ($\bar{x}= 4.10$), atandıktan sonra hizmet içi eğitim yoluyla formasyon dersleri alan ($\bar{x}= 4.13$) öğretmenler arasında $p<0.05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F=0.401$; $p=0.752>0.05$).

12. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin hizmet süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, 1-5 yıl arası ($\bar{x}= 4.06$), 6-10 yıl arası ($\bar{x}= 3.99$), 11-15 yıl arası ($\bar{x}= 3.98$), 16-20 yıl arası ($\bar{x}= 3.95$), 21-25 yıl arası ($\bar{x}= 4.06$), 26 yıl ve üzeri ($\bar{x}= 4.21$) görev yapan öğretmenler arasında $p<0.05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F=1.025$; $p=0.408>0.05$).

13. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerinin formasyon derslerinin verimliliği hakkındaki düşüncelerine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, formasyon derslerinin verimsiz olduğunu düşünen ($\bar{x}= 4.02$), çok az verimli olduğunu düşünen ($\bar{x}= 3.68$), biraz verimli olduğunu düşünen ($\bar{x}= 3.92$), oldukça verimli olduğunu düşünen ($\bar{x}= 4.13$) ve çok verimli olduğunu düşünen ($\bar{x}= 4.28$) öğretmenler arasında

$p < 0.05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=2.964$; $p=0.0240 < 0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc LSD testinin sonuçlarına göre formasyon derslerinin çok verimli olduğunu düşünen öğretmenlerle çok az verimli ve biraz verimli olduğunu düşünen öğretmenler arasında çok verimli olduğunu düşünenler lehine; oldukça verimli olduğunu düşünen öğretmenlerle çok az verimli ve biraz verimli olduğunu düşünen öğretmenler arasında oldukça verimli olduğunu düşünenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p < 0.05$), diğer gruplar arasında anlamlı farklılık oluşmadığı saptanmıştır.

14. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri ile girilen ders çeşitliliği sayısı arasında anlamlı ilişki bulunup bulunmadığı analiz edilmiş, yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir ($r=0.030$; $p=0.772 > 0.05$; $N=102$).

15. Araştırmaya göre AİHL 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin ($\bar{x}= 102.94$) yüksek olduğu saptanmıştır. Bunu tespit etmek amacıyla öğrencilere uygulanan “*Din Öğretimi’nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği*”nin alt boyutlarına bakıldığında öğrencilerin “*Kişisel Problem Çözme Becerileri*” kazanma amacına erişim düzeylerinin ($\bar{x}= 49.31$) yüksek, “*Toplumsal Sorunlara Duyarlı Olma*” amacına erişim düzeylerinin ($\bar{x}= 21.49$) çok yüksek, “*Dinî Başa Çıkma*” becerileri kazanma amacına erişim düzeylerinin ($\bar{x}= 20.02$) yüksek, “*Dinî Sorunları Çözme*” becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin ($\bar{x}= 12.11$) yüksek olduğu tespit edilmiştir.³⁷²

16. AİHL 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, kız öğrencilerle ($\bar{x}= 4.04$), erkek öğrenciler ($\bar{x}= 3.93$) arasındaki farkın ($t=4.684$, $sd=1439$, $p=0.000 < 0.05$) $p < 0.05$ manidarlık düzeyinde kızların lehine anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir.

³⁷² Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ölçeğin bütünü için 130, kişisel problem çözme becerileri alt boyutu için 65 toplumsal sorunlara duyarlı olma alt boyutu için 25, dinî başa çıkma alt boyutu için 25, dinî sorunları çözme alt boyutu için 15’tir.

17. AİHL 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, 11. sınıftaki öğrencilerle ($\bar{x}= 3.96$), 12. sınıftaki öğrenciler ($\bar{x}= 4.00$) arasındaki farkın ($t=-1.916$, $sd=1457$, $p=0.056>0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir.

18. AİHL 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin okulun bulunduğu yer değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, Sivas il merkezinde öğrenim gören öğrencilerle ($\bar{x}= 3.97$), ilçelerde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x}= 4.01$) arasındaki farkın ($t=-1.326$, $sd=993$, $p=0.018<0.05$) $p<0.05$ manidarlık düzeyinde ilçelerde öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir.

19. AİHL 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin AİHL'ni seçmelerindeki en önemli sebebe göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, okulu tamamen kendi isteği ile seçen öğrenciler ($\bar{x}= 4.14$), ailenin isteği ile seçen öğrenciler ($\bar{x}= 3.88$), puanı o okula yettiği için seçen öğrenciler ($\bar{x}= 3.91$), evine yakın olduğu için seçen öğrenciler ($\bar{x}= 3.95$), diğer sebeplerle seçen öğrenciler ($\bar{x}= 3.82$) arasında $p<0.05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ($F=27.920$; $p=0.000<0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc LSD testinin sonuçlarına göre AİHL'ni tamamen kendi isteğiyle seçen öğrencilerle diğer dört gruptaki öğrenciler arasında tamamen kendi isteğiyle seçenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0.05$), diğer gruplar arasında anlamlı farklılık oluşmadığı saptanmıştır.

20. AİHL 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin okul dönemlerinde kalan yer değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, ailesiyle kalan ($\bar{x}= 3.97$), okulun yurdunda kalan ($\bar{x}= 4.05$), akrabalarında kalan ($\bar{x}= 3.81$), bekar evi, özel yurt gibi diğer meskenlerde kalan öğrenciler ($\bar{x}= 3.99$) arasında $p<0.05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($F=2.474$; $p=.060>0.05$).

21. AİHL 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin dinî bilgilerini en çok öğrendikleri yer değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, dinî bilgilerini en çok ailesinden ($\bar{x}= 3.97$), AİHL meslek dersleri/öğretmeninden ($\bar{x}= 4.02$), cami hocası/diyanete bağlı kurslardan ($\bar{x}= 3.92$), tarikat-cemaatlerden ($\bar{x}= 3.88$), kitap, dergi vb kaynaklardan ($\bar{x}= 3.90$), internet, TV vb. kaynaklardan ($\bar{x}= 3.84$), arkadaş çevresinden öğrenen ($\bar{x}= 3.62$), dinî bilgilerin en çok öğrenildiği kişinin bunların dışında olduğunu ifade eden öğrenciler ($\bar{x}= 3.77$) arasında $p<0.05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ($F=2.485$; $p=0.015<0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc LSD testinin sonuçlarına göre dinî bilgilerini en çok meslek dersleri/öğretmenlerinden öğrenen öğrencilerle cami hocası/diyanete bağlı kurslardan ve tarikat-cemaatlerden öğrenenler arasında AİHL meslek dersleri/öğretmenlerinden öğrenenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0.05$), diğer gruplar arasında anlamlı farklılık oluşmadığı saptanmıştır.

22. AİHL 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeylerinin tutum ve davranışlarında en çok örnek alınan kişi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş, tutum ve davranışlarında en çok ailesini örnek alan ($\bar{x}= 4.00$), akranlarını örnek alan ($\bar{x}= 3.82$), tarihî kişiler veya kahramanları örnek alan ($\bar{x}= 3.89$), meslek dersleri öğretmenlerini örnek alan ($\bar{x}= 4.12$), ünlü sanatçı veya oyuncularını örnek alan ($\bar{x}= 3.78$), kültür dersleri öğretmenini örnek alan ($\bar{x}= 4.05$), cami hocasını örnek alan ($\bar{x}= 3.74$), örnek alınan kişinin bunların dışında olduğunu ifade eden öğrenciler ($\bar{x}= 3.98$) arasında $p<0.05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ($F=5.534$; $p=0.000<0.05$). Bunun üzerine yapılan post-hoc Tamhane's T2 testinin sonuçlarına göre tutum ve davranışlarında meslek dersleri öğretmenlerini örnek alan öğrencilerle akranlarını, tarihî kişiler veya kahramanları, ünlü sanatçı veya oyuncularını ya da diğer kişileri örnek alan öğrenciler arasında AİHL meslek dersi öğretmenlerini örnek alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu ($p<0.05$), diğer gruplar arasında anlamlı farklılık oluşmadığı saptanmıştır.

23. AİHL 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyleri ile ekonomik durumları arasında anlamlı

ilişki bulunup bulunmadığı analiz edilmiş, yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir ($r=-0.023$; $p=0.382>0.05$; $N=1459$).

24. AİHL 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyleri ile TEOG Puanları arasında anlamlı ilişki bulunup bulunmadığı analiz edilmiş, yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir ($r=0.010$; $p=0.703>0.05$; $N=1459$).

25. AİHL 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin meslek derslerinde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyleri ile meslek dersleri not ortalamaları arasında anlamlı ilişki bulunup bulunmadığı analiz edilmiş, yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiki olarak pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ($r=0.308$; $p=0.000<0.05$; $N=1459$). Buna göre AİHL öğrencilerinin meslek dersi not ortalamaları arttıkça din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacına erişim düzeyi ölçeceğinden alınan puan da artmakta ya da bunun tam tersi olarak değişkenlerden biri azalırken diğeri de azalmaktadır.

Bu sonuçlardan hareketle konuyla ilgilenen araştırmacıların, meslek dersi öğretmeni yetiştiren kurumların, Millî Eğitim Bakanlığının ve ilgili diğer birimlerinin, AİHL okul yönetimlerinin, meslek dersi öğretmenlerinin, ilgili diğer kurum ve kuruluşların öğrencilere problem çözme becerisi kazandırma amacına ulaşmak adına aşağıdaki önerileri dikkate alması gerektiğini düşünmekteyiz:

1. Din Öğretimi'nde problem çözme becerisinin öğrencilere kazandırılması uzmanlık gerektirmektedir. Bunun için öğretmenlerin alan bilgilerinin yanı sıra yeni paradigmaya uygun bir şekilde meslekî formasyon becerilerine de sahip olmaları gerekir. Öte yandan yeni paradigmada öğrenci ihtiyaçlarından hareket edildiği için hedef kitlenin genel gelişim özelliklerinin, dinî ahlakî gelişim özelliklerinin ve çağın şartlarına bağlı olarak buldukları gelişim döneminde genel olarak karşılaştıkları sorunların niteliğinin öğretmenlerce bilinmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle ilgili araştırmacıların gelişim dönemlerine bağlı olarak ortaya çıkan problemleri tespit etmek amacıyla bilimsel çalışmalar yapması faydalı olacaktır.

2. Bilindiği üzere okulda din öğretimi ile ilgili dersler dinî öğrenme, din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme olmak üzere üç farklı yaklaşıma dayalı olarak yer alabilmektedir. Din öğretiminde problem çözme becerisi kazanma amacının olması dinden öğrenme yaklaşımı ile ilgilidir. Zira bu amaç doğrultusunda temel olarak bireyin gelişiminde, kendini gerçekleştirme sürecinde dinden faydalanmak hedeflenmektedir. Söz konusu amaca ulaşılabilmesi için öğretimi yapılan dinin esasları ile problem çözme becerisi arasındaki bağın da kapsamlı bir şekilde saptanması gerekmektedir. Bu nedenle AİHL meslek derslerinde ya da din öğretimi ile ilgili diğer derslerde öğrencilere problem çözme becerisi kazandırma amacına ulaşılabilmesi için İslâm dininin problem durumunda manevî iyi oluş durumunu olumlu yönde etkileyen, problemle cesaret, azim ve kararlılıkla mücadele etmeyi teşvik eden sabır, şükür ve kanaat, tevekkül, teslimiyet, dua ve ibadetler, emanet bilinci, imtihan bilinci, tövbe, bağışlama, hayra yorma, sorumluluk, çalışkanlık, mücadele (cihad), aklı kullanmak, tefekkür, adab-ı muaşeret, istişare, yardımlaşma, dayanışma, toplumsal sorunlara duyarlı olma gibi konular hakkındaki prensipleri ile ilgili araştırmacılar tarafından müstakil bilimsel çalışmalar yapılarak öğretmenlerin meslekî gelişimine katkı sağlanabilir.

3. Meslek dersi öğretmeni yetiştiren fakültelerde öğrencilere genel kültür, alan bilgisi ve meslekî formasyon becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak verilen derslerin yanı sıra manevî danışmanlık alanıyla ilgili derslere de daha fazla yer verilmeli, derslerde teorik olarak ele alınan bilgilerle ilgili uygulamalar da yaptırılmalıdır.

4. Öğretim programları tasarlanırken öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerle ilgili açıklamaların daha anlaşılır ve açıklayıcı olmasına özen gösterilmeli, konu hakkında bilgi birikimi olmayan öğretmenleri yönlendirmek amacıyla öğretmenlere konu ile ilgili okunması faydalı olabilecek kaynaklar önerilmeli, öğretim programlarında da söz konusu becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinlik örneklerine yer verilmelidir.

5. Millî Eğitim Bakanlığının beceri temelli öğretim gibi herhangi bir yeniliği uygulamaya geçmeden önce yürürlüğe konacak olan yenilik hakkında öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda daha titiz davranması gerekir. Bu amaçla 1. dönem başında

ve 2. dönem sonundaki seminer dönemlerinin işlevselliği yeniden gözden geçirilmelidir. Ayrıca il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin de dönem içerisinde verilen seminerleri, öğretmenlerin en yorgun ve isteksiz anı olan mesai saatlerinden sonraya bırakmamaya özen göstermesi amaca ulaşılması açısından yerinde olacaktır.

6. Dinî anlamda sorun çözme becerisinin geliştirilmesi için zihinsel ve bedensel olgunlaşmanın yanı sıra birtakım ön bilgilere de gerek duyulmaktadır. Bu ön bilgiler hem bilimsel problem çözme sürecinin öğrenilmesini, hem de İslâm'ın en azından temel esaslarının kavranılmasını ihtiva etmektedir. İslâm temelde inanç, ibadet ve ahlak esaslarından oluşan bir dindir. Meslek dersleri arasında inanç ve ibadet esasları ile ilgili müstakil dersler bulunmaktadır. Diğer derslerle de bu konular desteklenmektedir. Ahlak esasları ile ilgili müstakil branş olan İslâm Ahlakı dersi ise zorunlu meslek dersleri arasında bulunmayıp seçmeli dersler arasında yer almaktadır ve çeşitli sebeplerle bazı okullarda seçilememektedir. Bu dersin meslek dersleri çatısı altına alınarak zorunlu olması kanaatindeyiz. Ayrıca bilimsel problem çözme süreci, niteliği gereği meslek derslerinde doğrudan işlenemese de bu derslerin konuları ile ilgili problem çözme yöntemine dayalı etkinlikler hazırlanmalı, etkinliklerin yönergeleri aracılığıyla öğrencilere bu bilinç kazandırılmalıdır.

7. Ders kitaplarının içeriği oluşturulurken konuyla ilgili günlük hayatta karşılaşılan ya da karşılaşılması muhtemel olan sorunlar hakkında öğrenciler sebep sonuç ilişkisi bağlamında düşündürülmeli, böylece farkındalık oluşturulmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin problemleri fark etme yeteneklerinin geliştirilmesi için güncel sorunların doğrudan verilmesi yerine öğrencilerin kendilerinin problemleri bulmalarına olanak tanıyan ilgi çekici etkinlikler hazırlanmalıdır. Örneğin bu bağlamda örnek olay yönteminden faydalanılarak öğrencilerden içeriğinde “Bu olay/hikayedeki problem nedir?”, “Bu durumu neden bir problem olarak değerlendirdiniz.” “Bu problemin nedeni/sonucu ne olabilir?” “Bu olay sizin başınıza gelseydi ne yapardınız?” gibi sorular bulunan hikaye haritalarını bireysel olarak doldurmaları, daha sonra arkadaşlarıyla değerlendirmelerde bulunmaları istenebilir.

8. Meslek dersleri kitaplarında verilen uzun metinler aracılığı ile öğrencilere bilgi yükleme anlayışı yerine etkinlik temelli işlevsel ders kitapları hazırlanmalı, böylece dersler daha ilgi çekici hale getirilmelidir. Bu kapsamda Meslekî Arapça'da

olduğu gibi diğer dersler için de çalışma kitabı hazırlanabilir ve bu kitaplarda probleme dayalı öğrenme yaklaşımını merkeze alan etkinliklere yer verilebilir. Ayrıca ders kitapları hazırlanırken yazarların birbirleri ile eşğüdümünün sağlanarak aynı konuların defalarca tekrar edilmesinin önüne geçilebilir.

9. Çağımızda birey, farklı boyutlarda pek çok karmaşık sorun yaşamakta ve bundan ötürü hayatı altüst olabilmektedir. Hal böyle iken bireyin hem dünyada hem de ahirette mutluluğunu amaçlayan İslâm dininin sabır, şükür, tevekkül, imtihan bilinci, emanet bilinci, sorumluluk, alışkanlık, cihad (mücadele) gibi problem durumunda uyum sağlamayı kolaylaştıran ve bireysel ya da toplumsal sorunlarla mücadele etmeyi teşvik eden manevî destek niteliğindeki prensipleri, din psikolojisi adı altında müstakil bir ders olarak okutulabilir ya da en azından bu konulara meslek derslerinin birinde müstakil bir ünite ayrılabilirse birçok kişinin manevî iyi oluş halinin desteklenmesi için büyük bir katkı sağlanabilir.

10. Meslek dersi öğretmenlerinin gerekli hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılması teşvik edilerek manevî danışmanlık sertifikası almaları sağlanabilir. Sertifikalı öğretmenler için öğrencilerle bireysel olarak ilgilenebilecekleri ders saatleri düzenlenebilir ve böylece meslek dersi öğretmenlerinin okul rehber öğretmenini desteklemeleri sağlanabilir. Öğretmenlerin verdiği bu hizmetler ek ders ücreti ile karşılık bulursa gönüllü kişi sayısı da artacaktır.

11. Öğretmenlerin birçoğu zaten kitap okuma alışkanlığı bulunan kişilerdir. Ancak okumak istedikleri her kitabı satın almak zorunda kalmaları bu meziyetlerinin körelmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle okullarda bulunan öğretmen odalarına MEB destekli olarak okul idarelerinin öncülüğünde öğretmenlerin meslekî anlamda güncel konularla ilgili kendilerini geliştirmeleri için katkı sağlayacak kitapların yer aldığı bir kitaplık oluşturulabilir. Örneğın Anadolu imam hatip liselerinde bulunan öğretmen odalarında gençlik dönemi özellikleri ve sorunları ile ilgili kitaplara, kişisel gelişim kitaplarına, meslekî formasyon becerisini geliştirmeye yönelik kitaplara ve manevî danışmanlık konulu kitaplara yer verilebilir. Bu kitapları öğretmenler sadece boş derslerinde okusalar bile onlar için önemli bir katkı sağlayacaktır.

12. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin genel tutum ve davranışlarda olduğu gibi olumsuz yaşam olayları karşısında sergiledikleri tutum ve davranışlarla

da öğrencilerine model olmayı prensip haline getirmeleri, öğrencilerin sorunlarıyla ders dışı zamanlarda da bireysel olarak ilgilenmeleri, ancak sorunun öğretmenlerce çözülmesi yerine öğrencilere yol gösterilmesi daha isabetli olacaktır.

13. AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin güncel olayları takip etmeleri, böylece derse işleyecekleri konuyla ilişkilendirebilecekleri problem senaryoları ile gelmeleri, probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve problem çözme yöntemi ile ilgili olarak kendilerini geliştirmeleri, gerektiğinde konu uzmanlarına danışmaları ve bu kapsamda işbirliği içerisinde materyaller üretmeleri faydalı olabilir.

14. Son olarak çocuğun/gencin genel tutum ve davranışlarının şekillenmesinde olduğu gibi problem durumunda doğru yaklaşımı benimsemesinde de ailenin büyük bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin ailelerinin gençlik dönemi özellikleri, sorunları ve gençlerle iletişimde dikkat edilmesi gereken hususlar, özellikle problemleri davranış sergileyen gençlere nasıl manevî destek verilebileceği gibi konularda bilinçlendirilerek onlarla da işbirliği yapılması oldukça önemlidir. Bu bağlamda MEB, aile eğitimine yönelik olarak yaygın eğitim kapsamındaki faaliyetlerini artırmalı, her ilde ve ilçede ebeveynlerin yetkin kişilerden hizmet alabileceği ortamlar dizayn etmelidir. Örneğin bunun için okul rehber öğretmenlerine belirli zamanlarda görevler verilebilir. Öte yandan bilindiği üzere Diyanet İşleri Başkanlığı da günümüzde birçok il ve ilçede gençlik merkezleri açılmasını sağlamıştır. Bu kurumların sadece gençlere değil ailelerine de rehberlik etmesi sağlanmalıdır. Bunun için kurumlarda ebeveynlere yönelik belirli saatler ayrılmalıdır. Böylece DİB'e bağlı Aile İrşad ve Rehberlik Bürolarının hizmetleri il merkezde ikamet etmeyen ailelere de ulaştırılmalıdır. Bunun yanı sıra AİHL bünyesinde de ailenin bilinçlendirilmesi ve böylece öğrencilerin problem çözme becerisi kazanması için ebeveynle işbirliği yapılması bağlamında etkinlikler düzenlenebilir. Örneğin okulda bulunan konferans salonlarında rehber öğretmen, meslek dersleri öğretmenleri ve özel ilgisi bulunan diğer öğretmenler tarafından belirli konularda ailelere yönelik konferans düzenlenebilir, karşılıklı fikir alışverişinde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, Şükrü Haluk - Toparlı, Recep - Gözaydın, Nevzat - Zülfikar, Hamza - Argunşah, Mustafa - Demir, Nurettin - Tezcan Aksu, Belgin - Gültekin, Beyza. *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu, 2005.
- Akpınar, Burhan - Aydın, Kamil. “Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları”. *Eğitim ve Bilim* 32/144 (2007): 71-80.
- Aksoy, Bülent. “Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14 (2003): 83-98.
- Alagöz, Muhittin. “Eğitim Sistemi İçerisinde İmam Hatip Liselerinin Yeri”. *II. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri*. Ed. Abdil Aktaş - Mustafa Kaya - Yusuf Apaydın - Ali Osman Parlak. 572-579. Ankara: DİB Yayınları, 2003.
- Alpar, Demet - Batdal, Gülşah - Avcı, Yusuf. “Öğrenci Merkezli Eğitimde Eğitim Teknolojileri Uygulamaları”. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 7 (2007): 19-31.
- Altuntaş, Halil - Şahin, Muzaffer. *Kur'an-ı Kerim Meâli*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2008.
- Alver, Birol. “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 21 (2005): 75-88.
- Arkan, Kader. *Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisini Kazandırmaya Yönelik Öz-Yeterlikleri ile İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2011.
- Aşlamacı, İbrahim. “İHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 17/1 (2017): 197-232.
- Aşlamacı, İbrahim. “İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitiminin Niteliği ile İlgili Sorunlar: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma”.

Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 12/10 (2017): 49-80.

Aşlamacı, İbrahim. “Türkiye'nin İslâm Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları ve Temel Özellikleri”. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9/5 (2014): 265-278.

Ataunal, Aydoğan. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan?*. Ankara: 20 Mayıs Eğitim Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını, 2000.

Ay, Mehmet Emin. “Kur'an'da Gençler ve Gençlik Değerleri”. *Gençlik Dönemi ve Eğitimi II Tartışmalı İlmi Toplantı*. Ed. Hayati Hökelekli. 15-35. İstanbul: Ensar, 2003.

Aydın, Ali Rıza. “İnanma İhtiyacı ve Dinî Ritüellerin Psikolojik Değeri”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 9/3 (2009): 87-99.

Ayhan, Halis. *Türkiye'de Din Eğitimi (1920-1998)*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1999.

Bahadır, Abdülkerim. “Ergen Kişiliği Bağlamında Din-Kişilik İlişkisi”. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14 (2002): 111-123.

Batan, S. Nazlı - Ayten, Ali. “Dinî Başa Çıkma, Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu İlişkisi Üzerine Bir Araştırma”. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 15/3 (2015): 67-92.

Batar, Yusuf. “Dinî Manipülasyonlar Karşısında İmam Hatip Okullarının Misyonu”. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 1/1 (2017): 29-54.

Bayezit, Fatih. “Yumuşak Güç Unsuru Olarak Uluslararası İmam Hatip Liseleri”. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 1/2 (Aralık 2017): 293-309.

Bayrakçeken, Samih - Doymuş, Kemal - Doğan, Alev. *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2013.

- Bayraktar, Ahmet. *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2014.
- Biber, Mahir - Başer, Neşe. “Probleme Dayalı Öğrenme Sürecine Yönelik Nitel Bir Değerlendirme”. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 17 (2012): 12-33.
- Bilge, Filiz - Arslan, Aytaç. “Akılcı Olmayan Düşünce Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2/13 (1999): 7-18.
- Bilgin, Beyza. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayınları, 2007.
- Brand Gruwel, Saskia - Wopereis, Iwan - Vermetten, Yvonne. “Information Problem Solving by Experts and Novices: Analysis of a Complex Cognitive Skill”. *Computers in Human Behavior* 21 (2005): 487-508.
- Bulut, İlhami. “Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 56 (2008): 521-546.
- Bulut, Nurgül. “Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersinin Öğretimi”. *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*. Ed. Emine Keskiner. 135-156. İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018.
- Cebeci, Suat. “İmam Hatip Liselerinin Öğrenci Yapısı ve Bunun Sosyal Gelişme Açısından Değerlendirilmesi”. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2 (1995): 111-120.
- Cheong, France. “Using a Problem-Based Learning Approach to Teach an Intelligent Systems Course”. *Journal of Information Technology Education* 7 (2008): 47-60.
- Cirit, Hasan. “Hz Peygamber ve Gençlik”. *Bakü Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin İlmi Mecmuası* 9 (2008): 61-66.
- Civiloğlu, Ahu Sinem. “Yozlaşan Toplumların Eseri: Çocuk Suçlular ve Çocuk Suçları”. *Hukuk Gündemi* 8 (2007): 62-67.

- Çakan, İsmail Lütfi - Küçük, Raşit - Güler, Zekeriya - Şahyar, Esra - Kuzudişli, Bekir - Efendioğlu, Mehmet. *AIHL Hadis Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, 2017.
- Çakmak, Enver - Abalı, Nurullah - Işık, Vahdettin - Akbaba, Şeref - Aytekin, Mahmut - Ancın, Cüneyt. *AIHL İslâm Kültür ve Medeniyeti Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, 2017.
- Çam, Sabahattin - Tümkaya, Songül. “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Lise Öğrencileri Formu’nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 5/2 (2008): 1-17.
- Çapın, Meryem. “Hadis Dersinin Öğretimi”. *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*. Ed. Emine Keskiner. 59-70. İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018.
- Çeker, Orhan - Köse, Saffet - Kahraman, Abdullah - Bayındır, Server - Yılmaz, İbrahim - Özdirek, Recep - Memduhoğlu, Adnan - Yeter, Hasan Serhat. *AIHL Fıkıh Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, 2017.
- Çelik, Suat - Şenocak, Erdal - Bayrakçeken, Samih - Taşkesenligil, Yavuz - Doymuş, Kemal. “Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme”. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 11 (2005): 155-185.
- Çelikkaleli, Öner - Gündüz, Bülent. “Ergenlerde Problem Çözme Becerileri ve Yetkinlik İnançları”. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19/2 (2010): 361-377.
- Çetinkaya, Şerife. *Lise Öğrencisi Erkek Ergenlerde Problem Çözme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Öfke Kontrolü Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, 2013.
- Çiçek, Yakup - Demirci, Muhsin - Çalışkan, İsmail. *AIHL Tefsir Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, 2017.
- Çınar, Fatih. “1924'ten 2000'e Kadar Uygulanmış Olan İmam Hatip Lisesi Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması”. *Millî Eğitim* 197 (Kış 2013): 180-208.
- Çolak, Mikail. *AIHL Siyer Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, 2017.

- Daniş, Mehmet Zafer - Kara, Hüseyin Zahid. "Sosyal Hizmette Problem Çözme Yaklaşımı". *The Journal of Academic Social Science Studies* 45 (2016): 1-10.
- Deay, Ardeth - Saab, Joy Faini. "Student-Centered Learning Communities: Teachers' Perspectives". *Journal of Research in Rural Education* 10/2 (1994): 108-115.
- Demirbaş, Sibel. "Ergenlik Döneminde Manevî Danışmanlık ve Rehberlik (MDR)". *Manevî Danışmanlık ve Rehberlik Teori ve Uygulama Alanları*. Ed. Ali Ayten. 103-146. İstanbul: DEM Yayın, 2017.
- Demirel, Özcan - Tuncel, İbrahim - Demirhan, Canay - Demir, Kenan. "Çoklu Zekâ Kuramı ile Disiplinlerarası Yaklaşımı Temel Alan Uygulamalara İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri". *Eğitim ve Bilim* 33/147 (2008): 14-25.
- Dewey, John. *How We Think*. Boston: D.C. Heath, 1910.
- Dikbıyık, Coşkun - Bölükbaşı, Adem. "Eyüp Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Yönelimleri Üzerine Bir Değerlendirme". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 33 (Kasım 2016): 183-200.
- Durmuş, Ruveyda. *Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kur'an Kursları Programındaki Dinî Bilgiler Dersinin Amaçlarının Gerçekleştirilmesine Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2014.
- Dündar, Süleyman. "Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 24/2 (2009): 139-150.
- D'Zurilla, Thomas J. - Maydeu Oliveres, Albert - Kant, Gail L. "Age and Gender Differences in Social Problem Solving Ability". *Personality and Individual Differences* 25 (1998): 241-252.
- D'Zurilla, Thomas J. - Nezu, Arthur M. - Maydeu-Olivares, Alberto. "Social Problem Solving: Theory and Assessment". *Social Problem Solving: Theory, Research and Training*. Ed. Edward C. Chang - Thomas J. D'Zurilla - Lawrence J. Sanna. 3-27. Washington: American Psychological Association, 2004.
- Ekinci, Vural. *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri*

- Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi.*
Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, 2006.
- Elkin, Nurten - Karadağlı, Fatma. “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi”. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilim Dergisi* 1/1 (2015): 11-18.
- Elliott, Timothy R. - Hurst, Morgan. “Social Problem Solving and Health”. *Biennial Review of Counseling Psychology* 1 (2008): 287-306.
- en-Nevevi, Muhyiddin. *Riyâzü's-Sâlihîn*. Trc. M. Emin Özafşar - Bünyamin Erul. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2014.
- Erdem, Eda. *Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine ve Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 2006.
- Ersoy, Esen - Başer, Neşe. “Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi”. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 5/4 (2010): 336-358.
- Ev, Halit. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın, 2012.
- Gelbal, Selehattin. “Problem Çözme”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6 (1991): 167-173.
- Güner, Perihan. “Sorunlarla Etkili Baş Etme Yolu: Problem Çözme”. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 3/1 (2000): 62-67.
- Gürer, Banu. “Tefsir Dersinin Öğretimi”. *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*. Ed. Emine Keskiner. 101-116. İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018.
- Gürses, İbrahim - Kuruçay, Yasin. “Ergenlerde Anlamsızlık ile İlgili Problemlere Dinin Etkisi Üzerine Değerlendirmeler”. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (2018): 87-111.
- Happner, P. Paul - Baker, Charles E.. “Applications of the Problem Solving Inventory”. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 29 (Ocak 1997): 229-241.

- Hazen, Eric - Schlozman, Steven - Beresin, Eugene. "Adolescent Psychological Development: A Review". *Pediatrics in Review* 29/5 (2008): 161-168.
- Heppner, P. Paul - Krauskopf, Charles J.. "An Information-Processing Approach to Personal Problem Solving". *The Counseling Psychologist* 15 (1987): 371-447.
- Heppner, P. Paul - Petersen, Chris H.. "The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory". *Journal of Counseling Psychology* 29/1 (1982): 66-75.
- Hmelo Silver, Cindy E.. "Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?". *Educational Psychology Review* 16/3 (Eylül 2004): 235-266.
- İşler, Emrullah - Suçin, Mehmet Hakkı - Doğru, Erdinç - Gülerdi Satır, Tuğba. *AIHL 11. Sınıf Meslekî Arapça Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, 2017.
- İşler, Emrullah - Suçin, Mehmet Hakkı - Doğru, Erdinç - Gülerdi Satır, Tuğba. *AIHL 12. Sınıf Meslekî Arapça Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, 2017.
- İşmen, Esra. "Duygusal Zekâ ve Problem Çözme". *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 13 (2001): 111-124.
- İzci, Eyüp - Kara, Ahmet - Zelyurt, Hikmet - Köksalan, Bahadır. "İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi". *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*. İlhan Erdem - İbrahim Aşlamacı - Recep Uçar. 2: 491-500. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017.
- Jones, Leo. *The Student-Centered Classroom*. New York: Cambridge University Press, 2007.
- Jozwiak, Jim. "Teaching Problem-Solving Skills to Adults". *MPAEA Journal of Adult Education* 33/1 (2004): 19-34.
- Junaedi, Mahfud. "Imam Hatip School (Imam Hatip Lisesi): Islamic School in Contemporary Secular Turkey". *Analisa Journal of Social Science and Religion* 1/1 (Haziran 2016): 121-138.
- Kapaklıkaya, Alışan. *Sen Hiç Kendini Yaşadın Mı?*. İstanbul: Yediveren Yayın, 2015.

- Kaptan, Fitnat - Korkmaz, Hünkar. “Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20 (2001): 185-192.
- Karaca, Faruk. “Dindarlığın Etkileri”. *Din Psikolojisi*. Ed. Hayati Hökelekli. 70-92. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2016.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları, 2017.
- Kasapoğlu, Abdurrahman. “Dinsel Şüpheler”. *Kelâm Araştırmaları* 3/2 (2005): 65-82.
- Kasapoğlu, Abdurrahman. “Kur’an’a Göre İnkâr ve Bunalım - İnkârcılığın Ruh Sağlığına Olumsuz Etkileri-”. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (2010): 211-235.
- Kaş, Seda. *Sekizinci Sınıflarda Çalışma Yaprakları ile Öğretimin Cebirsel Düşünme ve Problem Çözme Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2010.
- Kaya, Mevlüt. “Dinî ve Ahlakî Bilgi, Beceri ve Tutum Öğretiminin Etkili Yolları”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9 (1997): 179-191.
- Kaymakcan, Recep. “Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler”. *EKEV Akademi Dergisi* 27 (Bahar 2006): 21-36.
- Kaymakcan, Recep - Aşlamacı, İbrahim. “İmam Hatip Liseleri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/22 (Aralık 2011): 71-101.
- Keskiner, Emine. “Akaid ve Kelâm Dersinin Öğretimi”. *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*. Ed. Emine Keskiner. 117-134. İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018.
- Khademi, Gholamreza - Abdollahpour, Nooshin. “The Impact of Student-Centered Pedagogy on Training in a Pediatrics Course”. *International Journal of Pediatrics* 2/12 (2014): 421-429.
- Kılavuz, Murat - Karataş, Veli - Morgül, Nihat - Yaşaroğlu, Eba Müslim. *AİHL Akaid Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, 2017.

- Kılavuz, Murat - Karataş, Veli - Morgül, Nihat - Yaşaroğlu, Eba Müslim. *AIHL Kelâm Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, 2017.
- Kılıç, Mustafa. “İmam-Hatip Ortaokul ve Liselerinde Kur’ân Eğitimi Üzerine Bir Araştırma”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47 (Aralık 2014): 69-106.
- Kılınç, Ahmet. “Probleme Dayalı Öğrenme”. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 15/2 (2007): 561-578.
- Kıncal, Remzi - Ergül, Remziye - Timur, Serkan. “Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32 (2007): 156-163.
- Kırca, Celal. “Kur'an'da Ruh Sağlığı”. *Diyanet İlmî Dergi* 43/2 (2007): 159-172.
- Kızılabdullah, Yıldız - Yürük, Tuğrul. “Din Eğitimi ve Öğretiminin Temelleri”. *Din Eğitimi*. Ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. 61-82. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2012.
- Koç, Mustafa. “Ergenlik Döneminde Dua ve İbadet Algılarının Ruh Sağlığına Etkileri Üzerine Bir Alan Araştırması”. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10 (2004): 115-157.
- Koç, Mustafa. “Ergenlik Döneminde Dua ve İbadet Psikolojisi Üzerine Teorik Bir Yaklaşım”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/1 (2003): 373-397.
- Koçakoğlu, Melih. “Probleme Dayalı Öğrenme: Yapılandırmacılığın Özü”. *Millî Eğitim Dergisi* 188 (Güz 2010): 68-82.
- Koçyiğit, Hatice. “Dinler Tarihi Dersinin Öğretimi”. *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*. Ed. Emine Keskiner. 157-184. İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018.
- Korkut, Fidan. “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22 (2002): 177-184.
- Korkut, Şenol. *Gençlik Sorunları ve İntihar*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2011.

- Korukçu, Adem. “İmam Hatip Liseleri”. *Din Eğitimi El Kitabı*. Ed. Recai Doğan - Remziye Ege. 181-214. Ankara: Grafiker Yayıncılık, 2012.
- Köylü, Mustafa. “Dinin Ruh ve Beden Sağlığı Üzerindeki Etkisi”. *Dinî Danışmanlık ve Din Hizmetleri*. Nurullah Altaş - Mustafa Köylü. 112-138. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2012.
- Köylü, Mustafa. “Ruh Sağlığı ve Din: Batı Toplumunu Açısından Bir Değerlendirme”. *Ondokuz Mayıs İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23 (2007): 65-92.
- Kulaksızoğlu, Adnan. “Gençlik Çağı ve Ülkemizde Gençlik Sorunları”. *M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 2 (1990): 133-144.
- Kurt, Ali Osman - Aykıt, Dursun Ali. *AIHL Dinler Tarihi Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, 2017.
- Kuşçu, Turan Bilge. *Velilerin Çocuklarını İmam Hatip Liselerine Gönderme Nedenleri ve Beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, 2016.
- Mammadaliyev, Vasim M.. “İslâm ve Gençlik”. *Bakü Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin İlmî Mecmuası* (2006): 31-34.
- MEB. *AIHL Haftalık Ders Çizelgesi*. Ankara: MEB Yayınları, 2018.
- MEB. *AIHL Meslek Dersleri Öğretim Programları*. Ankara: MEB Yayınları, 2018.
- MEB. *Anadolu İmam Hatip Lisesi İslâm Kültür ve Medeniyeti Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları, 2015.
- MEB. *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*. Ankara: MEB Yayınları, 2017.
- MEB. *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*. Ankara: MEB Yayınları, 2017.
- MEB. *Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi*. Ankara: MEB Yayınları, 2017.
- MEB. *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Ankara: MEB Yayınları, 2018.
- MEB. *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: MEB Yayınları, 1973.

- Morgan, Clifford T.. *Psikolojiye Giriş*. Trc. Hüsnü Arıcı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, 2000.
- Mücahit, Mustafa. *İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretiminde Öğretmenin Rolü (Sivas İli Örneği)*. Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2016.
- Oğuz, Vuslat - Köksal Akyol, Aysel. “Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 44/1 (2015): 105-155.
- Orgoványi Gajdos, Judit. *Teachers’ Professional Development on Problem Solving Theory and Practice for Teachers and Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.
- Osmanoğlu, Cemil. “Din Eğitiminin Gelişimsel Temeli Olarak İnanç”. *Bilimname* 27 (2014): 177-206.
- Öcal, Mustafa. “İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi”. *Din Eğitimi*. Ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. 177-212. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2012.
- Öcal, Mustafa. “Türk Hukuk Mevzuatında Din Eğitim ve Öğretiminin Yeri ve Uygulama Biçimi”. *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*. Ed. İlyas Çelebi. 151-176. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2007.
- Öcal, Mustafa. “Türkiye'nin ve İslâm Aleminin İnşasında Uluslararası ve Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin Yeri ve Önemi”. *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*. Ed. İlhan Erdem - İbrahim Aşlamacı - Recep Uçar. 2: 13-46. Malatya: İnönü Üniversitesi, 2017.
- Özdirek, Recep - Özdemir, Ahmet - Akkaya, Veysel - Pehlivan Ağırakça, Gülsüm. *AIHL Temel Dini Bilgiler Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, 2017.
- Özkanal, Ümit - Bayrak, Emre. “İlkokul Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Zihinsel Becerilere Göre Dağılımı”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17/1 (2016): 201-220.
- Öztop, Didem Behice. “Adolesanda Ruhsal Sorunlar”. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi* 16 (2012): 14-18.

- Öztoprak, Mustafa. “Bireysel ve Toplumsal Meselelerde Hz Peygamber’in Problem Çözme Yöntemleri”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 37 (2014): 231-265.
- Pamuk, Mustafa. “Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Rehberlik Programı”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22/1 (2012): 128-136.
- Pehlivan Ağırakça, Gülsüm. “Temel Dinî Bilgiler Dersinin Öğretimi”. *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*. Ed. Emine Keskiner. 11-39. İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018.
- Peker, Hüseyin. “Dua, İbadet ve Dinî Törenler”. *Din Psikolojisi*. Ed. Hayati Hökelekli. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2016.
- PISA. *OECD PISA 2003 Araştırmasının Türkiye ile İlgili Sonuçları: PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 2005.
- Saracaloğlu, A. Seda - Serin, Oğuz - Bozkurt, Nergüz. “Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Başarıları Arasındaki İlişki”. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 14 (2001): 121-134.
- Seferoğlu, Sadi - Akbıyık, Cenk. “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30 (2006): 193-200.
- Selçuk, Mualla. “Gençlik Çağı ve İnanç Olgusu”. *Gençlik Dönemi ve Eğitimi Tartışmalı İlmî Toplantı*. Ed. Mehmet Doğan - Ayşe Betül Aksu - Mehmet Emin Ay - Yurdagül Mehmedoğlu - Sabahattin Arıbaş - Mehmet Güven - Naci Kula - Mustafa Tavukçuoğlu - Mustafa Köylü - Erkan Perşembe - Ahmet Albayrak - A. Nedim Serinsu - Mualla Selçuk. 335-363. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2000.
- Sikandar, Aliya. “John Dewey and His Philosophy of Education”. *Journal of Education and Educational Development* 2/2 (2015): 191-201.
- Şahin, Asiye. “İslâm Kültür ve Medeniyeti Dersinin Öğretimi”. *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*. Ed. Emine Keskiner. 185-202. İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018.

- Şahin, Çavuş. "Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi". *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 10 (2004): 160-171.
- Şahin, Nail - Şahin, Nesrin H. - Heppner, P. Paul. "Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory in a Group of Turkish University Students". *Cognitive Therapy Research* 17/4 (1993): 379-396.
- Şirin, Turgay. "Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öznel Dindarlık Algıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Değerler Eğitimi Dergisi* 15/3 (2017): 177-222.
- Tabachnick, Barbara G. - Fidell, Linda S.. *Using Multivariate Statistics (Sixth Ed.)*. Boston: Pearson, 2013.
- Taşçı, Sultan. "Hemşirelikte Problem Çözme Becerisi". *Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences)* 14 (2005): 73-78.
- Tavşancıl, Ezel. *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları, 2014.
- Taylan, Sabahat. *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarılma, Geçerlik ve Güvenilirlik çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 1990.
- TEAL Center Staff. "Student-Centered Learning". *Teaching Excellence in Adult Literacy* 6 (2010): 1-3.
- Tekin, Halil. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Mars Matbaası, 1977.
- Temel, Senar - Şen, Şenol - Yılmaz, Ayhan. "Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme ile İlgili Yapılan Çalışmalara İlişkin Bir İçerik Analizi: Türkiye Örneği". *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23/2 (2014): 565-580.
- Tetik, Hayati. "Din Hizmetlerinde İletişim Becerileri ve Empati". *AKEV Akademi Dergisi* 41 (2009): 159-182.
- Tezel, Ayfer - Arslan, Sevban - Topal, Meryem - Aydoğan, Öznur - Koç, Çiğdem - Şenlik, Melek. "Hemşirelik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi". *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 12/4 (2009): 1-10.

- Tong, Simon - Koller, Daphne. "Support Vector Machine Active Learning with Applications to Text Classification". *Journal of Machine Learning Research* (2001): 45-66.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi, 2012.
- Türk, Ercan. *Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim*. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2015.
- Türnüklü, Elif B. - Yeşildere, Sibel. "Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2005): 107-123.
- Utsch, Michael. "Pozitif Psikoloji'den Güdüler Din Psikolojisi Araştırmaları ve Terapik/Manevî Yardım Uygulamaları". Trc. Abdulkerim Bahadır. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 25 (2008): 169-180.
- Ünal, Sevil. "Aktif Öğrenme, Öğrenmeyi Öğrenmek ve Probleme Dayalı Öğrenme". *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 11 (1999): 373-378.
- Ünüvar, Ayşe. *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Benlik Saygısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, 2003.
- Yalçın İncik, Eylem - Tanrıseven, Işıl. "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği)". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8/3 (2012): 172-184.
- Yaşaroğlu, Kamil. *AIHL Hitabet ve Meslekî Uygulama Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları, 2017.
- Yenice, Nilgün - Saydam, Gözde - Telli, Sibel. "İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13/2 (2012): 231-247.
- Yığın, Adem. "Fıkıh Dersinin Öğretimi". *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*. Ed. Emine Keskiner. 71-99. İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018.

- Yiğit, Yasin. “Din Öğretimi'nde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği: Geçerlik, Güvenilirlik Çalışması”. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47 (2018): 347-371.
- Yiğit, Yasin. “Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenilirlik Çalışması”. *Adıyaman Üniversitesi İslâmî İlimler Fakültesi İslâmî İlimler Araştırmaları Dergisi* 4 (2018): 60-77.
- Yiğit, Yasin. *Yatılı Öğrencilerin Dinî Ahlâkî Tutumları ve Din Eğitimi: (Gürün 80. Yıl Yatılı Bölge Ortaokulu Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2014.
- Yıldırım, Arzu - Hacıhasanoğlu, Rabia - Karakurt, Papatya - Türkleş, Serpil. “Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Etkileyen Faktörler”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 8/1 (2011): 905-921.
- Yılmaz, Hüseyin. “AB'ye Giriş Sürecinde Ortaöğretimde Diğer Dinlerin Öğretimi ile İlgili Öğrencilerin Düşünceleri”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2004): 101-128.
- Yılmaz, Hüseyin. “Aile İçi Şiddet ve Huzur/Din Eğitimi”. *C. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/1 (2010): 93-124.
- Yılmaz Karabulutlu, Elanur - Yılmaz, Sevda - Yurttaş, Afife. “Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi* 2/2 (2011): 75-79.
- Yılmaz, Macit. “Ergenlikte Şiddet: Bir Çözüm Yolu Olarak Din Eğitimi”. *Din ve Hayat TDV-İstanbul Müftülüğü Dergisi* 15 (2012): 80-83.
- Yorulmaz, Bilal. “Siyer Dersinin Öğretimi”. *İmam Hatip Liselerinde Meslekî Din Öğretimi*. Ed. Emine Keskiner. 41-57. İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018.
- Yüksel, Zeynep - Biçer, Esmâ. “İmam Hatip Lisesi ve Diğer Lise Türlerindeki Öğrencilerin Dindarlık Düzeyleri ile Bazı Zararlı Alışkanlık ve Kötü Davranışlara Sahip Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kırıkkale Örneği)”. *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*. Ed. İlhan Erdem - İbrahim Aşlamacı - Recep Uçar. 2: 459-469. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017.

Yürük, Tuğrul. “İlk ve Orta Öğretimde Din öğretimi: Din Dersleri”. *Din Eğitimi El Kitabı*. Ed. Recai Doğan - Remziye Ege. 105-137. Ankara: Grafiker Yayıncılık, 2012.



EKLER

EK: 1. Araştırma izni



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92255297-605.01-E.7137309
Konu: Araştırma İzni
(Yasin YİĞİT)

09.04.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a)Zara İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün 30/03/2018 Tarihli ve 12944736-903.99-E.6594210 Sayılı Yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 Tarihli 35558626-10.06.01-E. 12607291 Sayılı 2017/25 No'lu Genelgesi
c)Valilik Makamının 25/09/2017 Tarih ve 92255297-605.99-E.14865549 Sayılı Onayı.

Zara İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni aynı zamanda Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Yasin YİĞİT, "Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırması Açısından Fonksiyonelliği (Sivas İli Örneği)" konulu araştırma çalışması kapsamında, İlimiz merkez ve ilçelerinde bulunan anadolu imam hatip liseleri meslek dersi öğretmenleri ve 11-12. sınıf öğrencileri ile İlimiz merkez ve ilçelerinde görev yapan branş öğretmenlerine yönelik anket çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki anket çalışması; Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup çalışmanın eğitim öğretimin aksatılmaması ve katılımcıların izni olmadan resim, video ve ses kayıtlarının alınmaması kaydıyla, İlimiz merkez ve ilçelerinde bulunan anadolu imam hatip liseleri meslek dersi öğretmenleri ve 11-12. sınıf öğrencileri ile İlimiz merkez ve ilçelerinde görev yapan branş öğretmenlerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Onaylarınıza arz ederim.

Ayhan BÜLBÜL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
09.04.2018

Mustafa ALTINSOY
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 SİVAS
Elektronik Ağ:http://sivas.meb.gov.tr
Eposta:arge58@meb.gov.tr;istatistik58@meb.gov.tr

Bilgi için: L. KELDAL / Şef
Tel:0 346 2805800
Faks:0 346 2805948

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7146-fe80-3a5d-addf-a8b1 kodu ile teyit edilebilir.

EK:2. Öğretmenlere Uygulanan Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeği

Sayın Katılımcı!

Bu ölçek, “Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırması Açısından Fonksiyonelliği”ni belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, bilimsel amacı dışında **KESİNLİKLE KULLANILMAYACAK** olup kendinizi tanıtmak isim vb. yazmanıza gerek yoktur. **Formu doğru bir şekilde doldurmanız araştırmamızın gerçeği yansıtması açısından çok önemlidir.**

Not: Ankette karşılaşacağınız **problem kavramı**, günlük hayatta karşılaşılabileceğiniz, sizi rahatsız eden veya hedefinize ulaşmanızı engelleyen dini-dünyevi her türlü güçlük veya sorun anlamında kullanılmaktadır

Samimi cevaplarınız ve bilime olan katkılarınız için teşekkür ederim.

YASİN YİĞİT

1. Cinsiyetiniz? <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın	2. Mesleğinizden memnun musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> Kısmen	3. Mezuniyetiniz? <input type="checkbox"/> Yüksek İslâm Enstitüsü <input type="checkbox"/> İLİTAM <input type="checkbox"/> İlahiyat <input type="checkbox"/> Yurt Dışı <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Diğer (Belirtiniz.....)
4. Hizmet süreniz? <input type="checkbox"/> 1-5 Yıl <input type="checkbox"/> 16-20 Yıl <input type="checkbox"/> 6-10 Yıl <input type="checkbox"/> 21-25 Yıl <input type="checkbox"/> 11-15 Yıl <input type="checkbox"/> 26 ve Üzeri	5. Pedagojik formasyon derslerini nasıl aldınız? <input type="checkbox"/> Formasyonum yok <input type="checkbox"/> Lisansta <input type="checkbox"/> Lisans sonrası formasyon dersleri aldım <input type="checkbox"/> Atandıktan sonra hizmet içi eğitimde aldım <input type="checkbox"/> Diğer (Belirtiniz.....)	
6. Aldığınız formasyon derslerinin verimliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? <input type="checkbox"/> Verimsizdi <input type="checkbox"/> Çok az verimliydi <input type="checkbox"/> Biraz verimliydi <input type="checkbox"/> Oldukça verimliydi <input type="checkbox"/> Çok verimliydi		

2017-2018 Eğitim Öğretim yılında aşağıdaki meslek derslerini okutma durumunuz nedir?		EVET	HAYIR
7	Kur'an-ı Kerim		
8	Meslekî Arapça		
9	Temel Dinî Bilgiler		
10	Siyer		
11	Fıkıh		
12	Tefsir		
13	Dinler Tarihi		
14	Hadis		
15	Akaid		
16	Kelâm		
17	Hitâbet ve Meslekî Uygulama		
18	İslâm Kültür ve Medeniyeti		

Aşağıda verilen ifadelere ilişkin yeterlik düzeyinizi belirtiniz.						
Madde No	Meslek derslerinde öğrencilere problem çözme becerisi kazandırma ile ilgili tutum ve davranışlar	Yetersizim	Çok az yeterliyim	Biraz Yeterliyim	Oldukça Yeterliyim	Çok Yeterliyim
1	Problem senaryosunun öğrencilere sunulması için farklı materyalleri kullanırım.	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerin sorun çözme becerilerinin gelişmesine önem veririm.	1	2	3	4	5
3	Öğrencileri sorun çözme konusunda cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici etkinlikler yaparım.	1	2	3	4	5
5	Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenerek onlara örnek olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerin sorunlarını kendim çözmek yerine onlara çözüm için yol gösteririm.	1	2	3	4	5
7	Öğrencileri problemin çözümüyle ilgili fikirlerini çekinmeden ifade etmeye teşvik ederim.	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerin problemi çözmek için seçilen yöntemi başarılı bir şekilde uygulamalarına yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
9	Öğrencileri sorunlar hakkında enine boyuna düşünmeye teşvik ederim.	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını problem çözme açısından değerlendirebilecekleri formlar (rubrikler) oluştururum.	1	2	3	4	5
11	Öğrencileri problem durumunda soğukkanlı olmaya teşvik ederim.	1	2	3	4	5
12	Öğrencileri toplumsal sorunlara duyarlı olmaya teşvik ederim.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerin olaylar hakkında sebep-sonuç ilişkisi kurabilmelerine yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
14	Öğrencileri problemin çözümü hakkında akıl yürütmeye teşvik ederim.	1	2	3	4	5
15	Öğrencileri karmaşık bir problemi parçalara ayırarak adım adım çözmeye teşvik ederim.	1	2	3	4	5
16	Derslerimde probleme dayalı öğrenme yaklaşımını başarılı bir şekilde uygularım.	1	2	3	4	5
17	Derslerimde problem çözme yöntemini başarılı bir şekilde uygularım.	1	2	3	4	5
<p>Varsa düşünce ve önerileriniz:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>						

EK: 3. Öğrencilere Uygulanan Kişisel Bilgi Formu ve Din Öğretimi'nde problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği

<p>Sayın Katılımcı! Bu ölçek, “Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırması Açısından Fonksiyonelliği”ni belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, bilimsel amacı dışında KESİNLİKLE KULLANILMAYACAK olup kendinizi tanıttığınız isim vb. yazmanıza gerek yoktur. Formu doğru bir şekilde doldurmanız araştırmamızın gerçeği yansıtması açısından çok önemlidir. Not: Ankette karşılaşılabileceğiniz problem kavramı, günlük hayatta karşılaşılabileceğiniz, sizi rahatsız eden veya hedefinize ulaşmanızı engelleyen dini-dünyevi her türlü güçlük veya sorun anlamında kullanılmaktadır Samimi cevaplarınız ve bilime olan katkılarınız için teşekkür ederim.</p>			
YASİN YİĞİT			
<p>1. Kaçınıcı sınıftasınız?</p> <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 12	<p>2. Cinsiyetiniz?</p> <input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek	<p>3. Ailenizin aylık geliri yaklaşık hangi aralıktadır?</p> <input type="checkbox"/> 500-1500 Lira <input type="checkbox"/> 3001-5000 Lira <input type="checkbox"/> 1501-2000 Lira <input type="checkbox"/> 5001 ve Yukarısı <input type="checkbox"/> 2001-3000 Lira	
<p>4. İmam Hatip Lisesini seçmenizdeki en önemli sebep nedir? (Sadece birini işaretleyiniz)</p> <input type="checkbox"/> Tamamen kendi isteğim <input type="checkbox"/> Evime yakın olduğu için <input type="checkbox"/> Ailemin isteği <input type="checkbox"/> Diğer (Belirtiniz.....) <input type="checkbox"/> Puanım bu okula yettiği için			
<p>5. TEOG puanınız hangi aralıktaydı?</p> <input type="checkbox"/> 250 ve Altı <input type="checkbox"/> 311-420 <input type="checkbox"/> 251-310 <input type="checkbox"/> 421 ve üstü		<p>6. Okul dönemlerinde genellikle nerede kalıyorsunuz?</p> <input type="checkbox"/> Ailemle kalıyorum <input type="checkbox"/> Akrabalarımın yanında <input type="checkbox"/> Okulun yurdunda <input type="checkbox"/> Diğer (Belirtiniz.....)	
<p>7. Dini Bilgilerinizi en çok nereden öğrendiniz? (Sadece birini işaretleyiniz)</p> <input type="checkbox"/> Ailem <input type="checkbox"/> İnternet, TV vb. <input type="checkbox"/> Meslek Dersleri/Öğretmeni <input type="checkbox"/> Arkadaş çevresi <input type="checkbox"/> Cami Hocası/Diyanete bağlı kurslar <input type="checkbox"/> Diğer (Belirtiniz.....) <input type="checkbox"/> Tarikat, Cemaat <input type="checkbox"/> Kitap, dergi vb.			
<p>8. Tutum ve davranışlarınızda en çok kimi örnek alırsınız? (Sadece birini işaretleyiniz)</p> <input type="checkbox"/> Ailem <input type="checkbox"/> Meslek Dersleri Öğretmeni <input type="checkbox"/> Kültür Dersleri Öğretmeni <input type="checkbox"/> Akranlarım <input type="checkbox"/> Ünlü sanatçı veya oyuncular <input type="checkbox"/> Cami Hocası <input type="checkbox"/> Tarihi kişiler veya kahramanlar <input type="checkbox"/> Diğer (Belirtiniz.....)			

	Meslek derslerindeki ortalama başarı durumunuz nasıldır? (Geçmiş yıllarda aldığınız ders ortalamalarınızı da işaretleyiniz)	0-25 arası	26-50 arası	51-75 arası	76-100 arası
9	Kur'an-ı Kerim				
10	Meslekî Arapça				
11	Temel Dinî Bilgiler				
12	Siyer				
13	Fıkıh				
14	Tefsir				
15	Dinler Tarihi				
16	Hadis				
17	Akaid				
18	Kelâm				
19	Hitabet ve Meslekî Uygulama				
20	İslâm Kültür ve Medeniyeti				

Aşağıda verilen ifadeleri meslek dersleri ile ilişkilendirerek ifadelere katılma düzeyinizi belirtiniz.						
Madde No	Hayatta karşılaştığımız sorunlarımızı çözebilmenizde meslek derslerinin rolü	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Meslek dersleri sayesinde					
1	Bir sorunla karşılaştığımda kendimi çaresiz hissetmem.	1	2	3	4	5
2	Bir sorunla karşılaştığımda inancımdayan güç alarak sabrederim.	1	2	3	4	5
3	İnançla ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaştığımda çözümünü bulurum.	1	2	3	4	5
4	İbadetlerle ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaştığımda çözümünü bulurum.	1	2	3	4	5
5	Ahlakla ilgili yeni bir soru/sorunla karşılaştığımda çözümünü bulurum.	1	2	3	4	5
6	Karmaşık bir problemin tam olarak ne olduğunu ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
7	Problemin çözümü için mantıklı çözüm yolları ortaya koyarım.	1	2	3	4	5
8	Sorunlarla karşılaştığımda öncelikle bu sorunların kaynağını bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
9	Sorunları çözmeye konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
10	Sorunların çözümü için başkalarıyla işbirliği yaparım.	1	2	3	4	5
11	Vatanım için gerektiğinde her türlü fedakârlığı yaparım.	1	2	3	4	5
12	Sorunların çözümü için farklı yollardan en iyisini seçerim.	1	2	3	4	5
13	İmtihan dünyasında başıma çeşitli sorunların gelmesini normal karşılarım.	1	2	3	4	5
14	Seçtiğim çözüm yolunu başarılı bir şekilde uygularım.	1	2	3	4	5
15	Sorunlarımı çözmek için denediğim yolların etkililiğini değerlendiririm.	1	2	3	4	5
16	Haksızlığa uğradığımda dünyada hakkımı alamam da ahirette alacağım için fazla üzülmem.	1	2	3	4	5
17	Başkalarına yaptığım iyiliklerden dolayı karşılık beklemem.	1	2	3	4	5
18	Maddî kaynakları israf etmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
19	Sorunların çözümü için harekete geçmeden önce ayrıntılı olarak düşünürüm.	1	2	3	4	5
20	Elimde olmayan nedenlerle bir sorun yaşadığımda kader inancım beni rahatlatır.	1	2	3	4	5
21	Sorunların çözümünde başarısız olduğumda başarısızlık nedenini düşünerek bulurum.	1	2	3	4	5
22	Problemleri, ortaya çıkmadan önce tahmin ederim.	1	2	3	4	5
23	Her canlıya, severek iyilik yapmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
24	Olaylar hakkında sebep-sonuç ilişkisi kurabilirim.	1	2	3	4	5
25	Çözümü çok zor olan bir problemi parçalara ayırarak adım adım çözerim.	1	2	3	4	5
26	Doğal çevreye zarar verici davranışlardan kaçınırım.	1	2	3	4	5



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : **Yasin YİĞİT**

Uyruğu : **T.C.**

Doğum Tarihi ve Yeri : **1988 - Zara**

e-posta : **yasnyigit@gmail.com**

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Ankara Üniversitesi	2010
Yüksek Lisans	Cumhuriyet Üniversitesi	2014

İŞ TECRÜBESİ

Tarih	Kurum	Görev
2007 Eylül-2008 Haziran Arası	Diyanet İşleri Başkanlığı	İmam-Hatip
2010 Aralık-Halen	Millî Eğitim Bakanlığı	Öğretmen

YABANCI DİL BİLGİSİ

İngilizce YDS (81.25) YÖKDİL (88.75) TOEFL (X) EILTS (X)