

T.C.
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI

**DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
DERSİNDE KULLANIMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DAVUT KARABELA

KİLİS

HAZİRAN 2014

T.C.
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI

**DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
DERSİNDE KULLANIMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DAVUT KARABELA

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Osman TÜRER

KİLİS

HAZİRAN 2014

T.C.
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI

DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE
AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE KULLANIMI

Davut KARABELA

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası

Prof. Dr. Osman TÜRER (Danışman-Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Muammer BAYRAKTUTAR (Üye)

Yrd. Doç. Dr. Mustafa CİNOĞLU (Üye)

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

SBE Müdürü

Yrd. Doç. Dr. Halil ALDEMİR

T.C.
KILIS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu ve bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim. (19/06/2014)

Davut KARABELA

İMZA

ÖZET

DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLÂK BİLGİSİ DERSİNDE KULLANIMI

KARABELA, Davut

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi ABD

Tez Danışmanı, Prof. Dr. Osman TÜRER

Haziran 2014, 143 Sayfa

Dini hikâye ve menkıbeler toplum tarafından her dönemde ilgiyle dinlenen ve içerisinde öğütler çıkarılan çeşitli sözlü ya da yazılı ürünlerdir. Bu özelliğinden dolayı din eğitimi ve öğretiminin her kademesinde oldukça fazla kullanılmaktadır. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri ilköğretim çağı öğrencileri için dini bilginin bir bölümünün öğrenildiği yerler olmasından ötürü bu derslerde de kullanılmaktadır. Öğrencilerin yaş gruplarının hikâye dinlemeye diğer yaş gruplarındaki insanlardan daha fazla açık olmasından dolayı bunun avantaja dönüştürülmesi gerekmektedir. Kur'an-ı Kerim'in de kıssaları anlatarak Müslümanlara bir yöntem göstermesinden dolayı derslerimizde dini hikâyeleri ve menkıbeleri kullanmak önemli bir hale gelmiştir. Yalnız, bunları kullanırken hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı hususu önemlidir. Derslerin plânlama aşamasında bu hususların dikkatle incelenmesi ve derse iyi bir hazırlığın yapılması gerekir. Gelişigüzel bir şekilde kullanmak ders içerisindeki hedef davranış ve kazanımlara ulaşmayı güçleştirecektir. Tez çalışmamızda, dini hikâye ve menkıbelerin ders içerisinde kullanılması gerektiği belirtilmekle beraber hangi yöntem ve tekniklerin ders işleniş aşamasında kullanılabilceği önerilmiştir. Çalışmanın sonunda verilen ders işleniş örnekleriyle birlikte ortaya konulan düşünce ifade edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Dersi, Kıssa, Hikâye, Menkıbe, Yöntem ve Teknik

ABSTRACT**USAGE OF THE RELIGIOUS STORIES AND LEGENDS
IN THE CLASSES OF RELIGIOUS CULTURE AND MORAL VALUES
IN PRIMARY EDUCATION**

KARABELA, Davut

Master's Thesis: Main Department of Elementary Religious Culture and Moral
Education

Supervisor: Prof. Dr. Osman TÜRER

June 2014, 143 Pages

Religious stories and legends are spoken or written products which have been listened by the society with a great interest all the time and produced moral lessons for society. Because of this feature, they are used widely in all levels of the Religious Culture and Moral Education classes. Since Religious Culture and Moral Education classes are part of the religious knowledge given in primary education, they are being used in these classes as well. Young students are more open to listen stories than other age groups, thus, this fact should turned into advantages. .As a method, the Holy Quran is also telling parables to educate Muslims, so, usage of the religious stories and legends in the classes became very important. However, what technics and methods should be utilized is an important task. Those features should be examined carefully and a good preparation for lessons are necessary in the planning stage of lessons. Usage of those technics and methods indiscriminately in courses will make difficult to reach target behaviour and achievements. In our thesis, it is indicated that religious stories and legends should be used in the courses, and what technics and methods could be utilized during the classes are advised. Our opinions have been expressed by examples of the lesson practices given at the end of the study.

Keywords: Religion Courses, Parable, Story, Tale, Method and Technique

ÖNSÖZ

Hikâye dinlemek, okumak ve anlatmak her insanın çocukluğundan itibaren hayatında önemli bir yer teşkil eder. İnsanlar eski dönemlerden beri bu geleneği yaşatmaktadırlar. Öyle ki halk içerisinde hikâye anlatmasıyla meşhur olup topluma mal olmuş kişiler vardır. Bu kişiler her girdikleri mekânda ya da toplulukta kendilerinden hikâye talep edilir hale gelmiştir. Onların anlattıkları hikâyeler insanlar için bazen heyecan veren bazen de anlaşılması güç konuları en güzel şekilde anlatan birer vazgeçilmez eser halini almıştır.

Hikâyelerin karmaşık meseleleri, soyut kavramları kolay bir şekilde ifade etmesi insanların ona ilgisini her dönemde artırmaktadır. Bundan dolayı, okullarımızda da bütün derslerde hikâye anlatmak öğretmenler için önemli bir yöntem halini almıştır. Matematik dersinde dahi bir teoremi öğrencilere anlatmadan önce o teoremi ortaya çıkaran matematikçinin hayatından bir bölümü hikâye ederek anlatmak öğrencilerin derse güdülenmesi için önemli yollardan biridir. Dolayısıyla bir yöntem olarak kabul edilen hikâyenin derslerde nasıl kullanılacağı hususu da başlı başına bir plânlamayı beraberinde getirmektedir.

Kur'an-ı Kerim'de ve hadislerde kıssaların anlatılması insanların geçmiş toplumlardan öğrenecekleri çok şey olduğunu göstermektedir. Tez çalışmamızın en önemli kaynakları da Kur'an ve hadis kıssalarıdır. Çalışmamızın ismini "dini hikâye ve menkıbe" olarak koymamız Kur'an ve Hadis kıssalarının da hikâye anlamında kullanıldığından değil sadece hikâyenin derslerde bir yöntem olarak karşımıza çıkmasında dolayısıdır. Kur'an ve hadis kıssalarından derslerde faydalanırken, hikâye yöntemiyle sunulması çalışmanın ismini böyle tercih etmemize neden olmuştur. Bunların dışında tasavvuf kültüründen kaynaklanan ve halk arasında oldukça yaygın bir şekilde anlatılan menkıbeler, sahabe hayatları, âlimler ve İslam kültüründe yer edinmiş şahsiyetlerin yaşamlarından bölümleri hikâye ederek anlatmak da tez çalışmamızda ele alınacaktır.

Bütün bu malzemelerin derslerde nasıl kullanılacağı hususu, bu çalışmamızın ana konusunu oluşturmaktadır. Kullanılacak malzemenin nasıl seçileceği, hangi kriterler açısından incelendikten sonra derslerde kullanılabileceği, ders içerisinde hangi strateji, yöntem ve tekniklerle bu malzemelerin derse aktarılacağı ve hangi teknolojik materyallerle etkinlikler yapılabileceği hususları, bizim açıklamaya çalışacağımız temel problemlerdir.

Tez çalışmamız, tezin problem, amaç, sınırlılık ve yöntem gibi temel ilkelerin belirlendiği giriş bölümünün dışında, dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilerin hikâye dinlemesi ve anlamasının gelişim ile doğrudan ilgisi olması dolayısıyla, çalışmamıza konu edinilen öğrencilerin yaş gruplarıyla ilgili gelişim ve öğrenme özellikleri üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde, çalışmamıza

kaynaklık eden Kur'an kıssaları ve menkıbeler genel hatlarıyla izah edilmeye çalışılmıştır. Üçüncü bölümde, eldeki malzemenin ders içerisine aktarılmasında hangi yöntemlerin, ilkelerin ve kriterlerin kullanılacağı hususu açıklanmaya çalışılmıştır. Dördüncü ve son bölümde ise açıklamaya çalıştığımız hususlar, ders esnasında konu işlenişlerini gösteren üç çalışmayla örneklendirilmeye çalışılmıştır.

Tez çalışmamın ortaya çıkmasında gerek yüksek lisans ders dönemi gerekse tezin oluşturulma ve yazım aşamasında her konuda rehberlik eden ve yardımlarını esirgemeyen kıymetli danışman hocam Sayın **Prof. Dr. Osman TÜNER** Bey'e teşekkür ederim.

Ders döneminden itibaren düşünce ve görüşlerinden istifade ettiğim ve her türlü yardımlarını esirgemeyen **Yard. Doç. Dr. Halil ALDEMİR** ve **Yard. Doç. Dr. Muammer BAYRAKTUTAR** Bey'e teşekkürü borç bilirim. Ayrıca çalışmamın ortaya çıkmasına katkı sağlayan **Doç. Dr. Adem KORUKÇU** Bey ve **Dr. Nurullah YAZAR** Bey'e de teşekkürlerimi sunarım. Dil bilgisi ve gramer yönünden çalışmayı gözden geçiren meslektaşım Türkçe öğretmeni **Nevzat SEÇER** Bey'e de teşekkürlerimi burada sunmak isterim.

Her zaman yanımda olarak bana destek veren bütün aileme ve ayrıca desteğini hiçbir zaman esirgemeyen eşime sonsuz teşekkür ederim.

KİLİS
HAZİRAN 2014

Davut KARABELA

**DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE
KULLANIMI**

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR LİSTESİ	viii
GİRİŞ	1
1. Problem.....	1
2. Tezin Amacı.....	2
3. Tezin Önemi.....	2
4. Yöntem.....	2
5. Sınırlılık.....	3

I.BÖLÜM

1. İLKÖĞRETİM ÇAĞI ÖĞRENCİLERİNDE GELİŞİM VE ÖĞRENME	4
1.1. GELİŞİM VE GELİŞİMİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	4
1.2. ÇOCUKLARIN İLKÖĞRETİM ÇAĞI GELİŞİM ÖZELLİKLERİ.....	9
1.2.1. Bedensel Gelişim.....	10
1.2.2. Bilişsel Gelişim.....	13
1.2.3. Psiko-Sosyal Gelişim.....	20
1.3. İLKÖĞRETİM ÇAĞI ÖĞRENCİLERİNDE DİNİ DUYGU GELİŞİMİ.....	26
1.4. ÖĞRENME VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI.....	30
1.5. ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	35
1.6. ÖĞRENMEDE ÖĞRETMENİN ROLÜ.....	37

II. BÖLÜM

2. DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN KAVRAMSAL BOYUTU	44
2.1. HİKÂYE.....	44
2.1.1. Tarihsel Olarak Hikâye.....	45
2.1.2. Kültürümüzde Hikâye.....	47
2.1.3. Dini Kaynaklarda Hikâye.....	49
2.1.3.1. Kur'an Kıssaları.....	49
2.1.3.2. Hadislerde Kıssalar.....	52

2.1.4. Kıssa ve Hikâye Arasındaki Fark.....	54
2.1.5. Hikâye ve Masal Arasındaki Fark.....	55
2.2. MENKİBE	57
2.2.1. Kaynaklarda Menkıbeler.....	58
2.2.2. Menkıbelerin Özellikleri.....	61

III. BÖLÜM

3. DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN EĞİTİMLE İLGİLİ YÖNLERİ.....	63
3.1. DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN DİN EĞİTİMİ İÇİNDEKİ YERİ.....	64
3.1.1. Çocuklardaki İletişime Katkısı.....	67
3.1.2. Anlamaya Katkısı.....	68
3.1.3. Çocuklarda Bilginin Kalıcılığına Etkisi.....	69
3.1.4. Örnek Alma ve Özdeşleştirme Açısından Önemi.....	71
3.1.5. Soyut Kavramların Somutlaştırılarak Aktarılmasına Katkıları.....	72
3.2. DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN DİN ÖĞRETİMİNİN PRATİĞE AKTARILMASINDAKİ YERİ.....	74
3.2.1. Dini Bilginin Aktarılma Aracı Olmaları.....	75
3.2.2. Çocuklarda Din Dilinin Gelişmesine Katkısı.....	77
3.3. DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN DERSLERDE KULLANILMASI	78
3.3.1. Konu ve Kazanıma Uygun Olanın Seçilmesi.....	79
3.3.2. Ders İçeriğinin Doğru Plânlanması.....	80
3.3.3. Görsel Öğelerden Faydalanma.....	81
3.3.4. Teknolojinin İmkânlarının Değerlendirilmesi	83
3.4. DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN DERSTE KULLANILMASINA YARDIMCI YÖNTEM VE TEKNİKLER.....	85
3.4.1. Öğretim Yöntemleri	86
3.4.1.1. <i>Anlatma Yöntemi</i>	86
3.4.1.2. <i>Problem Çözme</i>	89
3.4.1.3. <i>Örnek Olay İncelemesi Yöntemi</i>	90
3.4.1.4. <i>Soru-Cevap Yöntemi</i>	92
3.4.1.5. <i>Gözlem Gezisi Yöntemi</i>	94
3.4.2. Öğretim Teknikleri.....	96
3.4.2.1. <i>Drama</i>	96
3.4.2.2. <i>Kavram Haritaları Oluşturma</i>	98
3.4.2.3. <i>Hikâye Yazma-Tamamlama</i>	99
3.4.2.4. <i>Konuşan Resimler Tekniği</i>	100
3.4.2.5. <i>Gösteri (Demonstrasyon) Tekniği</i>	102
3.5. DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN ANLATILMASINDA ÖĞRETMENİN ROLÜ	103
3.5.1. Öğretmenin Rol Yeteneği	103
3.5.2. İşitsel Özellikleri Kullanabilmesi.....	105
3.5.3. Öğretmenin İlgiyi Artırmak İçin Kullanabileceği Unsurlar.....	106
3.5.3.1. <i>Bilgisayar Destekli Materyaller</i>	107
3.5.3.2. <i>Gölge Oyunu</i>	108
3.5.3.3. <i>Pantomim</i>	110
3.5.3.4. <i>Kukla Oyunu</i>	111

IV. BÖLÜM

4. DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE KULLANIMINA İLİŞKİN DERS ÖRNEKLERİ	113
DERS İŞLENİŞ ÖRNEĞİ-1	114
DERS İŞLENİŞ ÖRNEĞİ-2	121
DERS İŞLENİŞ ÖRNEĞİ-3	127
SONUÇ	132
KAYNAKLAR	136
ÖZGEÇMİŞ	143

KISALTMALAR LİSTESİ

a.g.e.	: Adı Geçen Eser
a.g.m.	: Adı Geçen Makale
a.g.md.	: Adı Geçen Madde
as	: Aleyhisselam
AÜİFD	: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
Bsk.	: Baskı
C.	: Cilt
cc	: Cellecelâlûhu
Çev.	: Çeviri
DEÜİFD	: Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Edt.	: Editör
Hz.	: Hazreti
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
No	: Numara
r.a	: Radiyallahüanh
s.	: Sayfa
SÜİFD	: Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
UÜİFD	: Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
vb.	: Ve benzeri
Yay.	: Yayıncılık
Yy.	: Yüzyıl

GİRİŞ

1. Problem

Günümüz dünyasında hızlı bir gelişim seyreden bilim ve teknoloji, eğitim faaliyetlerinin her alanını ciddi anlamda etkilemektedir. Bu gelişmeler, eğitim yaklaşımlarında köklü değişikliklere gitmeyi zorunlu kılmaktadır. Gelişen durum karşısında bireyin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi üretebilme becerileri geleceğin inşası için önemli gözükmemektedir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Kılavuzu'nda da belirtildiği üzere bu becerilerin kazanılması ve gelecek nesillerin hayat boyu bu becerileri sürdürebilmeleri bilgi üretimine dayalı günümüz gelişmelerine paralel bir eğitimi gerektirmektedir.¹

Günümüz gelişmelerine paralel bir eğitimi sunabilmek için de, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde, derslerin öğrencilere sunulması açısından metot çeşitliliğine gidilmesi gerekmektedir. Metot, kaynaklarda şu şekilde tarif edilmektedir: Ulaşılacak istenen hedefe, varılabilecek en güvenli ve en kısa yolu takip ederek daha önceden belirlenmiş, bilinçli bir şekilde plânlanmış ve programlanmış bir yoldur.² Tanımdan da anlaşılacağı gibi ders içerisinde hedeflenen davranışlara ulaşabilmek için gerekli plânlamalar ve programlamalar yapılmalıdır.

Tez çalışmamızın konusunu oluşturan problem de yukarıdaki paragraflarda bahsedilen açıklamalara paralel olarak dersin işleniş aşamasında kullanılan dini hikâye ve menkıbelerin hangi değişik metotlar kullanılarak öğrencilere sunulması halinde daha verimli bir ders işlenmiş olabileceği problemidir. Dersin müfredatta belirtilen kazanımlarına ulaşmada sürekli olarak kullanılmakta olan dini hikâye ve menkıbelerin hangi metotlar kullanılarak öğrencilere sunulması ve ders içerisinde hangi etkinliklerin yapılması dersin verimliliğini artırabilecektir? Tez çalışmamız

¹ - *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı Kılavuzu*, Ankara, 2010, s. 2

² - Mustafa Öcal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*, Ankara, 2003, s.189

içerisinde bu problem hakkında ulaştığımız bilgi ve değerlendirmeleri sunmaya çalışacağız.

2. Tezin Amacı

Tez çalışmamızda Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin ders içerisindeki hedef ve davranışları öğrencilere kazandırmada sıklıkla başvurdukları dini hikâye ve menkıbeleri kullanmada nasıl bir yol izleyebileceklerini ortaya koymaya çalışacağız. Bu bağlamda içerisinde aşağıdaki temel sorulara cevap aramaya çalışacağız.

- a) Kur'an ve hadis kıssaları ile diğer dini hikâye ve menkıbelerin derste kullanılmasında nasıl bir yöntem izlenmelidir?
- b) Dini hikâye ve menkıbeleri, gelişigüzel kullanmak ya da bunları etraflıca ve detaylarıyla kullanmak doğru olur mu?
- c) Kur'an ve hadis kıssaları dışında kalan dini hikâye ve menkıbeler, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri için geçerli birer kaynak olabilir mi?
- d) Dini hikâye ve menkıbeleri derslerimiz için geçerli kaynak kabul edebilmemizin kriterleri neler olmalıdır?
- e) Dersin plânlanması aşamasında hangi hususlara dikkat etmeliyiz?

3. Tezin Önemi

Çalışmamız, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerindeki özellikle ahlaki değerlerle ilgili olan konuları açıklamada faydalanılan dini hikâye ve menkıbelerin hangi kriterler esas alınarak kullanılabilceği açısından önemlidir. Ayrıca “Tevhit” inancını en güzel şekilde ortaya koyan Kur'an ve hadis kıssalarını bir bütün olarak ele alıp hikâye yönteminden faydalanarak Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin ders içerisinde kullanmalarında hangi yöntemler kullanabileceklerini önermesi açısından önem taşımaktadır. Bunların dışında dini hikâye ve menkıbelerin kullanılması aşamasında hangi kriterlerin göz önüne alınacağı hususunda da öneriler getirmesi bakımından tez önem arz etmektedir.

4. Yöntem

Tez çalışmamızın ilk üç bölümü teorik bilgilerden oluşmaktadır. Son bölümü ise uygulama aşamasının örneklendirilmesi şeklinde oluşmaktadır. İlk üç bölümün

araştırılmasında konularla ilgili makale ve kitaplar taranmış ve konuya ışık tutacak olanlar bilimsel kaynak gösterme ilkelerine göre çalışmanın içerisine dayanak olacak şekilde yansıtılmıştır.

İlk bölümde, gelişim ve öğrenme ile ilgili kaynaklar taranmış ve bunlardan elde edilen bilgiler kullanılmıştır. İkinci bölümde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullandığımız Kur'an kıssaları, hadislerdeki kıssalar, menkıbelerle ilgili çeşitli kaynaklardan veriler derlenerek bu kavramların kısaca tanıtılmasına çalışılmıştır. Üçüncü bölümde eğitim felsefesi, öğretim yöntem ve tekniklerini içeren kaynaklar ve diğer Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerini konu edinen metot ve yöntemleri ele alan kaynaklar taranarak onlardan istifade edilmiştir. Çalışmamızın son bölümünde ise çeşitli ders örnekleri incelenerek çalışmamıza konu olan Kur'an kıssalarından iki tane ve bir halifenin hayatından kesit sunan adaletle ilgili bir menkıbeyi ders içerisinde kullanmamıza yarayacak metot, yöntem ve tekniklerden istifade ederek ders örneklendirilmesi yapılmıştır.

5. Sınırlılık

Tez çalışmamız aşağıda yazılı maddelerle sınırlı tutulmuştur.

- a) Kur'an kıssaları ve hadislerde tespit edilen kıssalar dini hikâye ve menkıbeler içerisinde değerlendirilmemekle beraber ders içerisinde hikâye metoduyla kullanılmasından dolayı çalışmamız içerisinde yerini almıştır.
- b) Kıssaların doğruluğu konusunda tartışma yoktur. Bunların dışında kalan dini hikâye ve menkıbelerin de çalışmamızda tek tek doğruluğu araştırılmamıştır. Temel bazı ilkeler belirlenip dini hikâye ve menkıbelerin ders içerisinde kullanılması düşünülmüştür.
- c) Çalışmamızın son bölümündeki örneklerde amaç olarak dini hikâye ve menkıbelerden örnekler sunmak değil de derste kullanılan kıssa ya da diğer materyallerin hikâye metodu ve diğer metodlarla nasıl kullanılacağına dair örnek vermek üzere kendimizi sınırlandırdık.
- d) Tez çalışmamız yürürlükte olan 2010 tarihli Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programı çerçevesinde yapılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. İLKÖĞRETİM ÇAĞI ÖĞRENCİLERİNDE GELİŞİM VE ÖĞRENME

1.1. GELİŞİM VE GELİŞİMİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Gelişim, insanın anne karnında ilk oluşmaya başladığı andan itibaren hayatının sonuna kadar devam eden geniş bir yelpazeyi kapsar. Gelişim ile ilgili kaynak kitapları incelediğimizde neredeyse hepsinde benzer tanımlar yer almaktadır. Gelişim, öğrenme, yaşantı ve olgunlaşma sonucunda bireyde görülen sürekli ve düzenli değişikliklere denilmektedir.³ Gelişim, büyüme, olgunlaşma, öğrenme, hazır bulunuşluk ve kritik dönem adı verilen kavramlarla birlikte ele alınır. Gelişim psikologları, gelişimi tek başına bir kavram gibi açıklamaktan ziyade, saydığımız kavramları neden-sonuç bağlamında ve gelişim sıraları içerisinde açıklamaya çalışmaktadırlar.⁴ Gelişim içerisinde saydığımız bu kavramlar çok önemli bir yer tutar. Bu kavramlar açıklanmadan gelişimin anlaşılması pek mümkün görülmemektedir.

Araştırmacılar uzun yıllar çocukları, büyüklerin küçük bir kopyası gibi görmüş ve teorilerini bunun üzerine kurmuşlardır. Daha sonra ise Locke, çocukların büyüklerin birer kopyası olmadığını ve onların kendilerine ait özelliklerinin olduğunu söylemiştir. Çocukların yetiştirme ve eğitim ile birlikte sonradan büyükler gibi davranabileceğini iddia etmiştir. Locke'a göre organizma doğuştan boş bir levha gibidir ve çocukta oluşanlar sonradan öğrenilerek ortaya çıkmaktadır. Locke doğuştan gelen özellikleri kabul etmekle beraber çevre, taklit, ödül, ceza gibi

³ - Ziya Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara, 2005, s.13-14

⁴ - Betül Aydın, *Gelişimin Doğası*, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Edt. Binnur Yeşilyaprak, Ankara, 2003, s.29

pekiştireçlerle gelişimin gerçekleştiğini savunmaktadır.⁵ Rousseau ise çocuğun kendine özgü duygu ve düşünce şemalarına sahip olduğunu ve bunların zamanla değişikliğe uğradığını böylelikle daha karmaşık bir yapıya büründüğünü söylemiştir. Rousseau'ya göre bu süreçte çevre çok fazla etkili değildir. Fakat birçok filozof Rousseau'nun aksine çevrenin çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu savunmaktadır.⁶

a) Büyüme: Gelişim ile ilgili kavramlardan “büyüme”yi ele alacak olursak, insanın boy, kilo ve hacim olarak değişmesini anlamak gerekir. Büyüme, insan organlarının değişik zamanlarda ve değişik hızlarda boy, kilo ve hacim olarak artmasıdır.⁷ Doğum öncesi hücrelerin çoğalması ve sonraki aylarda gelişen fiziki yapıdaki gelişmeler de büyüme ile ilgilidir.

b) Olgunlaşma: Gelişim içerisindeki kavramlardan büyüme ile yakından ilgili olan diğer bir kavram da “Olgunlaşma”dır. Kaynakların bir kısmında büyüme ve olgunlaşma birlikte başlık açılan ve açıklanan bir kavramdır. Olgunlaşma, bireyin doğuştan getirdiği bazı güçlerin, iş görebilecek seviyeye ulaşmasıdır. Bu seviyeye ulaşması da büyüme ile ilgilidir. Birey fiziksel açıdan büyürken aynı paralelde olgunlaşması gerekir. Bu durum bireyin kalıtsal yönüyle ilgili biyolojik bir gelişmedir.⁸ Örneğin konuşma olgunluğuna gelememiş bir bebeğin ne kadar egzersiz yaparsa yapsın konuşamayacak olması onun olgunlaşmadığını göstermektedir.⁹

c) Öğrenme: Gelişim açıklanırken önemle üzerinde durulan diğer bir kavram da “Öğrenme”dir. Öğrenmeyi birçok kaynak, belirli bir yaşantı ya da deneyim sonucunda bireyin davranışlarında görülen kalıcı izli değişiklik olarak açıklamaktadır. Bir davranış birkaç kez tekrarlandıktan sonra bir daha yapılmıyorsa bu öğrenme olarak değerlendirilmemektedir. Davranışın öğrenme olarak kabul edilebilmesi için devamlı ve kalıcı olması gerekmektedir. Öğrenmenin ön koşulu da büyüme ve olgunlaşmadır.¹⁰ Öğrenmede büyüme ve olgunlaşmanın dışında önemli olan bir nokta da, sadece büyüme ve olgunlaşmanın olması ile gerçekleşmeyeceğidir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çevre şartlarının da

⁵ - Aydın, a.g.e., s.29

⁶ - Aydın, a.g.e., s.29

⁷ - Nuray Senemoğlu, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*, Ankara, 2005, s.3

⁸ - Mehmet Şişman, *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara, 2008, s.159

⁹ - Selçuk, a.g.e., s.16

¹⁰ - M. Engin Deniz, *Eğitimin Psikolojik Temelleri, Eğitim Bilimine Giriş*, Edt. Emin Karip, Ankara, 2007, s.110

oluşması lazımdır. Örneğin, bir çocuk yeterli büyüme ve olgunlaşma seviyesine ulaştıca, yemek yerken kaşığı tutmayı öğrenebilmesi için çevresini gözlemlemesi ve gördüğü davranışı yapmaya çabalaması gerekir. Çocuk önceleri kaşığı zor tutabilirken ve yediklerini dökmeden yiyemez halde iken, zaman içerisinde bu davranışı öğrenebilmektedir. Bu örnekte olduğu gibi davranışların öğrenilebilmesi, çevreden görüp yapma çabası içerisinde olunmasıyla ilgilidir. Öğrenmenin çevreyle etkileşim halinde gerçekleşmesi gerektiği kaynaklar tarafından kabul edilmektedir.¹¹

d) Hazırbulunuşluk: Gelişim açıklanırken “Hazır bulunuşluk” da dikkatlerden kaçırılmaması gereken bir kavramdır. Hazır bulunuşluk bireyin biyolojik olgunlaşmasının gerçekleşmesinden sonra öğreneceği şey hakkında bilişsel ve duyuşsal açıdan da hazır olmasını ifade etmektedir.¹² Hazır bulunuşluk bireyin bir şeyi öğrenebilmesi için o şeyden önce öğrenmesi gerekenleri öğrenmesini önemli kılmaktadır. Örneğin ilkokul çocuklarına doğal sayıları öğretmeden kesirli sayıları öğretmeye çalışmak yanlıştır. Çünkü çocukların bir önceki öğrenmesi gereken bilgiyi öğrenmeden onu içinde barındıran başka bir bilgiyi öğrenmesi zordur. Hatta bu şekilde bir yaklaşımda bulunmanın sonucu olarak istenilen öğrenme olası değildir.¹³ Bir bebeğin koşabilmesi için öncelikle yürümeyi öğrenmesi gerektiği bu konuyla ilgili başka bir örnektir.

e) Kritik Dönem: “Kritik dönem” adı verilen bir başka kavram da gelişimin izah edilmesinde önemli bir yere sahiptir. Kritik dönemi izah etmeden önce “Dönem” kavramından bahsetmek gerekir. “Dönem”, insan yaşamında belirli yaşlarda ayırıcı özellikleri olan aşamaları anlatmak için kullanılmaktadır. Bazı özelliklerin ön plana çıktığı aşamaları anlatmak için kullanılır. Kritik dönem denildiğinde ise, insan yaşamında bazı uyarıcıların belli zaman dilimlerinde ortaya çıkması kastedilmektedir. Bu zaman dilimleri içerisinde çıkması gereken uyarıcılar sonra ya da önce çıktığı takdirde yapması gerektiği etkiyi yapamamaktadır. Böylece gelişim gereken seviyeye ulaşamamış olur. Örnek verecek olursak, bir bebeğin yürümesi için bir yaş civarı kritik bir dönemdir. Herhangi bir nedenle bebek dört yaş

¹¹ - Gülsen Ünver, Gelişimle İlgili Temel Kavramlar, Gelişimin Temel İlkeleri ve Gelişimi Etkileyen Etmenler, *Eğitim Psikolojisi*, Edt. Ayten Ulusoy, Ankara, 2007, s.30-31

¹² - Ozana Ural ve Oya Ramazan, Eğitim Biliminin Temelleri, *Eğitim Bilimine Giriş*, Edt. Ayla Oktay, Ankara, 2007, s.39

¹³ - Ünver, a.g.e., s.31

civarında yürümeye başlarsa onun için kritik dönem geçilmiş olur. İleriki yaşlarda bu problem çocuğun yürümesiyle ilgili sıkıntıların yaşanmasına sebep olabilir.¹⁴

Gelişimi etkileyen faktörler “Kalıtım” ve “Çevre” olmak üzere iki temel kavramla izah edilebilir. İkisi de çok önemli olmakla birlikte, hangisinin gelişim üzerinde daha etkili olduğu tartışma konusudur. Bazı bilim adamlarının kalıtımın daha etkili olduğunu, bazılarının ise çevrenin daha etkili olduğunu savunduğu burada ifade edebiliriz.

Bilim adamları 20. yy’a kadar gelişimi açıklamaya çalışırken kalıtımın yani anne ve babadan gelen özelliklerin insanın gelişimi için belirleyici olduğunu düşünmüşlerdir. Pavlov’un köpeklerle yaptığı deneylerin duyulması ile birlikte bu düşüncede değişimler yaşanmıştır. Pavlov’un, köpekleri koşullayarak daha önceden gözlenmeyen davranışları elde etmesi, yeni düşünce ve fikirlerin ortaya atılmasına neden olmuştur. Bu da bilim adamları arasında kalıtımın belirleyici olduğunu düşünen bir grup ile bu düşüncenin karşısında öğrenme ve çevresel koşulların belirleyici olduğunu düşünen bir grubun oluşmasına neden olmuştur. Bu düşüncelerin ortaya çıktığı yıllarda, birbirine zıt iki düşünce sahiplerinin tartıştığı görülmektedir. Kalıtımı önemli görenlere göre bireyin nasıl bir yetişkin olacağı daha doğmadan önce belliydi. Öğrenme ve çevresel koşulların önemli olduğunu söyleyen gruba göre ise doğumdan sonra geçirilen yaşantılar ve çevresel koşullar gelişimin nasıl olacağını belirliyordu.¹⁵

Bilim adamları iki farklı düşünce üzerine çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Kalıtmacı görüşü savunan Goddard adlı bilim adamının yaptığı çalışma bu düşünceyi izah eden en önemli çalışmalardandır. Goddard, Kallikak adında bir adamın iki evliliğinden oluşan iki farklı nesli arşivlerden de yararlanarak incelemiştir. Kallikak’ın, akıllı ve iyi yetişmiş bir kadınla kurduğu evlilikten, çok nitelikli bireyler ortaya çıkmış içerisinde doktor, avukat ve toplumda saygın olan birçok kişi yetişmiştir. Diğer tarafta, toplumda saygın bir yeri olmayan ve zeki sayılmayan kadınla olan evliliğinden ise, doğan çocuklar ve torunlar içerisinde çok sayıda alkolik, işsiz, at hırsız gibi toplumda kabul edilmeyen davranışlara sahip bireyler

¹⁴ - Selçuk, a.g.e., s.17-18

¹⁵ - Münire Erden ve Yasemin Akman, *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara, 2005, s.24

yetiştirilmiştir. Bu araştırma kalımcı görüşü savunanlar için önemli bir veri olarak kabul edilmiştir.¹⁶

Çevreci görüşü savunanlar ise bireyin gelişiminin öğrenme ve çevre koşullarına bağlı olduğunu göstermeye çalışan çalışmalar yapmışlardır. Bu düşünce akımının temsilcisi John Locke'dir. Locke, bebeklerin doğduklarında zihinlerinin boş bir levhaya benzediğini belirtmektedir. Daha sonra ise Goddard ile aynı dönemde yaşamış John B. Watson çevreci görüşü benimsemiş ve bunu izah etmek için çocukların tıpkı bir kıl yığının şekillendirilmesi gibi uygun çevre koşulları bulunduğu istenilen şekilde yetiştirilebileceğini belirtmiştir. Watson bir çalışmada 9 aylık olan Albert adında bir bebek üzerinde deneyler yapmıştır. Watson bebeği önce beyaz fareler gibi tüylü hayvanlarla aynı ortamda buldurmuş ve bebek bu hayvanlardan korkmadığı gibi onlarla oynamak istemiştir. Daha sonra ise bebeği hayvanlarla bulunduğu ortamda iken şiddetli bir ses ile karşı karşıya bırakmıştır. Albert yaklaşık iki ay gibi bir süre sonra annesinin giydiği tüylü kürk ve Noel babanın sakalı gibi daha önce kendisinde korku uyandırmayan beyaz ve tüylü nesnelere karşısında ağlamaya başlamıştır. Watson bu çalışmasıyla, gelişim içerisinde davranışların ortaya çıkmasında çevresel koşulların daha önemli olduğunu savunmuştur.¹⁷

Yukarıdaki paragraflarda gelişimi etkileyen iki önemli etkenden bahsettik. Bilim adamları iki gruba bölünerek bir kısmının kalıtımı önemli sayması diğer kısmının ise çevresel koşulları önemli sayması günümüzde tartışma konusu yapılmamaktadır. Günümüzde bilim adamları, çevre ve kalıtımın birlikte etkileşerek bireyin özelliklerinin ortaya çıkmasında etkili olduğu düşüncesini kabul etmektedirler.¹⁸

Gelişimi etkileyen faktörlerden de bahsettikten sonra gelişimin temel ilkelerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Gelişim, kalıtım ve çevre etkileşiminin bir ürünüdür.
- Gelişim, süreklidir ve belli aşamalarda gerçekleşir.
- Gelişim, nöbetleşe devam eder.
- Gelişim, baştan ayağa, içten dışa doğrudur.

¹⁶ - Erden ve Akman, a.g.e., s.24-25

¹⁷ - Erden ve Akman, a.g.e., s.25

¹⁸ - Erden ve Akman, a.g.e., s.26

- Gelişim, merkezden dışa doğrudur.
- Gelişim, genelden özele doğrudur.
- Gelişimde kritik dönemler vardır.
- Gelişim, bir bütündür.
- Gelişimde bireysel farklar vardır.¹⁹

Burada sayılan gelişimin temel ilkeleri yukarıda anlatmaya çalıştığımız gelişim ve gelişimi etkileyen faktörlerden ortaya çıkarılan genel ilkelerdir. Bu ilkeler gelişimin nasıl ve ne şekilde gerçekleştiğinin sistematik bir tarifidir.

1.2. ÇOCUKLARIN İLKÖĞRETİM ÇAĞI GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

İnsan ilk oluşumdan hayatın sonuna kadar dönemsel olarak farklı alanlarda gelişme gösterir. İlk zamanlarda, insanda bedensel gelişme yaşanırken zaman içerisinde insan, zihinsel ve devamında sosyal olarak gelişimini sürdürmektedir. Gelişimin özelliklerinden birinin dönemsel olması dolayısıyla insan her dönemde belli alanlarda daha hızlı bir süreç geçirmektedir.

İnsan gelişimini psikologlar belli dönemlere ayırarak incelemişlerdir. Bu dönemler; doğum öncesi, bebeklik (0-2 yaş), çocukluk (2-6 yaş), ilköğretim (6-12 yaş), ergenlik (12-18 yaş) olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır.²⁰ Bilim adamları sınıflama yaparken ilköğretim çağını 6-12 yaş olarak belirlemişlerdir. Fakat ülkemizdeki eğitim sisteminden dolayı ilköğretim kavramını çalışmamızda biraz daha geniş bir yaş diliminde ele alacağız. Ülkemizdeki ilköğretim kavramı, gelişim psikologlarının belirttiği yaş sınırının biraz dışına çıkar. Ülkemizde ilköğretim, ilkokul ve ortaokul dönemlerini kapsamaktadır. Bu dönemler, çocuklarda 6-14 yaş arasına tekabül eder. Çalışmamızda, gelişim psikolojisine göre ilköğretim döneminin sonu olan 10-12 yaşları ile ergenlik döneminin başı olan 12-14 yaşları arasını gelişim açısından inceleyeceğiz. Çalışmamızda önce bedensel gelişim, ardından bilişsel

¹⁹ - Zeki Kaya, Eğitimin Psikolojik Temelleri, *Eğitim Bilimine Giriş*, Edt. Özcan Demirel ve Zeki Kaya, Ankara, 2008, s. 98-99; Hülya Çermik, Bir Bilim Olarak Eğitimin Temelleri, *Eğitim Bilimine Giriş*, Edt. Mustafa Yılmaz, Ankara, 2006, s.21

²⁰ - Şişman, a.g.e., s.163

gelişim ve son olarak da sosyal gelişimi ele alacağız. Çalışmamız içerisinde dini ve ahlaki gelişim ayrı bir başlık altında değerlendirilmeye çalışılacaktır

1.2.1. Bedensel Gelişim

Gelişim dönemlerini incelediğimizde, çocukların bedensel gelişimlerinin önceki yıllara nazaran ilköğretime ilk başladıkları yıllarda yavaşladığını görürüz. Dokuz yaşlarına kadar erkekler kızlardan biraz daha uzun ve ağır iken, ergenlik döneminin başında kızlar erkekleri geçer. İlkokula yeni başlayan çocuklarda bilek ve parmak kemikleri zayıf, kaslar da tam gelişemediğinden ince ve hassas işleri kolay yapamazlar. İlkokul döneminin sonuna doğru ise bunları rahatlıkla yapabilecek hale gelirler.²¹ Bu dönemde çocuklar, rahatlıkla koşar, oynar, atlar ve tırmanabilir. Bu dönemde kemik ve iskelet sistemi kas sistemine göre daha fazla gelişir. İlkokul döneminin sonuna doğru ise kas sisteminin de gelişmesiyle birlikte her türlü ince ve hassas işleri yapabilmeye başlarlar. Çocuğun parmak becerileri gelişmeye başlar bununla birlikte müzik aletlerini çalabilir.²² İlkokul 4. ve 5. sınıflarda fiziksel olarak erkekler, gelişim açısından kızların gerisinde kalırlar. Buna rağmen erkek çocuklar, kız çocuklarından daha hareketli ve güce dayanan işleri yapmaya daha istekli olurlar. Kız çocukları ilkokulun son döneminde ergenliğe geçiş aşamasında olduklarından onların kas sistemi daha gelişmiş olur. Bundan dolayı ince ve hassas işleri erkeklere göre daha kolay yapabilirler. Erkekler çok uzun süreli kalem tutma ve küçük puntolarla yazı yazmada kızlara göre daha çok zorlanırlar.²³

Genel olarak çocukların ilkokul çağında ortalama boy artışı 5,5 cm 'dir. On yaşına gelmiş bir çocuğun boyu ortalama 140 cm'dir. On bir yaşına gelmiş kız ve erkek çocukların boyu ortalama 145 cm civarındadır. Kızlar, daha önce belirttiğimiz gibi bu yaşlarda erkeklerden birkaç cm kısa olabilir. Ağırlığa sıra gelince ise ortalama 11 yaşındaki bir kız çocuk 35 kg'dır. Aynı yaştaki erkek çocuk ise yaklaşık 35,5 kg'dır. Bu yaştan itibaren kız çocuğunun ağırlığı erkeğe göre daha hızlı artar. İskelet gelişiminde çocukların bu yaşlarda tam olarak vücudu gelişmediğinden kemiklerin biçiminin bozulma olasılığı küçük yaşlardaki gibi devam eder. Kol, bacak ve omurga kemiklerine aşırı yüklenmeler ve bunları zorlamalar çocuğun iskelet gelişimini bozabilir. İlkokul döneminde solaklık çocuk için problem teşkil edebilir.

²¹ - Deniz, a.g.e., s.114

²² - Şişman, a.g.e., s.165

²³ - Erden ve Akman, a.g.e., s.50

Okulda sağ el ile kullanmak için düzenlenen eşyaları kullanmak ve sağ el ile yazan bir öğretmeni tahtada takip etmek çocuk için sıkıntı doğurabilir. Ailelerin, çocuklarını sağ el kullanmaları konusunda baskı altına almaları çocukta kekeme, kendine güvensizlik gibi durumların meydana gelmesine sebep olabilir. Bundan ötürü bu yaşlarda bu konunun da dikkate alınması gerekir.²⁴

Çalışmamızda, bilim adamlarının gelişimi açıklarken 6-12 yaş olarak belirttiği ilköğretim çağını biz ergenliğin de başladığı ortaokul çağıyla birlikte ele alacağımızı belirtmiştik. İlkokul döneminde kız ve erkeklerde görülen bedensel değişimleri belirtmiştik. Kızlar ilkokulun sonunda ergenliğe girmeye bedensel olarak hazırlanmaya başlıyorlardı. Erkekler ise ergenliğe girmek için kızlardan biraz daha sonra bedensel olarak hareketleniyorlardı. Biz ergenlik döneminin başlangıcından yaklaşık olarak dönemin ortasına kadar geçen süreyi de burada ele alacağız. Böylelikle bedensel gelişme de çalışmamıza dayanak olacak ülkemizdeki ilköğretim çağındaki çocukların bedensel gelişim özelliklerini açıklamaya çalışmış olacağız.

İlkokul döneminde bedensel gelişmenin yavaşladığını belirtmiştik. Ergenlik döneminde ise bedensel büyüme hızlanmaya başlar. Genç dediğimiz bireyler çocukluk ile yetişkinlik arasında ergenlik çağını yaşamaktadır. Ergenlik dönemi 11-12 ile 17-18 yaşları arasında kapsar. Bu dönemde çocukların bedeninde fizyolojik ve hormonal değişimler meydana gelir. Ergenlikte bireyin görüntüsü çocukluktan çıkıp yetişkinliğe doğru hızlı bir şekilde değişir. Vücutta bu değişimi başlatan hipotalamustur. Hipotalamus gönderdiği sinyallerle beraber kandaki hormonların artmasını, böylelikle de büyüme ve cinsel gelişmeyi sağlayan bedendeki değişimleri başlatır. Ergenlik döneminin sonunda hipofiz bezinde salgılanan hormonlarla beraber büyüme yavaşlamaya ve sonunda yetişkinlerin bedenlerinde bulunan hormonların miktarlarına yaklaşmaya başlar. Böylelikle ergenlik döneminin sonunda kişi yetişkin bir bireyin bedenine ulaşmış olur.²⁵

Ülkemizde ortaokul döneminde olan çocuklar, ergenliğin hemen öncesinde yaşanan erinlik döneminde bulunmaktadırlar. Bu dönemde öğrenciler, bedensel olarak ergenliğe hazırlanmaktadırlar. Erinlik dönemi ortalama olarak kızlarda 12-13, erkeklerde ise 13-14 yaşlarında başlamakta ve 2 ile 4 yıl arasında sürmektedir. Bu dönem de genellikle ortaokul çağında yaşanmaktadır. Bu dönemin ardından ergenlik

²⁴ - Selçuk, a.g.e., s.33-34

²⁵ - Erden ve Akman, a.g.e., s.50-51

dönemi gelir. Genellikle bilim adamları ergenlik döneminin 17-18 yaşlarında son bulduğunu belirtmekle beraber, kızlarda 18, erkeklerde de duruma göre 21 yaşına kadar devam edebileceğini bildirmektedirler.²⁶

Erinlik denilen dönemin ilk yıllarında büyüme hormonu çok çalıştığı için boy uzaması çok fazladır. Bu dönemde ortalama yıllık boy artışı kızlarda 6-8 cm civarında olur. Kızlarda ay halinin başlamasıyla beraber bu boy artışı tekrar yavaşlamaktadır. Erkeklerde ise boy artışı kızlara göre daha geç başlar. Erkeklerde ortalama yıllık boy artışı 7-8 cm civarında seyrederek. Ergenlik döneminin sonuna doğru bu azalma gösterir. Kızlarda boy uzaması 18 yaş civarına kadar devam ederken, erkeklerde az da olsa 21 yaş civarına kadar sürebilir.²⁷

Erinlik dönemiyle başlayan ergenlik çağında kızların ağırlık artışı cinsel olgunluğun en fazla ortaya çıktığı yaş civarında görülür. Erkeklerde ise ağırlık artışı en fazla 16 yaş civarında görülür. Bunun sebeplerinden biri vücuttaki yağlanmanın artış göstermesidir. Gençlerde, bu dönemde şişmanlık eğilimi görülebilir, fakat boy uzadıkça bu ortadan kalkar.²⁸

Kemikler açısından bakarsak ergenlik döneminde kemiklerin boyu uzar, içyapıları ve biçimleri değişiklik gösterir. Kızlarda kemik gelişimi 17-18 yaş civarına kadar sürerken, erkeklerde 19 yaş civarında son halini alır. Erinlik döneminde büyüme hızı bütün organlarda aynı olmadığı için vücutta orantısızlık görülebilir. Bu orantısızlık en fazla ayaklarda ve burunda görülebilir. Vücut büyümesini 4-5 yılda tamamlarken, ayaklar 3 yılda gelişimini tamamlar. Bundan ötürü vücuda göre ayaklar büyük olabilir.²⁹

Yukarıda açıklamaya çalıştığımız hususları özetlersek, ilkökul dönemi, bedensel gelişimin yavaşladığı; ortaokul dönemi ise bedensel gelişimin hızlandığı bir dönem olarak karşımıza çıkar. İlkokul döneminin başında erkekler beden olarak daha uzun ve ağırken, ilkökul döneminin sonunda kızlar boy ve ağırlık olarak erkekleri geçmeye başlar. Bunun sebebi de kızların erkeklerden önce ergenliğe girecek olmasıdır. Ergenlik döneminin hemen öncesinde erinlik denilen bir dönem vardır. Bu dönem kızlarda ilkökul dönemi sonunda başlar ve ortaokul döneminde biter ya da bitmek üzere olan bir dönemdir. Erkeklerde ise erinlik ilkökul bitiminde ya da

²⁶ - Selçuk, a.g.e., s.35

²⁷ - Selçuk, a.g.e., s.36

²⁸ - Selçuk, a.g.e., s.36

²⁹ - Selçuk, a.g.e., s.36

ortaokul başlangıcında başlar. Bizim çalışmamız, kızların yavaş yavaş erinliğe girmeye başladığı dönem ile birlikte ergenlik dönemine denk gelirken, erkeklerde daha çok erinlik, az bir kısım öğrencide de ergenlik başlangıcına denk gelir. Bilim adamları, ilköğretim çağını 6-12 yaş olarak ele alırken ergenlik çağını 12-18 yaş olarak ele alırlar. Ülkemizdeki eğitim sisteminde ilköğretim 6-14 yaş arasını kapsadığından, çalışmamızda daha çok 9-10 yaş ile 14-15 yaş arasını dikkate aldık. (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 4. sınıflardan başlayarak 8. sınıflara kadar okutulduğundan bu yaş grupları ele alınmıştır.)

1.2.2. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişimi açıklamaya çalışan bilim adamları, öncelikle zekâ düzeyi ile düşünme hızı arasında bir bağın olduğunu düşünüyorlardı. Onlar, o dönemlerde zeki insanların hızlı düşünebilen insanlar olduğu kanaatine sahiptiler. Bilişsel gelişimin niceliksel ve yaşa bağlı olarak ortaya çıktığını düşünüyorlardı. Birinci sınıfta okuyan bir öğrencinin, beşinci sınıftakilere göre daha az şey öğrenmesinin sebebini, onların daha yavaş düşündüklerinden hareketle açıklıyorlardı. Onlar, bu dönemde bilişsel gelişimi, niteliksel yönden ziyade, niceliksel yönden açıklamaya çalışıyorlardı.³⁰

Arnold Gessell adındaki bilim adamı, bilişsel gelişim konusunda yaptığı çalışmalar sonucunda, olgunlaşmanın bilişsel gelişim açısından önemli olduğunu belirtti. Bununla birlikte bilişsel gelişimin niteliksel yönünün de dikkate alınması gerektiği düşüncesi bilim çevreleri tarafından yaygın bir şekilde dikkate alınmaya başlandı. Fakat bilim adamları, zamanla Gessell'in düşüncelerini de eleştirmeye başladı. Eleştirilerden en ciddiisi de Gessell'in bilişsel gelişim dönemlerini kesin çizgilerle birbirinden ayırması ve bu açıklamaları yaparken bireysel farklılıkları dikkate almamasıydı. Bundan ötürü Gessell'in düşünceleri bilim çevreleri tarafından ilgisini kaybetti. Bu sürecin ardından, bilişsel dönemler arasında geçişin daha karmaşık bir süreç olduğu düşüncesini ortaya atan İsviçreli bilim adamı Jean Piaget, bilişsel gelişimi daha kapsamlı ve daha farklı bir şekilde açıklamıştır.³¹ Piaget'in açıklamış olduğu bilişsel gelişim kuramı günümüzde hala etkililiğini sürdürmektedir. Bilişsel gelişimi, Bruner, Vygotsky gibi bilim adamları da açıklamaya çalışmıştır.

³⁰ - Erden ve Akman, a.g.e., s.61

³¹ - Erden ve Akman, a.g.e., s. 61

Fakat bunlardan daha çok Piaget'in kuramı, bilim çevreleri tarafından önemsenmektedir.

Piaget, bilişsel gelişimi, kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucunda oluşan bir süreç olarak açıklar. Piaget, yeni doğan bir bebeğin, sürekli olarak içinde yaşadığı çevre ve dünyayı tanıma, bilme, anlama ve keşfetme çabasında olduğunu belirtir. Çocuk bir yetişkin gibi dünya hakkında bilgi sahibi değildir. Hayatı yaşamaya başladığında, çevresini tanımak için çeşitli zihinsel süreçler yaşar, işte bu yaşadığı hayatı anlama ve algılama için yaptığı bütün etkinlikler ve zihinsel süreçler bilişsel gelişimdir. Piaget, kuramını, olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme ve dengeleme gibi kavramlar kullanarak açıklamaya çalışmıştır. Piaget, bilişsel gelişim dönemlerini dört başlık altında toplamıştır. Bunları, duyuşal-motor dönemi, işlem öncesi dönemi, somut işlemler dönemi, soyut işlemler dönemi diye sınıflandırmıştır.³²

Bilişsel gelişimle ilgili bazı kavramlar vardır. Bunlardan biri de zekâdır. Zekâ ile ilgili çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Kimi bilim adamları göre insanların zekâsını kendi testlerinin sonucuna göre değerlendirmiştir. Bazı bilim adamları da öğrenme gücü olarak açıklamaya çalışmışlardır. Genel olarak bilim adamları zekâyı, insanın yeni ve şaşırtıcı durumlarda çevreye uyum sağlama, soyutlama, problem çözme gücü olarak açıklar. Tam olarak zekânın tanımı yapılamasa da, bu tanım belli düzeyde bilim adamları tarafından kabul görmektedir.³³

Bilişsel gelişimle ilgili diğer bir kavram da şemadır. Şemayı genel olarak bilim adamları, bilişsel yapılar olarak açıklamakla birlikte, çocukların çevreleriyle girdikleri etkileşim sonucunda oluşturdukları davranış ve düşünce kalıpları şeklinde izah ederler. Şemalar bir bebeğin etrafındaki bir objeyi yakalaması gibi basit ya da bir lise öğrencisinin matematik problemini çözmesi gibi karmaşık bir türde olabilir. Şemalar, yakalama, araba kullanma, top oynama gibi davranışsal olabileceğinin yanında, problem çözme, kavramları kategorik ayrıma tabi tutma, herhangi bir şeyi sınıflandırma gibi bilişsel olabilir.³⁴

Bilişsel gelişim olgunlaşma ve yaşantı, kazanma arasındaki sürekli etkileşimin ürünüdür. Olgunlaşma daha çok bedenle ilgili olmasına rağmen,

³² - Şişman, a.g.e., s.166

³³ - Selçuk, a.g.e., s.73

³⁴ - Aysel Akyol Köksal, Bilişsel Gelişim, *Eğitim Psikolojisi*, Edt. Ayten Ulusoy, Ankara, 2007, s. 76

olgunlaşmanın olmasıyla birlikte bilişsel gelişim de gerçekleşmektedir. Olgunlaşmayla birlikte yaşantı zenginliği de bilişsel gelişime etkide bulunur.³⁵

Örgütlenme de bilişsel gelişimde önemli olan bir kavramdır. Piaget'ye göre insan kendi düşünme süreçlerini organize etme eğilimi ile doğar. Basit olan yapılar daha karmaşık ve zor olan durumlarda kullanılmaya çalışılır. Örnek verecek olursak, bir bebek ilk başlarda bir nesneyi görme ya da tutmasında bilinçli ve koordineli olarak davranamaz, ama birkaç defa yaptıktan sonra bu davranışları koordineli bir şekilde yapabilir. Bu örnekte de anlatılmaya çalışıldığı gibi koordinesiz olan davranışlardan koordineli ve uyumlu davranışlara ulaşılır. Örgütlenme sayesinde insan karşılaştığı durumları daha sonra farklı yerlerde yeniden düzenleyerek kullanabilmektedir.³⁶

Bilişsel gelişimde uyum denilen bir kavram daha vardır. Uyum kavramı “Özümlenme” ve “Uyumsama” kavramları ile birlikte izah edilir. Özümlenme denildiğinde insanların önceden bildikleri bir şemayı yeni karşılaştıkları durumda kullanması olarak açıklanır. Örneğin daha önce hiç domates görmeyen bir çocuk onu ilk önce kendisinde şema halinde bulunan bir topa benzetir. Çocuk domatesi bir süre top gibi düşünerek onunla oynamaya başlar. Uyumsama ise, bu örnekteki çocuğun zamanla domatesin yenilebileceğini fark edip top gibi oynanamayacağını öğrendiğinde yeni bir şema meydana getirir. İşte bu süreç insanın yeni bir şey karşısında uyum sağlamasına olanak tanır. Böylelikle insan yeni şemalara sahip olur ve bilişsel gelişimi devam eder.³⁷

Piaget, bilişsel gelişimi açıklarken dengeleme kavramı üzerinde önemle durmaktadır. Piaget'ye göre insan, doğuştan içgüdüsel olarak bir düzen ihtiyacı içindedir. İnsanlar, hayatının her anında belli bir sistematik içerisinde yaşamak ve karşısına çıkabilecek durumların öngörülebilir olmasını ister. İnsan herhangi bir sürpriz ile karşılaşmak istemez. Piaget'ye göre bu durum, dengelenme örüntüsü olarak açıklanır. İnsan çevresinde karşılaştığı olayları anlayabiliyorsa sıkıntı yaşamaz. İnsanda dengelenme söz konusudur. Fakat insanlar çevrelerindeki olayları anlayamıyorsa o zaman tedirginlik yaşar. Bu durumda da dengelenme söz konusu değildir. Bu durumlarda insan yeniden dengelenme için arayışa girer. Amaç düşmüş olduğu tedirginlik durumundan kurtulmaktır. Bir basket topuyla bir tenis topu aynı

³⁵ - Köksal, a.g.e., s.77

³⁶ - Köksal, a.g.e., s.77

³⁷ - Deniz, a.g.e., s.122

yükseklikten aynı anda yere doğru düşmesi için bırakılırsa, basket topu erken yere düştüğünde, insan hemen ağır olan nesnelere hafif olanlardan daha çabuk yere düşeceğini hatırlar. Fakat bunun tersi bir durum olduğunda yani tenis topu yere erken düşerse insan hemen bunu açıklamaya, sebeplerini araştırmaya çalışır. Çünkü insanda önceden olan şema anlamını yitirir. Bu da insanda bir tedirginliğe sebep olur. İnsan bu durumda hava direncinin kaldırıldığı zaman nesnelere ağırlıklarına bakılmaksızın aynı anda düşeceğini düşünür. Böylelikle yeniden bir dengelenme sağlanır. Dengelenmeyi, bireyin yeni karşılaştığı durumlarda, daha önceden sahip olduğu yaşantılar arasında denge kurmak için yaptığı zihinsel işlemler olarak açıklayabiliriz.³⁸

Bilişsel gelişim kuramını açıklayan Piaget, dört dönemden bahseder. Bu dönemleri açıklamaya geçmeden önce bu dönemlerle ilgili olan bazı temel ilkeleri belirtmeliyiz. Bunlar:

- Dönemler değişimsiz bir şekilde belli bir sırayla ortaya çıkar ve dönemlerin sıralarını değiştirmek mümkün değildir.
- Dönemler arasında hiyerarşik bir sıralama mevcuttur ve her dönem kendinden önceki dönemdeki kazanımları içermektedir.
- Dönemler arasındaki geçişlerde bireysel farklılıklar söz konusudur.
- Her dönem için belli tipik özellikler mevcuttur.³⁹

Buraya kadar bilişsel gelişimin genel özelliklerinden bahsettik. Şimdi de Piaget'in bilişsel gelişimi açıklarken belirtmiş olduğu dönemleri açıklamaya çalışacağız

Duyusal-Motor Dönem (0-1,5 / 0-2 yaş arası): Bebek doğuştan itibaren çeşitli refleksleri kullanarak bilişsel gelişimini yeni şeyler öğrenerek geliştirir. Bebek, önce çevresindeki nesnelere tutma, emme gibi basit hareketlerle tanımaya çalışır. Bu dönemin başlarında bebekler için nesnelere değişmezdir. Onlar için gördükleri nesnelere vardır. Bebekler görmedikleri nesnelere yok olarak bilirler. Bu süreç bir yaşına doğru değişir. Çocuklar artık nesnelere görmediklerinde de var olduklarını düşünmeye devam ederler. Saklanan nesnelere arayıp bulmaya çalışmaları buna örnek verilebilir. Bu dönem sonuna doğru çocuklar artık refleks

³⁸ - Selçuk, a.g.e., s.81

³⁹ - Köksal, a.g.e., s.80

halinde gösterdikleri davranışları bilinçli bir şekilde yapmaya başlarlar.⁴⁰ Bu dönemdeki en önemli bilişsel gelişim, çocuğun nesnelere sürekliliğini kavramaya başlamasıdır. Yaklaşık sekizinci ayda başlayan bu durum 18-24 ay civarında tamamlanmış olur.⁴¹

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş arası): Bu dönemde çocuklar artık sözcük kullanmaya başlar, çevrelerindeki semboller ile o sembolün işaret ettiği nesneyi tanıyabilir. Bu şekilde çevresini tanımak onun için daha da kolaylaşır. Bu dönemdeki dil ve kavram gelişiminin hızlı olması çocukların her şeyi anlayabilecekleri anlamına gelmez. Çocuklar semboller ve kavramları kendi anlayacakları şekilde öğrenirler. Çocuklar bu dönemde kompleks kavramları ve ilişkileri çözemezler. Bu dönemde sözcük, oyuncak gibi şeyleri sembol olarak kullanabilir. Bu dönem içerisinde sembolik etkinlikler sayesinde problemleri çözebilir. Sembolik etkinlikte en önemli aktivite oyundur. Piaget, oyun ile beraber bilişsel gelişimin etkili gelişeceğini belirtir.⁴²

Bu dönemin en önemli özelliği çocuklarda benmerkezciliğin olmasıdır. Sahip oldukları düşüncenin dışında bir düşüncenin olabileceğini düşünemezler. Kendilerini dünyanın merkezinde görürler, kendilerinin gördüğü her şeyi herkesin gördüğünü düşünürler, aynı zamanda kendi bildiklerini de herkes bilir şeklinde bir düşünceye sahiptirler. Bu yaşlardaki çocuklarda görülen, örneğin kör olan başka bir çocukla dalga geçmesinin sebebi kendisini onun yerine koyamamasıdır. Karşısındakinin durumunu anlayamayacağı için onunla dalga geçebilmektedir.⁴³ Çocuklardaki benmerkezcilik özelliği onların oyun oynarken de farklı davranışlar göstermesine neden olur.

Bu dönemdeki diğer bir özellikte “korunum”dur. Çocuklar bir nesnenin görüntüsü değiştiğinde aynı kalabileceğini anlayamazlar. Onlar için her şey görüldüğü şekliyle kabul edilir. Nesnelere görüntülerine bağımlı olarak düşünce üretirler. Bununla ilgili aynı bardaklara aynı miktarlarda konulan sulardan bir tanesi daha ince ve uzun bir bardağa aktarılmasından sonra çocukların daha uzun olan bardaktaki suyun diğerinden fazla olduğunu düşünmeleri güzel bir örnektir.⁴⁴

⁴⁰ - Şişman, a.g.e., s.167

⁴¹ - Deniz, a.g.e., s.124

⁴² - Köksal, a.g.e., s.83-84

⁴³ - Köksal, a.g.e., s.84

⁴⁴ - Köksal, a.g.e., s.85

Bu dönemde çocuklarda görülen en büyük özelliklerden biri de animizmdir. Çocuklar, cansız nesnelere canlılık özelliği yükleyebilirler. Örneğin hareket eden bir arabayı çocuk canlı zannedebilir. Animizm dediğimiz özelliğin yanında bir de yapaycılık denilen bir özellik vardır. Yapaycılıkta, çocuklar, doğada olan olayların birileri tarafından yapıldığını düşünür. Örneğin, güneşi birilerinin kibrit kullanarak yaktığını zannedebilir. Güneşi birinin yaktığı ateş olarak düşünmeleri yetişkin insanlara çok saçma gelebilir ama çocuklar için bu normal bir durum olabilmektedir.⁴⁵

Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş): Bu dönemdeki çocuklar, bir önceki dönem olan işlem öncesi dönemde kazanamadıkları birçok özelliği kazanır. Çocuklar, bu dönemde belki soyut olan bilgilerle ilgili fikir yürütemez olsa da somut işlemleri yapabilirler. İlköğretim ilk kademedeki öğrenciler somut bir işlemi tersine çevirebilir ve belli bir zaman içerisinde bir işlemin somut olan birçok yönünü ele alabilir. Bu dönemde önceki döneme göre sembolik olan işlemlerden somut olanlara geçilir. Çocuklar, mantıksal işlemleri somut problemlere uygulayabilir. Çocukların ilk başlarda aritmetik ile ilgili işlemleri yaparken parmaklarını kullanması bunun sonucudur.⁴⁶

Bir önceki dönemde bahsettiğimiz çocuklar için olumsuz olan işlemler bu dönemde artık yapılabilir hale gelmiştir. Çocukları sınırlayan benmerkezcilik, korunum, tersine çevrilebilirlik ve özdeşlik gibi özellikler bu dönemde artık aşılmıştır. Çocuklar, benmerkezcilikte başkalarının düşüncelerinin kendisinden farklı olamayacağını düşünürken artık bunu terk eder ve farklı düşüncelerin oluşabileceğini kavrar. Daha küçük yaşlarda, bir nesnenin farklı şekillere girdiğinde onun eskisi gibi olamayacağını düşünürken artık bunun da mümkün olabileceğini kavrar. Bir diğer değişim de tersine çevrilebilirlikte meydana gelir artık nesnelere ya da belli durumların eski haline dönüşebilmesinin mümkün olduğunu kavrar. Daha önceki yaşlarda çocuk, dış görünüşten çok etkilenirken bu dönemde artık farklılıklara alışmaya başlar. Çocuk, karşısındaki şeyin sadece görünüşüne göre düşünce üretmez onun farklı formlarını da düşünmeye başlar. Çocuklar, bu dönemde sınıflama ve sıralama konusunda da önemli mesafe kaydeder ve bunda başarılı olurlar. Bu dönemdeki önemli bir özellikte geçişlidir. Bu özellikte hem sıralama hem de

⁴⁵ - Köksal, a.g.e., s.86

⁴⁶ - Deniz, a.g.e., s.125

korunum özelliğinin ortaya çıktığı görülür. Çocuk, önceki gördüğü parçalardan hareketle yeni bir ilişkinin ne olduğunu çözebilir. Örnek olarak kırmızı, sarı ve mavi renkteki çubukları; örneğin kırmızının sarıdan kısa, sarının da maviden kısa olduğu şeklinde gösterdiğimizde çocuk, kırmızının da maviden kısa olduğunu söyleyebilmesidir.⁴⁷ Burada bahsettiğimiz özelliklerde de görüldüğü gibi çocuk, bu dönemde artık bir şey hakkında çeşitli yönlerden düşünmeye başlamıştır. Bazı somut işlemlerden hareketle farklı sonuçlara ulaşabilmektedir.

Soyut İşlemler Dönemi (12-18 yaş): Bu dönemin, somut işlemler döneminden en büyük farkı çocuğun bir olay hakkında farklı düşüncelere ulaşabilmesi ve soyut olan işlemleri de zihninde yapabilmesidir. Bu dönemde çocuklar artık yetişkinler gibi soyut düşünceye sahip olmaya başlarlar. Çocuklar, yavaş yavaş çeşitli değer yargılarına ve inançlara sahip olmaya başlar. Birçok konuda kendi görüş ve düşünceleri oluşmaya başlar. Dil gelişimi ileri seviyeye ulaştığı için mecaz olan ifadeleri de anlayabilirler.⁴⁸

Soyut işlemler döneminde bazı temel özellikler ön plâna çıkmaktadır. Bunlar:

- Nesne ve olaylar göz önünde olmasa da soyut düşünce oluşabilir.
- Hipotezler varsayılarak düşünülebilir.
- Analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde soyutlamalar yapılabilir.
- Soyut problemler sistematik olarak sınanabilir.
- Ulaşılan sonuçlar hakkında genellemeler yapılabilir.⁴⁹

Bu dönemde artık çocuklar ergenliğe doğru hareketlenmişlerdir. Yaş ilerledikçe ergen ve daha sonraki dönemde yetişkin olacaklardır. Bundan ötürü düşüncelerinde somut işlemler dönemine göre saplantıdan uzaklaşmışlardır. Karşılarına çıkan problemlerde önceki dönemdeki gibi paniğe kapılmazlar. Yeni düşünceler üreterek düştikleri durumdan kurtulabileceklerini kavrayabilirler. Ergen olan bireylerde benmerkezci bir düşünce ortaya çıkar. Dünyayı değiştirebileceklerine inanan, çok idealist bir yapıya bürünürler. Benmerkezcilik özelliği işlem öncesi döneme ait bir özellik olmasına rağmen, ergenlerde farklı bir formda ortaya çıkar. Okul müfredatlarına baktığımızda ortaokul ve lise müfredatının daha çok soyut

⁴⁷ - Köksal, a.g.e., s.88-89

⁴⁸ - Şişman, a.g.e., s.168

⁴⁹ - Selçuk, a.g.e., s.95

konulardan oluştuğu görülür. Çocuklar bazen soyut düşünce açısından gelişmediğinden, bu dönemlerde sıkıntı yaşayabilirler.⁵⁰

Yukarıda bilişsel gelişimi genel hatlarıyla açıklamaya çalıştık. Bilişsel gelişim, insanın çevresine uyum sağlayabilmesi için çok önemlidir. Zihinsel bir süreci içinde barındırdığından ötürü zekâ bu gelişim dönemi için önemli bir unsurdur. Zekâ yönünden sıkıntısı olan bireyler yeterli bir bilişsel gelişim gösteremezler. Bu da onların çevreye uyumunu zorlaştırır. Okullarımızda bilişsel gelişim yönünden zayıf kalan öğrencilerin arkadaşları arasında kaldıkları zor durum herkes tarafından görülmektedir. Bilişsel gelişim insanın hayata tutunmasında önemli bir basamaktır.

1.2.3. Psiko-Sosyal Gelişim

İnsanın çevresine uyum sağlaması için sağlıklı bir gelişim süreci geçirmesi gerektiğini daha önce belirtmiştik. İnsanın gelişme sürecini sağlıklı geçirebilmesi için bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlaması gerekmektedir. Bundan dolayı insanın sosyalleşmesi önemlidir. Sosyalleşme, bireyin yaşadığı toplumun davranış kalıplarını kişiliğine mal ederek, o topluma ait bir birey olarak yaşayacak konuma gelmesidir. İnsanın sosyalleşmesi bekleğın ilk günlerinden itibaren başlamaktadır. Bebek, annesiyle kendisinin ihtiyaçlarını karşılamaya başladığından itibaren bir bağ kurar. Bu bağ çocuğın yürüme ve konuşmaya başlamasıyla farklı bir boyutta devam eder. Çocuk, yürümeye ve konuşmaya başladığı andan itibaren genişleyen çevresinde olumlu ya da olumsuz birçok etki ile karşılaşır. Bunların hangilerinden etkileneceğı biraz da çocuğa bağlıdır. Çocuk oyun çağında daha çok çevresi ve arkadaşlarıyla etkileşimini artırır. Çocuk, çevresinde gördüğü yardımlaşma, saldırganlık, işbirliğı gibi davranışlardan bazılarını daha fazla kendine model alır. Yaş ilerledikçe çevresiyle olan bu etkileşimi onun sosyalleşmesine olumlu ya da olumsuz şekilde etki eder. Sosyalleşmede çevrenin niteliğı ve niceliğı çocuğın ne derece sağlıklı sosyalleştığıne işaret eder.⁵¹

İnsanın sosyalleşmesini ele alan kaynaklar psiko-sosyal kavramından bahseder. Bu kavram hakkında da en önemli araştırmayı Erik H. Erikson adlı bilim adamı yapmıştır. Erikson sosyal gelişmeyi Freud'un psiko-seksüel gelişimine benzer

⁵⁰ - Selçuk, a.g.e., s.96

⁵¹ - Selçuk, a.g.e., s.54

şekilde dönemler halinde incelemiştir. Erikson, psiko-sosyal gelişmeyi dört ana başlık altında toplam sekiz başlığa ayırarak açıklamıştır. Bunlar:

- 0-6 yaş arası psiko-sosyal gelişim
 (Temel Güvene Karşı Güvensizlik 0 ile 1,5 yaş arası)
 (Özerkliğe Karşı Şüphe ve Utanç 1,5 ile 3 yaş arası)
 (Girişkenliğe Karşı Suçluluk 3 ile 6 yaş)
- 6-12 yaş arası psiko-sosyal gelişim
 (Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu 6-12 yaş arası)
- 12-18 yaş arası psiko-sosyal gelişim
 (Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karışıklığı 12-18 yaş arası)
- Yetişkinlik dönemi psiko-sosyal gelişim
 (Yakınlığa Karşı Yalnızlık)
 (Üretkenliğe Karşı Durgunluk)
 (Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk)

Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-18 ay): İnsan yaşamının kazanılan ilk duygusu güven duygusudur. Bir bebek anne ya da annesinin yerine geçen kişi ile ilk olarak bu güven bağı kurar. Bebek, hayatına başladığı andan itibaren beş duyusu ile çevresinden aldığı uyarıcılar ile birlikte bilişsel ve duyuşsal gelişimini ileri seviyelere taşır. Annenin bebeğini büyütürken sergilediği davranışlar bebekteki temel güven ya da güvensizlik duygusunun oluşmasına neden olur. Annenin, bebeğin ihtiyaçlarını geciktirmeden karşılaması bebekte güven duygusunun gelişmesine katkı sağlayacaktır. Anne bebeğe karşı şefkat ve merhametle davranır ve bebeğin ihtiyaçlarını düzenli sağlarsa bebeğin metabolizması uyumlu ve düzenli bir şekilde gelişecektir. Bundan ötürü bebeğin ilk on sekiz aylık dönemi temel güven duygusunun gelişmesi için önemli ve kritiktir.⁵²

Özerkliğe Karşı Şüphe ve Utanç (18 ay- 3 yaş): Bu dönemde çocuk artık yürümeye, koşmaya, konuşmaya herhangi bir nesneyi yakalamak ya da bırakmak gibi davranışları sergilemeye başlar. Bu dönem içerisinde anne ile çocuk arasındaki ilişki ilk dönemdeki kadar yoğun değildir. Çünkü çocuk bazı şeyleri artık kendi başına yapabilmeye başlamıştır. Bundan ötürü çocuğa, anne ve çevresindekiler özerk davranabilmesi için imkân sağlamalıdır. Anne ya da çevresindekiler çocuğa kendi

⁵² - Erden ve Akman, a.g.e., s.89-90

eylemlerini kontrol edebilme şansı tanırırsalar çocukta özerklik duygusu gelişir. Sürekli olarak çocuğun davranışlarını kontrol altında tutan ebeveynler çocuğun özerklik kazanmasını engellemektedir. Sürekli baskı altında bulunan çocuk güvensiz olarak hayatını sürdürmeye çalışacaktır. Bu da ileriki hayatını olumsuz etkileyecektir. Çocuğun özgür bir birey olarak yetişmesinin önündeki en büyük engel ebeveynlerin koruyucu bir davranış şekli ile çocuklarına davranmalarıdır.⁵³

Girişkenliğe Karşı Suçluluk (3-6 yaş): Bu dönemde çocuklar, aile içindeki kendi görevleri ile aile bireylerinin görevlerini anlamaya başlarlar. Çocukların bu dönemde motor becerileri geliştiği için çevresinde olup bitene daha çok katılmak ister. Kendilerinde gelişen merak ve araştırma duygusu onların yeni bir şeyler yapmak istemesine neden olur. Eğer çocuk yapmak istediği şeyleri başaramazsa o zaman suçluluk duygusu gelişebilir. Bu dönemde anne ve babanın destekleyici davranışlar sergilememesi ya da yanlış eğitim yöntemleri kullanması bu suçluluk duygusunun artmasına sebep olabilir. Anne ve baba ya da onlarla ilgilenen kişiler, çocukların yapmak istediği şeyler konusunda onları desteklemelidirler. Çocukların bir veya birkaç işte başarılı olmaları için onlara ortam hazırlamalılar. Çocuklar yapmaya çalıştıkları iş konusunda desteklenmelidir.⁵⁴ Çevremizde karşılaştığımız kendine güvensiz birçok çocuğun anne ve babalarının baskıcı bir tutum içerisinde olduğuna şahit olmaktayız. Anne-baba ve öğretmenler çocuklara güven aşlamak zorundadır. Bunun yolu da çocukların yapmaya çalıştığı işlerde onları destekleyici ifadelerle onları motive etmektir.

Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu (6-12 yaş): Bu dönem ilköğretim çağındaki ilkokul dönemine denk gelir. Çocuklar, çalışmaya, öğrenmeye ve iş yapmaya istekli olurlar. Bu dönemde gelişen başarıma arzusu, onların gelişimlerine önemli katkı sağlar. Çocuk, yaptığı işi başarabilmek için çalışır, gayret eder. Eğer çocuk bu çalışma çabasına rağmen başarısızlık yaşıyorsa ve tekrar ediyorsa kendisine karşı yetersizlik duygusu hissetmeye başlar.⁵⁵ Bu yetersizlik duygusu kendisini aşağılama olarak ortaya çıkar. Çevresinde bulunan bireyler özellikle anne-baba ya da öğretmenler kendilerine karşı olumsuz bir dil kullanırsalar bu çocuk için kötü bir hal meydana getirir. Bundan dolayı çocukla konuşurken “yapamazsan” ya da “başaramazsan” gibi ifadelerle hitap edilmemelidir. Bu şekilde onlarla konuşmak

⁵³ - Erden ve Akman, a.g.e., s.90

⁵⁴ - Selçuk, a.g.e., s.59

⁵⁵ - Şişman, a.g.e., s.175

onların daha işe başlamadan işi başaramayacağı hissi oluşturabilir. Bu da çocuğun gelişimini olumsuz etkiler. Bu dönemde öğretmenler olumlu tutum geliştirirlerse çocuklar olumlu etkilenir ve çalışma duygularını, başarıma arzularını kaybetmezler. Öğretmenlerin olumsuz tutum sergilemeleri, çocukların başarıma ve çalışmaya karşı olan isteklerini ortadan kaldırır. Bu dönemde çocuklar desteklenmeye ihtiyaç duyarlar. Onlarla iletişim kuran herkes de buna dikkat etmek zorundadır.⁵⁶

Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karışıklığı (12-18 yaş): Bu dönem ergenliğin yaşandığı dönemdir. Çocuklar bedensel olarak ve zihinsel olarak çocukluktan çıkmaya başladıkları bir süreci yaşarlar. Bu değişiklikler onların sosyal çevreleriyle olan uyumlarını da etkiler. Toplumumuzu düşündüğümüzde çevremizde yaşayan ergenlerin nasıl davranış değişiklikleri gösterdiğini fark edebiliriz. Toplum içerisinde, sürekli değişen toplumsal değerlerle yaşamak zorunda olan ergen, eğitim yaşamında başarılı olmak, ekonomik etkinlik kazanmak, toplum ve arkadaş çevresinde kabul görmek gibi kaygıları yaşamaya başlar.⁵⁷ Bu kaygılarla birlikte ergenlik dönemini tamamlamaya çalışan ergen, kendisine yönelik tutum ve davranışlardan etkilenir. Çevresindekilerin, bazı zamanlar kendisine çocuk olarak bazı zamanlar da yetişkin olarak davranmaları onun kimlik aramaya yönelmesine neden olur. Ergen, bu süreçten ya kimliğini bulmuş bir şekilde ya da kimlik karmaşası içinde çıkar.⁵⁸

Bu dönemde ergen “ben kimim” sorusuna cevap aramaya çalışmaktadır. İlk önce anne-baba etkisinden kurtulmaya çalışır ardından kimlik arayışı içinde iken başkalarının kimliklerinden faydalanmaya çalışır. Yani kendisine etrafından rol modeller seçer. Bu rol modeller, kendisinin ulaşmak istediği ya da olmak istediği kimliğe onu genelde ulaştırmaz. Ergen, daha önceki dönemlerde kazanmış olduğu geçici kimlikler yerine daimi bir kimlik kazanma ve bununla toplumda yer edinmek istemektedir. Aslında kimlik kazanma hayat boyu devam eder fakat bu dönem gelişim açısından hızlı bir değişime giren ergen için önemlidir. Daha önceki kimlikleri onun karşılaştığı yeni problemleri çözmesine olanak tanımaz daha doğrusu yeterli olmaz. Ergen, bu dönemde çevresinde konuşulan konular hakkında düşüncelerini açıklama eğilimi içerisindedir. Yetişkinlerle bu konuda anlaşma

⁵⁶ - Deniz, a.g.e., s.119

⁵⁷ - Haluk Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul, 1997, s.292

⁵⁸ - Erden ve Akman, a.g.e., s.93

sıkıntısı yaşayabilir. Bundan ötürü akran gruplarıyla vakit geçirmek onun için daha eğlenceli ve rahattır.⁵⁹

Bu dönem, insan hayatının en önemli dönemi sayılabilir. Toplum içerisinde bu dönemde yaşadığı sıkıntıları aşamayan ve toplumdan uzaklaşma durumunda kalan birçok genç vardır. Gençler, bu dönemde bazen çeşitli baskı ve sıkıntılardan dolayı kimlik arayışına son verirler. Örneğin, üniversiteye gitmeye ara vermek, bir işe girmek ya da askere gitmek, kızlarda erken evlenme isteği bu tür kişilerin kimlik arayışında baskı altında oldukları ve oluşan durumdan kısa yoldan kurtulma eğiliminde olduklarını gösterir. Bu tür davranışlar sergileyen gençlerde, vurdumduymazlık ve amaçsızlık kendini gösterir.⁶⁰

Yukarıda saydığımız sıkıntıları yaşayan gençlere çevresindeki insanlar yardım etmelidir. Özellikle öğretmenler, okulda o sıkıntıları yaşayan gençlere yardımcı olmalıdırlar. O gençlerin çevrelerine uyum sağlamaları ve düştükleri durumlardan çıkmaları için çeşitli etkinliklerde bulunmalıdırlar. Bunları birkaç madde ile şu şekilde belirtebiliriz. Bunlar:

- Değişik mesleklerden bilgiler vererek yetişkin rollerini tanıtmak.
- Değişik mesleklerden kişileri sınıfta konuşturmak.
- Öğrencileri sorunları olduğunda psikolojik danışmana yönlendirmek.
- Gençlerin kendisine ve çevresine zarar vermeyen isteklerini hoş karşılamak.
- Okul kurallarını sıkıcı ve çekilmez olmaktan çıkarmak.
- Öğrencilere davranışları hakkında geri bildirimde bulunmak.
- Yapılan uyarıların gençler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını takip etmek.⁶¹

Yukarıda açıkladığımız üzere gençlerin bu dönemde kritik bir süreci yaşadıkları unutulmamalıdır. Onların isteklerine karşı daha ılımlı olmalıyız. Gençlerin heyecanını mazur görerek onların süreci sağlıklı geçirmelerine yardımcı olmalıyız.

Yakınlığa Karşı Yalnızlık: Gençler, bir önceki dönemde yaşadıkları kimlik arayışından bu dönemde kurtulurlar. Artık çevresine karşı daha duyarlı davranırlar.

⁵⁹ - Selçuk, a.g.e., s.62

⁶⁰ - Selçuk, a.g.e., s.63-64

⁶¹ - Selçuk, a.g.e., s.64

Çevresindekilerle ilişkisi daha sıcak ve daha samimidir. Sevgi ve saygı bu süreçte ön plâna çıkar. Bu dönemde gençlerdeki bu değişme onların olaylara daha gerçekçi yaklaştıklarından kaynaklanmaktadır. Çevresindeki ilişkileri toplumsal kurallara göre yaşamaya başlarlar. Bu süreçte eş seçimi ve iş seçimi gibi iki önemli konuda karar alırlar. Eğer bu konularda başarısızlığa düşerseler mutsuzluk hissederler. Bundan ötürü çevrelerindeki bireylerle ilişkileri yüzeysel olarak devam eder.⁶²

Üretkenliğe Karşı Durgunluk: Bu aşamaya ulaşmış birey ailesi, sevdikleri, vatani ve milleti için üretkenlik gösterir. Çalışarak etrafında sorumlu olduğu kişilere karşı yardımcı olmayı amaçlar. Bu şekilde davranış geliştiremeyen, belli bir işi olmayan ya da etrafında çabalaması gereken bir nedeni olmayan kişiler ise işe yaramadığını düşünmeye başlar. Bu düşünce, sonucunda durgunluk halini getirir. Bu ruh haline giren kişiler de hiçbir şey üretmeyen, çalışmayan ortalarda amaçsız dolaşan kişiler olurlar.⁶³

Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk: Bu süreç gelişim dönemlerinin en sonuncusudur. İnsan emeklilik denilen çağı yaşamaya başlar. Çalışmayı bırakan bireyler geçmişle hesaplaşmaya başlar. Daha önce yaptıkları ya da yapmadıkları konusunda kendisini muhasebeye çeker. Geçmişte yaşadıkları, kişi için anlamlı ise ve yaptıklarından mutlu ise benlik bütünlüğünü sağlaması onun için kolaylaşır. Geçmişte yaşadıklarına anlam veremiyor ya da yaşadıklarından pişman ise kendisinde umutsuzluk hâkim olur. Bu ruh hali de kişiyi ölümüne kadar yalnız bırakmaz.⁶⁴ Bu son dönemde, kişinin hayatını mutlu bir şekilde sonlandırabilmesinin koşulu geçmişini kaliteli bir şekilde geçirmesine bağlıdır. Hayatının sonunda geçmişinden memnun olmayan bireyler yaşadıkları hayatı her zaman sorgulayarak geçirmek ve "keşke" dediği yaşantı deneyimlerini sorgulamak durumunda kalacaktır. Geride bıraktığı yaşamı kaliteli diyebileceğimiz şekilde geçirenler ise büyük bir yükü üzerinden atmış gibi düşünecektir. Hayatının sonu da kendisi için güzel olacaktır.

Psiko-sosyal gelişimle ilgili temel olarak Erikson'un sınıflamasını ele aldık. Bu dönemleri anlatırken de gördüğümüz üzere insanın sosyalleşmesi aşamasında en kritik süreç ergenlik dönemidir. Ergenlik döneminde bireyin kimliğini ortaya koymaya çalışması onun ne derece zorlu bir süreci yaşadığını göstermektedir. Bir insanın toplum içerisinde saygın bir yer edinebilmesi için ergenlik dönemini verimli

⁶² - Selçuk, a.g.e., s.65

⁶³ - Şişman, a.g.e., s.175

⁶⁴ - Deniz, a.g.e., s.120

geçirmesi gerekmektedir. Bu süreci başarıyla geçenler toplum içerisinde bulunduğu ortamda var olabilen birey halini alır. Bizim çalışmamızın alanı da, bireyin çocukluktan çıkıp ergenlik dönemine girdiği süreçle ilgili olduğundan, çalışmamızın gençlerin kişiliklerini bulmasına önemli katkılar sağlayacağını umut ediyoruz. Derslerde kullanılan dinî hikâye ve menkıbelerin içerisindeki olaylar ve kahramanlar gençlere model olacaktır. Gençlerin daha kolay kimlik bulmasına katkı sağlayacaktır. Bundan ötürü bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin derste kullandığı hikâye ve menkıbelerin içeriğine azami derecede dikkat etmesi gerekir. Bunu önemsemediği takdirde yanlış yönlendirmelere sebep olabilir ki, bu da istenilmeyen bir durumdur.

1.3. İLKÖĞRETİM ÇAĞI ÖĞRENCİLERİNDE DİNİ DUYGU GELİŞİMİ

Tez çalışmamız ilköğretim çağı öğrencilerini kapsamından ötürü, dini duygu gelişimini bu çerçevede ele alacağız ve dini duygunun bu süreçteki gelişimini izah etmeye çalışacağız. Öncelikle varlık âlemindeki düzen gereği, varlık içerisinde kendine yer bulan her tür, sonraki nesillere kendisinde saklı olan değerleri aktarmakla görevlidir. Bu değerleri aktarabilmesi için de kendisinde bir “öz” mevcuttur. Bakıldığı zaman insanın da kendi içerisinde varlığına sebep olan bir “öz” vardır. Bu “öz” onun gelecek nesillere aktarması gereken değerleri aktarabilmesi için ihtiyacı olan enerjiyi vermektedir. Dini duygu kavramı, insanın varlık sebebini ortaya koymasına yardım edecek “öz”ü ifade etmektedir. Eğer bu duygu insanın içerisinde bulunmasa, ortaya koyması gereken değerleri meydana çıkarmaya kuvvet bulamayacağı ifade edilebilir.⁶⁵

Dini duygu gelişimini İslam âlimleri Kur’an-ı Kerim’deki bazı ayetler ve Hz. Muhammed’in (a.s.) hadis-i şeriflerinden yola çıkarak doğum öncesinden başlatmaktadırlar. Kur’an-ı Kerim’deki “(*Resulüm!*) *Sen yüzünü hanif olarak dine, Allah insanları hangi fitrat üzere yaratmış ise ona çevir...*”⁶⁶ ayetinden yola çıkarak, insanların belli bir fitrat üzere yaratıldığını savunmaktadırlar. Bu ayetin yanında Hz. Muhammed’in (a.s.) “ *Her doğan fitrat üzere doğar. Fakat çocuğun annesi ve babası onu kendi dinlerine döndürürler. Yahudi iseler Yahudi, Hristiyan iseler Hristiyan*

⁶⁵ - Beyza Bilgin, Çocukta Ferdi, Dini ve Milli Duygunun Gelişimi, *Birinci Çocuk Edebiyatı Sempozyumu*, (23.04.1994), Ankara, 1995

⁶⁶ - *Kur’an*, 30. Rum Suresi, Ayet 30.

veya *Mecusi iseler Mecusi yaparlar.*"⁶⁷ hadis-i şerifi, insanın din duygusunun doğuştan geldiğine işaret ettiği düşüncesi genel olarak hâkimdir. Bizim burada din duygusu şeklinde ifade ettiğimiz kavram, tefsirciler tarafından tefsirlerde "fıtrat" kelimesine verilen anlamdan çıkarılmaktadır.

Fıtrat kelimesi tefsirciler tarafından Allah'ın yaratması şeklinde açıklanmaktadır. Mevdudi bu ayeti, insanların sadece ve sadece Allah tarafından yaratıldığı, Allah onların tek yaratıcısı, rabbi ve mabudu olduğu şeklinde açıklamıştır.⁶⁸ Diğer tefsirciler de benzer şekilde Allah'ın yaratmasından bahsetmektedirler. Fıtrat kelimesini kaynaklar izah ederken, insanın yönlendirilmemiş olan saf ve asli halinden bahsederler. Ayette geçen kelimenin bu anlamda anlaşılması gerektiği ifade edilir. Fıtrat kelimesi ayette geçen hanif ve din kelimelerinin açıklanmasında gereklidir. Çünkü Fıtrat bu iki kelimenin adeta izahıdır. Burada Allah'ı kabullenmek ve O'nu bilip tanımak şeklinde açıklanabilir. Genel olarak âlimler de bu düşüncede olduklarını belirtmektedir.⁶⁹

Fıtrat ifadesi, insanın dünyaya geldiğinde Allah'ın varlığını kabul etmiş olarak geldiğini, bunun yanında Allah'ın insanları, kendisinin varlığını, birliğini ve insanlar için göndermiş olduğu dini kabul etmeye elverişli olarak yarattığını belirtir.⁷⁰ Buradaki kaynaklar ve diğerlerinden çıkan sonuca göre, insan doğmadan önce Allah tarafından kendisine bir inanma duygusu verilmiş olarak bu âleme gönderilmiştir. İnsanın bu duygu ile birlikte hayata başlamasından sonra, zamanla çevresel faktörlerin devreye girmesiyle başka şekillerde inanmaya başlamaktadır. Bunu da, Hz. Peygamber'in hadisinde belirtilen çocuğun anne ve babasının onu başka dinlere çevirdiği ifadesinden anlamaktayız. Şunu belirtmek gerekir ki, dinimiz kaynaklarının insanın inanma duygusuna sahip olarak bu dünyaya geldiğini ifade etmesinin dışında, yabancı kaynaklarda da benzer düşünceler yer almaktadır. Örneğin, J. J. Rousseau'nun da benzer şekilde insanın saf bir düşünce yapısına sahip olduğunu sonradan yöneltilecek olduğu şeyleri yapmaya hazır olduğu düşüncesine sahiptir.⁷¹

⁶⁷ - Buhari, Tefsir, Sure 30, Kader 3: Müslim, Kader 23: Ebu Davud, Sünnet 18: Tirmizi, Kader 5 (Bkz. Öcal, a.g.e., s.43)

⁶⁸ - Ebu'l-Alâ Mevdudi, *Tefhimu'l-Kur'an*, C. IV., İstanbul, 2005, s. 125

⁶⁹ - M. Sait Şimşek, *Hayat Kaynağı Kur'an Tefsiri*, C. IV, İstanbul, 2012, s.125

⁷⁰ - Şimşek, a.g.e., s.125

⁷¹ - Öcal, a.g.e., s.43

Bu hususlara işaret ettikten sonra, temel eğitim çağı ve sonrasındaki yaş gruplarındaki dini duygunun gelişmesinden bahsedebiliriz. Okul çağına gelmiş çocuklar artık beş duyu organlarını verimli düzeyde kullanabilme olgunluğuna gelmişlerdir. Çocuklar bundan sonraki süreçte çevreden daha fazla bilgi elde edebilecek ve onları yorumlayabileceklerdir. Kaynaklarda çocukların ilkokula başladıkları dönemde soyut düşünceye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Onlar hep soyut şeyleri somutlaştırarak öğrenmek zorundadırlar. Örneğin sayıların abaküslerle öğretilmesi gibi, onlara yardımcı olacak şekillere sokularak öğrenmenin sağlanmasına çalışılır. Çocuklarda ilkokul döneminin sonuna gelince artık soyut düşünce de kendini göstermeye başlar, olayların arka plânı hakkında zihinsel süreçlerden faydalanarak düşünmeye ve çeşitli yargılara ulaşmaya çalışır.

İlkokul döneminin sonunda çocuklar Allah kavramını artık belirli şekillerde tanımlayabilmektedir. Kısa ifadelerle onu açıklayabilme yeteneğine ulaşmışlardır. Bu dönemde bütünden parçaya doğru bir anlama çabası içerisine girmeye başlarlar. Çevrelerinin etkisiyle onlar dinledikleri hikâyeye ve masallarla din ile ilgili bazı referanslara sahip olmuşlardır. Çocuklar bu dönemde Allah ile ilgili şeyleri öğrenmek için çaba sarf ederler. Örneğin namaz duaları veya günlük hayatta din ile ilgili kullanılan terimleri öğrenmek ve Allah'a yakınlaşmak isterler. Dikkat edilirse o dönemdeki çocuklar çevre şartlarından dolayı dine uzak bir çevrede yetişmediği takdirde ibadetleri yapmaya çalışmak gibi bir çabanın içerisine girerler. Bu dönemde eğer çevre dini yaşama anlamında olumsuz ise, çocukların da dini duygu ve hissiyatı olumsuz etkilenecektir. Dolayısıyla ibadetleri yapma veya din ile ilgili kavram ve duaları öğrenme isteği körelecektir.⁷²

İlkokul dönemindeki çocukların dini duygu ve düşünce gelişimleri çevre şartları, yaşları, cinsiyetleri ve yetiştikleri sosyal ve dini çevreye göre değişmektedir. Bu dönemde güçlü olan Allah'a sığınma amacıyla ona yaklaşma çabasındadırlar. Çünkü onların isteklerine cevap verebilecek bir varlık olarak zihinlerinde yer etmiştir. Çocuklar inanıp, değer verdikleri varlıklara yakın olma hissiyatını taşırlar. Bundan dolayı dine ait olan şeyleri öğrenme ve yapma çabası içine girerler.⁷³

⁷² - Öcal, a.g.e., s.66-69

⁷³ - Öcal, a.g.e., s.69

Burada şunu da belirtmekte fayda var: Çocuklar kendi benliklerinde böyle bir dini duygu beslemelerine rağmen, anne baba tutumları ve çevreleri onların olumsuz bir şekilde bu duygudan uzaklaşmasına sebep olabilmektedir.

İlkokuldan sonra dini duygu ve gelişimi dönemsel olarak daha çok ergenlik dönemi öncesine denk gelmektedir. Ortaokulun son yıllarında artık öğrenciler ergenliğe geçişte yaşanan bazı sıkıntıları yaşamaktadır. Bu süreçte dini duygu ve düşünceleri de farklılıklar göstermektedir.

İlkokuldan sonra ortaokul döneminde artık soyut düşünce kendisini göstermeye başlar. Çocukluktan kalma Allah ile ilgili olan düşünceler yavaş yavaş değişikliğe uğrar ve daha soyut bir hal alır. Bu durum dini uyanma şeklinde kendini gösterir. Bu dönemde artık şuur ve irade şeklinde bir düşünce yapısı kazanılmış olur. Dine ait olan şeyleri belli bir bilinç ile yerine getirme arzusu doğar, namaz kılma, oruç tutma ya da Kur'an okuma çocukluk döneminden daha farklı anlamlar içerir. Önceki dönemde bu değerlere yaklaşım zihinsel olarak sığınma amacı güderken bu dönemde dini şuur ve iradenin ortaya konulması anlamına gelmektedir. Bu dönemde artık Allah ile ilgili düşünceleri korku ile umut arasında kendisini göstermektedir. Yaptıklarından dolayı Allah'a karşı bir sorumluluk altına girdiğinin zihinsel olarak farkına varmaya başlamıştır. Bu süreçte sevap, günah, cennet, cehennem kavramları kişinin zihninde daha gerçekçi olarak yer almaktadır.⁷⁴

Ortaokul döneminin sonuna rastlayan ergenlik döneminin başlaması, çocukların artık büyüklerden kendilerine yapılan telkinleri sorgulama dönemine girmesi anlamına gelir. Önceki süreçte hemen kabullenme varken, artık çevreyle iletişim ve etkileşim farklılaştığı için daha fazla eleştirel bir yapıya bürünürler. Bu dönemde ahlaki olarak bazı davranışları, arkadaş gruplarından dolayı olumsuz bir seyir gösterebilir. Çevrelerinde bulunan aile, okul idaresi ve öğretmenlerini eleştirmeye ve onların yaptıkları haksızlıklara karşı çıkmaya başlarlar. Kısaca bu dönem artık kendilerinin yetişkin biri olduğunu ortaya koyma dönemidir. Bu süreç onların karmaşık bir ruh yapısına bürünmesine sebep olur ve dini duygu ve düşünceleri de diğer davranışlar gibi sorgulanma eğilimine girer. Özellikle cinsiyet özellikleri kendisini gösterince dini duygu geri plânda kalabilir. Bu dönemde cinsiyet duygularının istediği zevk ve heyecanlar dini duygularla çatışma içerisine girdiğinden, bu süreci yaşayan kişi de dini ve ahlaki değerleri geri plâna itebilir. Bu

⁷⁴ - Öcal, a.g.e., s.108-109

duygu karmaşası onların suçluluk hissetmesine sebep olabilir. Bu hissiyattan kurtulmak için de daha değişik davranışlar sergileyebilir. Bu dönemde çevrelerine din ile ilgili sorgulayıcı sorular sorarlar, eğer ikna edilmezlerse dini duygu olarak olumsuz bir duruma düşerler.⁷⁵ Çocukların yetişkinliğe geçtiği bu dönem çevrelerindeki kişiler tarafından dikkatle takip edilmelidir. Bu sürecin sağlıklı geçmesi için onlara yardımcı olunması gerekir.

Kısaca çocuklardaki dini duygu, yaratılıştan gelen, insanın kendi içerisinde bulunan bir durumdur. Çocuk, yaşı ilerledikçe bu duygu üzerinde keşifler yapar ve çevre faktörleriyle olumlu ya da olumsuz anlamda bir seyir gösterir. Çevreden bu duyguya olumlu katkı sağlanırsa insan yaratana yaklaşan bir davranış süreci geliştirir. Aksine çevre din duygusuna olumsuz bir tavır sergiliyorsa, insan bu duyguyu keşfetmekten ziyade karşı bir tavır içerisinde girecektir. Bu da kişinin yaratana olan ilişkisini süreç içerisinde koparacaktır.

1.4. ÖĞRENME VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI

İnsan, hayatını sürdürebilmesi için bazı gereksinimlere ihtiyaç duyar. İnsan vücudu, bunlardan bir kısmını otomatik bir sistemle yerine getirir. Örneğin, nefes alması gerektiğinde, vücudu hemen yerine getirir, ya da kan şekeri düştüğünde kana sistem otomatik olarak şeker salgılar. Bunlar vücudun sistemi içerisinde kişinin özel çaba sarf etmeden giderebildiği gereksinimlerdir. Bunların dışında çevresiyle iletişime girmeden yerine getiremeyeceği gereksinimler de vardır. Açlık, susuzluk vb. fizyolojik ihtiyaçlar insanın çevresiyle olan iletişimi sonucunda giderebileceği gereksinimlerdir. İnsan organizması çevresiyle doğru şekilde iletişim kurarak, kendisine yararlı ya da zararlı olanların neler olabileceğini öğrenir, böylece yaşamını uzun süre sürdürebilir. İnsan, çevresindeki öğelerin hangilerinin yaşamını sürdürmek için yararlı, hangilerin ise zararlı olduğunu öğrenmek zorundadır. Bunları öğrenmediği takdirde yaşamını kısa zamanda kaybedebilir.⁷⁶

İnsan, yaşamı boyunca sürekli öğrenme fırsatları ile karşı karşıya kalmaktadır. İlk andan itibaren öğrenmeye başlayarak yaşamı boyunca bir şeyler

⁷⁵ - Öcal, a.g.e., s.112

⁷⁶ - Ayten Ulusoy, Eğitim-Öğrenme İlişkisi ve Temel Kavramlar, *Eğitim Psikolojisi*, Edt. Ayten Ulusoy, Ankara, 2007, s.231-232

öğrenmektedir. Bebekleri düşündüğümüzde, oturmayı, ayağa kalkmayı, yürümeyi, koşmayı, konuşmayı zaman içerisinde öğrendiğini görürüz. İnsan bu öğrenme serüvenine yaşamı sonuna kadar devam eder.⁷⁷ Yani her öğrenme sürecinin temelinde bir yaşantı arzusu vardır.⁷⁸

İnsanları başka varlıklarda farklı kılan en önemli unsur öğrenmedir. Bir dili konuşabilir hale gelmek, alışkanlıklarımız, tutumlarımız ve belli kişilik özellikleri göstermemiz, direk öğrenme ile ilgilidir. Kişilerin çevreleri ile iletişime geçip etrafında olup bitenleri anlaması, farklı hayat görüşlerine sahip olması, dünya hayatının başlangıcı ve sonu ile ilgili değişik fikirlere sahip olması hep öğrenmenin ürünüdür.⁷⁹

Psikologlar tarafından, yukarıda saydığımız öğrenmelerin nasıl gerçekleştiğine dair birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda öğrenmenin ne olduğuna dair bazı tanımlar ortaya çıkarılmıştır. Psikologların geneli öğrenmeyi, yaşantı ürünü ve kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır.⁸⁰ Aslında bütün psikologlar tarafından kabul görmüş bir tanım yoktur. Burada verdiğimiz tanım genel bir tanımdır. Çeşitli psikologlar birbirine yakın birçok farklı tanım yapmışlardır.⁸¹ Öğrenme kuramlarına göre tanımları iki farklı grupta toplamak mümkündür. Birinci grupta, öğrenme sonucunda öğrenen kişide meydana gelen ölçülebilir, gözlenebilir davranış değişikliklerine dayanan somut tanımlar yapılır. İkinci grupta ise öğrenen kişinin öğrenme sürecine dair soyut tanımlar yapılır. Öğrenme kuramlarına göre ve farklı psikologların tanımlarından sonra genel bir ifade ile öğrenme: Öğrencinin yeni bir davranış kazanması, ya da kendisinde mevcut olan bir davranışın değişmesi şeklinde tanımlanır.⁸²

Öğrenme tanımları ile ilgili üç nokta öne çıkmaktadır. Bunlar, öğrenme sonucunda davranışta gözlenebilir bir değişim meydana gelmesi, meydana gelen değişimin yaşantı sonucunda kazanılması ve öğrenmenin kalıcı izli olmasıdır.⁸³

Öğrenmeyi niteleyen belli başlı özellikler vardır. Bunlar:

- Davranışta bir değişim meydana gelir.

⁷⁷ - Deniz, a.g.e., s.130

⁷⁸ - Cavit Binbaşıoğlu, , *Öğrenme Psikolojisi*, Ankara, 1991, s.2

⁷⁹ - Halis Ayhan, *Eğitim Bilimine Giriş*, İstanbul, 1997, s.107

⁸⁰ - Uğur Gürkan, *Eğitimin Psikolojik Temelleri, Eğitim Bilimine Giriş*, Edt. Nevin Saylan, Ankara, 2007, s. 126

⁸¹ - Senemoğlu, a.g.e., s.88

⁸² - İbrahim Ethem Başaran, *Eğitim Psikolojisi*, Ankara, 2005, s.379-380

⁸³ - Ulusoy, a.g.e., s.232

- Öğrenme bireyin aktif oluşunun ya da yaptığı egzersizlerin sonucudur.
- Öğrenme kalıcı bir davranış değişikliğidir.
- Öğrenme gerçekleşmiş ise transferi de mümkün olmalıdır.
- Öğrenmede doğrudan gözlenebilen, bireyin performansıdır.
- Öğrenme kişinin sonradan karşılaşacağı durumlara farklı bir yaklaşım göstermesine sebep olur.⁸⁴

Öğrenmenin ne olduğuna değindikten sonra bir de öğrenme kuramlarından bahsetmek gerekir. Birçok psikolog öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda çalışmalar yapmış ve bunlardan çıkardığı sonuca göre bir açıklama getirmiştir. Özellikle 20. yüzyılın başında yapılan çalışmalar sonucunda öğrenme ile ilgili sistematik bilgilere ulaşılmıştır. Günümüze kadar öğrenmeye ilişkin geliştirilen kuramlar davranışçı yaklaşıma dayalı ve bilişsel yaklaşıma dayalı olarak temelde iki ana başlık altında toplanmıştır.⁸⁵

Psikologların çoğunun ilk önce davranışçı yaklaşım üzerinde durduğu bilinmektedir. Davranışçı yaklaşımın çıkış dönemi bilim dünyasında pozitivist yaklaşımın ağırlıklı olarak etkin olduğu yirminci yüzyıl başlarına denk gelir. Bilim dünyası deney ortamında edinilen bilginin tek geçerli bilgi olduğu düşüncesinden hareketle öğrenmeyi de gözle görülebilen, ölçülebilen davranışlar üzerinden açıklamaya çalışmışlardır. Laboratuvar ortamında çalışan Pavlov'un, hayvanlar üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda oluşturduğu klasik koşullanma kuramı, ilk davranışçı yaklaşım olarak öne çıkmıştır. Bu çalışmalar sonucunda Pavlov, davranışçı yaklaşımda ilk sistematik bilgilere ulaşmış ve kuramın temellerini atmıştır.⁸⁶

Davranışçı yaklaşım öğrenmeyi, uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak tanımlamaktadır. Davranışçı kuramın dayandığı temel veriler şunlardır:

- Canlıların öğrenmesi birbirine benzer ve bundan dolayı hayvanlarla yapılan deneyler insanlar için de geçerlidir.
- İnsan ilk doğduğunda boş bir levhaya benzer.
- Öğrenmede önemli olan somut olarak gözlenebilen davranışlardır.
- Duygu, düşünce, güdü gibi ölçülemeyen özellikler öğrenmenin

⁸⁴ - Hasan Yılmaz ve Ali Murat Sünbül, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Konya, 2004, s.6

⁸⁵ - Şişman, a.g.e., s.178

⁸⁶ - Şişman, a.g.e., s.178

açıklanmasına katkıda bulunmaz.

- Öğrenme, uyarıcı ile tepki arasında kurulan bağ ile açıklanabilir.
- Öğrenme, genel anlamda dışsal koşullara bağlı olarak şekillenir.⁸⁷

Davranışçı yaklaşımda Pavlov'un klasik koşullanma kuramı, Skinner'in edimsel koşullanma kuramı ve Albert Bandura'nın gözlem yoluyla öğrenme kuramı önemli yer teşkil eder. Pavlov'un ortaya koyduğu klasik koşullanma ile Skinner'in edimsel koşullanması arasında şöyle bir ilişki vardır. Klasik koşullanmada elde edilen davranışta davranışın ortaya çıkmasına neden olan uyarıcı bilinirken edimsel koşullanmada uyarıcının ne olduğu bilinmemektedir; fakat edimsel koşullanmada ortaya çıkan davranış önem kazanır. Edimsel koşullanmada önemli olan davranışın ortaya çıkmasıdır. Davranışlar, sonuç olarak ya hoşça giden sonuç doğurur dolayısıyla bu hoşça gitme davranışın yeniden tekrar edilmesinin sebebi olur ya da hoşça gitmeyen bir sonuç ortaya çıkarır bundan dolayı da insan, davranışın bir daha tekrarlanmasını istemez. Davranışın hoşça gitmesiyle tekrar edilecek olması öğrenmeyi de beraberinde getirir. Klasik koşullanma ve edimsel koşullanmanın dışında Albert Bandura'nın üzerinde durduğu gözlem yoluyla öğrenme de zihinsel süreçlerde işin içine girer. İnsan çevresinde olan davranışların sonuçlarını gözleyerek onlar hakkında bir fikre sahip olur ve kendisine bu davranışları örnek alır. Zihinsel süreçlerin devreye girmesini dikkate aldığından dolayı bu yaklaşım bazı bilim adamları tarafından davranışçı kuram içerisinde değerlendirilmez.⁸⁸

Öğrenmenin nasıl olduğu ile ilgili izah getiren yaklaşımlardan bir diğeri de bilişsel yaklaşımdır. Bilişsel yaklaşım öğrenmede zihinsel faaliyetlerin de önemli bir yer tuttuğunu ifade eder. Davranışçı yaklaşım sadece gözlenebilir, ölçülebilir olan davranışların öğrenilmesinin nasıl olduğunu izah etmeye çalışır. Yirminci yüzyılın ortalarına gelindiğinde ise davranışçı psikologların izah edemediği bazı durumlar meydana gelmiştir. Bundan ötürü davranışçı yaklaşım sorgulanmaya başlanmıştır. Bilim adamları sorgulamaların ardından bilişsel yaklaşımı öne sürmüşlerdir.

Davranışçı yaklaşımın öğrenme psikolojisine kazandırdığı uyarıcı, tepki, pekiştirme, gözlenebilir davranış gibi kavramlar öğrenmenin anlaşılmasına önemli katkıda bulunmuştur. Davranışçı yaklaşımın bu kavramlarla izah etmeye çalıştığı öğrenme, özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan sonra sorulan sorularla tam olarak

⁸⁷ - Şişman, a.g.e., s.178-179

⁸⁸ - Şişman, a.g.e., s.179-180

açıklanamamıştır. Örneğin deneyimli pilotların neden herhangi bir sebep yokken uçakları düşürdükleri davranışçı yaklaşımı savunan bilim adamları tarafından tatmin edici şekilde cevaplanamamıştır. Davranışçı yaklaşıma karşı çıkan bilim adamlarının da seslerini yükseltmeleriyle birlikte davranışçı yaklaşım sorgulanmaya başladı.⁸⁹

Bilişsel yaklaşım, bir araştırmanın sonuçlarıyla birlikte bilim adamları tarafından kabul görmüştür. Yapılan araştırmaya göre deneklere farklı kelimeler verilmiş ve bunların ezberlenmesi istenmiştir. Bu kelimeler, günlük dilde pek konuşulmayan ve birbirleriyle anlam ilgisi olmayan kelimelerdir. Denekler kelimeleri ezberlerken, kendilerince kelimeleri yeni formlara sokarak bazı çağrışım yöntemleri kullanarak ezberlemeye çalışmışlardır. Bu araştırma ile aynı uyarı alan farklı deneklerin farklı tepkiler verdiği ortaya konulmuştur. Deneklere verilen uyarıcı aynı, fakat ortaya çıkan tepki değişiktir. Bilim adamları bu sonuçtan hareketle, insanlar ile hayvanların farklılık gösterdiğini ve insan zihninin öğrenme de önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymuşlardır. Böylelikle bilişsel yaklaşım bilim çevrelerinde kabul görmeye ve üzerinde araştırmaların artmasına neden olmuştur. Bilişsel yaklaşımı savunanlar, insanın öğrenmesi esnasında dikkat, imgeleme, algı, hafıza ve iç görü gibi süreçleri yoğun bir şekilde kullandığını savunmaya başlamıştır.⁹⁰

Davranışçı yaklaşımın basit olarak uyarı-tepki şeklinde açıklamaya çalıştığı öğrenmenin, daha karmaşık olan okulda bir problem çözmek, okumak, yazmak ya da televizyon izlemek gibi davranışları açıklamada yetersiz kaldığı görülmüştür.

Gestalt psikolojisi bilişsel yaklaşımı temellendirmiştir. Gestalt psikolojisine göre insanın öğrenmesi ve algılaması ile ilgili bazı temel ilkeler vardır. Bunlar:

- İnsan, gördüğü şeyleri bir bütün olarak algılar ve bu bütün parçalardan ayrı düşünülmemelidir. Bütünü parçalayıp parçalarını anlamak her zaman bütünü anlamaya yetmez.
- Öğrenme, insanın karşılaştığı bir durumu algılaması ve yorumlaması ile olur.
- Bireylerin algılama sistemi şekil ve zemin arasındaki ilişkiyi gösterir.
- Bir düzlemde bulunan parçalar, çizgiler, gölgeler ve çeşitli öğeler birbirlerine yakınlıklarına göre genelde gruplandırılarak algılanır.

⁸⁹ - Selçuk, a.g.e., s.172

⁹⁰ - Selçuk, a.g.e., s.172

- Gruplanarak algılanan öğeler aynı zamanda gruplanarak yorumlanır.
- İnsanın, benzer öğeler arasında basit ve düzenli özellikteki figürleri algılama eğiliminde olduğu bilinir.⁹¹

Gestalt psikolojisinin temellendirdiği bilişsel yaklaşım, insanın öğrenme esnasında dış uyarıcıların edilgen bir alıcısı değil, davranışların etkin belirleyicisi olduğunu savunmaktadır. İnsan, uyarıcıları işleyebilme ve anlamlandırma yeteneğine sahip bir varlık olarak kabul görür. Davranışçıların aksine bilişsel yaklaşımçılar, öğrenmenin algılama, hatırlama, düşünme gibi bilişsel süreçlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadırlar. Hatta hayvanlarda da öğrenmenin bilişsel süreçlerle gerçekleştiğini savunmaktadırlar.⁹²

1.5. ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Öğrenmeyi etkileyen birçok etken mevcuttur. Bu etkenler içerisinde organizmanın kendisiyle ilgili olanlara kaynaklarda daha fazla vurgu yapılmıştır. Öğrenmeyi; olgunlaşma, güdülenme, öğrenilecek konu ve malzemenin özellikleri, öğrenme yöntemi ve öğrenmede transfer etkilemektedir.

Olgunlaşma, organizmanın bir davranışı öğrenebilmesi için bedensel ve zihinsel yönden gereken düzeye ulaşmasıdır. Olgunlaşma, yaş ve zekâ ile doğrudan ilişkilidir. Örneğin, bir çocuğun yazmayı öğrenebilmesi için kalem tutabilecek yaşa ulaşması ve zekâ düzeyinin de o yaşa uygun olması gerekir. Eğer yaşı gerekli seviyeye gelmiş fakat zekâsı o düzeye ulaşmamışsa öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir.⁹³ Olgunlaşmanın olmadığı yerde öğrenmenin gerçekleşmesini beklemek doğru bir beklenti değildir. Bu yüzden olgunlaşmadan bahsedebilmek için hem zekâ seviyesi hem de yaş gereken düzeye ulaşmış olmalıdır.

Güdülenme, öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Güdü, organizmanın içindeki bir ihtiyaçtan ortaya çıkarak bunun giderilmesi için organizmayı harekete geçiren etkidir. Organizmanın böyle bir isteğinin olması da öğrenmeyi kolaylaştırır. Güdü, davranış için gerekli olan ön koşullardandır. Güdülenme ise bir şeyi elde

⁹¹ - Oğuz Özdemir, Eğitime İlişkin Temel Kavramlar, *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama*, Edt. Necdet Aykaç ve Hasan Aydın, Ankara, 2006, s. 16

⁹² - Selçuk, a.g.e., s.173-174

⁹³ - Ulusoy, a.g.e., s.236

etmek için eylemde bulunma eğilimi ya da isteğidir.⁹⁴ Organizmanın güdülenmiş olması istenilen şeyi elde etmeyi kolaylaştırır. Bu kolaylaştırma da öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesi anlamına gelir.

Öğrenmenin etkili gerçekleşebilmesi için öğrenilecek konu ve malzemenin de anlamlı olması gerekir. Öğrenilecek konu ya da malzeme, öğrenenin beden ve zihin gelişimine uygun olmalıdır.⁹⁵ Eğer böyle bir uyum olmazsa yine öğrenmenin gerçekleşmesi zorlaşacaktır. Organizmaya uygun olmayan her konu ve malzeme öğrenmenin önünde engel teşkil edecektir.

Öğrenmeyi etkileyen etkenlerden bir diğeri de öğrenme yöntemidir. Öğrenilecek konu ve malzemeye uygun olan yöntem öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Aksi takdirde ya öğrenme zorlaşacak ya da gerçekleşmeyecektir.⁹⁶

Öğrenmeyi etkileyen etkenler arasında önceden öğrenilmiş olanların aktarılmasından bahsedilir. Transfer de denilen bu kavram öğrenmeye olumlu ya da olumsuz etki yapar. İnsanın yeni bir şey öğrenmesi büyük oranda daha önce öğrendiği bazı ön yaşantıların üzerine bina edilir. Örneğin, gerekli ön yaşantıyı yaşamamış bir çocuğun ilköğretimde başarısız olması bununla ilgilidir. Köy hayatı görmemiş bir çocuğun köy yaşamında karşılaştığı şeylere normalden farklı tepkiler vermesi aynı sebeptendir. Geçmiş yaşantıların öğrenmeye olumlu ya da olumsuz katkısı olduğunu belirtmiştik. Birey tarafından önceden öğrenilmiş bir bilgi yeni öğrenilecek olana yardım ediyorsa burada olumlu aktarmadan bahsedebiliriz; fakat önceden öğrenilmiş bir bilgi yeni öğrenilecek olanın öğrenilmesini geciktiriyor ya da engelliyorsa burada olumsuz aktarmadan söz edilir. İki parmakla daktiloda yazı yazan kişinin on parmak ile yazmayı öğrenirken zorlanması olumsuz aktarmaya güzel bir örnek teşkil eder.⁹⁷ Bundan dolayı bireyin öğrenmelerinin bir kısmı kolay diğer bir kısmı ise zor gerçekleşir.

Öğrenmeyi etkileyen etkenlerin arasında genel uyarılmışlık hali ve kaygı da yer almaktadır. Bireyin özellikle sözel öğrenmeleri gerçekleştirirken bilincinin tam olarak uyanık olması lazımdır. Eğer bireyin zihni meşgul ya da dikkati tam olarak öğrenilecek şey üzerine verilmemişse öğrenme güçleşir. Birey öğrenmeyi rahatlıkla gerçekleştirebilecek seviyede zihnini açık tutmak zorundadır. Kişinin öğreneceği şey

⁹⁴ - Ulusoy, a.g.e., s.236-237

⁹⁵ - Deniz, a.g.e., s.132

⁹⁶ - Deniz, a.g.e., s.132

⁹⁷ - Selçuk, a.g.e., s.128

üzerinde gerekli zihni uyanıklık aşırı seviyeye ulaşmışsa yani çok uyarılmış ise bu durumda yine öğrenme zorlaşacaktır. Çünkü birey heyecana ya da kaygıya sürükleneceğinden olması gereken zihinsel faaliyet gerçekleşmeyecektir. Bundan ötürü de öğrenme zorlaşacaktır.⁹⁸

Fizyolojik olarak bireyin eksikliğinin olması da öğrenmenin önünde bir engeldir. Bireyin özellikle görme, işitme ve bedensel özürleri öğrenmeyi ya tamamen engeller ya da öğrenme seviyesini azaltır.⁹⁹

Yukarıda öğrenmeyi etkileyen bazı etkenlerden bahsettik. Bunların dışında da etkenler vardır. Biz burada en önemli olan ve kaynakların genelinde bahsedilenleri açıklamaya çalıştık. Öğrenme, kolay bir şekilde anlatılabilecek basit bir kavram değildir. Bundan dolayı öğrenmenin gerçekleşmesi için birçok unsurun bir araya gelmesi gerekir.

1.6. ÖĞRENMEDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

İnsanın yalnız başına yaşamını sürdüremeyeceğini, çevresiyle etkileşime girmeden hayatını devam ettirebilecek bilgi ve becerilere sahip olamayacağını daha önce belirtmiştik. Geleneksel olarak insanlar, okullarda eğitim görerek birçok bilgi ve beceriyi kazanmaktadır. İnsanın okulda gördüğü eğitim, acaba gerektiği şekilde insanın kendisinde doğuştan var olan öğrenme merakını giderebilmekte midir? Bu sorunun cevabı ülkemiz açısından biraz düşündürücüdür. Yapılan araştırmalarda ülkemizdeki okullarda insanların doğuştan getirdiği birçok becerinin köreltildiği tespit edilmiştir. Okullarımız daha fazla akademik başarı üzerine yoğunlaşmış, fakat bu alanda da beklenen başarı gösterilememiştir.

Okulların asıl amacı, insanları modern çağın gerektiği şekilde düşünen, sorgulayan, araştıran birer birey olarak yetiştirmektir. Geleneksel eğitim sistemleriyle bu amaca ulaşmak zordur. Ülkemizdeki okullarda geleneksel eğitim sisteminin devam etmesi, insanımızı gerektiği şekilde yetiştirememiştir. Televizyonlardaki düzeysiz programlar, canları pahasına insanların trafik kurallarını hiçe sayması, kitap ve dergi satışlarındaki düşük sayılar bunu ispatlayan en güzel

⁹⁸ - Mustafa Kılıç, *Öğrenmenin Doğası, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, ,Edt. Binnur Yeşilyaprak, Ankara, 2003, s.155

⁹⁹ - Kılıç, a.g.e., s.156

örneklerdir. Televizyon programlarında sokaktaki gençlere sorulan en basit sorular bile gençler tarafından cevaplanamamaktadır. Eğitim sistemimizde hedeflerimiz sorgulanmalıdır. Öteden beri “ekip çalışmasına yatkın mühendis”, “kendini gerçekleştiren öğretmen”, “ iyi iletişim kuran doktor” gibi hedefler hep ihmal edilmiştir. Akademik başarı önemsenmiş; fakat bu alanda da istenilen düzeye gelinememiştir. Uluslararası eğitim kuruluşlarının yaptığı araştırmalarda çıkan sonuçlara göre ülkemiz, diğer ülkeler arasında sondan sekizinci sıradadır. Bu araştırmalarda ülkemizin durumu gözler önüne serilmektedir.¹⁰⁰

Yaşam boyu öğrenen, sürekli bilgi peşinde koşan, araştırmayı ve kendini geliştirmeyi önemseyen bireyleri yetiştirmek sadece hedefleri değiştirerek olmaz. Öğretim yöntemlerinin de sorgulanması gerekir. Geleneksel eğitimde öğretmenler çoğunlukla anlatım yöntemini tercih etmektedirler. Bu yöntem günümüzde etkinliğini kaybetmiştir. Çünkü öğrenen bireyin aktif olduğu başka yöntemler tespit edilmiştir. İnsanların öğrenmelerinin nasıllığı ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrenme piramidi adında bir şema ortaya çıkarılmıştır. Bu piramide bakıldığında, insan en az anlatım yöntemiyle öğrenebiliyor. En fazla ise öğrendiği bir şeyi başkasına anlatarak, öğretmek öğrenebiliyor. Sıralamaya tabi tuttuğumuzda, anlatım %5, okuma %10, görsel-işitsel %20, gösterme %30, tartışma %50, yaparak öğrenme %75, diğerlerine öğretme / öğrendiklerini kullanma %90 şeklinde sıralanır.¹⁰¹

Anlatım yönteminde, öğrencilerin istenilen düzeyde başarı gösterememelerinin bir nedeni de konuşma hızı ile dinleme hızı arasındaki farktır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin dakikada ortalama 100 ile 200 arasında sözcük kullandığını ve bu sözcüklerden en iyi dinleyen öğrencilerin bile ancak yarısını duyabildiği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın diğer sonuçlarına göre öğrencilerin düşünmeden 400 ile 500 sözcük arasında işitebildiğini tespit etmişlerdir. Öğrenciler bu kadar sözcük işitebilirken daha az sayıda sözcüğü anlamalarının nedeni de onların aynı zamanda başka şeyler düşünüyor olmalarıdır. Başka bir araştırmada ise öğrencilerin, dersin ilk on dakikası içerisindeki anlatılanların %70’ini anlarken, son on dakikasında anlatılanların %10’unu anlayabildikleri tespit edilmiştir.

Anlatım yönteminin sınırlılıkları şöyledir:

- Öğrenci pasif, öğretmen merkezdedir. Uzun ve sık tekrar sıkıcıdır.

¹⁰⁰ - Kâmile Ün Açıkgöz, *Aktif Öğrenme*, İzmir, 2004, s.4-5

¹⁰¹ - Açıkgöz, a.g.e., s.5-6

- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını çoğunlukla dikkate almaz.
- Öğrencilerin soru sormasına ve katılımına imkân vermediği için iletişim tek yönlüdür.
- Duyuşsal ve psiko-motor alandan ziyade bilişsel alanla ilgili hedeflere yöneliktir.
- Öğrenciler aktif olarak öğrenme çalışmasına katılmadığı için yüksek seviyede bir öğrenme gerçekleştiremez.¹⁰²

Öğretmen eski eğitim sistemlerinde öğrenciye bilgi ve beceri aktaran kişi olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde ise bu kabul görmeyen bir öğretmen görünümüdür. Öğretmen konuları ve bilgileri etkili bir şekilde aktaran değil, öğrenciye öğrenmenin yollarını gösteren ve öğrenmeyi kolaylaştıran kişidir. Günümüz eğitim sistemlerinde öğretmenler, öğrenci için uygun öğrenme yaşantılarını seçmek ve öğrencinin çevresinde amaçlara ulaşacak uygun şartlar oluşturmakla görevlidir. Öğretmenin bilgi aktarıcı konumda olması iki yönden sakıncalıdır. Bunlar:

- Öğretmenin bilgi aktarıcı olması öğrenciyi ezberciliğe sürüklemektedir. Araştırma, bilgiyi arama, kendi kendine öğrenme yeteneklerini körleştirmektedir. Oysa eğitim görmüş kişi nasıl öğreneceğini, nasıl uyum sağlayacağını ve her bilginin değişebileceğinin farkında olması gerekir.

- İnsanın çevresi sürekli değişen bir yapıya sahiptir. Bundan ötürü insan nasıl öğreneceğini bildiğinde ve öğrendiklerinin zamanla değişeceğini farkında olduğunda çevresine daha kolay uyum sağlayabilecektir.¹⁰³

Günümüz eğitim sistemlerinde aktif öğrenmenin kullanılması amaçlanmıştır. Aktif öğrenmede öğrenci merkeze alınıyor. Öğrencinin, öğrenme aşamasında merkezde olması öğretmenin göz ardı edilmesi gerektiği şeklinde algılanmamalıdır. Geleneksel anlayıştan farklı olarak öğretmen, öğrencilere yol göstermek, önerilerde bulunmak, gerektiğinde konu ile ilgili açıklamalarda bulunmak, fikir vermek, rehber olmak ve öğrencilerin gelişim süreçlerini gözlemek ile görevlendirilmektedir. Yani öğretmen öğrenme ortamında kılavuz görevini üstlenir.¹⁰⁴ Günümüz sistemlerinde öğrencinin aktif olmasının istenmesinin en büyük

¹⁰² - Aytakin İşman ve Ahmet Eskicumalı, *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*, İstanbul, 2003, s.87

¹⁰³ - Kâmile Ün Açıkgöz, *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir, 2003, s.24-26

¹⁰⁴ - Kâmile Ün Açıkgöz, a.g.e., s.34

sebebi, öğrenme esnasında öğrenen kişinin aktivitesinin ne kadar çok artarsa o kadar öğrenmenin etkili ve kalıcı olacağı gerçeğidir. Aktif katılımı özellikle dikkat, algılama ve motivasyonu üst düzeye çıkar. Kişinin bir şeyi yaparak, yaşayarak öğrenmesi, dinleme, okuma ya da görerek öğrenmesinden daha etkili olur.¹⁰⁵

Öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda son dönemlerde zekâ tanımlamaları değişmiştir. Piaget, zekâyı uyum süreci olarak açıklamaktadır. Zekâ tanımlarının değişmesiyle birlikte, öğretim ile ilgili de farklı düşünceler ortaya atılmıştır. Bunlardan biri yapılandırmacılıktır. Ülkemizde de yapılandırmacılık ciddi anlamda ele alınmış, hatta 2005-2006 eğitim-öğretim yılından başlamak üzere ilköğretim programları bu anlayışa göre şekillendirilmiştir. Yapılandırmacılık eğitime yeni bir felsefe getirmiştir. Yapılandırmacılığa göre uzlaşma, işbirliği, kültür, bilginin değişkenliği, geçicilik ve durumsallık temele alınır. Bunlarla birlikte öznellik ve görelilik vazgeçilmez ilkelere dir. Yapılandırmacı öğrenmede temele alınan düşünceler:

- Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme
- Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme
- Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme¹⁰⁶

Yapılandırmacı yaklaşımın temel düşüncelerinden hareketle, öğretmenin rolü de sorgulanmıştır. Öğretmen, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin öğrenmesine fırsat tanıyan kişidir. Öğrenci sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri sunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlamalıdır. Geleneksel sistemde değerlendirme aşamasında öğretmenler sonuçları belirlerken, yapılandırmacı yaklaşım kendi kendini değerlendirmeyi vurgular. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü, kavramsalın çevresindeki bilgiyi, soruları ve anlaşmazlık durumunu öğrencilerin ilgilerine göre organize etmektir. Öğretmenler, öğrencilere yeni öğrendiklerini geliştirmede, eski öğrendikleriyle bağlantı kurmada yardımcı olmaktadır. Derste yapılan etkinlikler öğrenci merkezlidir. Öğretmen, öğrencilere kendi sorularını sormada daima cesaret aşılar. Öğrencilerin kendi deneyimlerini tanımlamalarına ve kendi sonuçlarına ulaşmalarına izin verilir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğretme

¹⁰⁵ - Şişman, a.g.e., s.187

¹⁰⁶ - Mehmet Teyfur, Eğitim Bilimlerinde Yeni Yaklaşımlar, *Eğitim Bilimine Giriş*, Edt. Nevin Saylan, Ankara, 2007, s. 398-399

yaklaşımı değil öğrenme yaklaşımıdır. Öğretmenler de bunun farkında olarak davranmalıdır.¹⁰⁷

Yukarıda öğretmenin öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşıma sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Bundan dolayı öğrenme yaşantıları öğretmen tarafından düzenlenmelidir. Bu düzenleme giriş ya da hazırlık etkinlikleri, gelişme etkinlikleri ve sonuç etkinliklerinden oluşmalıdır. Bu etkinlikler sıralanırken öğrenmenin bireysel gerçekleştiği unutulmayarak öğrenenin ihtiyaçlarına göre belirlenmesi gerekir. Öğrenme yaşantıları öğrencinin düşünme becerilerini geliştirmelidir. Öğretmen, giriş ya da hazırlık etkinliklerinde öğrencinin konuyu işledikten sonra hangi davranışları kazanacağını belirtmelidir. Giriş etkinliklerinde öğrencinin motivasyonu artırılmalıdır. Öğrenciye, hangi davranışı kazanacağı belirtilirken bu süreçte ihtiyaç duyulan bilgilerden de haber verilmelidir. Öğrencinin hedef-içerik ilişkisini kurması sağlanmalıdır. İkinci olarak, gelişme etkinliklerinde öğretmen öğrenmeye hazırlanan öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek etkinlikler hazırlamalıdır. Öğrencinin öğrenmek için ön hazırlığının tamamlanmasından sonra hedefe varmak daha kolaylaşacaktır. Son olarak sonuç etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu bölümde öğretmen, işlenen dersin pekiştirilmesi için etkinlikleri düzenlemelidir. Örneğin, tartışma soruları, gezi gözlem, deney gibi etkinliklerle öğrenilen konuya öğrencinin aktif katılımı sağlanarak sonuca ulaşılmalıdır.¹⁰⁸

Öğretmen, öğrenme yaklaşımı içerisinde bazı ilkelere dikkat etmelidir. Gestalt psikologları bu ilkeleri şöyle sıralar:

- Öğrencinin dikkati çekilmesi için konunun ana hatları belirtilmelidir.
- Öğrenme etkinlikleri olabildiğince çok sayıda duyu organına hitap etmelidir.
- Öğrenci, ön yargılarından arındırılmalı ve öğrencinin etkinliklere katılımı sağlanmalıdır.
- Olumlu transfer için çok sayıda örnek verilmelidir. Öğrencilerin dikkatleri toplanmalıdır.
- Öğrencilere olaylara farklı yaklaşma fırsatları verilmelidir.¹⁰⁹

¹⁰⁷ - Teyfur, a.g.e., s.399-400

¹⁰⁸ - Özcan Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, 2005, s.135-136

¹⁰⁹ - Selçuk, a.g.e., s.173-174

Öğretmen, öğrencilerle bir konu ya da dersi işlerken öğretim ilkelerinden de faydalanmalıdır. Bu ilkelerden faydalandığı takdirde öğrencilerin katılımının fazla olduğu bir ortam oluşacaktır. Bu ilkeler kaynaklarda şöyle sıralanmaktadır: Öğrenciye görelilik ilkesi, yakından uzağa ilkesi, bilinenden bilinmeyene ilkesi, açıklık ilkesi, somuttan soyuta ilkesi, ekonomiklik ilkesidir. Bu ilkeleri göz ardı etmeyen öğretmen öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katkı sağlayacaktır.¹¹⁰

Öğretmenin öğretim ilkelerinden faydalanabilmesi için derse plân yaparak gitmesi gerekir. Ders için önceden bir plânı olmayan öğretmenin yapabilecekleri sınırlıdır. Dalgalar arasında bir oraya bir buraya savrulan gemi misali amacına ulaşması şansa kalmış demektir. Bir öğretmen, girdiği derste başarı sağlayabilmesi için öncelikle neyi, nerede, ne zaman, nasıl işleyeceğini plânlaması gerekir. Öğretmen derse gelmeden belli bir program ve ders plânı yapmış olmalıdır. Öğretmen hangi bilgi, duygu ve davranışı öğrencilerine sunacağını bilmiyorsa, hedef davranışlara ulaşması zordur.¹¹¹ Günümüz sistemlerinde öğrenci merkeze alınıp öğretmenin yönlendirmesi bekleniyorsa, hazırlık yapmayan öğretmenin kendisinin bir rotası olmayacağından, öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayan etkinlikleri yaptırabilmesi zor olur. Öğretmenlerden beklenen, önceden bir hazırlık yapma şuru içerisinde olmasıdır. Mesleki formasyonu zaten bu hazırlığı yapması gerektiğini kendisine önceden söylemektedir.

Öğretmenin öğrenme içerisinde etkinliğinden bahsettikten sonra, öğrencinin de derse belli bir hazırlık yaparak gelmesi hususu önem arz eder. Öğretmen, öğrencisini derse gelmeden bazı hazırlıkları yapması için motive edemiyorsa yine başarısızlık meydana çıkar. Öğrencinin derse hazırlıklı gelmesi gerekir. Öğrencinin başarı sağlamasında önemli olan bazı noktalar vardır. Bunlar:

- Derse zihnen hazırlıklı gelmek.
- Dersin ana fikrini kavramaya çalışmak.
- Derslere devam etmeye özen göstermek.
- Ders içerisinde aktif olmak.
- Öğretmen ve sınıf içinde diğer arkadaşlarıyla iletişim kanallarını açık tutmak ve iki yönlü iletişime geçmek.

¹¹⁰ - Leyla Küçükahmet, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Ankara, 2002, s.42-45

¹¹¹ - Öcal, a.g.e., s.171-172

- Dersleri takip etmenin yanında etkinliklere katılmak da önemlidir.¹¹²

Öğrencilerin hedeflenen davranışları yakalayabilmesi için öğretmenin üzerine önemli bir yük binmektedir. Geleneksel sistemlerde öğretmen, daha çok dersleri anlatarak bedensel açıdan fazla yoruluyorken bu süreç içerisinde öğrencide doğuştan gelen birçok beceri köreliyordu. Yeni geliştirilen yaklaşımlarla beraber öğrenci merkeze alınmış, öğrencinin öğrenme süreçlerine aktif katılımı sağlanmış, bu arada öğretmen sorumluluk açısından daha büyük bir yükün altına girmiştir. Burada öğretmenin görevi, bilgiyi öğrenciye sunmaktan ziyade, öğrencilerin değişebilen bilgiye nasıl ulaşabileceklerini göstermektedir. Öğretmen sürekli yönlendiren, süreci takip altında tutan kişidir.

¹¹² - Yılmaz ve Sünbül, a.g.e., s.12

İKİNCİ BÖLÜM

2. DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN KAVRAMSAL BOYUTU

2.1. HİKÂYE

Hikâye; sözlük anlamı olarak, olmuş ya da olması mümkün olayları yazılı veya sözlü olarak anlatma, nakletme, rivayet anlamında kullanıldığı gibi, ayrıntılı şekilde anlatılan vak'a, bu şekilde anlatılan şey, vukuat, mesel, kıssa anlamlarına da gelmektedir.¹¹³ Başka bir ifadeyle yaşanmış bir olayın sözle ya da yazıyla anlatılmasıdır.¹¹⁴ Sözlükte bu anlamlarının yanında baştan geçenler, macera, anlatma, nakletme gibi karşılıkları da mevcuttur.¹¹⁵ Hikâye özellik itibariyle olmuş ya da olması muhtemel olaylardan oluşmaktadır ve bu şekliyle insanlar arasında anlatılmaktadır. Olması muhtemel olmayan olayların anlatılması ise farklı edebi bir tür olan "efsane" olarak belirtilmektedir.¹¹⁶ Hikâye, Türkçede son dönemlerde öykü kelimesiyle de ifade edilmektedir. Öykü kelimesi Arapça da "taklit etmek" anlamındaki öykünmekten türemiştir. Türkçeye de bu öykü kelimesi girerek, zaman zaman hikâye anlamında kullanılmış ve günümüzde de kullanılmaktadır.¹¹⁷

Hikâye eski dönemlerden beri insanlar arasında anlatılan edebi bir türdür. Hikâye, bir konu hakkında verilmek istenen mesajın, en etkili şekilde aktarılmasına önemli derecede katkıda bulunur. Hikâyeyi anlatabilmek önemli bir beceridir. Bu yüzden, geçmiş dönemlerden günümüze kadar toplumun içerisinde hikâye anlatıcıları çıkmıştır. Bunlar vermek istedikleri mesajı bir hikâye içerisine saklayarak, onun insanların ruhuna hitabeden özelliğinden faydalanmaya çalışmışlardır.

¹¹³ - Mehmet Doğan, *Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul, 2005, s.556

¹¹⁴ - Türk Dil Kurumu, "Hikâye" maddesi

¹¹⁵ - Mehmet Doğan, *Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul, 2005, s.556

¹¹⁶ - Türk Dil Kurumu, "Efsane" maddesi

¹¹⁷ - Hüseyin Yazıcı, "Hikâye", *DİB İslam Ansiklopedisi*, C.17, İstanbul, 1998, s. 479

Çocuklarda da hikâye önemli bir etkiye sahiptir. Onların küçük yaşlardan beri hikâye dinlemeleri ya da anlatmaları gelişimlerini çoğu zaman olumlu olarak etkilemiştir. Bundan ötürü insanlar eski dönemlerden beri çocuk eğitiminde hikâyenin etkisinden faydalanmışlardır.

Hikâye, çocuk ve gençlerin psikolojik gelişmesinde önemli pedagojik araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Hikâyenin anlam iletmedeki rolünden dolayı, tarih, sosyoloji, edebiyat, antropoloji, hermenötik, hikâyeleştirilmiş teoloji ve dini öğretiler gibi çok farklı sahalarda faydalanılmaktadır.¹¹⁸

Hikâye geçmişten günümüze herkes tarafından anlatılan ve dinlenildiğinde etkisinde kalınan önemli bir edebi tür olmasından dolayı, tarih içerisinde dinlerin de bazı mesajlarını hikâyeler üzerinden verdiği görülmektedir. Bundan ötürü din öğretiminde de hikâyeler kendilerine yer edinmişlerdir. Çalışmamızın devamında din öğretiminde hikâyelerin ne tür katkıları olduğunu açıklamaya çalışacağız.

2.1.1. Tarihsel Olarak Hikâye

Geçmiş çağlara ait bilgilerde hem Doğu hem de Batı kültüründe hikâye bağımsız bir edebi tür olarak değerlendirilmemekteydi. Diğer edebi türler olan masal, fabl, menkıbe, kıssa, fıkra ve latife gibi türlerle karıştırılmaktaydı. Doğu dillerinde olduğu gibi Batı dillerinde de modern özelliklerini kazanıncaya kadar hikâye değişik isimlerle anılmıştır. Araştırmacılar destan ve menkıbeyi de zaman zaman hikâye olarak adlandırmışlardır. Günümüzde kullandığımız hikâye kavramının kökeni aslında halk hikâyelerine dayanmaktadır. Bundan dolayıdır ki, başlangıçta isimlendirme konusunda karışıklık olması muhtemeldir.¹¹⁹

Hikâyenin gelişim sürecine bakıldığında, hem Batı kültüründe hem de Doğu kültüründe gelişim sürecinin benzer bir etkileşimden kaynaklandığından bahsedilebilir.¹²⁰ Mesela, Batı kültüründe başlangıçta Yunan destanlarının, daha sonra ise Tevrat ve İncil'deki kıssaların Batı kültüründe hikâyeciliğe katkısını görebiliyoruz. Benzer şekilde, Doğu kültüründe, önceleri Hint ve Cahiliye hikâyelerinin, daha sonra da Kur'an kıssalarının Doğu kültüründeki hikâyeciliğin gelişmesine katkısı gözlemlenmektedir.¹²¹ Bu iki gelişim sürecinin birbirine

¹¹⁸ - Muhiddin Okumuşlar, "Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Hikâye", *SÜİFD*, Sayı 21, s. 237

¹¹⁹ - Yazıcı, a.g.md., s.480

¹²⁰ - Yazıcı, a.g.md., s.480

¹²¹ - Yazıcı, a.g.md., s.480

benzediği görülmektedir. Bu benzerlik sadece gelişimin seyri konusunda bize bir yol göstermektedir. Toplumun hikâyeye olan bağından dolayı dini kaynaklar da hikâyeyi kullanmış görünmektedir.¹²²

Dünya edebiyatında klasik dönemden sonra hikâye zamanla kendine özel bir alan açarak bağımsız bir edebi tür haline gelmiştir. Hikâye bu dönemde örflerin, duyguların ve karakterlerin bir macera içerisinde anlatılması şeklinde kendisini ortaya koymuştur. Modern anlamda hikâye Batı'da ilk olarak XVIII. yüzyıldan sonra kendini göstermeye başladı. Bu dönemden sonra yani XIX. yüzyıldan itibaren roman türünden tamamen ayrılmıştır. Günümüzde de kullanılan ve küçük hikâye olarak bilinen şeklini bu dönemden sonra göstermiştir. Günümüzde hikâye denilince ilk olarak akla küçük hikâye anlamı gelir.¹²³

Batı dünyasında hikâyenin gelişimi bu şekilde cereyan ederken, doğu dünyasında özellikle Arap hikâyeciliği bağlamında benzer bir gelişimden yukarıda bahsetmiştik. Arap edebiyatında hikâye, farklı zamanlarda belli farklılıklar göstererek kıssa, hikâye, nadire, uhdûse, hurafe- hurâfât, üstûre-esatir, mesel-emsâl, semer-esmâr, haber-ahbâr vb. isimlerle anılmıştır. Bu isimlerle eski dönemlere kadar anlatımını sürdürmüştür. Arap edebiyatında bu şekilde isimlendirmeler yapılırken, ilk hikâye örneklerinin de atasözleriyle ilişkili olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir. Her iki şekilde yani hikâye ve atasözünde bir taraftan bir hikmete diğer taraftanda bir olayla bağlantısının kurulması, hikâyelerin ilk örneklerinin atasözlerinden ortaya çıktığını göstermektedir. Bu ihtimalin önemle üzerinde durulduğu görülmektedir. Arap hikâyeciliği Cahiliye Devri, İslami Dönem ve Modern Arap hikâyeciliği şeklinde üç dönemde ele alınmaktadır. Cahiliye döneminde, çoğunluğu komşu milletlerin mitolojilerinden etkilenen yıldız hikâyeleri, cin ve dev masalları, atasözleri, hikâyeleri veya hayvan masallarından oluşan bir hikâyecilik vardır. Daha sonra ise İslam dönemine kadar uzanan eyyâmü'l-Arab vardır. Bunlar genellikle Arap kabilelerinin aralarında geçen olaylar anlatılmaktadır. İkinci dönem ise İslami dönemdir. Bu dönemde Kur'an kıssalarının olması insanların geçmiş peygamber ve milletlerle ilgili olan hikâyeleri ilgiyle takip etmelerine ve öğrenmelerine neden olmuştur. Bu dönemde özellikle Emeviler zamanında başka edebiyatlarla girilen ilişkiler sonucunda hikâye türüne ait bazı motifler Arap edebiyatına girmiştir. Son

¹²² - Yazıcı, a.g.md., s.480

¹²³ - Yazıcı, a.g.md., s.480

dönem olarak ise Modern Arap hikâyeciliğinden bahsedilir. Bu dönem Napolyon'un Mısır'ı işgalinden sonra Arap edebiyatının Batı edebiyatından etkilenmesinden sonraki süreci kapsar. Bu dönemde Arap edebiyatı destansı etkilerden uzaklaşarak daha çok batıdaki küçük hikâye şeklinde algılanan hikâyeciliğe yönelmiştir.¹²⁴

Biz burada özellikle derslerimizde günümüz hikâyeciliğinden ve derslerimizin olmazsa olmazı olan Kur'an kıssalarından faydalandığımızdan dolayı, kısaca Batı ve Arap hikâyeciliğinin gelişim seyrinin hangi yönde olduğunu ortaya koymaya çalıştık. Burada belirttiğimiz husus, hikâyeciliğin hem Batı, hem de Doğu kültüründe önemli bir yere sahip olduğu ve dini değerlerin hikâyeciliği etkilediği gerçeğidir. Başta halk hikâyeleri olarak başlayan bu süreç, dini anlatıların da içerisine girmesiyle daha farklı bir mecrada gelişimini sürdürmüştür.

2.1.2. Kültürümüzde Hikâye

Bir insanın bulunduğu toplum içerisinde kendisini doğru bir şekilde ifade edebilmesi, onun çevresinde gelişen olayları doğru anlayabilmesi, duygu ve düşüncelerini tam ve eksiksiz anlatabilmesi ve dinlediklerini doğru anlayabilmesi, ana dilini tam olarak öğrenebilmesi ve doğru kullanabilmesine bağlıdır. Bunun gerçekleşebilmesi için de toplum içerisinde yaygın halde kullanılan edebi türlerden yararlanması gerekir. İnsanın toplum içerisinde karşılaştığı ilk ve en önemli edebi tür hikâyelerdir. Bunlara halk hikâyeleri denilmek suretiyle, toplumun yüzyıllar boyu biriktirdiği bir birikimin aktarılmasının aracı olarak nitelendirilir.¹²⁵ Kültürümüzde halk hikâyeleri kendisine oldukça fazla yer bulmuştur. Toplumun gelecek nesillere kendi birikimini aktarmasında önemli bir yere sahip olmuştur. Halk hikâyeleri edebiyatımızda XVI. yüzyıldan itibaren görülmeye başlanmıştır. Genellikle âşıklar tarafından nazım-nesir karışımı bir söyleyişle anlatılmaya başlanmış ve içerisinde yer yer masal ve destan özellikleri barındıran bir şekilde gelişim göstermiştir. Genellikle destandan sonra ortaya çıktığı ve onun yerini aldığı görüşü savunulmaktadır.¹²⁶

Halk hikâyeleri, kültür birikimimizin önemli bir mihenk taşı oluşturmakla birlikte, içerisinde anlatı, şiir ve müzik öğelerini de barındıran bir tür olma özelliği gösterir. Halk hikâyeciliği, hikâye, anlatıcı ve dinleyici şeklinde üç öğeden

¹²⁴ - Yazıcı, a.g.md., s.480-481

¹²⁵ - Salih Orhan, Mesut Bulut, Mehmet Gedik, *Türkçe Eğitimi Açısından Kültürel Değerlerin Aktarılmasında Halk Hikâyelerinin Yeri ve Önemi Üzerine Bir İnceleme*,

http://www.jasstudies.comMakaleler837017074_bulut_mesut_TT.pdf, (27.01.2014 saat 18.10)

¹²⁶ - Orhan, Bulut ve Gedik, a.g.m.

oluşmaktadır. Bu üç ögenin bir araya gelmesiyle duygu ve düşünceler daha etkin bir yöntemle karşı tarafa aktarılmaktadır. Bu durumdan dolayı halk hikâyeleri, meddahların, âşıkların, hikâyecilerin ve destancıların belleklerinden nesilden nesile aktarılmış ve günümüze ulaşmıştır.¹²⁷

Kültürümüzde halk hikâyeleri mutlaka tarihi bir olaya dayandırılmaktadır. Nazım-nesir şeklinde yazıldığını yukarıda belirtmiştik, fakat süreç içerisinde daha çok nesir kısmının ağır bastığı kaynaklarda belirtilmektedir. Kişilerin ve olayların gerçeğe daha çok uygun olması ile kahramanlıktan çok aşk maceralarına önem vermesiyle birlikte kendisini destandan ayıran temel özellikleri ortaya çıkarmıştır. Tarihi süreç içerisinde kullanılan, olaylara yön veren dünya görüşü, örf ve adetlerin devamlılığını sağlayan temel özellik hikâyelerin milli olma özelliklerini ortaya çıkarmıştır. Milli ve manevi bir yapıya bürünen evrensel değerler halk hikâyelerinde kendisine yer edinmiştir. Halk hikâyelerinde kahramanların yaşadıkları olaylar, gerçek hayatta olabilecek olayların yanı sıra, hayallerin de gerçeğe dönüşmesinin muhtemel olduğu olayları da kapsamaktadır. Bundan ötürü zaman ve mekânların sınırı tam olarak belirtilmez. Hikâyelerde kendi içinde tutarlı olmak koşuluyla olmayacak şey yoktur düşüncesi hâkimdir. Olayların tarihi bir olaya dayandırılarak kurgulanması, anlatıcının hayal ettiği şeyleri belli bir mantık çerçevesinde hikâyenin içine yansıtamayacağı anlamına gelmez.¹²⁸

Halk hikâyelerinde destan motiflerinin yanı sıra masal ve efsane, bilmece, atasözü gibi unsurlar ile halk şiirinin bütün şekillerini bulmak mümkündür. Zaman zaman masalları hatırlatsa da masallardan daha uzun olmasıyla ayrılmaktadır. Halk hikâyelerinin ortaya çıkışını araştıran yazarlar, onları "Anonim" olarak belirtirler. Çünkü bu kanaate varanlar halk hikâyelerinin halk içerisinde söylenegelen bir şekilde ortaya çıktığını belirtirler. Halk hikâyelerinin anlatılıp yayılmasında meddahların da rolü çoktur. Özellikle XV. yüzyıldan sonra şehir ve kasabalarda meddahların anlattığı hikâyeler kültürümüzde hikâyenin gelişimine önemli katkıda bulunmuştur.¹²⁹

Türk halk kültüründe her hikâyenin bir doğuş serüveni vardır. Bu hikâyeler, ya âşıkların yetiştiği belli geleneklere bağlı kalarak yaşanmış olaylar üzerinden

¹²⁷ - Timur Yılmaz, *Âşıklardan Halk Hikâyeleri, Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü*, Ankara, 2011

¹²⁸ - Fikret Türkmen, "Hikâye", *DİB İslam Ansiklopedisi*, C.17, İstanbul, 1998, s.488

¹²⁹ - Türkmen, a.g.md., s.488

anlatılan hikâyelerdir, ya da yaşadığı kabul edilen bir aşğın başından geçen olaylar veya maceralardır. Âşıklar bu hikâyelere konu olan meseleleri geliştirmek ve işlemek suretiyle karşısındaki kitleye nasıl sunacağını plânlamaktadır. Hikâyeye anlatırken nereleri nesir (düz yazı), nereleri ise nazım (şiiir) şeklinde aktaracağını ya da nerelerde müzik kullanacağını karşısındaki kitlenin durumuna göre belirlemektedir.¹³⁰

Türk kültüründe hikâyeler dört önemli kaynaktan beslenerek ortaya çıkmıştır. İlk olarak bahsedebileceğimiz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da gerçek olaylardan ortaya çıkmış kısa hikâyelerdir. Örnek, Salman Bey hikâyesi, İlbeyoğlu hikâyesi vb. dir. İkinci olarak bahsedebileceğimiz, yaşayan veya yaşadığı farz edilen âşıkların hal tercümelerinden ortaya çıkan hikâyelerdir. Örnek, Kerem ile Aslı, Âşık Garip ve Emrah ile Selvihan vb. dir. Üçüncü olarak beslenen kaynak dini-millî meselelerde kahramanlık olaylarını içeren hikâyelerdir. Örnek, Battal Gazi, Kesik Baş hikâyesi, Köroğlu gibi hikâyelerdir. Dördüncü ve son olarak, Türk halk hikâyelerinin oluşumuna katkı sağlayan ve kaynaklık eden hikâyeler, klasik olarak halk arasında anlatıla gelenlerdir. Örnek, Tûtiname, Leyla ile Mecnun, Ferhat ile Şirin gibi hikâyelerdir.¹³¹ Görüldüğü üzere Türk halk hikâyeleri çeşitli toplumsal öğelerden yararlanarak tarih içerisinde kendisini ortaya çıkarmıştır. Halk hikâyeleri her ev ve her mecliste sürekli olarak anlatılmıştır. Zamanla bazı insanlar hikâyeci olarak toplum içerisinde kabul görmüş ve onların bulunduğu ortamlarda onlardan hikâyeler dinlenmek istenmiştir. Bu yüzden hikâyeler ile toplumumuz arasında sıkı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Duygu ve düşünceler, en güzel şekilde toplum içerisinde nesilden nesile aktarılma imkânına kavuşmuştur.

Türk halk hikâyelerinin, toplumun kültürünün oluşmasına da katkı sağladığı kaynaklarda sürekli olarak zikredilmiştir. Anadolu'da oluşan halk hikâyeleri günümüzde büyük oranda derlenmiş, insanların onlara ulaşmasına imkân tanınmıştır.

2.1.3. Dini Kaynaklarda Hikâye

2.1.3.1. Kur'an Kıssaları

Dini kaynaklarda hikâyeden bahsedebilmek için kısas kavramından bahsetmek gerekir. Çünkü bizim dini kaynaklarımız hikâyeye ile Kur'an-ı Kerim'de

¹³⁰ - Türkmen, a.g.md., s.488

¹³¹ - Türkmen, a.g.md., s.488

anlatılan kıssaları farklı değerlendirmektedir. Kıssalar, hikâye olarak kabul edilmemektedir. Çünkü kıssaların doğruluğunda hiçbir şüphe yoktur. Bunun sebebi de vahiy olmasından kaynaklanmaktadır.

Kur'an-ı Kerim, insanlara ulaştırmak istediği ilahi mesajı ve onda saklı olan gerçek manayı muhataplarına iletmek için geçmiş peygamberler ve ümmetlerin önemli tarihi yönlerini gerçeğe uygun şekilde insanlara aktarmayı tercih etmiştir.¹³² Kur'an-ı Kerim, geçmişte yaşamış topluluklar ve peygamberlerin yaşadıklarından insanlar öğüt alsınlar diye onlara en iyi anlayacakları şekilde kendilerinden birilerinin hayatlarından kesitler sunmuştur. Bunu ifade ettikten sonra, insanlar kendilerine sunulan bu pencereden hayatlarını Kur'an'ın istediği gibi şekillendirme şansına kavuşacaklarına dair bir değerlendirme de bulunabiliriz.

Dini kaynaklarda kullanılan kıssalar Kur'an'ın anlattığı olaylardan oluşmaktadır. Burada önemli olan bir hususu belirtmekte fayda var. Kur'an kıssaları hiçbir şekilde içerisinde vehim, kuruntu ve hayal ürünü bulunmayan, geçmiş milletlerin ve peygamberlerin başlarından geçen olayların anlatılmasıdır. Bundan dolayı Kur'an kıssalarının yerine hikâye kavramının kullanılması araştırmacılar tarafından eleştirilmekte ve doğru olarak kabul edilmemektedir. Çünkü hikâye kavramının içerisine her ne kadar olmuş olaylar girse de, olmayan veya hayal ürünü kabul edilebilecek olayların da girdiği bir gerçektir. Onun için hikâye kavramını kısır kavramı yerine kullanmak Kur'an kıssalarının değerini hafife alabilecek bir davranış geliştirebilir.¹³³ Burada bu tespiti belirttikten sonra bizim tez konumuza verdiğimiz isim konusunda bazı eleştiriler gelebilir. Bizim tez konumuza bu ismi vermemizin temel nedeni ders içerisinde kullanılan materyallerin hikâye metoduyla sunulabilecek olmasından dolayı genel bir ifade kullanmak amacıyla. Yoksa biz burada yapılan tespitin aksine kıssaları hikâye olarak nitelemek gibi bir düşüncüyü savunmuyoruz.

Kur'an kıssaları denilince, ilk olarak akla geçmişte yaşamış topluluklar ve bunların başından geçen olaylar gelebilir. Kur'an kıssalarıyla ilgili yazılan eserlerde kelimenin sözlük anlamıyla ilgili dört temel anlamın mevcut olduğunu İdris Şengül kitabında ifade etmektedir.¹³⁴ Genel olarak bunları şöyle ifade edersek; Birincisi, bir kimsenin izini sürüp ardınca gitmek; ikincisi, bir adama bir haber veya sözü beyan

¹³² - İdris Şengül, *Kur'an Kıssaları Üzerine*, İzmir, 1994, s.43

¹³³ - Şengül, a.g.e., s.48-49

¹³⁴ - Şengül, a.g.e., s.44-46

edip bildirmek; üçüncüsü, bir şeyi makasla kesmek, kırmak, dördüncüsü, bir şeyin önemli kısmı, belli bir bölümü, parçası anlamında kullanılmaktadır.¹³⁵ Kur'an'ın kıssalara "kasas" adını vermesi kıssaların ne derece önemli ve gerçek bir mahiyete sahip olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Kur'an'daki bu anlatılanlara Kur'an'ın kendisinin kasas demesi "*Andolsun onların kıssalarında akıl sahipleri için pek çok ibretler vardır.(Bu Kur'an) uydurulabilecek bir söz değildir. Fakat o, kendinden öncekileri tasdik eden, her şeyi açıklayan, iman eden bir toplum için bir rahmet ve bir hidayettir.*"¹³⁶ ayetinde belirtildiği üzere, içerisinde hiçbir şekilde uydurma bir şeyin olamayacağı açıklanmıştır. Kur'an kıssalarına, ayeti kerimeden de anlaşılacağı üzere, yalan ihtimali olan ya da hayal ürünü birtakım şeylerin karışması mümkün değildir. Kıssalar, içine hiçbir şekilde yanlış bir karışmanın olmayacağı şekilde, zaman içerisinde unutulmuş, hafızalardan silinmiş, ya da çok küçük izlerinin kaldığı olayların yeniden canlandırılarak muhatapların anlamasına sunulmasıdır. Burada önemli olan bir husus da, Kur'an'ın bir tarih kitabı olmamasından dolayı olayların gereksiz detaylarının anlatılmamasıdır. Çünkü kıssalarda amaç Kur'an'ın hidayet rehberi olmasına uygun şekilde insanları uyarmak ve ikaz etmektir. Olayların sadece bu amaca hizmet edecek kısımları Kur'an tarafından anlatılmıştır.¹³⁷

Kıssaların Kur'an'da anlatılmasıyla ilgili olarak, onların amaçlarından da bahsetmekte yarar vardır. Öncelikle Kur'an kıssaları, anlattığı olaylarla toplumsal kanunların varlığından haberdar ederler. Kur'an, bu kanunlardan haberdar ederken kıssalarda anlatılan olaylarla daha kolay sonuca ulaşır. İnsanlara bu kanunları olaylar üzerinden gösterdiğinde insanların anlaması kolay olmaktadır. Peygamberimizin Mekke'den çıkarılıp daha sonra kendisinin tekrar Mekke'yi fethetmesiyle oradaki müşriklerin hükümlerlikleri ortadan kalktığı gibi, her milletin de bir ecelinin olduğundan haberdar eder.¹³⁸ "*Her ümmetin bir eceli vardır. Ecelleri gelince ne bir an geri kalırlar ne de bir an ileri gidebilirler.*"¹³⁹ A'raf Suresi'nde geçen bu ayetten de anlaşılacağı üzere, Allah her toplum için bir ecel belirlemiştir. Sonu gelen her toplumun çeşitli nedenlerle ortadan kalkacağı haber verilmektedir. Kur'an kıssaları Allah'ın koymuş olduğu toplumla ilgili kuralları insanların gözleri önüne serer.

¹³⁵ - Şengül, a.g.e., s.44-46

¹³⁶ - Kur'an, 12. Yusuf Suresi, Ayet 111.

¹³⁷ - Şengül, a.g.e., s.44-46

¹³⁸ - M. Sait Şimşek, *Kur'an Kıssalarına Giriş*, İstanbul, 1993, s.69-71

¹³⁹ - Kur'an, 7. A'raf Suresi, Ayet 34.

Bunları soyut bir şekilde anlatma imkânı varken böyle bir yol izlemesinin en önemli nedeni, kıssaların daha fazla insan zihnine yerleşmesidir.¹⁴⁰ Çünkü insanlar yaşanan şeylerden daha fazla etkilenmektedir. Lut Kavmi, Ad Kavmi, Semud Kavmi gibi toplulukların yok oluşlarından bahsetmesi bunu en güzel açıklayan örneklerdendir.¹⁴¹

Kuran kıssalarının amaçları Kur'an'ın indiriliş gayesiyle örtüşür. Örneğin, A'raf, Hud ve Enbiya gibi surelerde anlatılan peygamber kıssaları genel olarak Allah'a itaat ve ona kulluk etmekten bahseder. Ashab-ı Kehf gibi kıssalar ahiret inancından bahseder. Bunların yanında Hz. Muhammed'in peygamber, Kur'an'ın da vahiy mahsulü olduğunu ispat etmek için, ümmi olan peygambere o çevredeki insanların, bir kısmını bildiği kıssaların bilinmeyen yönleriyle birlikte ve bazı haber ve kıssaların anlatılması bu amaca uygun düşmektedir. Bazı kıssaların sonunda ibret ve ders alınmasından bahsetmekle, kıssaların amacının ortaya konulduğu görülmektedir. Hz. Peygamber ve müminlerin felaket ve sıkıntılara karşı durabilmeleri için onları teselli etmek, sabır ve tevekküle teşvik etmek, Allah'ın sabreden kullarına verdiği nimetlerden bahsetmek Kur'an kıssalarındaki diğer Kur'an'ın indiriliş gayesiyle örtüşen örneklerdir.¹⁴² Burada görüldüğü üzere kıssaların asıl hedefi, Kur'an'ın hedeflediği asıl amacın gerçekleşmesine katkı sağlamaktır. Kur'an her şeyden önce İslam Dini'ne davet kitabıdır. Bundan ötürü kıssalar da bu daveti insanlara ulaştırmada bir vesiledir.¹⁴³

2.1.3.2. Hadislerde Kıssalar

Kur'an kıssalarından bahsettikten sonra Kur'an'ı insanlara ulaştırmakla görevli Hz. Peygamberin hadislerinde bu kıssalarla ilgili bilgi olmadığını düşünmek yersiz olur. Hz. Peygamber de bazı durumlara binaen bazı kıssalardan bahsetmiştir. Peygamberimizin bahsettiği kıssalar, müminlerin bazı davranışları daha iyi anlamalarına yöneliktir.

Hiz. Peygamber kaynakların belirttiğine göre müminlere vaaz ve nasihatten hiçbir zaman geri durmamıştır. Her fırsatta müminleri eğitmek, onların İslam'ı daha iyi anlamalarına vesile olacak sohbetleri yapmak için çaba sarf etmiştir. Bunu yaparken de çeşitli ibret alınacak temsili kıssalar anlatmıştır. Bunun dayanak noktası

¹⁴⁰ - Şimşek, *a.g.e.*, s.69-71

¹⁴¹ - Şimşek, *a.g.e.*, s.69-71

¹⁴² - İdris Şengül, "Kıssa", *DİB İslam Ansiklopedisi*, C. 25, İstanbul, 1998, s.499-500

¹⁴³ - Seyyid Kutub, *Kur'an'da Edebi Tasvir*, Çev. Süleyman Ateş, Ankara, 1969, s.219

da şüphesiz Kur'an-ı Kerim'dir. Kur'an'da “ *O halde (Resulüm), öğüt ver. Çünkü sen ancak öğüt vericisin. Onların üzerinde bir zorba değilsin.*”¹⁴⁴ ayetiyle, Hz. Peygamber'e müminlere nasihat etmesi emredilmektedir. Hz. Peygamber de bunu çeşitli vesilelerle yerine getirmiş, öğüt verirken bu öğütleri bazı kıssaları anlatarak yerine getirmeye çalışmıştır.¹⁴⁵

Kur'an kıssalarının gerçek olan olaylardan aktarıldığı konusunu yukarıda bahsetmiştik. Hadislerde geçen kıssalar için de kaynaklar belli bir kısmının geçmişte yaşanmış olaylardan aktarıldığı konusunda görüş belirtmektedirler. Ulaştığımız kaynaklarda özellikle Ebu Hureyre'den rivayet edilen “ Zekât malından akşamları gelip gizlice avuçlayan "Cin" kıssasının Hz. Peygamber devrinde yaşanmış gerçek bir olayı anlattığı ifade edilmektedir. Bunun yanında “ Mağara girişini kapatan kaya”, “ ala tenli, kel ve âmâ “ kıssası gerçek olan kıssalardan kabul edilmektedir. Bazı kıssaların da temsili olduğu konusunda kaynaklarda görüş belirtilmiştir. Bunlardan “ yüz kişiyi öldürüp tövbe eden kişi” ve “ borç alan kişinin deniz suyu üzerinde gönderdiği odun parçası” kıssasının da mantıksal olarak olmasının zor olduğu bunların temsili birer kıssa olduğu belirtilmektedir.¹⁴⁶

Hadis kıssalarında gerçeklik olay, ölçü ve üslupla doğrudan ilgili olduğu için, hepsine birden tamamıyla yaşanmış olaylardan alıntıdır demek bazı yanlış anlaşılmalara neden olabileceği görüşü ulaştığımız kaynakta dile getirilmiştir.¹⁴⁷

Sonuç olarak hadislerde ortaya konulan kıssalar amaç ve anlatım tarzı bakımından Kur'an kıssalarına benzemektedir. Bu kıssaların tamamı ibret alınacak derslerle doludur. Kıssalarda insanlar, cinler, melekler, şeytanlar konunun şahsiyetlerini oluştururken, zaman zaman da hayvanlar konu edilmiştir. Bunlar hadislerde geçen kıssaların gerçeklikten uzak olduğu anlamına gelmez. Anlaşılması zor meseleleri Hz. Peygamber kıssalardan faydalanarak daha akıcı ve anlaşılır şekilde müminlere aktarmıştır. Kıssaların anlatılma üslubu insanların fitratına uygun olduğundan, meselelerin insanlar tarafından daha kolay anlaşılması sağlanmıştır. Kıssalarda geçen karakterlerle insanlar kendilerini daha kolay ilişkilendirdiklerinden

¹⁴⁴ - *Kur'an*, 88. Ğaşiye Suresi, Ayet 21-22.

¹⁴⁵ - Mücteba Uğur, “Va'z, Kıssacılık ve Hadiste Kussâs”, *AÜİFD*, C. XXVIII, Ankara, 1986, s.296

¹⁴⁶ - Muhittin Uysal, “Bazı Hadis Kıssaları Üzerine Mülâhazalar”, *SÜİFD*, C. 22, s.40-41

¹⁴⁷ - Uysal, a.g.m., s.42

etkileri daha fazla olmuştur. Kendilerine rol model olarak bu kahramanları seçen insanlar, meselenin özünü daha iyi anlayabilmişlerdir.¹⁴⁸

2.1.4. Kıssa ve Hikâye Arasındaki Fark

Kur'an-ı Kerim içerisinde önemli bir yer teşkil etmesi hasebiyle, kaynaklarımızda yazarlar kıssa kavramı üzerinde önemle durmuşlardır. Özellikle günümüzde hikâye olarak anlatılan her türlü gerçek ya da gerçek dışı olayın, Kur'an-ı Kerim'de insanları uyarmak için bir yöntem olarak kullanılan kıssaların değerinin hafife alınmasına izin vermemek için, kıssa ile hikâyenin farklı şeyler olduğunu anlatmışlardır. Tabi ki genel anlamda bir benzerlik kurulmaktadır. Fakat Kur'an kıssalarının gerçekliğinden dolayı hikâyenin doğası gereği gerçek olmayan olayların da anlatılması, bazılarının zihninde acaba kıssaların gerçekliği nedir sorusunu akla getirebileceğinden, iki kavramı farklı olarak değerlendirmişlerdir. Bundan dolayı da kaynaklar Kur'an kıssalarına hikâye denmesinin yanlışlığından bahsetmektedir. Kıssalara hikâye denmesinin yanlış olmasının temel nedeni de, yukarıda bahsettiğimiz üzere, biri tamamen yaşanmış gerçek olaylardan, tarih sahnesinde iz bırakmış vakalardan, ibret alınması için anlatılırken; diğeri ise toplumsal gelişim sürecinde gerçekleşmiş ya da gerçekleşmemiş, içerisine olması muhtemel olmayan unsurların da girdiği bir edebi tür olmasıdır.

Kur'an-ı Kerim'in içeriğini ortaya koyan müfessirlerin Hz. Peygamber efendimiz dönemindeki bazı olay ve savaşlarla ilgili olan haberleri de kıssaların içerisinde saydıklarından kıssaların neredeyse Kur'an'ın yarısını oluşturduğu görüşünü savundukları ifade edilmektedir.¹⁴⁹ Bu görüş farklı görüşlerle kıyaslandığında makul bir görüş olarak kabul edilmektedir. Kur'an'ın, insanın hem bu dünya hem de ahiret hayatını güzelleştirmesi için gönderilmesi nedeniyle, onun her bir ayeti bu amacı gerçekleştirmeye yöneliktir. Dolayısıyla kıssaların amaçları da bu amaçla paralellik göstermektedir. Bu düşünceden hareketle, kıssaların gerçekte yaşanmamış, hayali hikâyelerin, edebi anlamda bir sanat ortaya koymak ve bundan istifade ile başka bir amaç gütmeyen Kur'an'da yer aldığını düşünmek ve savunmak

¹⁴⁸ - Uysal, a.g.m., s.57

¹⁴⁹ - Şengül, a.g.e., s.26-27

kaynaklar tarafından reddedilmektedir. Hatta bu düşünceyi savunmanın ilmilikten uzak kasti bir amaç güttüğü belirtilmektedir.¹⁵⁰

Kıssaların hikâyeden farklı bir anlam ifade etmesinin bir nedeni de, kıssa kavramının sözlükteki kökünden gelen, bir kimse ya da bir şeye ait olan olayların adım adım, nokta nokta aktarılmasından dolayı, olayın ne derece önemli ve gerçek bir olay olmasına işaret etmesidir. Hikâyede ise, bir olayın gerçek ya da gerçek dışı, önemli ya da önemsiz olması, onun kıssa kavramından daha basit bir anlam bütünlüğü oluşturduğuna işaret etmektedir.¹⁵¹

Yukarıda açıkladığımız üzere kıssa kavramı Kur'an'ın ışık tuttuğu bazı gerçeklikleri açıklamasından dolayı hikâyeden daha önemli ve değerli bir kavram olarak karşımızda durmaktadır. Tez konumuzun adını dini hikâye şeklinde belirtmemiz ve içerisinde kıssalardan bahsetmemiz, yukarıda anlattığımız düşüncenin aksini savunduğumuzdan değil, derslerde zaman zaman sıradan hikâyelerin de kullanılmasından ötürüdür. Derslerde öğretmenlerimiz Kur'an kıssalarından bahsederken öğrencilere hikâye anlatmadığını Kur'an'da bize anlatılan bir kıssayı aktardığını ifade etmektedir. Biz kıssaların dışında da hikâyelere dersler içerisinde başvurduğumuzdan tez konumuza böyle bir isim verdik.

2.1.5. Hikâye ve Masal Arasındaki Fark

Masal ile hikâye arasında, ikisinin de toplumsal süreç içerisinde meydana gelmesinden dolayı belli benzerlikler ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Öncelikle masalın sözlük anlamını verecek olursak, “ Masal, fevkalâde olay, macera ve kahramanlara yer verilen, hayali, sözle nakledilen ve daha çok çocuklara anlatılan hikâyedir.”¹⁵² Görüldüğü üzere masal kavramının tanımı içerisinde hikâye kelimesi de kullanılmıştır. Çünkü masalın da hikâye ile belli bir düzeyde ilişkisi olduğu ifade edilmektedir. Masalın efsaneler ile de belli düzeyde ilişkisi vardır. Bu ilişki kaynaklarda, insanın çocukluk döneminde dinlediği bazı hikâyelerin masal olarak adlandırıldığı fakat daha sonra ilerleyen eğitim yaşantısında farklı bir kavram olarak karşımıza çıktığı belirtilir ki bu kavram da efsanedir. Bu üç kavram birbirine yakın anlamlar içerecek şekilde kullanılmaktadır. Fakat ilerleyen edebiyat çalışmalarında

¹⁵⁰ - Şengül, a.g.e., s.26-27

¹⁵¹ - Şengül, a.g.e., s.498

¹⁵² - Mehmet Doğan, *Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul, 2005

bu kavramlar, ayrı ayrı anlamlar içerecek şekilde ifade edilmiştir.¹⁵³ Çalışmamız açısından masal ile hikâye arasında çocuklar açısından benzer ilişki kurulduğundan, ikisi arasındaki farklardan bahsetmeye çalışacağız.

Kaynaklar, masal konusunda araştırmalar yapan Pertev Naili Boratav'ın, masalı, nesirle söylenmiş, dinlik ve büyüklük inanışlarından ve törelerden bağımsız, tamamıyla hayal ürünü, gerçekle ilgisiz ve anlattıklarına inandırmak iddiası olamayan kısa bir anlatı olduğunu ifade ettiğini belirtir. Bunun dışında yine önemli bir isim olan Saim Sakaoğlu da, medeni imkânlardan uzak olan ve masalın asıl dinleyicisi olarak göreceğimiz kişilerin masalları gerçek sandığını belirtiyor. O, masalarda kahramanların başından geçen olayların sonucunda dinleyenlerin üzüldüklerini, olayların içerisinde doğaüstü şeylerin olmasına ve olayların hayal ülkesinde geçtiğini bilmelerine rağmen onlara inandıklarını ve bu şekilde toplum içerisinde yer bulan sözlü bir anlatı türünün teşekkül ettiğini açıklamaktadır.¹⁵⁴ Bu tanımlara da çeşitli eleştiriler getirilmektedir. Fakat konumuzun bu eleştirilerle ilgili olmamasından dolayı onlardan bahsetmeyeceğiz. Görüldüğü üzere tanımlarda ısrarla inanılmasının imkânsız, ancak cahil bir kimsenin inanabileceği, ortalama bir kültüre sahip kimsenin inanmayacağı bir sözlü anlatı türünden bahsediliyor. Masalarda olayların çok abartılı ve mekân ve zamanın hayal mahsulü olduğu belirtilmektedir. Hikâyelerde ise masala nazaran gerçekçi olan bir boyutun olduğu aşikârdır. İnsanların hikâyelerdeki olaylara inanması mantıksal açıdan olağan bir durumdur.

Hikâye ile masal arasındaki farklar kısaca şunlardır:¹⁵⁵

- Hikâyeler konu olarak daha çok aşk üzerinde durur. Aşk, olayların merkezini oluşturur. Kahramanlık hikâyeleri pek yoktur. Masalarda ise daha çok kahramanlıklardan bahsedilir.
- Masallar hacim açısından daha küçüktür. Hikâyeler ise daha fazla bir hacme sahiptir.
- Masalarda manzum kısımlar çok azdır veya yoktur. Hikâyelerde ise manzum kısımlar mevcuttur.
- Hikâyelerde konu olarak yaşayan insanların hayatları ele alınırken, masalarda bu söz konusu değildir.

¹⁵³ - Saim Sakaoğlu, *Efsane Araştırmaları*, Konya, 1992, s.25

¹⁵⁴ - M. Öcal Oğuz, *Masallar*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar genel Müdürlüğü, Ankara, 2008

¹⁵⁵ - Saim Sakaoğlu, *Gümüşhane Masalları*, Ankara, 1973, s.11

Yukarıda maddeler halinde aktardığımız masal ile hikâye arasındaki farklar bize şunu göstermektedir ki; kıssanın hikâye ile karıştırılmaması gerektiği gibi masalın da içerdiği konular ve anlatılış şekli ile birlikte içerisinde başvurulan anlatım yöntemlerinden dolayı, hikâyeden daha arka plânda, daha az güvenilmesi gereken bir edebi tür olduğu gerçeği ortadadır. Burada derslerde masallar kullanılabilir mi sorusu akla gelebilir. Bizim dersimiz açısından hayali olarak oluşturulan masalların kullanılması çok da katkı sağlamayacağı için nadiren de olsa bazı ahlaki öğütleri aktarmak için kullanılabilir.

2.2. MENKİBE

Kavram, dilimizde menkıbe ismiyle meşhur olmuş ve bu şekilde kullanılmaktadır. Kavramın aslı Arapçadan gelmektedir. Bu kavram menkıbe şeklinde kullanılmakla beraber çoğulu “menakıb” olarak ifade edilmektedir.

Türkçe sözlükten bu kelimeye baktığımızda menkıbe ismiyle geçen bu kavram “ bir kahraman veya ermişin olağanüstülükler taşıyan hikâyesi, destan” şeklinde geçmektedir.¹⁵⁶ Türk Dil Kurumu da bu kavramla ilgili olarak, “ *Din büyüklerinin veya tarihe geçmiş ünlü kimselerin yaşamları ve olağanüstü davranışlarıyla ilgili hikâye*” şeklinde bir tanımlama yapmıştır.¹⁵⁷

Kavram, Arapçadaki çoğul haliyle ve bahsettiğimiz anlamıyla tarihte yazılı kaynaklarda ilk defa IX. yüzyıldan beri yazılan ve derlenmeye başlayan hadis kitaplarında Hz. Peygamber’in sahabelerinin üstün meziyet ve faziletlerini anlatmak için kullanılmıştır. Menkıbe kavramı değişik şekillerde de kullanılmıştır. Örneğin, tarihe mal olmuş şahsiyetlerin tercemeihallerinde ve bazı toplulukların övgüye değer işleri için kullanıldığı gibi, bazı mukaddes şehirlerin tasvirlerinin yapıldığı kitaplara da bu isim verilmiştir.¹⁵⁸

Menkıbe kavramının yukarıda bahsettiğimiz mana ve kullanılış şeklinden sonra tam olarak bu manada toplumda yaygınlaşması ve kullanılışı tasavvuf hareketinin ortaya çıkışından sonra kendini gösterdiğini belirtmek gerekir. Menkabeler tasavvuf tarihinde, sufilerin kendilerinde görülen kerametlerinin çevrelerindeki sevenleri tarafından küçük hikâyeler şeklinde nakledilmesiyle

¹⁵⁶ - Mehmet Doğan, *Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul, 2005

¹⁵⁷ - Türk Dil Kurumu, “Menkıbe” maddesi

¹⁵⁸ - Haşim ŞAHİN, “Menâkıbnâme”, *DİB İslam Ansiklopedisi*, C.29, Ankara, 2004, s.112-113, Ahmet Yaşar Ocak, *Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menâkıbnâmeler*, Ankara, 1992, s.32

yaygınlaşmıştır. Bu şekilde kullanılmaya başlanan menkabelerin kerametleri anlatmasından dolayı kavramın aslını kerametler oluşturmaktadır.¹⁵⁹

Yukarıda kısaca menkabe kavramından bahsettikten sonra şunu belirtmek gerekir. Menkabelerin içinde olağanüstülüklerin olması onların kerametlere dayanan yapısından kaynaklanmaktadır. Kerametlerin olağanüstü bir olay olması münasebetiyle ancak velilerde gerektiği zaman zuhur etmesi ve velinin velayetini ispatlayıcı bir özelliğe sahip olmasından dolayı bunları konu edinen menkabelerin de içeriklerinin olağanüstü şeylerden bahsetmesi normaldir.¹⁶⁰

Günümüz toplumunda menkıbe şeklinde bilinen bu hikâyelerin belli kriterlerin göz önüne alınmadan derslerde gelişigüzel kullanılması pedagojik açıdan bazı sıkıntıları beraberinde getirebilir. Bunlarla ilgili değerlendirmelerimiz tezimizin sonraki bölümünde ifade edilecektir. Şimdilik şu kadarını belirtelim ki, onların içerisinde olağanüstü öğelerin varlığı, bazen çocuklarda yanlış algılamalara neden olabilmektedir. Bundan ötürü hangi menkıbelerin anlatılacağı iyi değerlendirilip ona göre anlatılmaya karar verilmelidir.

2.2.1. Kaynaklarda Menkıbeler

İnsanların genel yapısı itibariyle daima insanüstü kuvvetlere ve bunların ortaya koyduğu olağanüstü olaylara inanma eğilimi vardır. Bu eğilim İslam toplumunda da mevcut olduğundan dolayı kerametler konusunda zaman zaman olabilecek olayların dışında abartılı bazı sözlü anlatılar da toplumda görülmüştür. İslam toplumunda Kur'an içerisindeki peygamber ve geçmiş ümmetlerle ilgili kıssaların olması, sonrasında peygamberimiz ve çevresindekiler hakkında anlatılan harikulade olayların yanına bir de İslamiyet öncesi Arap toplumunda mevcut olan efsane, mitler ile Yahudi ve Hıristiyan kaynaklı menkıbelerin anlatılmasının yayılması menkıbelerin de İslam toplumunda farklı bir kulvara girmesine neden oldu. Özellikle diğer dinlerden etkilenerек onların kaynaklarından israiliyyat denilen içeriklerin karışması, menkıbelerin İslam'ın çizdiği çerçevenin dışına çıkan bazı özelliklere sahip olmasına neden oldu.¹⁶¹

¹⁵⁹ - Ocak, a.g.e., s.27

¹⁶⁰ - Ocak, a.g.e., s.28

¹⁶¹ - Ocak, a.g.e., s.30

İslam toplumunda, menkıbe ve kıssaları halk arasında anlatanlara "kussas" (kıssa anlatıcılar) adı verildiği ve bunun ilk örneklerinin Hz. Osman devrinde ortaya çıktıkları, devamında ise Emeviler zamanında iyice toplumda yaygınlaştığı kaynaklarda belirtilmektedir. Bu dönemlerde tefsir ve hadis kitaplarının içerisinde bile bu menkıbelerin girdiği ifade edilmektedir. Sonraki süreçte özellikle IX. yüzyıldan itibaren hatta daha önceki tarihlerde de olabileceği kaynaklarda geçmekle beraber tasavvuf ehlinin de veli kerametlerini İslam'ın emir ve yasaklarına aykırı olmayacak şekilde menkıbelerin içine almasıyla iyice yaygınlık kazanmıştır. Süreç içerisinde bu külliyat gelişerek özellikle velilerin kerametlerini içine alacak şekilde İslam toplumunda iyice yaygınlaştı.¹⁶²

Menkıbelerin İslam toplumunda gelişmesi genel hatlarıyla bu şekilde olmuştur. Türk toplumunda ise İslamiyet'in kabulünden sonra gelen tasavvuf kültürü sayesinde kendisini göstermiştir. Türk toplumunun Orta Asya kültüründen gelen destan ve efsane gibi anlatılar menkıbelerin hem kabulünü hem de yaygınlaşmasını kolaylaştırdığı yazarlar tarafından belirtilmektedir. Kaynaklarda Türk kültüründen gelen efsane ve destanların içeriğinin zamanla dervişler ve şairler tarafından veli kerametlerini içine alacak şekilde değiştirilerek insanlara anlatılmasından bahsedilmektedir. Budizm'in de Türkler arasında anlatılan menkıbeleri etkilediğini kaynaklar belirtmektedir. Budizm'in Orta Asya'da Türkler tarafından tanındığı ve bazı Türk kavimlerinin bu dini kabul ettikleri bilinmektedir. Bunlardan sonra İslamiyet'in kabulüyle Budizm'de kullanılan bazı unsurların, örneğin, mevsimi olmadığı halde kuru ağaçtan meyve almak, havada uçmak ve değişik kalıplara girmek gibi unsurların evliya kerametlerinde ve dolayısıyla menkıbelerde bulunması buradan etkilenildiği şeklinde kaynaklarda belirtilmektedir.¹⁶³

Türk kültüründeki menkıbelerin kaynaklarını yukarıda anlatılanlarla sınırlandırmanın yanlış olduğu kaynaklarda belirtilir. Türk toplumunda tasavvuf geleneğiyle birlikte oluşan kendi şeyhlerinin dışında İranlı mutasavvıflar da İslamiyet'i bu toplumda yaydıklarından dolayı, onların da etkileri ve anlattıkları bu geleneğin gelişmesine katkıde bulunmuştur. Sonuç olarak Türkler arasında evliya menkıbeleri dört kaynaktan beslenerek gelişmiştir. Bunlar; İslamiyet kaynaklı

¹⁶² - Ocak, a.g.e., s.31

¹⁶³ - Ocak, a.g.e., s.32

olanlar, Türklerin tarihten getirdiği geleneklere dayanan ve Budist ile İrani kaynaklardan etkilenerek oluşanlar şeklinde söylenebilir.¹⁶⁴

Türk toplumunda menkıbelerin anlatılması ve gelişmesi genel hatlarıyla açıklandıktan sonra, menkıbelerin kaynaklara geçirilmesinden de kısaca bahsetmek gerekir. İslam toplumunda tasavvufun gelişmesiyle beraber menkıbeler tasavvufi kaynaklar da ortaya çıkmaya başlamıştır. Bunlar öncelikle tasavvufi "tabakat"¹⁶⁵ kitaplarında ve "evliya tezkirelerinde"¹⁶⁶ yer almıştır. Kaynaklarda tam tespit edilemese de VIII. yüzyıldan sonra tek bir velinin kerametlerinden bahseden ve bunları bir araya toplayan kitaplar ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bunlara "menakıb", "menakıbnâme", veya "vilâyetnâme" denildiği, Arapça, Farsça ve Türkçe olarak İslam âleminin her tarafında okunmaya başlandığı belirtilir.¹⁶⁷

Menkıbeler, kültür tarihimizde eğlenmek için okunan, rastgele uydurulmuş birer masal niteliğinde değildir. Toplum onları her zaman inanarak okumuştur. Bu yüzden toplum içerisinde genelde mukaddes bir metin gibi algılanır. Bundan dolayı da geçmişten günümüze sürekli anlatılan ve kayıtlara giren bir özelliğe sahip olmuştur.¹⁶⁸

Genel olarak İslam Tarihinde ilk başlarda başlı başına bir eser şeklinde değil de, bazı eserlerin içerisinde velilerin güzel söz ve özelliklerinden bahsedilmiştir. Meselâ: Tabâkatü's-Sufiyye (Sülemi), Keşfü'l-Mahcub (Hücvîrî), er-Risâle (Kuşeyri) gibi eserlerde Bâyezid-i Bistâmi, Cüneyd-i Bağdâdi gibi isimlerin hayatlarından örnekler sunulmuştur. Bunlardan sonraki dönemlerde biraz daha şeyhlere özel kitaplar yazılmıştır. Bunlara örnek: Esrârü't-tevhid fi mâkâmâtî's-Şeyh (Muhammed b. Münevver), Sevâdü'l-ayneyn menâkıbî'l-gavs Ebi'l-Alemeyn (Abdülkerîm b. Muhammed er-Râfî), Behcetü'l-Esrâr (Şattanûfi) gibi eserlerdir. Bunların dışında Menâkıbü's-Şeyh Abdilkadir el-Gilâni (Kutbüddin el-Yûnînî), Menâkıbü'l-ârifîn (Ahmed Eflâkî), Câmû Kerâmâtî'l-Evlîyâ (Nebhâni), Tezkîre-i Satuk Buğra Han, Kerâmât-ı Ahî Evran, Menâkıb-ı Ahmed Yesevî (Siğnâki), Rîsâle-

¹⁶⁴ - Ocak, a.g.e., s.32

¹⁶⁵ -(**Tabakat**: Sözlükte hâl tercümesi kitabı: Tabakat-ı Evliya olarak ifade edilmektedir.) Mehmet Doğan, *Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul, 2005

¹⁶⁶ -(**Tezkire** "Tezkere" : Sözlükte bir dalda yetişmiş kişilerin hayatları ve eserleri hakkında bilgi veren eser, hâl tercümesi kitabı: Şairler tezkeresi olarak ifade edilmektedir.) Mehmet Doğan, *Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul, 2005

¹⁶⁷ -Ahmet Yaşar Ocak, *Bektaşî Menâkıbnâmelerinde İslam Öncesi İnanç Motifleri*, İstanbul, 1983, s.1

¹⁶⁸ - Ocak, a.g.e., s. 3

i Sipehsâlâr be Menâkıb-ı Hazretî Hüdâvendigâr (Ferîdûnî Sipehsâlâr) gibi eserler kaleme alınmıştır.¹⁶⁹

Son olarak Anadolu'da oldukça önemli yere sahip olan Bektaşilik geleneğine ait menâkıbnâmelere örnek verecek olursak, Menâkıbu'l-Kudsiye fi Mnâsibi'l-Ünsiye (Elvan Çelebi), Menâkıb-ı Hacı Bektâş-ı Veli (Uzun Firdevsi), Vilâyetnâme-i Hacım Sultan (Derviş Burhan), Vilâyetname-i Abdal Musa (Yazarı bilinmiyor), Manâkıb-ı Kaygusuz Baba (Yazarı bilinmiyor), Vilâyetnâme-i Seyyid Ali Sultan (Cezbi), Vilâyetnâme-i Sultan Şucauddin (Esiri), Vilâyetnâme-i Otman Baba (Küçük Abdal), Vilâyetnâme-i Koyun Baba gibi eserler mevcuttur.¹⁷⁰

Buraya kadar yazdığımız eserlerden başka eserler de vardır. Fakat bizim konumuz bu eserleri tek tek belirtmek olmadığından, belli başlı kaynaklarda isimleri geçen eserlerden bazılarını yazmış olduk.

2.2.2. Menkıbelerin Özellikleri

Evliya menkıbeleri yukarıda açıkladığımız üzere olağanüstü olayları konu edinmiştir. Velilerin başından geçen sıradan olaylar konusu içerisine girmemiştir. Daha çok çevresindeki insanları hayrete düşüren kerâmet özelliği gösteren olaylar yazılmıştır.

Menkıbelerin özelliklerinden biri ferdi olmasıdır. Fakat bu ferdilik ilk başlangıçta söz konusudur. Çünkü zaman ilerledikçe kim tarafından anlatıldığı bilinmemekte, artık umuma ait bir metin ya da anlatı halini almaktadır. Fakat menkıbeleri masal ve efsaneden ayıran temel bir özellik vardır. Bu özellik, menkıbelerin gerçek kişilerin başından geçmiş olayları anlatmasıdır. Bu olaylar olağanüstü olaylar olsa da, sonuçta bir velinin başından geçmiştir ve bu şekilde inanılır.¹⁷¹ Menkıbelerin belli bir anlatım kalıbı olmamakla birlikte, diğer efsane, masal gibi türlere göre daha kısa bir metne sahiptir.

Kaynaklarda menkıbelerin özellikleri şu şekilde ifade edilmiştir:¹⁷²

- Kahramanları gerçek ve mukaddes bir özelliğe sahiptir.
- Olayların belli bir yeri ve zamanı mevcuttur.
- Gerçek olduklarına dair bir inanç vardır. Eğlenmek gibi bir amaçla

¹⁶⁹ - Haşim ŞAHİN, "Menâkıbnâme", *DİB İslam Ansiklopedisi*, C.29, Ankara, 2004, s.112-113

¹⁷⁰ - Şahin, *a.g.md.*, s.112-113

¹⁷¹ - Ahmet Yaşar Ocak, *Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menâkıbnâmeler*, Ankara, 1992, s.32

¹⁷² - Ocak, *a.g.e.*, s.33

anlatılmaz ya da okunmaz.

- Mukaddes sayılan bir özellikleri vardır.
- Hangi veliden bahsediyorsa o velinin hayatta olduğu ya da ölü olduğu önemli değildir. İki durumda da meydana gelme olasılıkları vardır.
- Son derece kısa ve sade bir anlatım tarzına sahiptir.

Menkıbelerin yukarıda sayılan özellikleri onların toplumsal özelliklerini de ortaya çıkarmaktadır. Görüldüğü üzere bu menkıbelerin ortaya çıkıp anlatıla gelmesi ya da kaleme alınması onlara inanan bir topluluğun mevcudiyetine bağlıdır. Bu toplumlar kendilerinin de arzu ettikleri ideal ve başarılı bir insan modelini menkıbelerde görmeleriyle psikolojik olarak da bir aşamayı geçmiş olmaktadır.¹⁷³

Menkıbeler bizim tez konumuz için önemli bir kaynaktır. Çünkü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde zaman zaman kullanılmaktadır. Bunların dışında öğrenciler de halk arasında duydukları şeyleri derslerde anlattıklarından, onların bu duyarlılığına karşı da bir şeyler söylenmesi gerekmektedir. Menkıbeleri yok saymak ders içerisinde çocuklar için farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Bundan dolayı konu, kazanım ve dinimizin çizdiği sınırlara uygun olan menkıbelerin derslerde kullanılması önemli bir araçtır.

¹⁷³ - Ocak, a.g.e., s.33-34

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN EĞİTİMLE İLGİLİ YÖNLERİ

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri okullarımızda, öğrencilerimizin hem temel bazı dini bilgileri öğrenmelerinde, hem de insanın hayatını doğrudan ilgilendiren ahlâki davranışları kazanmalarında önemli bir yere sahiptir. Derslerimiz içerisinde, öğrencilerimize, elimizde bulunan programın amaçları doğrultusunda belirlenen kazanımları, çeşitli materyallerden ve öğretim yöntem ve tekniklerinden istifade ederek kazandırmaya çalışmaktayız. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programında bazı temel beceriler belirtilmiş olup, bu beceriler şunlardır:¹⁷⁴

- Anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme.
- Bilgiyi araştırma, yorumlama ve zihinde yapılandırma.
- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, tartışma.

Yukarıda belirtilen becerileri kazandırmada, derslerde kullanılan dini hikâyelerin ve menkıbelerin önemli bir yeri vardır. Özellikle bizim çalışma grubumuza giren öğrencilerin yaşları itibarıyla hikâyeler ilgilerini hayli fazla çekmektedir. Bundan dolayı bu becerilerin kazandırılmasında çok fazla yardımcı olmaktadır. İşte tez konumuza dayanak olan nokta da burada karşımıza çıkmaktadır. Acaba biz Kur'an kıssalarının dışında kalan dini hikâyelerin hepsini derste kullanabilir miyiz? Kur'an kıssalarının ve diğer hikâyelerin derste kullanılmasında nasıl bir yol izlemeliyiz? Hikâyeleri gelişi güzel kullanmak ya da bunları çok detaylı ve etraflıca kullanmak doğru mudur? Derse başlamadan, kullanacağımız bu

¹⁷⁴ -İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı Kılavuzu, Ankara, 2010, s.2

materyali gözden geçirecek miyiz? Gözden geçirme esnasında ve plânlamada hangi hususlara dikkat edeceğiz? Kur'an kıssaları alanımız itibariyle tartışma yapılamayacak seviyede gerçekliğe sahiptir. Fakat bunların dışında kalan diğer dini hikâye ve menkıbelerin her birini geçerli bir kaynak olarak ele alabilir miyiz? Bu türlü soruların cevabını tezimizin bu bölümünde ele almaya ve cevaplandırmaya çalışacağız. Çünkü bu sorulara cevap bulabilmek, öğrencilerin yukarıda dersin programında sayılan becerilere ulaşabilmesinde bizim için önemli bir dayanak oluşturacaktır.

3.1. DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN DİN EĞİTİMİ İÇİNDEKİ YERİ

Kuşkusuz dini hikâye ve menkıbeler Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde ve bunun dışındaki tüm din eğitimi alanlarında her eğitimcinin başvurduğu bir araçtır. Okuldaki derslerde, Kur'an kurslarındaki derslerde, camilerde yapılan sohbet derslerinde, vaazlarda ya da dini içerikli her sohbette anlatılan ve verdiği mesajlardan istifade edilen bir başucu kaynağıdır. Kur'an-ı Kerim'de birçok konuda kıssa anlatarak insanların gönüllerine iletilmek istenen mesajı bu şekilde aktarmayı seçmiştir. Bundan dolayı bizim kaynaklarımızdan gelen bu eğilim dolayısıyla herkes tarafından dini hikâye ve menkıbeler kullanılmaktadır. Etkisinin de bir hayli fazla olduğu kullananlar tarafından görülmektedir.

Tez konumuz itibariyle dini hikâye ve menkıbelerin din eğitimi içindeki yerinden bahsederken, çocukların hikâye dinlemeye olan ilgilerini dayanak noktası olarak kabul edeceğiz. Çocuklar üzerinde edebiyat zevkinin gelişmesi için çalışma yapan araştırmacılar, çocuklara edebiyat zevki ve ana dili maharetlerini kazandırmak için birçok yöntem arasından birinin de hikâye anlatmak olduğunu ifade etmektedirler. Çocuklara kendilerinin yalnız başlarına okuma alışkanlığı kazanacağı döneme kadar hikâye anlatmanın önemli olduğunu ifade ediyorlar.¹⁷⁵ Bu tespitten de anlaşılacağı üzere çocuklar her cepheden küçük yaşlardan itibaren hikâyelerle karşılaşmaktadırlar. Tabi ki bizim dini kaynaklarımızdaki kıssa ve menkıbeler de çocukların karşılaştığı bu hikâyelerin arasında yerini almaktadır.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi açısından baktığımız zaman, ders içerisinde kazanımlara ulaşmak için hikâye anlatma bir yöntem olarak karşımıza

¹⁷⁵ - A. Ferhan Oğuzkan, *Eğitim Üzerine*, Ankara, 1966, s.59

çıkmaktadır. Ders içerisinde kullanılan yöntem ve tekniklerden özellikle, anlatma yöntemi, örnek olay incelemesi yöntemi, dramatizasyon (rol oynama) yöntemi, gösteri yöntemi gibi, dersin kazanımlarının öğrencilere ulaştırılmasında kullanılanlar için dini hikâye ve menkıbeler temel araç oluyor.

Öğrencinin ön plâna çıktığı aktif öğrenme ilkelerinin geçerlilik kazandığı ve son müfredat değişiklikleriyle yapılandırmacı yaklaşımın kabul edildiği günümüz eğitim anlayışında anlatma işinin öğrencilerin de dâhil olduğu bir çerçeveye girmesi gerektiği aşikârdır. Önceki dönemlerde sınıf içerisinde öğretmen ders kitabını anlatarak dersin işlenilmesini sağlardı. Fakat yeni dönemle birlikte öğrencilerin de katılımını sağlamak gerekecektir.

Anlatma yöntemi; bir konunun öğretmen tarafından ders içerisinde belli bir sıra takip edilip ve belli bir düzene sahip olarak öğrencilere anlatılmasıdır.¹⁷⁶ Bu tanımda belirtildiği üzere bu işi öğretmenin yapması gerekmektedir. Öğretmen bunu yaparken, öğrencilere inanç, iman gibi konularda anlatacağı şeyler soyut kalabilmektedir. Bunları dini hikâye ve menkıbeleri kullanarak çocukların gözünde daha bir somutlaştırabilme imkânına kavuşacaktır.

Dini hikâye ve menkıbelerin derslerde oldukça fazla kullanılmasının diğer nedenlerinden biri de, onların örnek olay incelemesi yöntemi için kullanılabilir olmasıdır. Örneğin Hz. Nuh (a.s) ile oğlu arasındaki diyalogu öğrencilere anlattıktan sonra öğrencilerin kıssada geçen bu iki karakterin söyledikleri ve yaptıklarıyla ilgili yapılacak örnek olay inceleme çalışmasıyla istenilen kazanımlara ulaşmak kolay olacaktır. Burada örnek olay inceleme yöntemini de kısaca açıklamak gerekirse, bir olayın ya da bir problemin öğrencilere aktarılmasından sonra öğrencilerin olay içerisindeki problemlere çözüm üretmelerini amaçlayan bir yöntemdir.¹⁷⁷ Görüldüğü gibi tanımda, yaşanan problem hakkında çocukların çözüm ve öneri sunmaları istenmektedir. Ders içerisinde kazanıma uygun olarak seçilen dini hikâye ve menkıbe sayesinde bu çalışma yapılarak hedefe ulaşabilmek mümkün olacaktır.

Çocuklara derslerde hikâye anlatılması, onların kültürel değerleri de kazanmalarına sebep olacaktır. Nesilden nesile aktarılan değerlerin onlar tarafından duyulması aktarılmanın bir parçası olmalarına sebep olacaktır. Ders içerisinde hikâye

¹⁷⁶ - Mehmet Zeki Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, Ankara, 2007, s.119

¹⁷⁷ - Mehmet Zeki Aydın, *Okulda Ahlâk Eğitimi ve Ahlâk Eğitiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*, Ankara, 2008, s.85

anlatmanın, bir de öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerin daha sıkı ve içten olmasına sebep olacağı belirtilmektedir.¹⁷⁸

Bu hususlardan bahsettikten sonra, bir de dini hikâye ve menkıbelerin kullanılmasında dikkatli olunması gerektiğine işaret edelim. Hikâye anlatmak, anlatım biçimleri içerisinde en etkili olanlardan birisidir. Çocuklar için özellikle anlaşılması en zor konular çok kolay anlaşılır. Tabi ki dini hikâyelerin dini kaynaklardan beslenmesinden dolayı daha fazla etkiye sahip olduğu belirtilmektedir.¹⁷⁹ Bundan ötürü dini hikâye ve menkıbelerin ders içerisinde kullanılması da önemli olmaktadır. Bu hususu dikkate alırsak, derslerde kullandığımız kıssa dışında kalan diğer dini hikâye ve menkıbelerin içerisindeki bilgilerin doğruluğu önem kazanmaktadır. Muhtevasında din olmasından ziyade, dini öğretmede doğru bilgilerden bahsetmesi daha fazla önemlidir. Burada araştırmacılar, içeriğinde din ile ilgili motifler olmasından ziyade, o hikâyenin dini bir konuyu daha iyi anlatmasının daha önemli olduğundan bahsetmektedirler.¹⁸⁰

Dini hikâye ve menkıbelerin, ders içerisinde kullanılan yöntem ve teknikler açısından olsun, ders ile ilgili kazanımların öğrencilere aktarılmasında olsun önemli bir yere sahip olduğunu belirttik. Burada, sırf dini içeriğe sahip olduğu için her hikâyenin derste kullanılmasının da yanlışlığını önemle ifade etmek gerekir. Öğretmen bu konuda seçici davranmalı ve çocukların yanlış bir algıya kapılmalarına engel olmalıdır. Bununla ilgili örnekler vermek yerine, içerisinde şu hususlara aykırı olanların yukarıda bahsettiğimiz yanlış algılamalara sebep olabilecek kısma gireceğini belirtebiliriz.

- İçerisinde İslam'ın helal ve haramlarına aykırılık oluşturabilecek öğeler olan hikâyeler ya da menkıbeler çocukların öğrendikleri karşısında soru işaretlerine neden olabilir.
- İslam'ın ana kaynaklarında sabit olan her türlü bilgiye ters düşecek bilgiler içermesi yanlış kanaate sebep olabilir
- İslam ahlâkına zıt olabilecek unsurlar içermesi
- Güzel bir davranış övülürken, İslam'ın övdüğü diğer güzel bir davranış hakkında yanlış bir kanaate sebep olmaması gerekir.

¹⁷⁸ - A. Ferhan Oğuzkan, *Eğitim Üzerine*, Ankara, 1966, s.59

¹⁷⁹ - Beyza BİLGİN, "Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı:1, İstanbul, 1994, s.51

¹⁸⁰ - Muhiddin Okumuşlar, "Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Hikâye", *SÜİFD*, Sayı 21, s.246

- İslam toplumu tarafından saygı duyulan bir karakter hakkında olumsuz bir izlenim bırakabilecek bir ifadenin olmaması gerekir.

3.1.1. Çocuklardaki İletişime Katkısı

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin bakanlıkça hazırlanan öğretim programında çocuklara kazandırılacak temel becerilerden birinin de “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi” olduğu belirtilmektedir.¹⁸¹ Çocuk bunu başarabilmesi için derse gelene kadar birçok alanda sosyalleşmesi gerekir. Çocuk sosyalleşme esnasında dil, din, örf ve adetleri öğrenir ya da bu değerleri kazanarak toplumla kaynaşır. Çocuğun bu değerleri kazanabilmesi için toplum içerisinde kaynaşabilmesi gerekmektedir. Tabi ki kaynaşabilmesi için de toplum içerisinde olması, etrafında yaşananları görmesi, duyması, tecrübe etmesi ve öğrenmesi gerekir.¹⁸² Çocuk bu süreçleri yaşarken bir yandan da öğrenemediklerinin öğretilmesi gereklidir. Öğretilme esnasında da çevresiyle bir iletişim kurmak zorundadır. Ancak bu iletişim sayesinde yukarıda sayılanları kazanabilme imkânı bulacaktır. Tamamen kendi içine kapanmış kimselerin, bunu başarması çok güç bir olaydır.

Çocuk okul öncesinden başlayarak çevreyle girdiği etkileşimin devamında okul ortamına gelmektedir. Okulda öğrenciye her şey belli bir plân çerçevesinde verilmeye çalışılmaktadır. Bu plân içerisinde eğitimciler tarafından iletişim ilkeleri göz önüne alınarak öğrenciye kazanımlar aktarılmaktadır.

Eğitimin temel özelliklerinden birisi, kendisinin aynı zamanda bir iletişim faaliyeti olmasıdır.¹⁸³ Öğretmenler ve öğrenciler karşılıklı iletişim halinde bulunarak programın kendilerine gösterdiği yolu takip ederek eğitim-öğretim faaliyetini sürdürürler.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde anlatılan dini hikâye ve menkıbeler yukarıda bahsettiğimiz hususlar açısından önem taşımaktadır. Ders içerisinde öğretmen öğrencilerle, anlattığı dini hikâye ve menkıbelerle birlikte bir iletişimi de sağlamaktadır. Anlattığı dini hikâyeler ve menkıbeler eğer gerekli iletişim özelliklerini kullanabilirse çocuklarda daha fazla kalıcılığı sağlayacak, bunun yanında verilmek istenen mesajda doğru aktarılmış olacaktır.

¹⁸¹ - *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı Kılavuzu*, Ankara, 2010, s.20

¹⁸² - İbrahim Canan, *Hz. Peygamber'in Sünnetinde Terbiye*, İzmir, 2010

¹⁸³ - Yaşar Fersahoğlu, “Din Eğitimi ve Öğretiminde Bir İletişim Yöntemi Olarak Hikâye”, *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl 7, Sayı:16, s.122

İletişimde kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve ortam temel öğelerdir.¹⁸⁴ Bu saydıklarımızın her birini öğretmen kontrol etmek zorundadır. Şöyle ki, kaynak görevinde olan öğretmen anlatacağı dini hikâye ve menkıbeleri çok iyi seçmeli, severek ve isteyerek uygun koşullarda anlatmalıdır. Öğretmen anlattığı dini hikâye ve menkıbelerde mesajı doğru seçmelidir. Yani vermek istediğı mesajda amacına uygun olmayan bir şey anlatmamalıdır. Aynı şekilde kaynaktan çıkan mesajın alıcıya gittiğı yol yani kanal öğretmen tarafından iyi tercih edilmelidir. Öğrencilerin daha fazla duyusuna hitap edecek şekilde kanal seçilmelidir. Öğrencilerin duygularına hitap edebilmelidir. İletişim öğelerinden en önemlisi de alıcıdır. Alıcının şartlarına uygun mesajlar göndermelidir. Örneğın, derste sıkılmış bir öğrenciye öncelikle dini hikâye ve menkıbeyi anlatmak yerine, dikkatini derse çevirmelidir. Yani alıcının durumuna göre öğretmen kendini konumlandırmalıdır. Jest ve mimikler, ses tonlamalarıyla alıcıyı elinde tutabilmelidir. Son olarak öğretmen iletişim esnasında ortama da dikkat etmelidir. Ders içerisinde öğrencilerin ilgi ve alakasını bozacak şeyleri devreden çıkarmalıdır. Bu saydığımız hususlara dikkat edildiğinde öğrencilerin kazanımlara ulaşmasında dini hikâye ve menkıbelerin olumlu sonuçları görülecektir.

3.1.2. Anlamaya Katkısı

Bir önceki başlık altında dini hikâye ve menkıbelerin çocuklardaki iletişime olan katkısından bahsettik. Bu başlık içerisinde de öğrencilerin iletişim halinde iken anlama düzeylerine dini hikâye ve menkıbelerin yaptığı katkılara değinmeye çalışacağız.

Ders içerisinde eğitim ve öğretim faaliyetini sürdürmeye çalışan öğretmen öğrencilerle kurduğı iletişimde muhakkak ki jest, mimik, beden dili ile ses tonundan faydalanmaktadır. Fakat bunların yanında önemli olan bir husus da, öğrencilerle iletişim halinde iken kullandığı dildir.¹⁸⁵ Çünkü kullandığı dil öğrencilerin konuştuğı şeyleri anlamasına direkt etki edecektir. Onun için kullanılan dilin öğrencilerin anlayabileceğı kavramlar üzerinden olması gerekmektedir. Dini hikâye ve menkıbeler konularla ilgili olarak anlatılırken öğrencilerin kavramlar ve verilen

¹⁸⁴ - Fersahoğlu, a.g.m., s.122-123

¹⁸⁵ - Osman Taştekin, "İlköğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Karşılaştıkları Dini Kelime ve Kavramları Anlama Düzeyleri", *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl:9 Sayı:25, Güz 2005, s.203

mesajları anlamasına katkı sağlamaktadır. Dini hikâye ve menkıbeler çoğunlukla gerçek hayatı yansıtan metinler ya da sözlü anlatılar olduğu için, öğrenciler tarafından anlaşılması zor konular, kapalı problemler ve en önemlisi soyut kavramların dini hikâye ve menkıbeler sayesinde çok rahat bir şekilde anlaşılması sağlanır. Bu konuyla ilgili çocukların zihninde anlatılanların resimleştiği, sanki görsel bir materyale bakar gibi zihinde ifadelerin şekillendirildiğini ifade edebiliriz.¹⁸⁶ Bu şekilde öğrenciler için kullanılan dil kolaylaşır, anlatılan kavramlar belirginleşir ve adeta çocukların gözleri önüne serilir. Dolayısıyla tez çalışmamızı ilgilendiren yaş grubuna ait çocuklarda karşılaşılan, kullanılan dile bağlı olarak anlaşılmanın güçleşmesi belli bir oranda ortadan kaldırılabılır. Çocukların bu sayede anlatılanları daha kolay anlayacağını ifade edebiliriz.

Çalışma alanımıza dâhil olan yaş grubundaki çocuklarda, ders içerisinde derse karşı motivasyonun daha çabuk kaybolduğu bilinmektedir. Ders içerisinde konuyla ilgili özenle seçilmiş dini hikâye ve menkıbelerin kullanılması onların motivasyonlarını derse karşı artıracaktır. Bundan ötürü de onların konuları ve aktarılmak istenen kazanımları anlamalarına daha fazla kolaylık sağlanacaktır.

3.1.3. Çocuklarda Bilginin Kalıcılığına Etkisi

Eğitim-öğretim faaliyeti içerisinde kuşkusuz öğretmenler, öğrencilere aktarmaları gereken kazanımları gerektiği şekilde aktarabilmenin kaygısını yaşamaktadırlar. Bunun en önemli nedeni eğitim-öğretim programlarında kendilerine bildirilen kazanımların bazılarının çocukların öğrenmesinde diğer kazanımlara göre daha zor olmasıdır. Öğretmenler, kazanımlar içerisinde zor olanları çocukların öğrenmesini isterken, aynı zamanda bunların ilerleyen süreç içerisinde kalıcı olmasını da önemsemektedir. Çünkü, eğitim-öğretim içerisinde kendisine verilen misyon gereği, hem ders içerisinde iyi bir öğrenme- öğretim faaliyetinde bulunması hem de bunun uzun süreli kalıcılığına katkı sağlayacak alt yapıyı oluşturması gerekir.

İlk paragrafta değinildiği üzere Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde de öğretmenler öğrencilerle ders işlerken bilginin kalıcı olması için ders içerisinde gerekli bazı etkinlikler yapmaktadırlar. İşte bu noktada hikâye anlatma yöntemi çerçevesinde o yaş grubu öğrencilerinin anlatılanları daha uzun süreli hafızalarında tutabilmelerinin önü açılmaya çalışılmaktadır. Dini hikâye ve menkıbeler çocukların

¹⁸⁶ - Adem Akıncı, *Din Eğitiminde Etkili Bir Yöntem: Hikâye*, İstanbul, 2001, s.32

öğrenmeleri gerekli olan bazı bilgileri ya da kavramları belli bir olay örgüsü içerisinde aktardığından, bilginin kalıcılığını artırmaktadır. Örneğin, Hz. İbrahim (a.s) kıssasında insanın mantıklı bir düşünce faaliyetini gerçekleştirdiğinde, âlemde yaratılmış olan varlıklara ve bunların arasındaki düzene baktıklarında bunu mükemmel bir varlığın meydana getirdiğinin kolayca bilenebileceği anlatılmaktadır. Tabi ki kıssa sadece bu mesajı vermemektedir. Fakat tez çalışmamızın alanına giren o yaş grubu çocuklar için bu mesaj çok önemlidir. Öğretmen bu mesajı aktarırken sadece ifade etmek yoluyla aktardığında bunun uzun süre çocukta kalıcı olmayacağı kanaatindeyiz. Çocuklar bu mesajı kıssanın anlatılmasında öğretmenle girecekleri diyalog çerçevesinde öğrenirse bu bilgiyi, kıssayı hafızasında bulundurduğu müddetçe unutmaması çok zor olacaktır. İfade etmeye çalıştığımız bu husus, bilginin kalıcılığında dini hikâye ve menkıbelerin kullanılmasının önemine işaret etmektedir.

Bir önceki paragrafta bahsettiğimiz örneğin dışında, keramet kavramının öğrencilere öğretilmesinde de aynı şeyler geçerlidir. Çocuklara bir menkıbe içerisinde bu anlatılırsa, kavramın zihinlerde daha uzun süre kalması sağlanabilecektir. Çocuk menkıbede geçen olayları dinlerken, o olayların normalde yaşanması mümkün olmayan ancak Allah'ın veli kullarında Allah'ın müsaadesine bağlı olarak yaşanabilecek bir olağanüstü olay olduğunu öğrenebilir. Böylece mucize kavramını öğrenirken peygamber kıssalarını dinlemesi, keramet kavramını öğrenirken de menkıbelerde geçen Allah'ın velilerini duymasından dolayı iki kavramı hem daha iyi öğrenecek, hem de kolay kolay unutmayacak, çocuğun zihninde bu bilgiler daha uzun süreli kalacaktır. Oysa iki kavramı sadece ders içerisinde sözlükte olduğu gibi tanımlamak, çocuklar tarafından kısa sürede unutulmasına sebep olacaktır.

Tez çalışmamızda üzerinde durduğumuz yaş gurubuyla ilgili kaynaklarda da belirtilmektedir ki, bu çocuklar hikâyeler sayesinde daha kalıcı bilgiler edinebilmektedirler. Okulda işlediğimiz dersler ile ilgili ilerleyen zamanlarda öğrencilerle tekrarlar yaparken bunu görebilmekteyiz. Dini hikâye ve menkıbeler, hatta normal hikâyeler içerisinde öğrendikleri bilgileri daha çabuk hatırlayabilmektedirler. Kendi deneyimlerimden bir örnek verecek olursam, ilkokul beşinci sınıfta Allah'ın sıfatları konusunda öğrencilerle işlediğimiz derslerde zati ve subuti sıfatları öğrencilerin zor anladığını görmekteyim. Bunun sebeplerinden biri de onları daha çok anlamlarının ifade edilmesiyle öğretmeye çalışmaktayız. Bu konuda

çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullansak da çocuklar kısa sürede bunları birbirine karıştırabilmektedir. Bundan ötürü özellikle ahlaki konular işlenirken kullanılan dini hikâye ve menkıbelerin bu konularla ilgili kavram ve bilgilerin daha fazla kalıcılığına katkı sağladığını ifade edebiliriz.

Ders içerisinde öğrencilerin öğretmenlerden hikâye duymak istedikleri de düşünüldüğünde, onların aynı zamanda derse daha fazla motivasyon kazandıkları ve kullanılan hikaye ve menkıbelerin onlara aktarmış olduğu bilgi ve kavramları daha rahat öğrendikleri görülebilmektedir.

3.1.4. Örnek Alma ve Özdeşleştirme Açısından Önemi

Çalışmamızın ilk bölümünde gelişim ve öğrenmeden bahsederken insanın yaparak, yaşayarak daha kolay öğrendiğini ortaya çıktığını ifade etmiştik. İnsan genel karakteristik özelliği gereği, bir şey ile tüm yönleriyle ilgilendiğinde ve onu deneyerek tecrübe ettiğinde daha kolay öğrenebilmektedir. İnsanın tecrübe yoluyla öğrenmesi ve bunun dini öğrenme noktasında dini bir tecrübeye dayanmasının gençlerin eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu belirtilir. Çalışmalarda tecrübi öğrenme yaklaşımından bahsedilmekte ve inançlı kimseler karşısında empati yapabilen ve hayatın zorlukları içerisinde mücadele eden kimseleri anlayabilen gençlerin yetiştirilebileceği ifade edilmektedir.¹⁸⁷ Empati bir kimsenin, kendisini, karşısındakinin yerine koyması ve onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamaya çalışması¹⁸⁸ şeklinde kaynaklarda ifade edildiğinden, tecrübi öğrenmeden dolayı çocuklarda empati duygusunun gelişmesi olağan bir durum olarak görülmektedir. Bundan dolayı insan bir şeyleri yaparak, yaşayarak öğrenme imkânı bulamadığında ya da öğrenmesi gereken şeyler, yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat tanımıyorsa, bunların öğrenilebilmesinde kendisinin örnek alabileceği bazı kimseler ya da olaylar olması gerektiği ifade edilebilir.

Dini hikâye ve menkıbeler ders içerisinde öğrencilerin bu metinlerde geçen kişileri örnek almasına önemli düzeyde katkı sağlamaktadır. Ders içerisinde öğrenciler dini hikâye ve menkıbelerde bulunan kahramanların yaptığı iyi davranışları duyduklarında kendilerini onların yerinde düşünebilmekte ve onların yerinde olduklarında aynı şekilde davranıp davranamayacaklarını sorgulamaya

¹⁸⁷ - David Hay, "Din Eğitiminde Tecrübi Öğrenme", Çev. Abdulkadir Çekin, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, C.1, Sayı 1, 2012, s.347-348

¹⁸⁸ - Üstün Dökmen, *İletişim Çalışmaları ve Empati*, İstanbul, 2005, s.135

çalışmaktadırlar. Bu düşüncelerin ardından zaten dini hikâye ve menkıbelerde verilen mesajlar gereği hep olumlu yönde bir düşünce geliştirmekte, ardından onların yaptıklarını örnek alma yolunu seçmektedirler. Zaten ders içerisinde öğrenciler için kazandırılması gereken kazanımların olumlu şeyleri desteklemesi, öğretmenin de bu yönde dini hikâye ve menkıbeleri ifade etmesi onların bu isteklerini daha fazla öne çıkarmaktadır.

Çocuklar dini hikaye ve menkıbeleri dinlerken kahramanlarla bir empati kurma eğilimine girmektedir. Çocuklar kendilerini bu sürecin sonunda olaylar içerisindeki iyi kişilerle özdeşleştirme çabasıdadır. Çünkü anlatılanlar onda bu duyguyu öne çıkarmaktadır. Çocuklar, dini hikâye ve menkıbeler içerisindeki kahramanları kendilerine model olarak seçerler ve o kişide kendisini yaşamaya başlar. Kendisini her yönüyle kahramanın yerine koymakta, kahramandaki özellikleri kendisindeki mizaç ve huylarla ilişkilendirmektedir. Bu özdeşleştirmeden dolayı, bu yaş grubundaki çocuklarda hikâyeler önemli yer tutmaktadır.¹⁸⁹ Genel anlamıyla dini hikâye ve menkıbeler çocuğun karakter gelişiminde örnek alma ve özdeşleştirme açısından önemli olduğundan, derslerimizde kullanılması hem kaçınılmaz hem de dersin kazanımlarına hizmet açısından önemli bir yer teşkil etmektedir. Bir de, öğrenci açısından bakıldığında çocukların kendilerini hikâye kahramanlarıyla özdeşleştirmeleri, onlar gibi düşünmeye çalışmaları ve hikâyedeki boşlukları doldurmayı sevmeleri¹⁹⁰ nedeniyle, dini hikâye ve menkıbelerin derslerde motivasyonun artırılması için kullanılmasının bir anlamda gerekli olduğu da ifade edilebilir.

3.1.5. Soyut Kavramların Somutlaştırılarak Aktarılmasına Katkıları

Ders içerisinde bir öğretmenin en zorlandığı husus yaş grubunun anlatılan kavramı tam olarak anlayamamasıdır. Bunun en önemli nedenlerinden biri, o yaş grubunun soyut düşüncesinin gelişip gelişmediğiyle ilgilidir. Çocuklarda kelime hazinesi yıllar ilerledikçe gelişmektedir. Fakat bu gelişim her zaman onun algılayabileceği seviyedeki kavramları öğrenmesiyle olanaklı olduğu ifade edilmektedir.

¹⁸⁹ - Okumuşlar, a.g.m., s.240

¹⁹⁰ - M. Nur Pakdemirli, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hikâye Kullanımı", *DEÜİFD*, Sayı, XXX, 2009, s.182

Dini bilgiler açısından bakıldığında, çocuklara soru cevap şeklinde öğretilen bilgiler zaman zaman sadece ezber ve taklit seviyesinde kalmaktadır. Bu da çocuğun bu bilgileri ya da kavramları tam olarak anlamamasına neden olabilmektedir. Diğer derslerle ilgili olan kavramlar açısından somutlaştırma biraz daha kolaydır. Örneğin, bir çocuk sayıları öncelikle ezber yoluyla öğrenmektedir. Fakat ilerleyen süreç içerisinde onları somut olan abaküs gibi araçlarla içselleştirerek anlamlandırmaktadır. Dini kavramlara sıra gelince durum diğer kavramlardan çok farklı değildir. Dini kavramlar her zaman başkalarına sorularak öğrenilme çabasına girildiğinden zaman zaman tam anlaşılardan kabullenilmektedir. Bu durum çocuklarda daha da önemli bir problem oluşturmaktadır. Örneğin, yaratıcı kavramı çocukların küçük yaşlarda anlamlandıramadığı bir kavramdır. Çünkü çocuk kendi dünyası gereği sadece elle tutulan, gözle görülen maddeler üzerinde düşünebilmektedir. Çocuklarda kavramlar basitten karmaşık olana, somuttan soyut olana şeklinde öğretilmektedir. Soyut kavramlarla düşünebilme ancak 11 yaşında mümkün olmaya başladığı, hatta dini kavramlarda ise 13 yaşında bunun için sınır kabul edildiği¹⁹¹ ifade edildiğinden, çocukların tez çalışmamız içerisine giren grubun da soyut kavramların somutlaştırılmadan öğretilmesinin mümkün olamayacağı ifade edilebilir. Ancak ortaokul son sınıfa doğru dini kavramlar belli bir düzeyde soyut olan kısmıyla çocuklar tarafından anlaşılabilir. Bundan ötürü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde öğrencilere soyut kavramların öğretilmesi için öğretmenler belli araçlara ihtiyaç duymaktadır. Dini hikâye ve menkıbelerin de, soyut kavramların somutlaştırılmasında önemli düzeyde kolaylık sağladığı aşikârdır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kavramların ezberletilmesinden daha ziyade bu kavramların çocukların duyu organlarına açık ve seçik biçimde hitap edecek şekilde sunulmasının yöntemleri¹⁹² araştırılırken, dini hikâyeler ve menkıbeler göz ardı edilmemelidir. Örneğin, Allah kavramını küçük bir çocuğa öğretemezken, yaşı ilerledikçe onun insanların ve âlemin var olmasına sebep olan, görülemeyen bir varlık olduğunu ezber ya da taklit boyutunda da olsa öğretebilirsiniz. Fakat Allah'ın nasıl bir yaratıcı olduğu, onun gücünün sınırının olmadığını bir nebze dahi anlaşılması ve ne olup olmadığının tam olarak anlaşılabilmesi kavramın soyut olması nedeniyle güçlük çıkarmaktadır. Fakat bir Kur'an kıssası ve

¹⁹¹ - Mualla Selçuk, *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, Ankara, 2005, s.34-35

¹⁹² - Selçuk, a.g.e., s.36

güvenilirliği konusunda kabul görmüş kaynaktan alınan bir menkıbe çocuklarla paylaşıldığında öğretmenin şifahen yeterince anlatamadığı “Allah” kavramı çocukların zihinlerinde daha iyi şekillenecektir. Kaynaklarda Allah’ın (c.c.) ne olduğundan çok, ne olmadığı anlatılır. İşte, çocuklara ne olmadığını anlatırken Allah’ın (c.c.) sıfatlarının anlaşılabilmesi, yukarıda belirttiğimiz hususlarla birlikte dini hikâye ve menkıbelerle daha da kolaylaşacaktır. Bahsedilen hususlardan dolayı dini hikâye ve menkıbeler soyut kavramların somutlaştırılmasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri için önemli yer teşkil etmektedir.

3.2. DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN DİN ÖĞRETİMİNİN PRATİĞE AKTARILMASINDAKİ YERİ

Halkımız, Kur’an-ı Kerim’i Arapçasından okumayı temel dini bir görev olarak kabul etmektedir. Bu durum, halkın genel olarak dinin öğrenilmesini bu manada anladığını göstermektedir. Birçok çalışmada buna benzer ifadeler kullanılmaktadır. Düşündüğümüzde halkımız Kur’an-ı Kerim’i anlamaktan ziyade onun Arapçasından okunmasını öğrenmeye daha fazla özen göstermiştir.¹⁹³ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri de, bu halkı oluşturan gelecek nesilleri şekillendirecek çocuklara verildiğinden, bu konuda biraz daha hassas olunması gerekmektedir.

Dini hikâye ve menkıbeler, Kur’an-ı Kerim’in övdüğü davranışların öğrenilmesinde ve dini bilginin pratiğe aktarılmasında gelecek nesilleri oluşturacak çocukların eğitim ve öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü bizler günümüzde ülke insanımızın hatta okuryazar dediğimiz kesimin bile Kur’an-ı Kerim’i okuma ve anlama açısından sıkıntı yaşadığı, bu yönde gayret göstermediğini sürekli söyleyip yakınmaktayız. Bu durumun değişmesi için de gelecek nesillerin aynı duruma düşmesinin engellenmesi ve çeşitli tedbirler alınması gerekir. Öyleyse Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri bunun için bir fırsat oluşturmaktadır. Bu derslerde kullanacağımız dini hikâye ve menkıbeler Kur’an’ın daha iyi anlaşılmasına ve dini bilginin pratiğe aktarılmasına katkı sağlayacaktır.

¹⁹³ - Beyza Bilgin, “Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı:1, İstanbul, 1994, s.51

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullandığımız dini hikaye ve menkıbeler çocukların kendi dinleriyle ilgili bakış açılarını şekillendirecek, dini hikaye ve menkıbelerde geçen olaylar ve kahramanlarla ilgili çeşitli fikirlere sahip olacaklar, bunun devamında dini yaşama, öğrendiklerini pratiğe geçirme açısından bir gayret içerisine gireceklerdir. Dinledikleri olaylar onların kendi dinlerinde emredilen emirlerin hayata nasıl aksettirilebileceğini fark etmelerine yardımcı olacaktır.

3.2.1. Dini Bilginin Aktarılma Aracı Olmaları

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri, Anayasadaki 24. Maddenin 3. fıkrasında "... Din Kültürü ve Ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır..."¹⁹⁴ ifadesiyle birlikte, okullarımızda her öğrencinin okuması zorunlu bir ders olarak yerini almıştır. İlkokula başlayan ve lise son sınıfa kadar devam eden eğitim-öğretim sürecinde bu derslerin çocukları hem ahlaki yönden genel ahlaki değerlere uygun yetiştirmek hem de dini bilgiyi çocuklara aktarmak gibi bir görevi vardır. Ders içerisinde bakanlık tarafından oluşturulan müfredat programı çerçevesinde öğretmenler geliştirilen yöntem ve tekniklerle bu amaca ulaşmaya çalışmaktadır. Bu çalışmalar esnasında dini kaynaklarda önemli bir yer teşkil eden dini hikâyeye ve menkıbeler derslerde kullanılmaktadır. Hatta Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için hikâyeye anlatmak başlı başına bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Ders içerisinde öğretmen, ilk ve ortaokul çocuklarının yaşlarına, onların zihinsel ve ruhsal gelişmelerine uygun şekilde kaynaklarda geçen hikâyeler kullanmaktadır. Bunları kullanmaktaki en önemli amaç da, aktarılmak istenen dini bilgi ya da mesajın çocukların belleklerinde daha fazla kalıcılık sağlamasıdır.

Kur'an-ı Kerim'deki kıssaların amaçlarından en önemlisinin, Allah'ın (c.c) göndermiş olduğu tevhit inancının insanlar tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamak olduğu kaynaklarda ifade edilmektedir. Bundan dolayı Kur'an-ı Kerim'in asıl gayesinin "Tevhid" olduğu ifade edildiğine göre, kıssalar da bu amaca hizmet etmektedir.¹⁹⁵ Dolayısıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde Kur'an-ı Kerim'in temel gayesi olan tevhidin çocuklara anlatılması gerekir. Zaten ders müfredatı içerisinde bu konu kendisine yer bulmaktadır. Örneğin, beşinci sınıflarda

¹⁹⁴ - T.C. Anayasası, Ankara, 2013, s. 13

¹⁹⁵ - Şengül, a.g.e., s.279

birinci ünite olan “Allah İnancı” ünitesindeki konular, Allah’ın (c.c) bir ve tek olduğunun ele alındığı ve çeşitli şekillerde anlatılmaya çalışıldığı bir konudur. Burada tevhidi tek başına anlatabilmek öğretmenleri zorlamaktadır. Fakat Hz. İbrahim (a.s) kıssasını çocuklara anlattığımızda, tevhidin nasıl bir şey olduğunu aktarmak daha kolay olabilmektedir. Çocuklar, Hz. İbrahim’in (a.s) Yıldızlara, Ay’a ve daha sonra Güneş’e bakıp, ardından bunlardaki ihtişamı birbiriyle karşılaştırdıktan sonra hepsine biçim veren ve her birini yaratan daha güçlü bir varlığın olması gerektiği düşüncesine adım adım gittiğini gördüklerinde, âlemdeki düzenin gözümüzle gördüğümüz etrafımızdaki maddelerden birinin elinde olmadığını daha çabuk öğrenebileceklerdir. Hz. İbrahim (a.s) kıssası anlatılırken çocukların da benzer bir fikir yürütme çabasına gireceği burada ifade edilebilir. Kısaca, kıssanın anlatılmasıyla yaşanmış bir olayın çocuklar tarafından öğrenilmesi, Tevhid'in daha rahat anlatılmasına yardımcı olacaktır.

Derslerimiz içerisinde yer alan birçok konuda Allah’a “şirk” koşulmaması gerektiği dini bir bilgi olarak öğrencilere aktarılmaktadır. Fakat bu bilginin, kuru bir bilgi olarak sunulmaması gerektiği bilindiğine göre, çocukların etraflarında bunu değerlendirebilecekleri örnekler göremeyeceği düşünülürse, bu durumu nasıl muhakeme edecekleri sorun oluşturmaktadır. Oysa Hz. Adem (a.s) kıssasını çocuklara anlattığımız vakit, şeytanın orada göstermiş olduğu tavrı onların gözleri önüne serdiğimizde “şirkin” ne kadar kötü bir şey olduğunu ve Allah’ın (c.c) buna ne kadar şiddetli bir ceza verdiğini daha rahat fark edebileceklerdir. Şeytanın, Allah’ın huzurunda bulunmasından sonra nasıl lanetlenip kovulduğu çocuklar tarafından daha kolay anlaşılabilir. Şeytanın tabiri yerinde ise Allah’a inanma konusunda zirvede bulunurken, kapıldığı kibir duygusunun onu nasıl kötü bir duruma soktuğu daha iyi anlaşılacağını umut edebiliriz.

Ders içerisinde Hz. Eyyüb (a.s) kıssasını öğrencilerimize anlattığımızda, öğrencilerimiz sabrın ne derece önemli olduğunu daha rahat fark edebileceklerdir. Hz. Eyyüb’ün (a.s) onca sıkıntılara rağmen Allah’tan umudunu kesmeden nasıl dua ettiğini ve en sonunda dualarının kabul olduğunu çocuklara anlatmak, duaların tüm ibadetlerin özü olduğunu daha rahat anlamalarına katkı sağlayacaktır.

Yukarıda belirttiğimiz üzere, iman, ahiret, cennet, cehennem, sabır, şükür vb. kavramları ve bunlarla ilgili dini bilgileri dini hikâyeye ve menkıbelerle birlikte aktarmak çocukların daha rahat anlamalarına imkân sağlayacaktır. Ders içerisinde bu

tür bilgiler soyut olmaktan uzaklaşacak ve somutlaşmaya başlayacaktır. Dolayısıyla dini bilgilerin aktarılmasında kolaylık sağlanacaktır.

3.2.2. Çocuklarda Din Dilinin Gelişmesine Katkısı

Günümüzde modern hayat dediğimiz şey, insanları dar kalıplara sokarak yaşamlarını dar bir çerçevede sürdürmeye mecbur bırakmıştır. Bu yaşam biçimi aynı zamanda çocukları da etkilemiştir. Önceki dönemlerde çocukların Müslümanca yaşamak için gerekli olan alt yapısının ailede çocuklara kazandırıldığı kaynaklarda ifade edilmektedir. Oysa günümüzde çocuklar ailelerin kendilerinde gerçekleştirmediği şeyleri, çocuklarını üzerlerinde gerçekleştirebilecekleri birer araç olarak görmektedir. Önceki dönemlerde evde anlatılan hikâyeler, masallar, söylenen şarkılar ve şiirlerdeki kahramanlar dindar insanlardı. Böylece çocukların konuştukları kavramlar da bunlardan etkilenecek şekilde şekillenmekteydi.¹⁹⁶ Günümüzde bu durum değişmiş bulunmaktadır. Çocuklar burada bahsettiğimiz ortamdan uzak kalmış görünmektedir.

Çocuklar, dünyaya geldiği andan itibaren ailesi içerisinde yaşamaya başlamasıyla birlikte, günlük hayatı, ailesi ve çevresindekilerin davranış şekillerini, canlı ya da cansız varlıkları tanıyıp öğrenmektedir. Bunun yanı sıra dil gelişimini sürdürmektedir. Süreç içerisinde duygularını, düşüncelerini, meraklarını, hayallerini öğrendiği bu dil ile ifade etmektedir.¹⁹⁷ Çocuk bu gelişim ile beraber çevresinde konuşulan kavramlarla birlikte zihin dünyasını da şekillendirmektedir. Konuşulan dil içerisindeki kelimeler kısaca kendi anlamlarının işaretidir.¹⁹⁸ Yani, bir şeyin anlamını ortaya koyabilmek için kelimeleri söylememiz gerekmektedir.

Bunları ifade ettikten sonra şunu belirtmeliyiz ki çocuklar çevrelerinde yeterince din ile ilgili kavramı işitemediğinde, kendilerinde bir "din dili" gelişmesi görülememektedir. Din dilini kısaca, yaratan hakkında konuşmak¹⁹⁹ olarak ifade edersek, çocuklar, yaratan hakkında nasıl konuşacaklarını öğrenememektedir. Burada nasıl konuşacaklarını bilemediklerini söylerken, onların dini kavramlara uzak kaldıklarından konuşmalarında böyle bir dil kullanamadıklarını belirtmekteyiz. İşte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde evlerde yeterince karşılaşamadıkları dini

¹⁹⁶ - Bülent Ata, *Dini Kavramların Çocuk Diline Aktarılması Sorunu*, Ankara, s.289

¹⁹⁷ - Kerim Yavuz, *99 Soruda Çocuk ve Din*, İstanbul, 1994, s.96

¹⁹⁸ - Paul Tillich, "Din Dilinin Doğası", Çev. Aliye Çınar, *UÜİFD*, c. 11, Sayı 2, 2002, s.229

¹⁹⁹ - Turan Koç, *Din Dili Olarak Kur'an*, Ankara, 1995, s.278

kavram ve kelimeleri, dini hikâye ve menkıbeler içerisinde duyan çocuklar öğrendiklerini etrafındaki kimselerle paylaşırken ister istemez bu kavramları da kullanmak durumunda kalacaklardır. Böylelikle öğrencilerde din dilinin gelişmesine dini hikâye ve menkıbeler katkı sağlayacaktır. Dini hikâye ve menkıbelerde geçen secde, sevap, peygamber, melek, kıyamet, cennet, cehennem, helal, haram gibi kelimeler yavaş yavaş çocukların günlük konuşmaları içerisinde yer alacaktır.

Dil toplum içerisinde sadece anlaşma vasıtası olarak görülmemektedir. Bunun yanında insanın içinde bulunduğu dünyayı kavrama, anlama ve değerlendirme için bir araç olarak da görülmektedir.²⁰⁰ Dolayısıyla çocukların konuşurken dini kavramları kullanmaları, onları öğrenmeleri, hayata bakış açılarını da şekillendirecektir. Derslerimizde ulaşmak istediğimiz hedeflerin bir kısmına bu şekilde ulaşabileceğimizi umut etmekteyiz.

3.3. DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN DERSLERDE KULLANILMASI

Çalışmamızın bu bölümünde, buraya kadar genel olarak dini hikâye ve menkıbelerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanılmasının ders ve öğrenciler açısından ne gibi katkılar sağlayacağını açıklamaya çalıştık. Bu başlık altında ise, bunların nelere dikkat edilerek kullanılacağı konusunu ele almaya çalışacağız.

Milli Eğitim Bakanlığı her ders için olduğu gibi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri için de belli bir müfredat ve çalışma plânı hazırlamaktadır. Öğretmenler de kendilerine verilen bu plânlar çerçevesinde derslerini öğrencilere aktarmaya çalışmaktadır. Bu çalışmayı yürüten öğretmenler her ders için hazırladıkları bir plânı hayata geçirirler. Bu plân sayesinde öğrencilerle birlikte işlenecek konu her yönüyle ele alınarak adım adım uygulamaya konulmaktadır. Derste konu ile ilgili olan her türlü materyaller, kullanılan araç-gereçler ve diğer yardımcı kaynakların ders işleme esnasında nerede, ne kadar kullanılacağı dikkatle plânlanmaktadır. Bundan ötürü dini hikâye ve menkıbeleri dersinde kullanacak öğretmen, öncelikle elindeki dini hikâye ve menkıbenin dersin kazanımına uygun olmasına dikkat etmelidir. Ardından belirlediği bu dini hikâye ve menkıbeyi ders için uygun bir plân haline getirmelidir. Bunları yaparken elindeki dini hikâye ya da

²⁰⁰ - Yavuz, a.g.e., s.97

menkıbe konu ile alakasız ise bahsettiğimiz iki unsuru ortaya koyması imkânsızlaşacaktır. Dini hikâye ve menkıbeleri kullanırken diğer yardımcı araçlardan da faydalanması gerekecektir. Örneğin, görsel araçları kullanması gerekebilecektir. Bunlara dikkat etmediği takdirde dersin sonunda ulaşmak istediği hedefe ulaşamayacağını bilmesi gerekir.

3.3.1. Konu ve Kazanıma Uygun Olanın Seçilmesi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri için müfredat hazırlanırken ve plânlama yapılırken konular öğrencinin bulunduğu sınıf seviyelerine uygun, öğrencilerin genel kültür ve pedagojik gelişimleri dikkate alınarak, onların kültür seviyelerini aşmayacak şekilde dikkatle seçilmektedir.²⁰¹ Bundan dolayı da öğretmenler derse girdiklerinde bu konuları işlerken öğrenciyi merkeze almak zorundadır. Zaten eğitim-öğretim sistemimizde son dönemde öğrencinin aktif olduğu yöntemler denenmektedir. Öğretmenin öğrenciyi merkeze alabilmesinin en önemli yollarından biri, ders içerisinde kullanmış olduğu her türlü ders içi araç-gerecin, o ders içerisinde işlenecek konu ve kazanıma uygun olmasıyla mümkün olabilecektir. Bundan dolayı dini hikâye ve menkıbeler de seçilirken konu ve kazanıma uygun olanların seçilmesi önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan eğitim ve öğretim faaliyetinin başarıya ulaşabilmesi için, konuların plânlı ve programlı bir şekilde anlatılmasına öncelikle önem verilmelidir. Bunu başarabilmek için de neyi, nerede ve ne zaman anlatacağını öğretmen çok iyi plânlamalıdır.²⁰² Öğretmen bunu derse girmeden önce plânlamaz ise ders amacına ulaşmadan bitecek demektir. Kaynaklarımızda pek çok dini hikâye ve menkıbe bulunduğundan, yukarıda bahsettiğimiz hataya düşmemek için öğretmen hangi dini hikâye ve menkıbeyi seçeceğini çok iyi düşünmelidir. Bunu özenle seçebilirse ders içerisinde ulaşmak istediği hedefe daha kolay ulaşacaktır. Aksini düşündüğümüzde ise öğretmen kırk dakikalık bir dersi boşa geçirmiş olacak, programın kendisine verdiği hedeflere ulaşamayacak, hatta belki de öğrencilerin kafasında soru işareti bırakacaktır. Dini hikâye ve menkıbelerin öğrenciler üzerinde tesirinin kalıcı olması²⁰³ nedeniyle, derslerde neyi ne zaman anlatacağına öğretmenler azami gayret

²⁰¹ - Cemal Tosun ve Recai Doğan, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi (İlköğretim 6.7. ve 8. Sınıflar İçin)*, Ankara, 2003, s.28

²⁰² - Öcal, a.g.e., s.171-172

²⁰³ - M. Nur Pakdemirli, "İlköğretim DKAB Derslerinde Hikâye Kullanımının Önemi: Eğitim

göstermelidirler. Konu ve kazanıma uygun olmayan bir dini hikâye ve menkıbe, çocukların zihin dünyasında o konu ile ilgili yanlış bir yönlendirmeye sebep olabilecektir. Bu da eğitim-öğretim faaliyeti içerisinde istenilmeyen bir durumdur.

İlkokul beşinci sınıftaki birinci ünite içerisinde yer alan “Evrende bir düzen vardır” konusunu işleyen bir öğretmen, ders içerisinde “sabır” ile daha çok ilgili olan Hz. Eyyüp (a.s) kıssasını anlatırsa, kendisine hedef olarak verilen “ Allah’ın bizi ve her şeyi yarattığının farkında olur” kazanımına ulaşması muhtemelen zor olacaktır. Çünkü, çocuk sabırla ilgili bazı düşüncelere yoğunlaşacaktır. Oysaki burada Hz. Hud (a.s) hakkında anlatılan kıssayı kullanması durumunda, kavmini şirk koşmamaya çağıran ayetleri dile getireceğinden daha sonraki süreçte Allah’ın bir ve tek olduğuna ve kendisine şirk koşulmaması gerektiği sonucuna daha rahat ulaşacaktır. Ders içerisinde kullanacağı ifadeler de ne kadar çok Allah’ın yaratıcılığından ve şirk koşulmaması gerektiğinden bahsederse, çocukları konu ve kazanıma daha fazla yoğunlaşmaya sevk edecektir.

Öğretmenler, çalışmamıza konu olan yaş grubundaki çocuklarda ne kadar çok konu ve kazanıma uygun olan dini hikâye ve menkıbeleri seçerse o derece çocukların derslerde öğretilmek istenilen bilgileri öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.

3.3.2. Ders İçeriğinin Doğru Plânlanması

Ders içeriğinin doğru plânlanması denildiğinde ilk önce dersin giriş, gelişme ve değerlendirme şeklinde bölümlenmesi ve bütün bunları yaparken her bir bölüm süresinde dersin işlenişine katkı sağlayacak olan materyallerin kullanılması kastedilmektedir. Öğretmen, dersin giriş bölümünde öğrencilerin dikkatini çekmesi gerekeceğinden, burada anlatacaklarını ve soracağı soruları önceden iyi ve doğru plânlamalıdır. Aynı şekilde dersin gelişme ve sonuç bölümünde de benzer hassasiyeti göstermelidir.

Dersten önce konu ve kazanımı dikkate alarak, o derste kullanacağı dini hikâye ve menkıbeleri belirlerken dersin giriş bölümünde mi, gelişme bölümünde mi, yoksa bunların dışında bu süreleri farklı etkinliklerle doldurup dersin sonuç bölümünde mi kullanacağını önceden plânları içerisinde belirlemelidir. Bir derse gelmeden önce anlatmayı plânladığı, konu ve kazanım için faydalı olacağı düşüncesiyle anlatacağı dini hikâye ve menkıbeyi hemen dersin başında anlatması,

istediği sonucu doğurmayabilir. Ders içerisinde anlatacağı dini hikâyeye ve menkıbeyi konu ve kazanıma ne derece uygundur şeklinde plânlama yaparken, onu dersin giriş bölümünde mi, gelişme bölümünde mi ya da sonuç bölümünde mi, anlatacağını en az konu ve kazanıma uygunluk kadar düşünmelidir. Aksi takdirde eldeki materyal istenilen etkiyi sağlamayacak ve dersin sonunda öğrenme anlamında başarıya ulaşamayacaktır.

Ders içeriğini doğru plânlama çabası içerisinde olan öğretmen, bunu başarabilmek için bazen dini hikâyeye ve menkıbeleri de konuyu işlerken öğrencilerin anlayış seviyesine göre parça parça anlatabilir. Dersin girişinde belli bir kısmını anlattığı dini hikâyeye ve menkıbeyi öğrencilerin dikkatlerini çekecek sorularla şekillendirdiğinde geri kalan kısmını anlatarak onlara bilgileri tedricen aktarabilir. Bu uygulama Hz. Muhammed'in (a.s) hayatında da örnek bulmuştur. Peygamberimiz sahabelerin anlayış seviyelerine göre nasihatte bulunmak ve bazı emirleri öğretmek için uygun vakit ve durumları gözetmiştir.²⁰⁴ Hz. Peygamber (a.s) gibi öğretmenler de ders içerisinde anlatacakları dini hikâyeye ve menkıbeleri uygun zamanı gözeterek anlatmak zorundadır.

Bakanlık öğretim programlarını hazırlarken içerik çalışması yapmaktadır. Programların içerisine girecek olan işlemlerin, bilgi konularının, tutum, tavır ve alışkanlıkların ünite içerisinde plânlanmasını, daha sonra da ünitelerin kendi aralarında plânlanmasını yapmaktadır.²⁰⁵ Öğretmenler de bu yapılan plânlamaları derslerde uygulayacak kişiler olduklarından, kendileri de ders içerisinde benzer bir plânlama içerisine girmek zorundadır. Bu yapılmadığı takdirde öğretmenlere kılavuzluk eden ilkelerden uzaklaşmış olacaktır. Dolayısıyla kendisinden önce yapılan bütün plânları etkisiz hale getirecektir. Ders içeriğinin doğru plânlanması kendisinden önce yapılan diğer çalışmaları da anlamlı hale getirecektir.

3.3.3. Görsel Öğelerden Faydalanma

Öğrenme, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlandığından, öğrenmenin etkili gerçekleşebilmesi için öğrenciye ders içerisinde sunulan uyarıcıların sayısına ve çeşitliliğine önem vermek gerekir. Öğrendiklerimizin

²⁰⁴ - Abdulfettah Ebu Gudde, *Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed ve Öğretim Metodları*, İstanbul, 2009, s. 78

²⁰⁵ - İbrahim Yaşar Kazu, *İçeriğin Belirlenmesi, Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*, Edt. Mehmet Gürol, II Baskı, Elazığ, 2004, s.60

yaklaşık % 83'ünün görme duyumuzun yardımıyla gerçekleştiği kaynaklarda belirtilmektedir.²⁰⁶ İfade edilen oranın da büyüklüğü göz önüne alındığında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde de buna dikkat edilmesi gerektiği kaçınılmazdır. Çalışmamız dini hikâye ve menkıbeleri kapsamından ötürü, mümkün olduğu müddetçe görsel öğelerden yararlanılarak ders içerisinde daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturulabilir.

Görsel öğelerden faydalanabilmenin en kestirme yolu resimlerden faydalanmaktır. Dini hikâye ve menkıbelerde geçen kahramanların kendileriyle ilgili olmasa da içerikte bulunan mekân ya da olayları çocukların hayal edebilmelerine yardım edecek şekilde resim kullanılması uygun olabilir. Örneğin, anlatılan dini hikâye ya da menkıbenin içerisinde şiddetli bir rüzgârdan bahsediliyorsa, çocuklara şiddetli bir rüzgârı ifade eden resim gösterilebilir.

Seçilecek resimler ders işlenişine zenginlik katabilir. Resimler, canlı ve çok fazla karmaşık olmayan, çocukların yaşına ve çevresine uygun bir biçimde olursa onların derse ve anlatılan dini hikâye ya da menkıbeye ilgisini artırabilir. Resimler, elle çizilebileceği gibi, bilgisayarlarda ya da hazır programlarda oluşturulabilir. Ya da internet ortamında gezinerek uygun resimler bulunarak kullanılabilir. Bu çalışma esnasında resimler slâyt haline getirilebilir. Bu slâyt halindeki resimler arasında boşluklar oluşturulup öğrencilerin oralardaki resimleri tahmin etmesi sağlanabilir. Böylelikle öğrencilerin hikâyenin sonunu ya da olayların akışını tahmin etmesi sağlanabilir.²⁰⁷

Öğrencilerden, performans görevi olarak öğrendikleri dini hikâye ya da menkıbeyle ilgili çizmiş oldukları resimleri sınıflarda sergilemeleri istenebilir. Böylelikle çocuklar sınıf ortamında o dini hikâye ya da menkıbeyi hatırlayacak, dolayısıyla oradan aldığı mesajın kalıcılığına katkı sağlayacak bir ortamda bulunması sağlanacaktır.

Resimler dini hikâye ve menkıbelerde öğrencilere verilmek istenen sözel mesajların anlamlandırılmasında önemli bir yere sahip olabilir. Hikâye ya da menkıbe içerisinde geçen kavramların anlaşılmasında yine resimler görsellik anlamında önemli katkı sağlayacaktır. Resimlerin sınıf ortamına kolayca getirilmesi

²⁰⁶ - Eyüp İzci, *Öğretimde Teknoloji, Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*, Edt. Mehmet Gürol, Elazığ, 2004, s. 145

²⁰⁷ - İsa Halis, *Öğretim Ortamında Kullanılan Yaygın Materyal Türleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Edt. Rauf Yıldız, Atlas Kitabevi, Konya, 2004, s.60

ve kullanılabilmesi görsel öğelerden yararlanma açısından öğretmen için hem kolay ulaşabileceği hem de ders içerisinde rahatlıkla kullanabileceği birer materyal olarak kendisine ders içerisinde yer edinebilir.²⁰⁸

Derslerde en çok kullanılan görsel araç olan resimler çeşitli gruplandırmalarla şöyle ifade edilebilir:²⁰⁹

Düz resimler: Fotoğraf makinesiyle çekilmiş, gazete, dergi ve mecmualarda hazır olarak bulunabilen resimler.

Çizgi Resimler: Bir kişi, olay ya da objeyi basit çizgilerle anlatan resimlerdir. Bunlar kara tahtaya basitçe çizilebileceği gibi derse gelmeden kâğıtlara da çizilebilir.

Şimşek Kartlar: Bir kişi, olay ya da objeyi gösteren sırasıyla çizilmiş ufak tablolardan oluşan resimler dizisidir.

Duvar Resimleri: Daha önceden belli amaçlar için hazırlanarak büyütülmüş ve duvarlara asılabilen resimlerdir.

Yukarıda bahsettiğimiz resimlerin dışında anlatacağımız dini hikâyeye ve menkıbeyle ilgili tarihi bazı eşyaları da sınıfa getirip öğrencilerin dikkatlerini çekebiliriz. Böylelikle çocuklar anlatılacak şeyi merak edebilirler. Bunun sonucunda da verilecek mesajlara çocukların açık olması sağlanabilir.

Çocukların çalışmamıza konu olan yaş gruplarında dikkatlerin daha çabuk dağıldığını daha önce belirtmiştik. Onların soyut kavramlardan daha çok somut olan kavramları anlayabileceğinden dolayı, anlatılacaklara görsellik katmak, onların ders içerisindeki performanslarını muhakkak etkileyecektir. Bundan ötürü öğretmenlerin görsel öğelerden istifadeyi göz ardı etmemeleri gerekir.

3.3.4. Teknolojinin İmkânlarının Değerlendirilmesi

Günümüzde teknolojik gelişmelerin hızlanması ve bunlara ulaşmada ülkemizin de artık gelişmiş ülkelerdeki gibi imkânlarla sahip olmasından dolayı, eğitim-öğretime de bu gelişmenin tesir ettiği birçok yazar tarafından ifade edilmektedir. Dünya genelinde bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişme, bilgi toplumlarının oluşmasına imkân tanımıştır. Toplumların bilgi teknolojilerini öğrenmeleri ve hayatlarına uyarlamaları bir nevi mecburiyet haline gelmiştir. Bunun

²⁰⁸ - İsa Halis, a.g.e., s.61

²⁰⁹ - İsa Halis, a.g.e., s.61-62

gerçekleşmesi de ancak bilgi teknolojilerini kullanabilen ve geliştirebilen yeni nesillerin oluşmasıyla mümkün olacaktır.²¹⁰ Bu düşünceyi ifade ettikten sonra bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin de, ders içerisinde mümkün olduğunca dersi için hedef olan eğitim-öğretim amacına ulaşabilmek adına kendisine yardımcı olacak teknolojik imkânlardan faydalanması gerekmektedir. Bunları göz ardı eden bir öğretmenin, günümüz koşullarında öğrencilerin ders içerisindeki beklentilerini de karşılamakta güçlük çekeceğini burada ifade edebiliriz.

Önceki dönemlerde ders içerisinde kara tahta ve ders kitabının dışında kullanılabilir fakat fazla bir materyal bulunmadığı, okuduğumuz kaynakların birçoğunda ifade edilmektedir. Günümüzde ise teknolojinin gelişmesi, öğretim teknolojilerinin de gelişmesine ve çeşitlenmesine olanak sağlamıştır. Günümüzde her türlü teknolojik imkân kendisine ders içerisinde yer bulmaktadır. Kaynaklarda öğretim teknolojilerinin gerekliliğinden bahsederken, eğitim hizmetinin geniş kitlelere ulaştırılmasında, insan kaynaklarının daha yararlı kullanılabilir duruma getirilmesinde, bireysel farklılıklarla beraber toplumsal ihtiyaçların giderilmesinde, eğitimdeki sosyal adalet ve eşitliğin sağlanmasında ve maliyetlerin düşürülebilmesinde eğitim teknolojilerinin vazgeçilmez olduğu ifade edilmektedir.²¹¹

Günümüzde artık hikâye kitaplarının kendileri bile görsel açıdan zenginleştirilmiş bir halde piyasaya sunulmaktadır. Lothar Meggendorfer adlı kişi “hareketli kitap” adında, hikâye kitaplarının sayfalarının arasında karakterlerin ve diğer bazı görsellerin örneğin ağaç, taş gibi unsurların sayfa açıldığında meydana çıktığı bir çalışmayla günümüzde çok farklı bir alan açmıştır.²¹² Bunları görüp duyduktan sonra, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanılan dini hikâye ve menkıbelerin de her türlü teknolojik araç ve gereçten faydalanılarak öğrencilerle buluşturulması gerektiğini vurgulamak gerekir.

Günümüzde sınıflar içerisinde projeksiyon cihazları ve akıllı tahtaların mevcut olması Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin de bunlardan yararlanması gerektiğini, çeşitli kaynaklarda ifade edildiği gibi bir kez daha burada yinelemekte fayda vardır. Ders içerisinde öğretmen dini hikâye ve menkıbelerle ilgili mekânların

²¹⁰ - Tamer Kutluca, Osman Birgin, “Doğru Denklemi Konusunda Geliştirilen Bilgisayar Destekli Öğretim Materyali Hakkında Matematik Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 27, Sayı.2, s.82

²¹¹ - Mustafa Koç, Temel Kavramlar, Öğretim Hedefleri ve Araç Seçimi, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Edt. Rauf Yıldız, Konya, 2004, s.12

²¹² - Joe Sabia, *Hikâye Anlatma Teknolojisi üzerine*, www.ted.com, 12.03.2014, saat:19.37

kolayca gösterilmesinde, öğrencilere tanıtılmasında bu teknolojik araçlar katkı sağlayacaktır. Hazırlanabilecek slâytlarda hem görsellerin kullanılması hem de ses efektlerinin devreye sokulmasıyla çocuğun hayal dünyasına tesir edilebileceğini söyleyebiliriz. Burada bir örnek verecek olursak, Hz. Yusuf (a.s) kıssasında rüyada görülen buğday başaklarından ve ineklerden bahsedilirken, bahsettiğimiz teknolojik araçlardan yararlanarak bunlarla ilgili görselleri çocukların kıssanın anlatılışında dikkatleri dağılmadan görmeleri sağlanabilir. Böylelikle görsellik kazandırılarak, kıssanın akıllarda daha uzun süreli kalması sağlanabilir.

Derslerde teknolojinin imkânlarından faydalanılmasının, derslerimizin daha verimli geçmesine katkı sağlayacağını ifade ederken, zamanın verimli kullanılmasına da faydalı olacağını ifade edebiliriz.

3.4. DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN DERSTE KULLANILMASINA YARDIMCI YÖNTEM VE TEKNİKLER

Bilim ve bilimin çeşitli kolları, karşlarındaki konuları, olayları ve problemleri çözmeye çalışırken çeşitli yöntemler kullanırlar. Bilim adamlarının kullandığı bu yöntemler, öğretimde konuların daha iyi anlaşılmasında, öğrenilmesinde ve özümsemesinde önemli bir yer teşkil eder. Kısaca, bu yöntemler her bilimsel düşüncenin temelini oluşturur. Bilimin kullandığı bu yöntemler tümevarım, tümdengelim, çözümlleme, sentez ve analogidir.²¹³

Yukarıda saydığımız yöntemler, derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin temelini oluşturmaktadır. Örneğin “analoji” dediğimizde benzeşimden bahsediyoruz demektir. Bir ünitenin değerlendirilmesinde, bilgiler arasında bağlantı kurma, benzer ve farklı yönlerini belirtme gibi evreler analoginin öğretimde kullanılması anlamına gelmektedir. Dini hikâye ve menkıbeleri de derslerde kullanırken bu türlü bağlantılar kurulması gerektiği bilindiğine göre, burada sayılan yöntemleri temele alan diğer öğretim yöntem ve tekniklerinin de derslerde kullanılması gerektiği ifade edilebilir.

Derslerde birçok öğretim yöntem ve teknikler, kullanılmaktadır. Biz burada tez çalışmamıza katkı sağlayacağını düşündüğümüz bazı yöntemleri tanıtmaya ve bu

²¹³ - Muhsin Hesapçoğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s. 171

yöntem ve tekniklerin derslerde kullanılmasının ne gibi faydalar sağlayabileceğinin üzerinde durmaya çalışacağız.

3.4.1. Öğretim Yöntemleri

Ders içerisinde yapılan öğretimin, hedeflenen başarıya ulaşabilmesi için çeşitli yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bir ders için yeterli ve gerekli olan bir yöntem başka bir dersin konusu için ihtiyacı gidermeyebilir. Hatta ders içerisinde bir kısım öğrenci için hedefe ulaştıran bir yöntem, başka bir kısım öğrenci için ihtiyaca cevap vermeyebilir.²¹⁴ Bundan dolayı derslerimizde farklı yöntemleri kullanmak zorunluluğuyla karşı karşıya kalmış durumdayız. Burada biz tez çalışmamızla ilgili olan yöntemleri tanıtmaya ve bu yöntemlerden nasıl faydalanılabileceğini ortaya koymaya çalışacağız.

3.4.1.1. Anlatma Yöntemi

Eğitim tarihinde, en eski olan, klasik bir yöntemdir. Öğretmenin anlattığı öğrencinin ise dinlediği bir yöntemi ifade etmektedir. Bu yöntemin dersin girişinde öğrencilerin dikkatini çekmek, ders içerisinde bilgilerin organize bir şekilde öğrencilere sunulması ve konunun ana hatlarıyla birlikte bütün bir dersin içerisindeki bilgilerin birbiriyle bağlantılarını kuran özet olarak üç bölümden oluştuğu kaynaklarda ifade edilmektedir. Bu yöntemde daha çok bilgi düzeyindeki davranışlar öğrencilere kazandırılabilir. Bu yöntemde amaç eldeki bilgileri çocukların öğrenmesini sağlamaktır. Dersin sonundaki sınavda öğrencilerin sorulan sorulara verdiği doğru cevaplar öğretmenin amaca ulaştığı düşüncesine hâkim olmasını sağlar. Öğretmen, bilgilerin çocuklar için ne anlam ifade ettiği noktasını çok fazla düşünmez. Hedef, bilgilerin aktarılmasıdır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde en çok kullanılan yöntemlerin başında gelir.²¹⁵ Tez konumuzu oluşturan dini hikâye ve menkıbelerin kullanılmasında da bu yöntem oldukça fazla kullanılan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu yöntem, sunuş yolu stratejisi temele alınarak ders işleme düşüncesi olduğunda kullanılabilir. Bu yöntemde, daha çok bilgi seviyesindeki kazanımlar öğrencilere aktarılabildiğinden, daha üst düzeydeki hedef davranışların

²¹⁴ - Cemal Tosun ve Recai Doğan, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi (İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin)*, Ankara, 2003, s.190

²¹⁵ - Tosun ve Doğan, a.g.e., s.197

kazandırılmasında dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş basamaklarında, ara ve son özetle bu yöntem kullanılabilir.²¹⁶

Bu yöntemi kullanan öğretmen, bazı noktalara dikkat etmek zorundadır. Bunlara değinecek olursak, ilk olarak derse giriş aşamasında öğretmenin kendisi anlatacağı derse yoğunlaşmalıdır. Derse yoğunlaşan öğretmen, kavram haritaları ve şema gibi tekniklerden faydalanarak bilgileri organize hale getirmelidir. Öğretmen, beden dili ve sesle birlikte gönderilen gizli mesajları kontrol altına almalıdır. Çünkü bunlar sınıf içi iletişimde önemli yer tutmaktadır. Öğrencilerin davranışlarını kontrol etmek gerekir. Burada kontrol etmek, onlara müdahale etmek anlamında değildir. Onların derse karşı olan tutumlarını sezinlemek açısından önemlidir. Bu saydıklarımızın devamı olarak ders süresine azami dikkat edilmelidir. Ders zili çaldığında konunun bitmiş olması gerektiği unutulmamalıdır. Öğretmen, ders anlatırken zorunlu olarak tebessüm etmemelidir. Kendisi içten gelecek şekilde doğal olarak gülümsemelidir. Öğretmen kızgınlık, sevinç ya da üzümlük oluşturacak bir durumu anlatırken daha önce yaşadığı duyguları hatırlamaya ve sanki dilsiz biriymiş gibi öğrencilere bunları hissettirmeye çalışmalıdır. Öğretmen bunlara dikkat etmekle beraber, öğrencilerden gelecek yapıcı eleştirilere de dikkat etmeli ve onları önemsemelidir.²¹⁷

Anlatım yönteminden bahsederken, bu yöntemin bazı sınırlılıklarından da bahsetmek gerekir. Bu yöntemle ilgili olarak kaynaklar öncelikle analiz ve eleştirel düşünce gibi üst düzey hedeflerin öğretilmesinin mümkün olmadığını belirtmektedirler. Öğrenciler kendilerine konuyla ilgili herhangi bir uygulama fırsatı verilinceye kadar bu becerileri kazanamazlar. Bunun dışında bir dinleyicinin ortalama dikkat süresi on beş dakika kadardır. Anlatım yönteminde öğrencinin dikkatini korumak bundan dolayı zor görünmektedir. Dikkat probleminde bahsettikten sonra, öğrencilerin anlatım yöntemiyle edindikleri bilgileri kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarması yavaş olacağından sık sık tekrarların yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Anlatma yönteminin sınırlılıklarından bir önemlisi de, öğretmenin anlatmak istediği şeyden daha farklı olanın öğrenciler tarafından anlaşılabilir olabileceği ihtimalinin mevcut olmasıdır. Yani, anlatılmak istenen şeyden daha farklı bir şey anlaşılabilir. Bunların yanında öğrenci önemsiz

²¹⁶ - Veysel Sönmez, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara, 2008, s.221-222

²¹⁷ - Ali Murat Sünbül, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Konya, 2007, s.329-330

olan bilgiyi, önemli olan bir bilgiden daha fazla önemseyebilir ve dikkatini yanlış bir noktada yoğunlaştırabilir.²¹⁸ Bu saydığımız unsurlar anlatım yönteminin sınırlılıkları olarak, kullanılırken öğretmenler için dezavantaj oluşturmaktadır.

Anlatım yöntemi, dini hikâye ve menkıbeler ders içerisinde kullanılırken en fazla başvurulacak yöntemdir. Çünkü öğrencilere dini hikâye ve menkıbe içerisindeki mesajı verebilmek için bilgi seviyesinde aktarma yapmak gerekir. Öğrenci bilgi seviyesinde öğrendikten sonra diğer yöntem ve tekniklerle beraber dini hikâye ve menkıbelerde verilmek istenen mesaj ya da nihai olarak hedeflenen davranış verilmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin daha önce duymadığı bir dini hikâye ve menkıbenin öncelikle öğrencilere bilgi seviyesinde verilmesi gerekir. Anlatma yöntemi de bunun için bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenin kullanacağı en güzel yöntemlerdendir. Bu yöntemle birlikte derse başlanması, dini hikâye ve menkıbelerdeki verilmek istenen mesajın dersin ilerleyen aşamasında daha farklı tekniklerle öğrencilere aktarılmasına imkân tanıyacaktır.

Anlatım yöntemi günümüz eğitim sistemlerinde çok fazla kabul görmemeye başlamıştır. Fakat bu kabul görmeme kullanılmaması anlamına gelmemelidir. Çünkü bizim tez çalışmamızda üzerinde durmaya çalıştığımız dini hikâye ve menkıbeler gibi derse katkı sağlayacak metinler anlatım yönteminden faydalandığı takdirde ancak tam olarak kullanılabilir. Öğrencilerin aktif olarak katıldığı bir ders içerisinde ulaşılmak istenen hedefe varmada bu dini hikâye ve menkıbeler araç konumundadır. Bunları hazır olarak öğrencilere vermediğimizde, bir de bunların bilgi basamağında kazanılması için vakit harcamak zorunda kalınacaktır. Bu da, asıl ulaşılmak istenen hedeflerden öğretmen ve öğrencileri ister istemez uzaklaştıracaktır. Örneğin, asıl hedef çocuklara sabrı öğretmek ise, Hz. Yakup'un (a.s), Hz. Yusuf'u (a.s) yıllarca beklerken düşmüş olduğu durumu bilgi seviyesinde aktarmak ve ondan sonra çocukların aktif katılımını sağlamak gerekir. Yoksa bir de kıssanın o bölümünü çocuklara öğretmek için daha fazla vakit alacak yöntemleri denemek zaman kaybını beraberinde getirecektir.

²¹⁸ - Gülnür Erciyeş, *Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Edt. Şeref Tan, Ankara, 2007, s.183-184

3.4.1.2. *Problem Çözme*

Problem çözme, bir problemin ya da belli bir olayın bilimsel yaklaşım sergileyerek çözümüne ulaşmaktır. Kişi sayısına göre bireysel ya da grup öğretim yöntemi olarak kabul edilmektedir. Problem çözme yönteminin özelliği öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları bir problem hakkında araştırma yoluyla sonuca ulaşma çabasıdır. Bazı eğitimcilere göre bu yöntem öğretim yöntemi olarak kabul edilmese de, eğitim-öğretim çalışmaları içerisinde kendisine yer edinmiştir. Problem, birey ya da toplumların karşı karşıya kaldığı sorunlardır. Bu sorunlar çözülmediği sürece başarıya ulaşmak çok zor olmaktadır. İnsan hayatı içerisinde birçok çözülmesi gereken problem mevcuttur. Eğitim-öğretim çalışması içerisinde hayata hazırlanan öğrencilere bu problemlerle başa çıkmaları konusunda yardım edilmesi gerekir.²¹⁹ Problem çözme yöntemiyle birlikte öğrenciler derslerde öncelikle yaşam içerisindeki yaşanabilir problemler üzerinde durmakta ve daha sonra öğrendikleri çözme yöntemlerini yeni karşılaştıkları problemlere uyarlayabilmektedir.

Ders içerisinde problem çözme çalışması esnasında bazı aşamalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Eğitim-öğretim esnasında plânsız yapılacakların istenilen sonuca ulaştırmayacağı bilinmektedir. Öncelikle, öğrencilerle birlikte problemin sınırlarının tespit edilmesi gerekmektedir. Daha sonra problemin sebepleri ve problemler hakkında gerekli bilgilerin toplanması gerekir. Bilgiler çeşitli kaynaklardan toplandıktan sonra çözüm hakkında hipotezler ortaya konulmalıdır. Bunun ardından tümevarım ve tümdengelim gibi metotlarla ortaya konulan hipotezlerin probleme uygunluğu araştırılmalıdır. Yapılan çalışmaların sonucunda elde edilen verilerden çeşitli sonuçlar çıkarmak ve en sonunda belli bir fikre ulaşmakla aşamalar tamamlanmış olur.²²⁰

Problem çözme yönteminde en önemli olan unsur, kazandırılacak hedef davranışın uygulama düzeyinde olmasıdır. Bu seviyede olmayan bir hedef davranışın bu yöntemle kazandırılması zordur. Öğrenci önceden kazanması gereken önkoşul davranışlarını kazanamamışsa problem çözme yöntemiyle kazandırılmak istenen hedef davranış, kazandırılması imkânsızlaşan bir noktaya doğru ilerleyebilir. Öğretmen bu tekniği kullanırken yalnızca yol gösterici bir rol üstlenmelidir. Çok

²¹⁹ - Mehmet Zeki Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, Ankara, 2007, s.267

²²⁰ - Ali Murat Sünbül, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Konya, 2007, s.343-344

fazla müdahale etmemesi gerekir. Öğrenciyi cesaretlendirerek problemin çözümünü sağlamaya çalışmalıdır.²²¹

Problem çözme yönteminin, dini hikâye ve menkıbelerde kullanılması ders içerisinde kullanılacak olan metindeki mesajın içeriğine göre değişmektedir. Örneğin, bir konu ya da kazanım için anlatılan dini hikâye ya da menkıbenin öğrencilere aktarılmasında problem çözme yönteminin kullanılması istenilen sonuca götürmeyebilir. Fakat ders müfredatı içerisinde bazı kıssaların anlatıldığı konular var. Bu konular işlenirken kıssalar içerisinde geçen olaylar hakkında öğrencilerden problem çözme yöntemini kullanarak nasıl bir sonuca ulaşabilecekleri konusunda çalışma yapılması sağlanabilir. Örneğin, Hz. Yusuf (a.s) kıssasının işlendiği sekizinci sınıfta kıssada geçen olaylar temel alınarak günlük hayatta öğrencilerin aşmakta zorlandıkları intikam duygusu üzerinde problem çözme çalışması yapılabilir. Öğrencilere, Hz. Yusuf'un (a.s) kardeşlerini onca yaptıklarına rağmen affetmesi gösterilerek kendi hayatlarında benzer durumlarda nasıl bir çözüm yolu bulabilecekleri konusunda çalışma yaptırılabilir. Çocukların hayatları içerisinde karşılaşacakları bu tür problemlerde, izleyebilecekleri Kılavuz ilkeler oluşturmalarına bu yöntem katkı sağlayabilir.

Diğer konularla ilgili benzer çalışmaların öğrencilere yaptırılması konusunda ders öncesinde çeşitli hazırlıklar yapılabilir. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi öğrencilere öncelikle örnek problemler sunarak onları çözmeleri sağlandıktan sonra, kendilerinin yaşamları içerisinde karşılaşacakları problemlerin çözülmesine katkı sağlanabilir.

3.4.1.3. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi

Örnek olay incelemesi yöntemi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde oldukça fazla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, herhangi bir olay ya da problemin yazılı ya da sözlü olarak öğrencilere aktarılmasından sonra problem hakkında öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade ederek ya da tartışarak çeşitli sonuçlar çıkarmalarından oluşmaktadır. Bu yöntem, daha çok sosyal ilişkilerle ilgili olan problemlerde, olayın tartışılarak çözüm yollarının araştırılması ve sonuçlandırılması istendiğinde kullanılır. Burada dikkat edilmesi gereken, olayın

²²¹ - Sönmez, a.g.e., s.239

kişiselleştirilmeden tartışılmasıdır. Aksi takdirde öğrenciler arasında istenmeyen sözlü atışmalar olabilir.²²²

Bu yöntemde öğrenciler gerçek ya da gerçeği aksettiren olaylar yardımıyla çeşitli problemlerin çözülmesini sağlarlar. Öğrenciler, pratik olarak mevcut bulunan bir sorun hakkında çeşitli şekillerde ortak tartışma imkânına ulaşır ve birlikte çözüm yolları araştırırlar. Yöntem, saydığımız bu hususlar konusunda öğrenciye katkıda bulunabilmektedir. Fakat bu yöntem uygulanırken, eğer kullanılan örnek olaylar açıklık ve gerçekçilikten uzaksa, öğrencilerde istenilen çalışma azmi görülemeyebilir. Öğrencilerin ortaya koydukları öneriler birbirlerine yakınsa yeterli fikirler ortaya konulamayabilir. Yani, öğrenciler birbirlerini yeterli seviyede düşünmeye itemeyebilirler. Ya da bunun tam tersi, ortaya konulan bazı fikirler, öğrenci grubu için ulaşılamayacak hedefler içerirse, bu defa da öğrenciler aşırı şekilde zorlanmalar yaşayacaktır.²²³ Öğretmen, ders içerisinde kullanacağı örnek olayı seçerken bu sayılan hususlara dikkat etmesi gerekmektedir.

Din Kültürü Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilere birçok ahlaki değer kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu değerleri kazandırabilmek için de öğrencilere sunulan derslerin yaşama yakın olması gerekir. Gerçek hayattan soyut bir dersin anlaşılması ya da bu dersten hayat için birtakım öğütlerin çıkarılması öğrenciler açısından zor olacaktır. Örnek olay incelemesi yöntemi, derslerimizde öğrencilere vermeye çalıştığımız bu ahlaki değerleri onlara aktarmada önemli bir yere sahiptir. Ders içerisinde bu değerleri verirken, örnek olaylar üzerinden çeşitli mesajlar öğrencilere ulaştırılır. Bu örnek olaylar seçilirken de diğer branşlara göre bizim dersimizin bir avantajı vardır. Bu avantaj da Kur'an-ı Kerim'de bulunan kıssalar ve geçmiş dönemde yaşamış velilere ait menkıbelerdir. Elimizde böyle geniş bir materyal topluluğu varken bunların kullanılmaması ya da başka örnek olayların araştırılmasının, bizim ders için yersiz olduğu ifade edilebilir.

Derslerimizde özellikle ahlaki değerleri kazandırmak için, yaşanmış olan kıssalar ve menkıbeleri kullanarak öğrencilerin soyut olan bu ahlaki değerleri anlamasına katkı sağlanabilir. Ahlaki değerlerin, dini hikâye ve menkıbelerde geçen

²²² - Mehmet Zeki Aydın, *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Eğitiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*, Ankara, 2008, s.85

²²³ - Muhsin Hesapçıoğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.224

olaylar üzerinde tartışılarak insana kazandırdıkları konusunda örnek olay incelemesi yöntemi bize fazlaca yardımcı olacaktır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde örnek olay incelemesi yöntemi kullanılırken bazı hususlara dikkat edilmesi gerekir. Öncelikle öğretmen bu yöntemi hangi konuda kullanacağını seçmesi gerekir. Çünkü her konu bu yöntemle işlenemez. Daha sonra hangi sınıf seviyesinde kullanacağına dikkat etmelidir. Derse katılan öğrencinin hazırbulunuşluğuna dikkat edilmesi bu noktada önemlidir. Öğretmen bu hususları göz önüne aldıktan sonra sınıf sayısına da dikkat etmelidir. Çünkü kırk kişiyi geçen sınıflarda uygulanması çok güçtür. Bu çalışmayı yaparken öğretmen zaman konusunu da düşünmelidir. Çünkü öğrenci birçok bilgiyi kendi çabaları sonucunda elde etmesi gerektiğinden, zaman kaybı yaşanabileceği düşünülmelidir. Son olarak sınıfın oturma düzeninin nasıl olacağıdır. Bunun için en uygun “U” şeklinde ya da hilal şeklinde olduğu ifade edilmektedir. En son dikkat edilecek husus da öğretmenin yumuşak olması ve sabırla öğrencileri yönlendirmesidir. Eğer baskı altında kalırsa öğrenciler istenilen hedef davranışlara ulaşamazlar.²²⁴

3.4.1.4. Soru-Cevap Yöntemi

Eğitim-öğretim faaliyeti içerisinde önemli bir yere sahip olan yöntemlerden biridir. Önceleri bu yöntem öğrencilere ezberletilen bilgilerin daha sonra sorulduğunda aynen söylenilmesi olarak ifade edilmekteydi. Bu yöntemin en önemli özelliği ezbere dayanan bir yöntem olmasıydı. Bu yöntemde öğrencilerin görevi kendilerine verilen bilgileri ezberlemeleri ve daha sonra sorulduğu zaman aynen hiçbir değişiklik yapılmadan ezbere söylemeleriydi. Bu şekilde kendisini gösteren yöntem daha sonra eleştirilere maruz kaldı ve üzerinde çeşitli çalışmalar yapılarak yeni bir boyut kazandırıldı. Bu çalışmaların sonunda ezberlemeden, aktarmadan daha çok yorumlama, tamamlama ve eleştiri yapmaya yönelik, düşündürücü soruların sorulması gerektiği ifade edildi. Bu çalışmaların sonunda klasik soru-cevap yöntemi bırakılarak eksikleri giderilmiş yeni soru-cevap yöntemine ulaşılmıştır.²²⁵ Günümüzde öğretmenlerimiz hem klasik olan yöntemi hem de yeni şeklini kullanmaktadır. Dersin giriş aşamasında güdülemek ve dikkat çekmek için eleştirel, düşündürücü sorular sorulurken, dersin sonunda tekrar yapılırken klasik şekliyle

²²⁴ - Mehmet Zeki Aydın, *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Eğitiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*, Ankara, 2008, s.91-92

²²⁵ - Aydın, a.g.e., s.284-285

öğrendiklerinin tekrarlanması istenmektedir. Ama burada kullanılan klasik yöntemde, yeni anlayışın da etkisiyle tamamen ezberlenmiş bilgiler istenmek yerine, öğrencinin değerlendirdiği şekliyle bilgilerin ifadesi istenmektedir.

Soru-cevap yönteminin amaçlarını sıralamak istersek, ilk olarak öğrenciyi yapıcı ve eleştirel düşünmeye teşvik etmek olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin, öğrenme faaliyetlerine karşı alakası artırılmak için kullanılabilir. Öğrencinin, problem çözme tekniğini öğrenecek şekilde yetiştirilmesi için söylenebilir. Öğrencinin, olaylar ve problemler karşısında tarafsız bir eleştirmen olarak yetiştirilmesi düşünülebilir. Öğrencinin işbirliğine dayalı çalışmaya alışması için bu yöntemin amaç edildiği ifade edilebilir.²²⁶ Soru- cevap yönteminin amaçları bunlarla sınırlı değildir. Fakat çalışmamızın konusu gereği bunlardan özet olarak bahsetmemiz sanırım yeterli olacaktır.

Soru-Cevap yöntemine ilişkin olarak, soruların niteliği açısından dört boyuttan bahsedebiliriz. Bunlar, tanıma ve hatırlatmaya yönelik sorular, ilişki- birleştirici sorular, genişletme soruları ile değerlendirme ve karar vermeye yönelik sorulardır. Bunları şu şekilde ifade edebiliriz. Kapalı uçlu-bilgi düzeyindeki sorular yani tanıma ve hatırlatma soruları, daha çok tanımlama, sınıflama ve tanıma gibi bilgi düzeyindeki hedef davranışların kazandırılmasında kullanılmaktadır. Anımsama, çağrışım ve tanıma düzeyleri yüksek olan öğrenciler bu türlü soruları daha kolay yanıtlamaktadır. İlişkisel-birleştirici sorular; öğrencilerin, birden fazla olay, durum ya da probleme ilişkin düşünce ve görüşlerini toparlayarak cevap vermesinin gerektiği sorulardır. Bu sorularda öğrenciler en az iki değişkeni bir araya getirip zihninde organize edip cevap vermek zorundadır. Genişletme soruları ise en azından uygulama seviyesinde olan davranışların geliştirilebilmesinde kullanılabilir. Bu soruların öğrenciler tarafından cevaplanabilmesi için önkoşul davranışlarını bilmeleri ya da kazanmaları gerekmektedir. Son olarak değerlendirme ve karar vermeye dayalı sorularda öğrencinin, ders içerisinde karşısına çıkan bilgileri sorgulama, eleştirme ya da belli bir değer yargısı ortaya koyması demektir. Öğrenci, bu tür sorularda elde ettiği düşüncüyü cevap olarak ifade edecektir.²²⁷ Genel olarak derslerde öğretmenler ders içerisinde konu ve kazanımı

²²⁶ - Hesapçıoğlu, a.g.e., s.181

²²⁷ - Ali Murat Sünbül, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Konya, 2007, s.337-339

öğrencilere aktarmaya çalışırken soru-cevap yönteminde bu ilkelerden hareket etmesi halinde yöntemi daha verimli kullanabilecektir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanılan dini hikâye ve menkıbelerde öğrencilere verilmek istenen mesajların kapalı kalması durumunda soru-cevap yöntemi önemli bir katkı sağlamaktadır. Çocuklara sorulacak sorularla hedef davranışların anlaşılması ve mesajların iletilmesi kolaylaşacaktır. Dini hikâye ve menkıbe içerisinde öğrencilerin iletilmek istenen mesajı alıp almadıkları sorularla ortaya çıkarılıp daha sonra yukarıda bahsedilen ilkelerle birlikte öğrencilerin mesajları kendilerinin bulması sağlanabilir. Hem bu yöntemle, öğretmenin monoton anlatımından kaynaklanan dini hikâye ve menkıbelerin anlatılmasındaki monotonluktan ve sıkıcılıktan da çikılmış olacaktır.

3.4.1.5. Gözlem Gezisi Yöntemi

Yöntem, sınıf içinde yapılan eğitim-öğretim çalışmalarını daha iyi anlatabilmek ve kalıcılığını artırabilmek için bir olayın geçtiği yeri ya da bir varlığı bulunduğu doğal ortamında plânlanmış bir şekilde inceleme yöntemidir. Bu yöntemi kaynaklar anlatırken bazen gezi ve gözlemi ayırarak anlatmaktadırlar. “Gezi” okul veya sınıf içi çalışmaları tamamlamak, daha anlamlı kılmak amacıyla uygulanan gezi faaliyetleridir. “Gözlem” ise bir olayı ya da bir varlığı daha iyi anlayabilmek ve algılayabilmek için o şey ile ilgili olan her türlü belirti ve izleri gözlemlemek üzere incelemektir. Bu yöntemin tanımlarından da anlaşılacağı gibi amaç eğlence amacıyla gezmek değil, hedeflenen davranış ve kazanımların kazandırılmasında plânlı bir şekilde geziyi yöntem olarak yapabilmektir.²²⁸

Eğitim-öğretim faaliyetinde, derslerin sadece sınıflarda işlenilmesi çeşitli dönemlerde eleştiri konusu olmuştur. Bundan dolayı gözlem gezisi yöntemi derste işlenen konuların dışarıdaki ortamlara aktarılması açısından önemlidir. Öğrenci, öğrendiği konuları daha iyi kavrayabilmek, olayları, kişileri doğal şartları içinde kavrayabilmek, eleştirel düşünmeyi geliştirme, insanlarla ilgili olan düşüncelerinde ufuklarının genişletilmesi için önemli bir imkâna bu yöntemle kavuşabilmektedir.²²⁹

Bu yöntemin faydalarından bahsedecek olursak öncelikle öğrenciler olaylar ve olgular hakkında ilk elden bilgilere sahip olmakta ve tecrübe edinmektedirler.

²²⁸ - Mehmet Zeki Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, Ankara, 2007, s.279

²²⁹ - Aydın, a.g.e., s.280

Öğrenciler yakın çevrelerini daha iyi tanıma ve öğrenme fırsatına sahip olurlar. Yapılan geziler öğrencilerin konuya olan ilgisini daha fazla artırır. Öğrencilerin öğrendikleri kendileri için daha anlamlı ve kalıcı olur. Öğrenciler, grup olarak bir tecrübeyi yaşama imkânına sahip olurlar. Soyut olarak bulunan bilgiler öğrenciler için gözlem gezisi yöntemiyle somutlaştığı görülebilir.²³⁰ Burada saydığımız faydalarının yanı sıra daha başka faydalar da sağlayan gözlem gezisi yöntemi eğitim-öğretim faaliyetleri içinde önemli bir yere sahiptir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde gözlem gezisi yöntemini kullanmak öğrencilerin kültürel anlamda geçmişlerini tanımalarına da imkân sağlayabilmektedir. Bu yöntemle etrafta bulunan dini öğeleri görmek ve bunları tanımak fırsatı yakalayabilirler. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde, örneğin “mimarimizdeki dini motifler” konusunda öğrencileri çevremizde bulunan cami gibi dini yapılara götürebiliyoruz. Buralarda öğrenciler tarihten gelen birikimi görebilme şansına sahip oluyorlar. Böylelikle derslerde anlatılan önemli hususlar, çocuklar tarafından daha kolay anlaşılma ve daha uzun süreli hafızalarda yer edinme şansına ulaşıyor.

Dini hikâye ve menkıbelerle ilgili olarak gözlem gezisi yöntemi yardımcı bir yöntem olarak kullanılabilir. Öğrencilerin eğitim gördükleri çevrede bulunan sahabe kabirleri, türbeler, peygamber makamları ya da kıssalarda geçen olayların geçtiği yerlerle ilgili gözlem gezisi yapılabilir. Ashab-ı Kehf Mağarası, Balıklı Göl, Hz. Eyyüb’ün “Çile Mağarası” gibi ilk akla gelebilecek yerler öğrencilere gezdirilebilir. Yalnız bu yöntemde öğretmeni sınırlayacak olan şeylerden biri, eğitim faaliyeti yürütülen çevrede bu gibi yerlerin olup olmamasıdır. Örneğin, Edirne’de faaliyet gösteren bir okulun öğrencileri sadece “Çile Mağarasını” görmek için onca yolu gitmekte sorun yaşayabilir. Bu durum imkân dâhilinde oldukça gözlem gezisi yöntemi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin yıllık plân ve zümrelerinde yer alması uygun olacaktır.

²³⁰ - Cemal Tosun ve Recai Doğan, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi (İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin)*, Ankara, 2003, s.233

3.4.2.Öğretim Teknikleri

Öğretim yöntemlerinin uygulanış biçimlerine, öğretim teknikleri denmektedir.²³¹ Öğretim teknikleri çeşitli yöntemlerin uygulanmasında yapılan etkinliklerin uygulama aşamasında yapılmasını sağlayan çalışmalardır. Tez çalışmamızın bu bölümünde bazı öğretim tekniklerini tanıtmaya çalışacak ve bunların tez çalışmamıza katkılarını değerlendirmeye gayret edeceğiz.

3.4.2.1. Drama

Rol yapma, drama ya da dramatizasyon olarak anılan bu teknik özellikle belli yaş grubundaki öğrenciler için ders içi ve dışı etkinliklerinde önemli bir yere sahiptir. Drama, öğrenciyle oluşturulan, bir liderin tasarlayıp bazen de içerisinde görev aldığı bir etkinliktir. Öğrencinin baskı altına alınmadığı doğaçlamaya dayanan bir canlandırmadır. Öğrenci drama ile kişisel duygularını ifade edebilme, sesini, beden dilini kullanabilme gibi yetenekleri kazanabilir.²³²

Eğitici drama olarak da adlandırılan eğitim-öğretim içerisindeki drama, öğrencinin özel olarak düzenlenmiş yaşantıları soyutluktan uzaklaşarak somut bir şekilde hissetmesine olanak sağlayan bir etkinliktir. Drama, bir öykünün, şiirin, bir duygunun ya da bir olayın çeşitli şekillerde öğrenciler tarafından taklit davranışlarla temsilen ifade edilmesidir. Öğrenciler, drama yaparken taklit ettikleri neyse onun yerindeymiş gibi davranırlar. Böylece duygusal ve eğitsel olarak bir canlandırmayı gerçekleştirirler. Varlıklar için benzer örnekler nasılsa, öğrenci tarafından olaylar da benzeştirilerek örnek olarak sunulma çabasıdır. Bu çalışma öğrencinin soyut olarak öğrenebileceği birçok şeyi yaparak, yaşayarak öğrenmesine fırsat tanımaktadır.²³³

Din öğretiminde drama genellikle İslam Tarihi'nde geçen olaylar, Kur'an-ı Kerim'de anlatılan kıssalar, ya da sahabe hayatlarıyla hadislerde geçen kıssaların anlatılmasında kullanılmaktadır.²³⁴ Öğrencilere uygulanabilir olan kıssa ve tarihi olaylarda çeşitli görevlendirmeler verilerek drama tekniği ile hedeflenen davranışlara ders içerisinde ulaşılmaya çalışılmaktadır.

²³¹ - Cemal Tosun ve Recai Doğan, a.g.e., s.235

²³² - Tuğba Güler, *Din ve Ahlâk Öğretiminde Drama Örnekleri*, Ankara, 2007, s.4

²³³ - Mehmet Zeki Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, Ankara, 2007, s.191

²³⁴ - Aydın, a.g.e., s. 191

Drama tekniğinin en büyük avantajı eğlendirerek öğretmesidir. Bundan dolayı da eğitim çalışmaları içerisinde kendine fazlasıyla yer bulmaktadır. Drama tekniğinde dersler daha eğlenceli hale gelmekte, çocukların sıkılması engellenmekte ve öğrencilerin görev alabildikleri için aktif öğrenmenin de oldukça geniş bir şekilde gerçekleştiği görülebilmektedir. Günümüzde aktif öğrenme ilkeleri daha fazla önemsendiğinden dolayı, drama tekniğinin yeni anlayışa uygun olması onun tercih edilebilirliğini artırmaktadır. Çocuklar, canlandırdıkları olaylar ile ilgili daha fazla düşünme imkânına sahip olmaktadırlar. Rollerini yerine getirirken bedensel hareketleri gelişmekte, bedensel olarak gelişimlerine katkı sağlanmaktadır.²³⁵

Bu tekniğin uygulanmasında öğretmene bazı görevler düşmektedir. Çocuklara belli bir plân dâhilinde yardımcı olması gerekir. Öncelikle sınıfta drama yapılabilecek ortam oluşturmalıdır. Öğrencilerini bu konuda motive etmelidir. Öğrencilerin sınıfta doğal bir ortamda bulunması sağlanmalıdır. Öğretmen, roller için öğrenciler arasından seçim yapmalıdır. Bu konuda hassas davranmalıdır, aksi takdirde istenilen sonuca ulaşamaz. Görevini yapamayan öğrenci hem kendisinin başarısızlık duygusunu yaşamasına hem de sınıfın dramadan faydalanmasını engellemeye sebep olacaktır. Öğretmen, drama için sınıfta sahne düzenlemesi yapmalıdır. Bu konuda bazı yaş gruplarında öğrenciler yapabilirler de, öğretmen tecrübesinden öğrencilere aktarmalıdır. Son olarak öğretmen öğrencilerin rol sürelerini kontrol etmelidir. Çünkü gösteri ders içerisinde belli bir sürede sergilenip drama tekniği sayesinde hedeflenen davranışlara ulaşılması sağlanmalıdır.²³⁶

Drama tekniği ile dini hikâye ve menkıbelerden uygun olanlar derslerde öğrenciler tarafından sergilenebilir. Böylelikle öğretmenin anlatması sonucu oluşabilecek monotonluk ortadan kalkabilir. Öğrencilerin daha aktif olması sağlanabilir. Öğrenciler görev aldıkları için anlatılan dini hikâye ve menkıbelerdeki olayları, kişileri ve mesajları daha fazla içselleştirebilir.

Drama tekniğini önemli yapan en önemli husus, öğrencinin soyut olarak anlatılan şeyi bir nevi yaşayarak tecrübe edebilmesidir. Hz. Peygamber (a.s) bir şey anlatırken çok samimi bir şekilde hissederek anlatırdı. Peygamberimiz bazen tüyleri ürperten, kalpleri titreten ve gözleri yaşartan çok güzel konuşmalar yapardı.²³⁷ Hz.

²³⁵ - Aydın, a.g.e., s. 192

²³⁶ - Cemal Tosun ve Recai Doğan, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi (İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin)*, Ankara, Mart, 2003, s.238-239

²³⁷ - Abdullah Özbek, *Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed*, 1991, s.135

Peygamber (a.s) yaşar gibi anlattığı için etrafındakiler de anlatılanlardan etkilenirdi. İşte drama tekniği de öğrencilere bir nevi olayın bir tecrübesini yaşatmaktadır. Sıradan anlatılarak geçilen bir dini hikâyeye ve menkıbeden daha fazla, drama yapılan bir dini hikâyeye ya da menkıbe öğrenci gelişimi açısından daha etkili olacaktır.

3.4.2.2. Kavram Haritaları Oluşturma

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi içerisinde kullanılacak olan dini hikâyeye ve menkıbelerin çeşitli yöntemlerle öğrencilere anlatılabileceği üzerinde durmaya çalışırken, bunların ders içerisinde bir kısım teknikler kullanılarak desteklenmesi gerektiği ifade edilmeye çalışıldı. Bunlardan biri de kavram haritalarıdır.

Kavram haritaları, öğrencilerin öğrenmesi gereken temel bilgileri, fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri daha açık hale getirebilmek, kavramlar ve bunların arasındaki anlamsal ilişkileri gösterebilmek için kavramları birbirlerine bağlayan çeşitli çizgilerle bir tablo oluşturmaktır. Kavram haritaları aynı zamanda belli bir kategoride bulunan kavramın, aynı kategorideki diğer kavramlar arasındaki yerini de gösteren somut bir grafiştir. Kavram haritaları farklı şekillerde oluşturabilmektedir. Bunlar, örümcek harita, balık kılıcı bilgi haritası, sınıflama haritası ve olaylar zinciri haritası şeklindedir.²³⁸ Özellikle balık kılıcı haritasında öğrencilerin karmaşık sorunları analiz etmesi kolaylaşır. Toplanan veriler sorunun ne olduğunu ortaya koyar.²³⁹ Böylelikle öğrenciler görsel şema halinde önemli hususları dikkatle takip edebilme imkânı bulabileceklerdir.

Din eğitiminde özellikle de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde dine ait olan kavramlar, öğrenme ve öğretme etkinliklerinde iki şekilde öğrenilebilir. Birincisi, öğrencinin anlamaya çalışmadan sadece gördüğü şekilde ezberci bir mantıkla ezberlemesi, ikincisi ise araştırma ve sorgulama yaparak kavramı, ilişkili olduğu kavramlarla birlikte anlamlandırarak öğrenmesidir. Dini kavramların öğrenilmesinde yapısal zorluklar da işin içerisine girince, ezbere dayalı bir öğrenmenin dini anlama, anlamlandırma ve yaşamada çeşitli güçlükler çıkaracaktır.²⁴⁰ Bu saydığımız hususlardan ötürü ders içerisinde öğretilmek istenen

²³⁸ - Cemal Tosun ve Recai Doğan, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi (İlköğretim 6.7. ve 8. Sınıflar İçin)*, Ankara, 2003, s.103-107

²³⁹ - Firdevs Güneş, *Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*, Ankara, 2007, s.120

²⁴⁰ - Adem Korukçu, *Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara,2007, s.145

kavramlar, değerler ve ilkeler, çeşitli kavram haritaları yapılarak öğrencilerin bir bütün halinde zihinlerinde bir şema oluşturulabilir.

Dini hikâye ve menkıbelerde geçen ahlaki öğütler, değer yargıları ya da inanç ile ilgili ilkelerin ilişkili olduğu kavramlarla birlikte grafik şeklinde öğrencilere gösterilmesi, öğrenciler içerisinde bulunan görsel zekâsı daha fazla olan öğrenciler açısından daha etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlayacaktır. Kavram haritaları, öğretilmek istenen bilgilerin önemli olanlarının bir özet halinde görsel olarak sunulması²⁴¹ olduğundan, öğrenci, dini hikâye ve menkıbelerde verilen mesajı da görsel bir resim olarak algılayabilmeye imkân bulabilecektir. Hazırlanan kavram haritaları, sınıf panolarında sergilenmesi halinde, öğrenciler sınıf içerisinde bunları bir uyarıcı olarak algılayıp kalıcı belleklerine göndermeleri kolaylaşacaktır.

3.4.2.3.Hikâye Yazma-Tamamlama

Ders içerisinde öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için hikâye yazma ve tamamlama çalışması birçok eğitimci tarafından tavsiye edilmektedir. Ders içerisinde yapılan gözlemlerde de öğrencilerin bu tür çalışmalara daha istekli katıldığı bilinmektedir. Öğrencilerin sorumluluk alabilmesi ve önündeki problemle ilgili hikâye yazabilmesi, ayrıca kendisine verilen yarım hikâyeleri tamamlama fırsatını bulması onların hayallerindekileri ortaya çıkarabilmeleri açısından önemlidir.

Hikâye, öğrenciler için okul hayatında okuma yazma öğreniminden sonra okuma ve yazma çalışmalarında önemli yer tutmaktadır. Çocuklar bu dönemde hikâye okumayı ya da dinlemeyi çok severler. Dolayısıyla özellikle Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde çocukların okuma ve yazma gelişimine katkıları oldukça fazladır. Öğrenciler daha önceki yıllarda kazandıkları alışkanlıklardan diğer derslerde de hikâye üzerinde çalışmak istemektedirler.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde öğretmen kullanacağı dini hikâye ya da menkıbeyi bazen öğrencilere tamamıyla anlatmak yerine bir kısmını anlattıktan sonra gerisini onların tamamlamasını bekleyebilir. Belli başlı konularda birkaç hafta devam eden konu içerisinde bir dini hikâye ya da menkıbeyi yarım anlatarak öğrencilerin devamını tamamlamasını isteyebilir. Öğrenciler diğer ders gelene kadar

²⁴¹ - Şeref Tan, Öğretimin Materyallerle Desteklenmesi, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Edt. Şeref Tan Ankara, 2007, s.263

bu dini hikâye ve menkıbeleri tamamlayabilirler. Bu etkinliği yaparak öğrencilerin genel olarak konu ve kazanımlarda verilen mesajları alıp almadıkları gözlemlenebilir. Çünkü verilen ödevlendirme sonunda dini hikâye ya da menkıbenin devamını ne derece doğru tamamlayabildikleri görülebilecektir. Derslerde verilen mesajların kendilerine ulaşip ulaşmadığı bu şekilde görülebilir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde hikâye tamamlama etkinliğinin dışında kazandırılmak istenen ahlaki davranışla ilgili de hikâye yazmaları istenebilir. Öğretmen bir hafta önce, gelecek derse hazırlık amacıyla kazandırılmak istenen ahlaki değeri öğrencilere söyler ve bu değerle ilgili bir hikâye yazmaları ödevlendirilebilir. Ertesi hafta gelindiğinde öğrencilerin yazdıkları hikâyeler dinlendikten sonra dini hikâye ve menkıbelerden konu ve kazanıma uygun olan bir tanesi öğrencilere aktarılır. Bu çalışmanın ardından öğrencilerin kendi yazdıklarıyla dini metinlerde geçen dini hikâye ve menkıbeler arasında kıyaslamaya gitmeleri istenebilir. Bu aşamadan sonra tez çalışmamızda daha önce bahsettiğimiz yöntemlerle ulaşılmak istenen hedef davranışa ulaşılmaya çalışılır.

Öğrencilerin, hikâye dinleme ve okuma çalışmalarını sevmelerinden dolayı genellikle hikâye yazma ve tamamlama çalışmalarına istekli olarak katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin başarı sağladığı etkinliklere daha fazla ilgi göstermelerinden dolayı bu etkinlik çalışması öğrenciler tarafından daha fazla beğenilmektedir.

3.4.2.4 Konuşan Resimler Tekniği

Bu öğretim tekniği, öğrencilerin kazandırılmak istenen hedef davranışla ilgili resimler ve karikatürler üzerinde düşünce üretmelerinden oluşmaktadır. Öğrenci, kendisine gösterilen resimler ile ilgili hedef davranış ve problem hakkında fikir yürütmeye çalışmakta ve ardından belli bir sonuca ulaşmak için gayret göstermektedir. Bu teknikte öğrencilerin resimlerdeki detaylardan yola çıkarak duyu organlarından olan gözlerinin yardımıyla zihinsel bir faaliyet içerisine girerek ya doğrudan oradaki resimden çıkardıkları sonuçları ya da ona paralel tamamen farklı düşünceleri ortaya çıkarmaları istenir. Bu etkinlik yapılırken resim ya da karikatürler

öğrencilere çoğaltılarak dağıtılabileceği gibi, bilgisayar destekli çeşitli araç-gereçlerle öğrencilerin kullanımına sunulabilir.²⁴²

Konuşan resim tekniğiyle birçok dini hikâye ya da menkıbe içerisindeki olayları tasvir edebilecek, resimler yardımıyla öğrencilerin bunlar üzerinde düşünmeleri sağlanabilecektir. Örneğin, Hz. Musa'nın (a.s) Firavun'un zulmünden kavmi ile kaçışını anlatırken Kızıldeniz'in yarılmasını tasvir eden resimler, Mısır Firavunlarına ait resimler ya da mezarlarını gösteren resimler, bildircin kuşunu gösteren resimler öğrencilere gösterilerek onların kıssalar üzerinde düşünmesi sağlanabilir.

Erzurumlu İbrahim Hakkı Hazretleri hakkında hocasına duyduğu saygıyı anlatırken Siirt'in Tillo kasabasında bulunan türbedeki ışık yansımalarını anlatırken, oradaki mekânlarla ilgili resimler kullanılabilir. Burada anlatmaya çalıştığımız, konuşan resim tekniğiyle birlikte öğrenciye dini hikâye ve menkıbeleri anlatırken görsellikten yararlanarak onların eğitim-öğretim sürecine aktif katılımlarını sağlamaya çalışmaktır. Eğer Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni bu teknikleri yerinde ve zamanında kullanırsa dersin verimliliği daha fazla olacaktır.

Derslerimizde kullandığımız dini hikâye ve menkıbeler içerisinde birçok güzel mesaj, ahlaki değer, inanç esasları ve Allah'ın (c.c) âlemi yaratmasındaki mükemmellik bulunmaktayken Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterince öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmamasından dolayı dersler sıkıcı olmakta ve öğrencilerin de bu etkinliklere katılmasının azaldığı gözlemlenmektedir.

3.4.2.5. Gösteri (Demonstrasyon) Tekniği

Bu teknik, ders konuları içerisinde kendisine yer bulan varlık, olgu ya da olayların birtakım araç ve gereçlerle öğrencilere gösterilmesi ve açıklanmasından oluşan bir tekniktir. Bu teknikte, öğrencilerin hem duyabileceği hem de görebileceği şekilde ilgili varlık, olay ya da olguyla ilgili araç gerecin gösterilmesi gerekir. Bu teknikte amaç öğretmen tarafından ilgili olay, olgu ya da varlığın çeşitli şekillerde somutlaştırılarak gösterilmesidir. Ders içerisinde yapılan oyunlar, öğrencilere izlettirilebilecek filmler, televizyon programları, film şeritleri, slâytlar, resimler ve levhalar gibi araçlar kullanılabilir. Bu teknik genelde öğretmenler tarafından

²⁴² - Cemal Tosun ve Recai Doğan, *Din Kültürü ve Ahlâk bilgisi Öğretimi (İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin)*, Ankara, 2003, s.269

yapılabilmektedir. Bu hazırlığı öğrencilerin yapması zordur. Bu yönüme genellikle anlatma yöntemi yetersiz kaldığı zaman başvurulabilmektedir.²⁴³

Bu teknikte gösterme-yaptırma işleminin gösterme kısmı bulunmaktadır. Öğretmen ya da yardımcı kişi çözülecek problem ya da işi çözüm basamaklarına dikkat ederek plânlamalı ve öğrencilerin önünde yapmalıdır. Hatta bu konuda daha öncesinde birkaç kez kendisi deneyerek en son halini öğrencilere gösterebilmelidir. Öğrenciler, yanlış işlem basamaklarında kalıp yapılacak olanı yanlış anlamlandırmamalıdır.²⁴⁴

Gösteri tekniği uygulanırken öğrencileri bilgilendirmek, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini derse çekmek, bir uygulamayı işlem basamakları doğrultusunda gerçekleştirmek, öğrencinin mümkün olduğunca fazla sayıda duyu organına hitap etmek, öğrencinin çalışma standartlarını yükseltmek gibi amaçlara ulaşmaya dikkat etmek gerekir.²⁴⁵

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanılan dini hikâye ve menkıbelerde bu tekniğin kullanılabilmesi ancak anlatılacak olan ahlaki değer ya da kazandırılmak istenen hedef davranışla ilgili olan araç gereçlerin tanıtılması noktasında yardımcı olabilir.

Örneğin, Hz. Nuh'un (a.s) kıssasını anlatırken çocuklara bir gemi maketi ustası tarafından yapılırken bilgisayar yardımıyla izlettirilebilir. Ardından sınıfa getirilen bir gemi maketi öğrencilere gösterilerek içerisine küçük hayvan maketleri yerleştirilebilir. Hatta öğrencilerin belleklerinde daha fazla yer edinmesi için sınıfa bir su koyabilecek biraz genişçe bir kap getirilip geminin su içerisinde yüzmesi öğrencilere izlettirebilir. Bu malzemeleri sınıfa getirdiğimizde öğrencilerin merakları artacak ve aşamalar halinde anlatılan kıssa ile beraber malzemeler kullanıldığında hedeflenen davranışlar öğrenciler tarafından daha rahat anlaşılacaktır.

Bu teknik kullanılırken sınıf içerisinde ders plânına uygun olarak zaman kontrolü yapmak gerekir. Aksi takdirde diğer yöntem ve tekniklerde olduğu gibi zaman problemi yaşanabilir.

²⁴³ - Mehmet Zeki Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, Ankara, 2007, s.258

²⁴⁴ - Sönmez, a.g.e., s.248

²⁴⁵ - Sünbül, a.g.e., s.350

3.5. DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN ANLATILMASINDA ÖĞRETMENİN ROLÜ

Günümüz eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmenin mümkün olduğunca öğrencilere rehberlik ve kılavuzluk eden bir pozisyonda bulunması istenmektedir. Yapılandırıcı yaklaşım ve aktif öğretim ilkeleri çerçevesinde kendine güvenli, eleştirebilen, araştırmayı ve sorgulamayı öncelikli hedef haline getiren bir insan profili yetiştirmek için günümüzde bu yönde bir eğitim-öğretim plânlaması yapılmaktadır. Bundan dolayı da eğitim-öğretim faaliyetleri bu ilkeler doğrultusunda şekillendirilmektedir. Bu ilkeler dini hikâye ve menkıbelerin öğrencilere aktarılması konusunda da geçerlidir.

Değişen koşullar gereği öğretmenin kendisini yenileyerek, mevcut sisteme uyum sağlaması gerekir. Öğretmenler, önündeki sıralarda oturan öğrenciler çok değerli varlıklardır. Onlar gelecek nesillerin yetişmesi için dikkatle yetiştirilmesi gerekli olan varlıklardır. Öğretmen, derslerini anlatırken aslında çocuklarda belli bir kişilik oluşturmak istemektedir. Çocuklarda doğru bir kişilik oluşturmak istiyorsa bir öğretmen onun fikir ve hayal çevresini istenilen kişiliği oluşturacak varlıklarla, uygun özendirici örnek kişilerle doldurup onlara özenmesine, o duydukları kişileri kendisine model seçmesine olanak tanınmalıdır.²⁴⁶ Bu nedenle öğretmen ders içerisinde hem kendisi örnek bir model olmalıdır, hem de anlatacağı dini hikâye ve menkıbelerle çocukların dini metinlerde geçen olay ve kahramanları tanınması ve onları rol model alması sağlanmalıdır. Çalışmamızda bu başlık altında öğretmenin ders içerisinde dikkat etmesi gereken hususlara, kısaca öğretmenin ders içerisindeki rolüne değinmeye çalışacağız.

3.5.1. Öğretmenin Rol Yeteneği

Eğitim sisteminde öğretmenin bazı yeterliliklere sahip olması, yapılan eğitim-öğretim faaliyetinin başarıya ulaşması için çok önemlidir. Öğretmenlerin genel olarak alan bilgisi, öğrenme ve öğretebilme becerisi, genel kültür, iletişim becerileri, kişilik özellikleri, çağdaş ve bilimsel düşünebilme becerisi, liderlik becerisi gibi niteliklere sahip olması gerektiği kaynaklarda ifade edilmektedir.²⁴⁷ Öğretmenin temel nitelikleri arasında, özellikle öğretebilme becerisiyle birlikte

²⁴⁶ - Sabri Akdeniz, "Çocuğun Fikir ve Hayal Çevresi", *İslâm'da Aile ve Çocuk Terbiyesi Sempozyumu-1*, İlmî Neşriyat Yay., s.324

²⁴⁷ - Şeref Tan, *Öğretmen Nitelikleri, Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Edt. Şeref Tan Ankara, 2007, s.348

iletişim becerisine sahip olması önemli bir noktadır. Öğretmen ders içerisinde öğrencilerle iletişim kurduğundan dolayı, hem iletişim becerisi hem de öğretebilme becerisi öne çıkmaktadır. Dini hikâye ve menkıbeleri öğrencilerle paylaşırken öğretmenin bu iki husus üzerinde durma zorunluluğu vardır. Öğretmen öğrencilere monoton bir şekilde dini hikâye ve menkıbeleri anlatma yoluna giderse öğrencilerin dersi dinleyememesine sebep olabilir. Bundan ötürü ders içerisinde mümkün oldukça daha çok duyu organına hitap etmesi gereklidir. Öğrenme sürecinde ne kadar çok duyu organına hitap edilirse öğrenme o oranda kalıcı olacaktır.²⁴⁸

Öğretmenin ders içerisinde bir sanatçı gibi dini hikâye ve menkıbeleri öğrencilere sunabilmelidir. Bir meddah nasıl anlattığı hikâye ile bütünleşiyorsa, öğretmen de mümkün olduğunca kendisini anlattığı dini hikâye ve menkıbeyle özdeşleştirmelidir. Öğretmen ses tonuyla, sesini alçaltıp yükseltmesiyle, jest ve mimikleriyle anlattığı şeye canlılık kazandırmalıdır. Öğrenciler onu takip ederken dikkatlerini dağıtacak herhangi bir olumsuz davranış görmemelidir. Öğrenciler, hikâye dinleme ve okumayı sevdiklerinden, onlara anlatılacak olan dini hikâye ya da menkıbe hakkında onların güdülenmesi sağlanmalıdır. Anlatmaya başlamadan dikkatleri çekilmelidir. Ardından anlatmaya başlanıldığında sadece görev yapılsın, bu dini hikâye ya da menkıbe kazanıma uygun diye anlatılmış olsun maksadıyla anlatılmamalıdır. Önceki konu başlıklarında çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden ve bunların öğrencilerin dikkatinin toplanması ve iyi bir eğitim-öğretim ortamının olması için kullanılması gerektiğinden bahsettik. Eğer öğretmen bu yöntemleri kullanmayı önemsiyorsa, kendisinin ders içerisinde dini hikâye ve menkıbeleri sunarken takınacağı davranışa da dikkat etmesi gerekir. Günümüzde her ne kadar, öğrenci merkezli bir sisteme doğru gidiş olsa da, öğretmenin ders içerisindeki fonksiyonu göz ardı edilemez. Öğretmenin bunları düşünerek, anlattığı dini hikâye ve menkıbeyi yaşıyormuşçasına, hissederek, benimseyerek, bir sanatçı edasıyla sınıf içerisinde sunabilmesi gereklidir.

Öğretmen gerektiği şekilde üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmediği takdirde, kullanılan dini hikâye ve menkıbenin de amaçlara hizmet edemeyeceği burada ifade edilmesi gerekir. Çevremizde insanlardan bazıları, anlattıkları ne olursa olsun etrafındakileri dinletebilmektedirler. Bunun sebebi, onlar kendi anlattıkları olay hakkında içten bir davranış sergilemektedirler. Bundan ötürü de herkes

²⁴⁸ - Tan, a.g.e., s. 351

tarafından anlattıkları dinlenebilmektedir. Bazı kimseler ise önemli bir hususu dahi anlatsa, etrafındakiler tarafından zoraki dinlenmektedir. İşte gerçek hayattaki bu ayrıntıyı öğretmen dikkate almalı ve sınıf içerisinde değerli ve kıymetli olan dini hikâye ve menkıbeleri emanet eşya sahibi gibi öğrencilere aktarmamalıdır. Anlatacaklarını benimseyerek ve rol yapmaya çalışarak doğal bir şekilde aktarabilmelidir.

3.5.2. İşitsel Özellikleri Kullanabilmesi

Öğretmen, ders içerisinde çeşitli kaynaklar kullanarak öğrencilerle iletişim kurmaya çalışmalıdır. Bahsedilen iletişim de başlı başına bir sistemi ifade etmektedir. İletişim, süreç, etki, fikir, haber, duygu, ifade, anlam, mesafe ve temel eğitim becerileri gibi birçok kavramın içerisine girdiği kendine has özellikleri olan karmaşık bir süreçtir. İletişim sürecini yapılandıran temel öğeler de kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüttür.²⁴⁹ Öğretmen ders içerisinde bu sayılan öğeler içerisinde kendisine yer edinir ve bunların bir kısmını düzenleyebilir.

Öğrendiklerimizin % 83'ünü gördüklerimiz sayesinde, % 11'ini ise işittiklerimiz sayesinde öğreniriz. Ayrıca sabit zaman aralığında değerlendirmeye tabi tutulduğunda okuduklarımızın % 10'unu, işittiklerimizin ise % 20'sini ve gördüklerimizin % 30'unu hatırlamaktayız. Yukarıda verilen istatistiksel verilerden dolayı kaynaklarımız işitmenin öğrenme basamakları içerisinde genel olarak görmeden daha sonra geldiğini ifade etmektedirler. Bu hususa önem vererek, görme duyumuzun yanına işitme duyumuzu koyduğumuzda, eğitim-öğretim sürecinde daha verimli bir sonuç alabilmekteyiz.²⁵⁰ Öğretmenler derslerinde ağırlıklı olarak görsel öğelere yönelme eğilimi gösterebilirler, fakat işitsel öğelerden yararlanamadıkları takdirde, istenilen hedef davranışlara ulaşmada ders içerisinde sıkıntı yaşanabilecektir.

Öğretmenin ders içerisinde işitsel özelliklere hâkim olması gerekmektedir. Bununla ilgili olarak ses tonunu iyi ayarlaması, öğrencilerle aşırı yüksek sesle konuşarak onlarla iletişimi güçleştirmemesi gerekir. Ses tonunu gereksiz yükselterek konuşma girişimlerinde bulunması öğrencinin derse karşı ilgisini kaybettirecektir. Bu konuda Hz. Lokman (a.s), insanlarla yüksek sesle kibirli şekilde konuşmanın çok

²⁴⁹ - Mehmet Gürol, Öğretim Sürecinde İletişim Model ve Uygulamalar, *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*, Edt. Mehmet Gürol, Elazığ, 2004, s.76

²⁵⁰ - Gürol, a.g.e., s.69

itici ve tiksindirici olduğunu ifade etmekte ve bunu eşek benzetmesiyle örneklendirmektedir.²⁵¹ Bahsettiğimiz husus, öğretmenin ders içerisinde ses tonuna dikkat etmesi gerektiğini güzel örneklendirmektedir. Bazı öğretmenler seslerini yükselterek öğrencilerin dikkatlerini diri tutabileceğini düşünmektedir. Fakat bu çok da fazla etki göstermemektedir.

Öğretmenler dini hikâye ve menkıbeleri öğrencilere aktarırken işitsel olarak öğrencilerin yaş gruplarına hitap edebilmelidir. Onlarla iletişim halinde iken kullandığı kavram ve kelimelere dikkat etmenin yanında, sesini nasıl kullanacağına da dikkat etmelidir.

Öğretmen, ders içerisinde işitsel özelliklerden faydalanabilmek için kendisi üzerinde çok fazla dikkat kesilip öğrencilerin derse katılımlarına engel olmamalıdır. Örneğin, bu şekilde öğrencilerin konu veya dersin diğer konularıyla ilgili sorularına karşı olumsuz tavır sergilememesi gerekir.²⁵² Aksi takdirde işitsel anlamda öğrencileri doğru şekilde etkilemeye çalışırken farklı sebeplerden dolayı onların ders içi iletişimini bozmuş olacaktır. Anlama ve anlaşma büyük oranda iletişim becerisiyle alakalıdır.²⁵³ Ders içerisinde öğretmen işitsel özelliklerden yararlanamazsa iletişim becerilerinin de zayıf olmasıyla birlikte öğrencilerle faydalı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturamaz. İşitsel özelliklerden faydalandığı takdirde ders içerisinde anlatılacaklar da öğrencilerin hafızalarında daha uzun süreli kalacaktır.

3.5.3. Öğretmenin İlgiyi Artırmak İçin Kullanabileceği Unsurlar

İlgi, kişinin herhangi bir şeye karşı daha fazla dikkat göstermesidir. İlgi, kişinin dikkatini artırır, anımsamayı ve öğrenilen bilgilerin hafızada daha uzun süre kalmasına katkıda bulunur. Bundan dolayı eğitim-öğretim sürecinde çok fazla üzerinde durulması gerekli bir kavramdır. Çünkü ilgi, öğrenciyi harekete geçiren bir işleve sahiptir. Böylelikle öğrenci kendisine yakın ve uzak hedefler belirlemektedir. Öğrenciler yaş gruplarına göre farklı ilgiler taşımaktadırlar. Erken yaşlarda temel gereksinimlere bağlı olarak daha duygusal olan şeylere yönelir. Daha sonraki yıllarda

²⁵¹ - Bayraktar Bayraklı, "Kur'an-ı Kerim'e Göre Ailede Çocuk Eğitimi", *İslâm'da Aile ve Çocuk Terbiyesi Sempozyumu-2*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1996, s.161

²⁵² - Mustafa Tavukçuoğlu ve Hüsamettin Erdem, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Eğitim Fakülteleri İçin)*, Ankara, 2002, s.249

²⁵³ - Süleyman Akyürek, *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi*, İstanbul, 2004, s.181

yaş ilerledikçe daha farklı kişisel eğilimler, ilgiler ortaya çıkmaktadır.²⁵⁴ Bundan ötürü öğretmenler ders içerisinde öğrencilerin ilgilerini çekecek çeşitli yöntem ve tekniklere başvururlar, bunlar yetmediği takdirde farklı araç-gereçlerden yardım alırlar. Böylelikle istenilen hedef davranışlara ulaşılmaya gayret gösterilir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde dini hikâye ve menkıbe kullanımı başlı başına ilgiliyi artıran birer öğedir. Fakat yine de bazı nedenlerden dolayı öğretmen çocukların ilgilerini çekebilecek farklı etkinlik ya da materyaller kullanabilmelidir. Burada kullanılacak bazı materyalleri tanıtmaya ve bunların derse olan katkılarına değinmeye çalışacağız.

3.5.3.1. Bilgisayar Destekli Materyaller

Bilgi teknolojilerinin gelişmesine paralel olarak okullarımızda bilgisayar destekli bazı materyaller kullanılabilmektedir. Bilgisayarların kullanımının pratik olması ve çeşitli ek donanım bağlanmasıyla kolaylığından dolayı günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da gittikçe yaygınlaşmaktadır.²⁵⁵ Günümüzde MEB'in yapmış olduğu çalışmalar da dikkate alındığında görülecektir ki, bilgisayar destekli materyaller hem ulaşılabilirlik açısından hem de kullanım kolaylığı açısından önemlidir.

MEB'in okullarımızda başlatmış olduğu akıllı tahta uygulaması ve yanında verilecek olan tabletler öğrencilerin ders içerisinde daha kolay materyallere ulaşma ve kullanma imkânına sahip olmalarına olanak sağlayacaktır.

Bilgisayar destekli materyallerde internetin kullanılabilmesi, projeksiyonların bulunması, akıllı tahtalarla entegre olarak kullanılabilmesi gibi unsurlar derslerde kullanılacak materyallerin hem çeşitliliğine katkı sağlamakta hem de fazla zaman harcanmadan kullanılabilmesine imkân sağlamaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde de birçok materyal kullanılabilmektedir. Fakat bilgisayarların eğitim-öğretim içerisinde yaygınlaşmasıyla, film göstermek, slâyt izlettirmek, bir sunuyu gösterebilmek ya da herhangi bir mekânı tanıtabilecek görselleri sınıf içerisine taşımak daha da kolaylaşmıştır. Günümüzde mekânların görüntülerinin üç boyutlu olarak bilgisayar

²⁵⁴ - Firdevs Güneş, *Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*, Ankara, 2007, s.144-145

²⁵⁵ - İsa Halis, *Çağdaş Öğretim Teknolojileri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Edt. Rauf Yıldız, Konya, 2004, s.83

ortamına aktarılması ve sanki içinde geziyormuşçasına sanal gezintiler yapılabilmesi teknolojinin imkânlarının genişlemesine en güzel örneklerdir.

İnternette yer alan camiler ve diğer kutsal mekânların üç boyutlu olarak sanal gezintilere imkân tanınması, öğrencinin kolaylıkla sınıfta bu mekânları görebilmesine imkân sağlamaktadır. Bilgisayar destekli bu materyaller öğrencilerin de ilgisini artırmaktadır.

Ders içerisinde karmaşık gelen kavramların kavram ya da zihin haritalarıyla öğrencilere sunulması, bilgisayarların devreye girmesiyle daha da kolaylaşmıştır. Birden çok kavram haritası bilgisayar, akıllı tahta ve projeksiyon sayesinde öğrencilerin görmelerine imkân tanımaktadır. Öğrencilerin bazılarının ilgisini çeken bir materyal diğer bazılarının ilgisini çekmediği düşünüldüğünde, diğer örneklemelerin kolayca gösterilebilmesine imkân tanımaktadır. Bilgisayar destekli materyaller kullanılmadığında sınıf içine getirebileceğimiz az sayıda doküman ve materyal kalmaktadır. Çünkü taşınma ve saklama açısından çeşitli sınırlılıklar oluşturmaktadır. Fakat bilgisayar destekli materyalleri çok rahatlıkla her alanda kullanabilmekteyiz.

Sınıf içerisinde dini hikâye ve menkıbelerle ilgili olan görsel öğelerin hepsini yanımızda taşımamız kolay olmamaktadır. Bilgisayar ve yardımcı harici bellekler sayesinde sürekli elimizin altında kullanılabilir olarak bulundurabiliriz. Örneğin, Ashab-ı Kehf ile ilgili kıssayı anlatırken çok rahat onunla ilgili görselleri slâyt halinde sergileyebileceğimiz gibi, üç boyutlu sanal gezinti olarak da öğrencilere gösterebiliriz. Bunlar günümüz imkânlarında öğrencilerin ilgilerini artırabilecek en kolay yöntemler arasında yerini alabilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri de bu imkânlardan faydalanmak durumundadır.

3.5.3.2. Gölge Oyunu

Gölge oyunu, kültürümüzde bulunan çeşitli değerlerden oluşturulan bir gösteri sanatıdır. Geleneksel anlamda hayvan derilerinden faydalanılarak oluşturulan insan, hayvan ve eşya gibi figürlerin ışık ve perdenin yardımıyla elde edilen gölgeleriyle oluşturulur. Işık kaynağından gelen ışığın figürlerin gölgelerinin

gerdirilmiş bir perdeye düşürülmesiyle birlikte perdenin karşısındaki kişilerin figüre yaptırılan hareketleri görmesiyle oluşmaktadır.²⁵⁶

Gölge oyununun kökeni hakkında çeşitli görüşler olmasına rağmen, genel olarak Endonezya, Hindistan veya Çin geleneğinden 10. yüzyıldan itibaren ortaya çıktığı ve yayılmaya başladığı ifade edilmektedir. İslâm ülkelerine ise Endonezya tarafından geldiği konusunda görüşler mevcuttur. Anadolu topraklarına da 16. yy.dan sonra Mısır'dan geldiği ifade edilmektedir. Bir başka ifadeyle Türklere Endonezya ve Hindistan tarafından Çingene oyuncular tarafından geldiği görüşü ifade edilmektedir.²⁵⁷

Türkler tarafından geliştirilen ve renklendirilen "Gölge Oyunu" özellikle Hacivat ve Karagöz gösterileriyle kendisini tanıtmıştır. Zamanla oynanan oyun sayısında artışlar görülmüştür. Ramazan ayında "Kadir Gecesi" hariç diğer bütün gecelerde oynatılmaktaydı. Hacivat ve Karagöz'ün yanına başka figürler de eklenerek oyun çeşitliliği sağlanmıştır. Oyun kendi içinde bölümlere ayrılırdı. Birinci bölüm giriş mahiyetinde "Mukaddime" olarak geçer. İkinci bölüm ise atışma anlamında "Muhavere" olarak bilinir. Üçüncü bölüm, oyunun asıl amacının ortaya konulduğu "Fasıl" olarak bilinir. Dördüncü ve son bölüm ise yapılan hatalardan dolayı izleyicilerden özür dilenen ve gelecek oyun için bilgi verilen bitiş bölümüdür.²⁵⁸

Gölge oyunu, uygulanırken maharet isteyen bir sanat dalıdır. Hem figürlerin hareket ettirilmesi hem de konuşmaların yapılması alelade bir iş değildir. Bu oyun derste kullanılmaya çalışıldığında, bunu tecrübeli kimselerin veya yetenekli kimselerin yapması gerekir. Öncelikle şunu ifade etmek gerekir ki bu oyunun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde kullanılabilmesi için önceden çok ciddi bir hazırlık gerekiyor. Bu hazırlık hem figürlerin hazırlanması, hem de senaryonun yazılmasıdır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanılacak kıssa ve menkıbelerden bazıları gölge oyununda kullanılabilir şekilde senaryolaştırılması gerekir. Daha sonra sergilenmesi için diğer hazırlıkların yapılması lazımdır. Klasik gölge oyununda seslendirmeler figürler arasında geçerken derste kullanılacak olanlar da tiyatral olacak şekilde de kullanılabilir. Yani, olaylar anlatılırken figürler, nesnelere sadece

²⁵⁶ - Metin And, *Geleneksel Türk Tiyatrosu*, İstanbul, 1985

²⁵⁷ - And, a.g.m.

²⁵⁸ - And, a.g.m.

anlatılan şeyi canlandırmak amaçlı olabilir. Bu söylediğimiz daha çok kıssalara uygundur. Menkıbelerde ise klasik gölge oyunu gibi sergilenmesi mümkün olabilir.

Burada belirttiğimiz gölge oyunu biraz zahmetli olabilir, fakat uzun öğretmenlik mesleği içerisinde bu hazırlığı bir kere yapabilen öğretmen yıllarca aynı materyallerle bunu sergileyebilir. Her zaman bahsedildiği üzere, derse farklı bir bakış açısı getirilmiş ve öğrencilerin monotonluktan kurtarılmasına hizmet edebilir.

3.5.3.3. *Pantomim*

Pantomim, “pantomim” ya da “Mim Sanatı” adıyla anılan bu sanat dalı sözsüz tiyatro olarak kaynaklarda isimlendirilmektedir. Pantomimde, sanatçı beden hareketleri ya da jest ve mimiklerle göstermek istediği temayı sergilemeye çalışır. Bu sanat dalı evrensel bir tiyatro dili olarak ifade edilir. Çünkü hareketler genelde aynı anlamları ifade edecek bir role sahiplerdir. Köken itibariyle taklit etmek anlamındadır.²⁵⁹

Pantomim kavramını TDK, “ *“Her şeyi öykünen” anlamında; düşünceleri, duyguları sözsüz olarak çoğu kez koro ya da müzik eşliğinde, dansla ya da hareketle ve yüz anlatımı ile yansıtmayı erek edinen oyun türü*²⁶⁰” anlamında ifade etmektedir. Bu oyun türü, kelime kullanılmadan anlatılmak istenenin sanatçı tarafından izleyicilere sunulması olarak bilinmektedir. Makyaj ve maskelerle birlikte daha fazla dikkat çekilecek şekilde vücut kullanılmaya çalışılmaktadır. Diğer tiyatro türleriyle birlikte kullanılan bu sanat dalı, tamamen duyguları konuşmadan ifade etmeyi amaçlamaktadır.²⁶¹

Kısaca, pantomim sanatı hakkında bilgi verdikten sonra, derslerimizde nasıl kullanabileceğimiz konusunda fikir beyan etmeye çalışacağız. Öncelikle bu sanat dalının derslerde kullanılabilmesi için belli düzeyde bir eğitim alınması gereklidir. Ya da bu konuda öğretmenin kendisini geliştirmesi gerekmektedir. Ders içerisinde kullanacağımız dini hikâye ve menkıbeleri pantomim sanatıyla baştan sona kadar sınıfta anlatmak mümkün olamayacaktır. Fakat dini hikâye ve menkıbelerde geçen çeşitli ahlaki değerlerin anlatılmasında bu sanat dalı kullanılabilir. Dini hikâye ya da menkıbe sınıfta sunulduktan sonra çeşitli ahlaki değerler ile ilgili konuşulurken

²⁵⁹ - Pantomim, <http://tr.wikipedia.org/wiki/Pantomim>, 17/03/2014

²⁶⁰ - Pantomim, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.53270df2611b32.56058930, 17/03/2014

²⁶¹ - Pantomim, a.g.m.

bundan istifade edilebilir. Özellikle büyükşehirlerde öğretmenlik yapanlar, orada ilgi alanları farklı olan öğrencilerden pantomime ilgi duyanlara bu ahlaki değerleri sınıfta pantomim yaparak sunmalarına fırsat tanıyabilir. Öğrencilerimizle yapılan sohbetlerde “sessiz film” oyununu sevdiklerini defalarca duyduğumuzdan dolayı çocukların hem düşündüren, hem eğlendiren, hem de bir şeyleri bulmaya ve buldurmaya çalışacakları etkinlikleri yapabilecek olmaları dersimiz için bir avantaj haline getirilebilir.

Burada konu ettiğimiz pantomim sanatının icra edilmesinin zor olduğu bilinmektedir. Fakat derslerimizde bazı öğretmenlerimizin bunu kullanabilmesi ya da öğrencilerimizden faydalanabilmemiz, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde de öğrencilerin bakışını farklı boyutlara çekebilecektir.

Bu sanat dalını sınıflarımızda uygulamaya çalışırken, öncelikle hedeflerimizin ulaşılabilir olmasına dikkat etmemiz gerekir. Eğer sınıf içerisinde hedeflerimizi iyi belirlemezsek bu çalışmamız heba olabilir. Böyle bir duruma düştüğümüz takdirde, öğrencilerin ilgilerini yeterli şekilde derse toplayamayacağımızdan, bu bizim için olumsuz bir tablo oluşturur. Eğer iyi bir ders plânlaması yapabilirsek bunun bizim için önemli bir kazanç olacağını düşünebiliriz.

3.5.3.4. Kukla Oyunu

Özellikle küçük yaş grupları için eğlenceli olan kukla oyununun, ders içerisinde kullanılacak materyallerden olduğu kaynaklarda ifade edilmektedir. TDK, “*Hareketli yerleri ipliklerle sanatçının parmaklarına bağlanarak veya eldiven gibi bir kesiti kullanarak bir perdenin üzerinden oynatılan bez, karton, vb. hafif nesnelere yapılmış insan ve hayvan figürleri*”²⁶² olarak ifade etmektedir.

Kukla, Türkçede oyuncak bebek anlamına gelmekte ve Anadolu’da bugün hala yaşamakta olan korçak, kudurçuk, kaburcuk, koğurcak, kaurcak, lubet vb. isimlerle anılan seyirlik oyunların en eskileri olarak kabul edilmektedir. Birçok Türk boyunda basit ve farklı teknikler içinde görülen ve 17. yy.dan beri Anadolu şehirlerinde gösterilen bir oyundur. Konusunu, günlük yaşamdan ve edebi hikâyelerden alan bu oyun, kaynaklarda 14. yy.dan beri insanlar tarafından sergilenildiği ifade edilmektedir. Kukla sanatçısı perdenin arkasında durarak

²⁶² - Kukla,

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.53270df75254a1.33712153, 17/03/2014

kuklaları elleriyle hareket ettirerek onların birbirlerini konuşturmaya çalışır. Profesyonel sahnelerde kuklacı görünmeyecek bir yerde sahnenin üzerinde bulunur. Burada kuklaları oynatarak oyunu sahnelemeye çalışır.²⁶³

Genel olarak kuklayı tanıttıktan sonra, ders içerisindeki fonksiyonundan bahsedebiliriz. Bu tür sanatlar genellikle küçük yaş grupları için uygundur. Fakat iyi bir senaryo ve sunumla daha büyük yaş grupları için de derslerde kullanılabilir. Kukla sanatı genellikle güldürü için kullanıldı düşünüldüğünden, dini hikâye ve menkıbelerin anlatılmasında nasıl bir fonksiyona sahip olabileceği akla gelebilir. Burada pandomim sanatında ileri sürdüğümüz düşüncede olduğu gibi, ahlâki değerleri anlatmakta kullanılabilir. Özellikle 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dini hikâye ve menkıbelerde geçen ahlaki değerleri anlatırken derslerde bu değerler üzerinde iki kukladan birinin işi ciddiye almaması ve çocukların gülmesine neden olacak şekilde tepkiler vermesi sağlanırken; kuklalardan diğerinin bu ahlaki değerleri çocukların düşünmesine imkân verecek şekilde daha olgun davranışları sergilemesine imkân verilebilir. Oyunun sonunda öğrencilere yapılacak yönlendirici sorularla çocukların aktarılmak istenen ahlaki değerleri düşünmesi, sorgulaması ve kendileri için kazanılmış bir değer olması sağlanabilir.

Bu yöntemin de diğer yöntemlerde olduğu gibi çeşitli zorlukları olabilir. Fakat bakıldığı zaman sınıf içerisinde en kolay uygulanabilir görülen yöntemlerin bile bazı sınırlılıkları ve dezavantajları vardır. Bütün materyal, araç ve gereçlerin ülkemizde her okulda eşit oranda kullanılmadığına göre, bazı yöntemlerin de bazı okul ve eğitim çevrelerinde imkân bulunduğu kullanılabılır olması doğaldır. Eğer Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni bu tür farklı uygulamaları ders içerisine taşıyabilirse, o zaman öğrencileriyle birlikte daha fazla başarılı olabilme fırsatlarını yakalayacaktır.

²⁶³ - Kukla, <http://tr.wikipedia.org/wiki/Kukla>, 17/03/2014

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. DİNİ HİKÂYE VE MENKİBELERİN İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE KULLANIMINA İLİŞKİN DERS ÖRNEKLERİ

Tez çalışmamızın bu bölümünü ders işleniş örneklerine ayırdık. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi müfredatı içerisinde kazanımları belli olan derslerin, tez çalışmamıza paralel olacak şekilde ders işleniş örneklerine yer vermeye çalışacağız. Ders işleniş örneklerimizde konu kazanıma uygun olan dini hikâye ve menkıbelerin kullanılmasının yanında, Kur'an-ı Kerim'de anlatılan kıssaları içeren konuları da ders işleniş örnekleri arasında ele alacağız. Günlük plânlara uygun olacak şekilde oluşturulacak ders içerikleri ve derslerin sunuşlarını bu bölüm içerisinde örneklendirmeye gayret edeceğiz.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi müfredatında, Kur'an kıssalarından üç tanesi ders içerisinde işlenecek başlı başına birer konu olarak belirlenmiştir. Müfredat içerisinde 5, 6, ve 8. Sınıf içerisinde öğrenme alanı “ Kur'an ve Yorumu” olan 4. Ünitelerde, Kur'an-ı Kerim'de geçen birer tane kıssa konu olarak ele alınmıştır. Beşinci sınıfların ünitesinde “Allah'ı Arayan İnsan: Hz. İbrahim”, altıncı sınıfların ünitesinde “kıssalar” konu başlığı altında “Sabır örneği: Hz. Eyyüp” ve son olarak da sekizinci sınıfların ünitesinde “Sevgi ve merhamet örneği: Hz. Yusuf” kıssası bulunmaktadır.

Bunların dışında çeşitli konularda da dini hikâye ve menkıbelerin kullanılması uygundur.

DERS İŞLENİŞ ÖRNEĞİ-1

Ders	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Sınıf	5
Öğrenme Alanı	Kur'an ve Yorumu
Ünite	Kur'an-ı Kerim'in Temel Eğitici Nitelikleri
Süre	40+40 dakika
Konu	Allah'ı Arayan İnsan: Hz. İbrahim
Kazanım	5: Hz. İbrahim'in Allah'a inanç konusunda ne tür çabalar gösterdiğini fark eder.
Değerler	Sabır, Sevgi, Doğruluk ve Dürüstlük, Sorumluluk, Mütevazı Olma
Beceriler	Kur'an mealini kullanma, eleştirel düşünme, problem çözme, mekânı, zamanı ve kronolojiyi algılama, araştırma
Materyaller	Kur'an-ı Kerim, Öğretmen Kılavuz kitabı, Hadis ve Tefsirlerden Örnek Metinler, Örnek Resimler
Yöntem ve Teknikler	Soru- Cevap, Anlatma, Sunu Gösterimi, Metin Analizi, Kavram Haritası,

Derse Hazırlık: Öğrencilerin derse olan dikkatini toplamak için öncelikle işlenecek dersin ismini ifade etmeliyiz. Bunu belirttikten sonra da öğrencilerin derse güdülenmesini sağlayacak bazı sorular sormalıyız.

Derse Hazırlık Soruları:

1. Ülkemiz içerisinde bulunan Balıklı Gölü hiç duydunuz mu?
2. "Nemrut" adında bir kral ismini daha önce hiç duydunuz mu?
3. Hz. İbrahim (a.s) adında bir peygamber biliyor musunuz?

Öğrencilere bu sorular art arda sorulduktan sonra onların bu sorular hakkında konuşmalarına fırsat tanınmalıdır. Sınıf içerisinde bu soruların cevaplarıyla ilgili bir anlamda beyin fırtınası oluşturmalıyız. Bu soruların cevaplarını öğrencilerden dinledikten sonra onların cevaplarını doğru ya da yanlış şeklinde değerlendirmeden ders içerisinde cevaplandırılacağını ifade ederek onların meraklarını artırmaya çalışmalıyız.

Bu çalışmayı yaptıktan sonra dersin işlenişine artık geçebiliriz.

Dersin İşleniş Aşaması: Dersin başlangıcında öğrencileri hazırlayacak sorular sorulduktan sonra, daha önceden hazırlamış olduğumuz sesli sunuyla birlikte öğrencilerin Hz. İbrahim (a.s) kıssasını izlemelerini sağlayacağız. Hazırladığımız sunu içerisinde Hz. İbrahim (a.s) kıssasının şu bölümlerine özellikle yer vermeliyiz:

1. Nemrut'un Hz. İbrahim (a.s) doğmadan önce gördüğü rüyası ve bununla ilgili kendince aldığı tedbirler.
2. Babasının onu ve annesini bir mağarada yedi yaşına kadar saklayıp orda büyütmesi.
3. Nemrut'un rüyası sonucu çocukları öldürmek gibi aldığı bir tedbiri neden bıraktığı.
4. Hz. İbrahim'in (a.s) anne ve babasına Rablerinin kim olduğuyla ilgili olan soruları ve anne- babasının tepkileri.
5. Hz. İbrahim'in (a.s) Ay'a, Güneş'e ve Yıldızlara bakarak nasıl bir akıl yürütmesi yaptığı ve ulaştığı sonucun ne olduğu.
6. Hz. İbrahim'in (a.s) ulaştığı sonucun ardından etrafında Allah'a şirk koşanlara ders vermek amacıyla herkesin bayram kutlamasına gitmesini fırsat bilerek yaptığı olay ve sonrasında insanları kendi ağızlarıyla putların güçsüz olduğunu itiraf ettirmesi
7. Nemrut'un Hz. İbrahim'in (a.s) yaptığına kızması ve onunla konuşması.
8. Son olarak, onun ateşe atılması ve ardından Allah'ın rahmeti ve yardımının gelip onun ateş tarafından yakılmamasını.

Bu hususları içeren sunuyu öğrencilerin dikkatle izleyebilmeleri için, sununun sesli olmasına dikkat etmeliyiz. Sunuyu hazırlarken yazdığımız kıssayı kendimizin seslendirmesi burada dersin canlılığı anlamında önemlidir.

Sunuyu izlettirmeye başlamadan önce öğrencilerimize sunu hakkında çeşitli sorular soracağımızı ifade etmeliyiz. Böylelikle daha fazla dikkatlerini vereceklerdir.

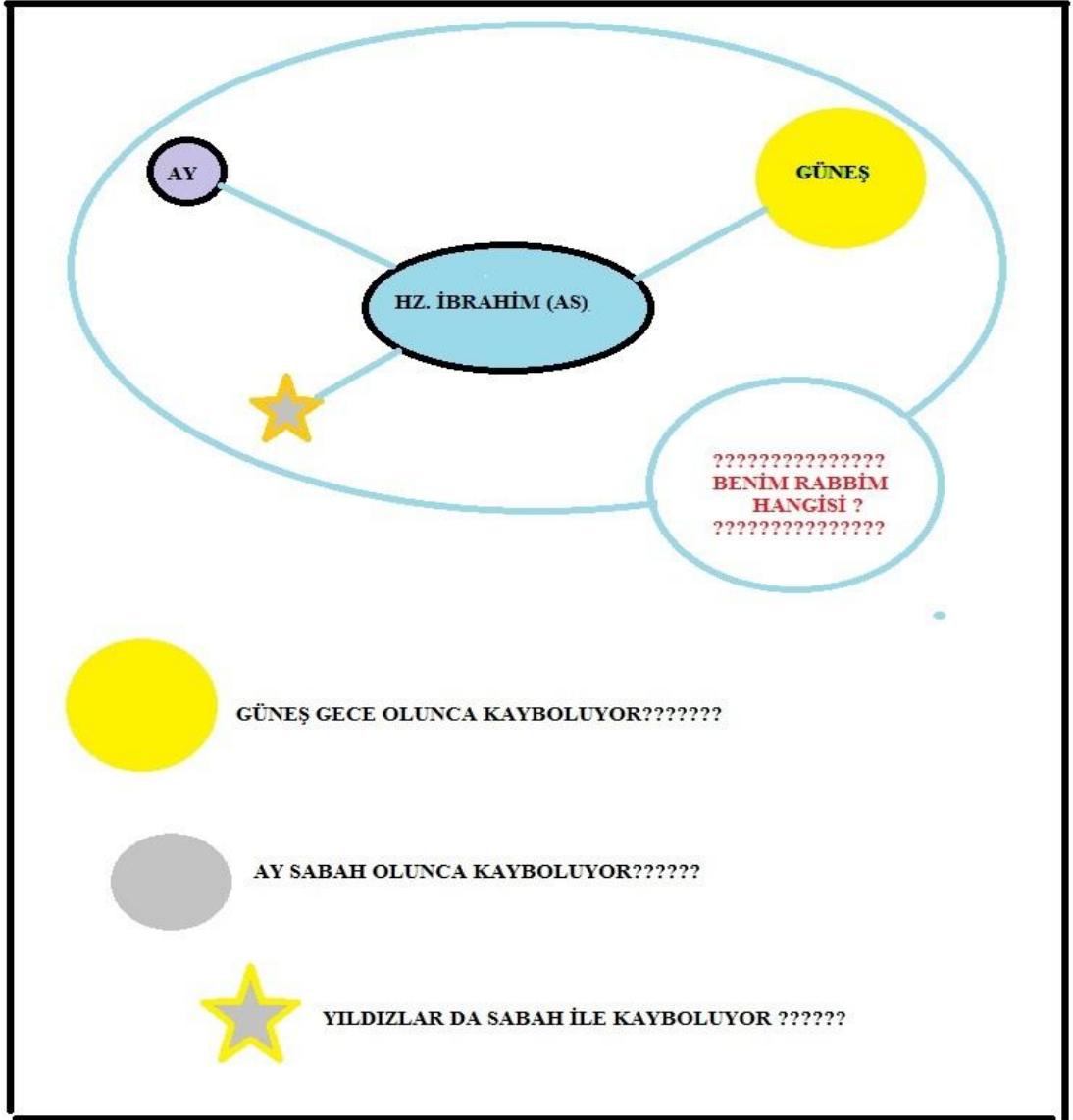
Sunuyu izlettirdikten sonra öğrencilerimize sorular sorarak onların kıssa hakkındaki fikirlerini öğrenmeye başlayabiliriz.

Dersin öğrenilmesi amaçlı soracağımız sorular:

1. Kıssa'da geçen peygamber, ismini dersin başında sorduğumuz peygamber olabilir mi?

2. Hz. İbrahim peygamber doğmadan önce hangi kral tarafından ülkedeki çocuklar öldürölmek istenmiştir. Neden?
3. Hz. İbrahim (a.s) anne-babasına rablerinin kim olduğunu sorunca neden azarlanmıştır.
4. Hz. İbrahim (a.s) anne-babasının cevaplarından tatmin olmuş mudur?
5. Hz. İbrahim (a.s) anne ve babasının cevaplarını beğenmeyince hangi yola başvurmuştur.

Bu soruların cevaplarını sınıftan isterken, öğrencilerden aşağıdaki resmi incelemeleri istenecektir.



Şekil-1: Hz. İbrahim'in Tevhide ulaşmasını gösteren şema

6. Hz. İbrahim (a.s) ulaştığı sonuçtan sonra Tevhid inancına sahip olarak etrafındakilere nasıl bir ders vermiştir?
7. Hz. İbrahim (a.s) kendisine verilen cezanın sonucunda fikrinde değişikliğe gitmiş midir?
8. Hz. İbrahim (a.s) Nemrut'a nasıl bir soru sorarak onun kızmasına neden olmuştur?

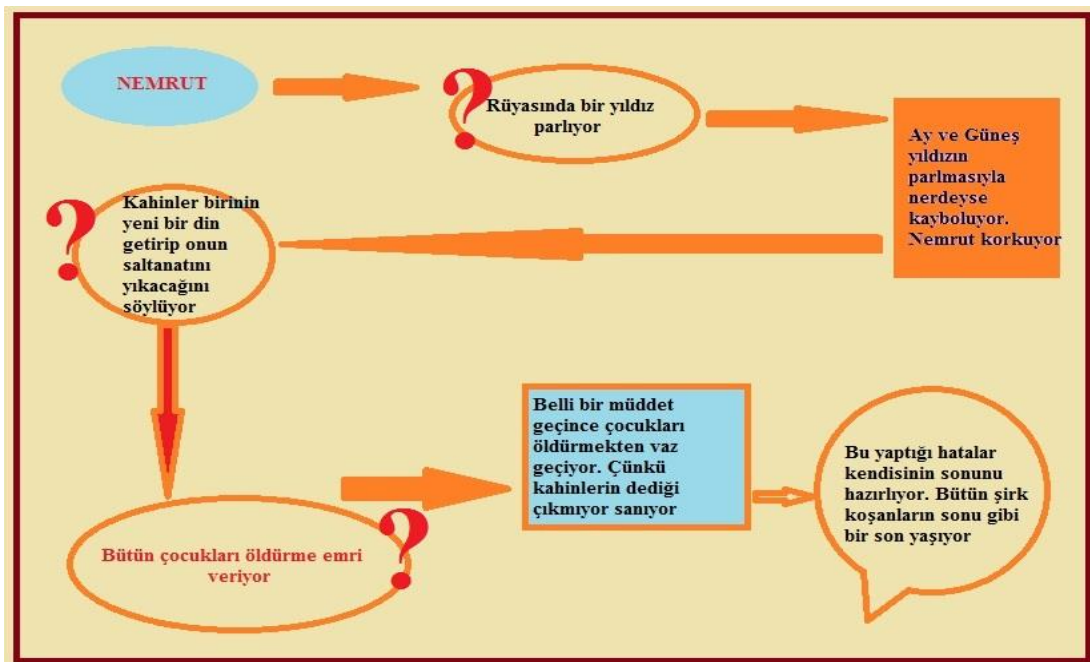
Bu soruları sınıfa sorarken her bir cevap için bütün öğrencilerin cevap vermesini beklemek dersin zaman açısından işlenmesine engel olabilir. Bundan dolayı bütün soruları sorabilmek için yeterli cevap alındığında diğer soruları sorarak, farklı öğrencilerden cevap alıp hem farklı öğrencilerin katılımını sağlar hem de bütün soruları sınıfa sorabilme şansına erişebiliriz.

Öğrencilerden aldığımız cevaplar üzerinde, her sorudan diğerine geçiş yaparken cevaplarla ilgili gerekli uyarıları da yapmamız gerekir.

Bu çalışmayı yaptıktan sonra öğrencilerin dersi tam olarak kafalarında betimleyebilmeleri için hazırladığımız çeşitli etkinlikleri dersin sonunda yapmamız gerekir.

Dersin Değerlendirme Bölümü:

Etkinlik-1: Nemrut'un rüyasıyla ilgili çalışma kâğıdı. Soru işaretiyle belirtilen yerleri Öğrencilerin tamamlaması istenecektir.



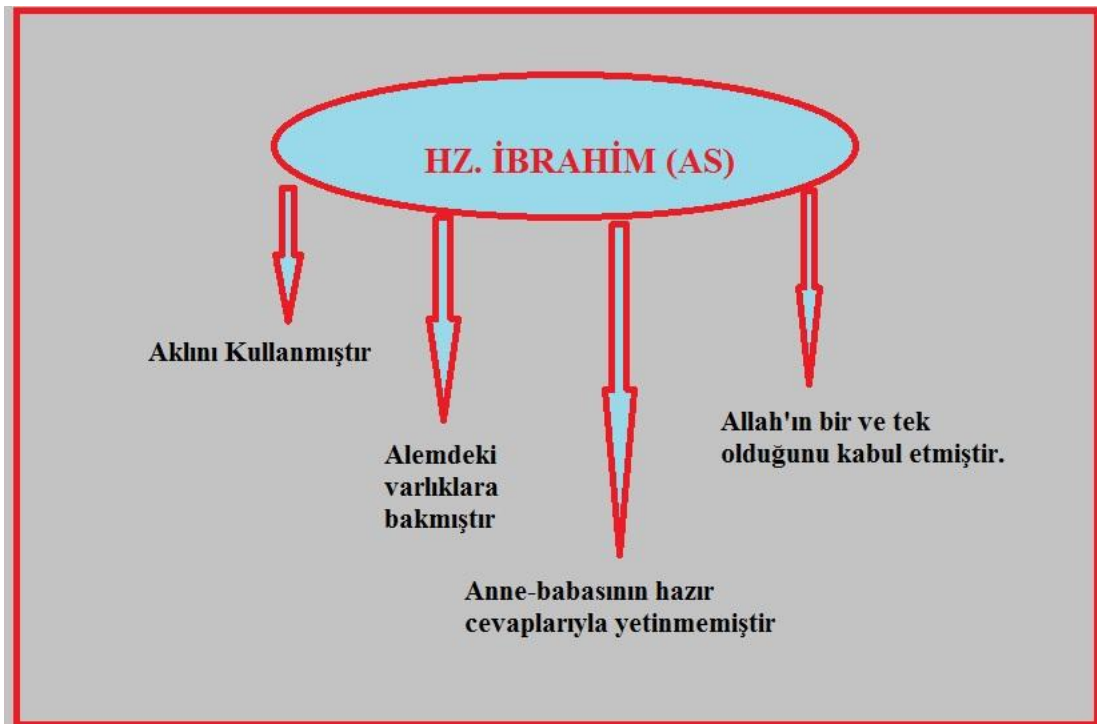
Şekil-2: Nemrut'un gördüğü rüyanın sonucunda yaptığı davranışlar

Etkinlik-2: Bu etkinliğimizde öğrencilerimizden doğru ve yanlış olan cümleleri bulmasını isteyeceğiz.

Aşağıdaki cümlelerin başına, doğru bir ifade ise (D) yanlış bir ifade ise (Y) harfini yazınız

- (.....) Balıklı Göl Şanlıurfa ilimizdedir.
 (.....) Nemrut, Hz. İbrahim (a.s) döneminde yaşamış inkârcı bir kraldır.
 (.....) Hz. İbrahim (a.s) annesiz ve babasız büyümüştür.
 (.....) Nemrut, rüyasında gördüklerinden korkup bütün çocukları sarayda büyötmeye çalışmıştır.
 (.....) Hz. İbrahim aklıyla Allah'ın bir ve tek olduğunu bulabilmiştir.
 (.....) Hz. İbrahim (a.s) Allah'a güvenmediği için kendi işini kendi görmüştür.

Etkinlik-3: Bu etkinliğimizde hazırlanan afişi öğrencilerin incelemesi istenecektir.



Şekil-3: Hz. İbrahim'in (as) Akıl yürütme aşamaları

Etkinlik-4: Aşağıdaki etkinlikte öğrencilerden boşlukları doldurması istenecektir. Hazırlanan kâğıtlar fotokopiyle çoğaltılıp sınıfa dağıtılacaktır. Öğrencilerden

dinledikleri kıssa içerisinde geçen olaylardan bir bölümü eksik olan kâğıtları tamamlaması istenecektir.

Etkinlik Metni: Hz İbrahim (a.s) insanlar**bayram**..... yerine gidince bir bahaneyle geride kalmayı fırsat bilerek ...**putların**... bulunduğu mabede girerek bir**baltayla**..... bütün putları kırdı. Sadece içlerindeki en büyük putun başına baltayı asarak oradan ayrıldı. Daha sonra insanlar gelince gördüklerine şaşırdılar ve bunun sorumlusunun Hz. İbrahim (a.s) olabileceğini düşündüler. Hz. İbrahim (a.s) kendisine sorulduğunda suçlamayı kabul etmeyerek**büyük putu**..... göstererek onun yapabileceğini ima etti. İnsanlar ise bunun mümkün olmayacağını söylediler. Hz. İbrahim (a.s) cevap olarak onlara kendilerine**faydası olmayan**şeylere neden tapındıklarını sordu.

Öğrencilerin bu metni okurken kırmızı ile belirtilen yerlerin kendileri tarafından tamamlanmasının istenmesi, onların bir kez daha Hz. İbrahim'in (a.s) aklını ne derece isabetli kullandığını göstermek açısından önemlidir.

Yapılan etkinliklerin ardından şu sorulara alınacak cevaplarla beraber ders tamamlanacaktır.²⁶⁴

1. O toplumda insanların Ay'a, Güneş'e, Yıldızlara tapmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Ay, Güneş gibi varlıklar neden tanrı olamazlar?
3. İnsanlar, Nemrut'un da insan olduğunu bildiği halde neden tanrı olarak görmekte-dirler?
4. Siz o toplumda yaşasaydınız insanları nasıl uyarırdınız?
5. Allah Teâlâ (c.c) bu kıssayı Kur'an-ı Kerim'de neden anlatmış olabilir?

Dersin sonundaki bu sorulara öğrencilerin doğru cevaplar vermesi için yardımcı olunmalıdır. Böylelikle hedef olan kazanıma ulaşılması kolaylaşacaktır.

Dersin sonunda aşağıda ekli olan resimlerin gösterilmesi de öğrenciler açısından öğrendiklerine dair görsel birer materyal olacaktır.

²⁶⁴ - Mustafa Ünal ve İlhan Koç, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara, 2012



Resim-1: Şanlıurfa Balıklı Göl



Resim-2: Hz. İbrahim'in doğduğu mağara²⁶⁵

²⁶⁵ - Resimler, http://merzangus.blogspot.com.tr/2011_07_01_archive.html, 20/03/2014

DERS İŞLENİŞ ÖRNEĞİ-2

Ders	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Sınıf	6
Öğrenme Alanı	Kur'an ve Yorumu
Ünite	Kur'an-ı Kerim'in Ana Konuları
Süre	40+40 dakika
Konu	Sabır Örneği: Hz. Eyyüp
Kazanım	Hz. Eyyüp kıssasından hareketle sabrın güçlükler ve olumsuzlukları aşmadaki rolünü açıklar.
Değerler	Bilimsellik, Sorumluluk
Beceriler	Kur'an-ı Kerim Meali Kullanma, Problem Çözme, Araştırma
Materyaller	Kur'an-ı Kerim Meali, Konuyla ilgili ayetlerin yazılı olduğu bilgisayar sunuları, Hadis ve Tefsirlerden ilgili metinler
Yöntem ve Teknikler	Sunuş ve Buluş Yolu Stratejisi, Anlatım, Tartışma, Soru-Cevap, Problem Çözme, Kavram Haritası Oluşturma

Derse Hazırlık: Öğrencilere öncelikli olarak “Sabır örneği: Hz. Eyyüp” konusunu işleyeceğimizi ifade edeceğiz. Daha sonra ise öğrencilerimize bu konuya ilgilerini artırmak için çeşitli sorular soracağız. Bu soracağımız sorular sayesinde öğrencilerde derse karşı bir merak oluşacaktır. Bu soruları sorarken öğretmen soruları sadece sormak için değil ilgi ve alakasını hissettirerek soracaktır.

Derse hazırlık soruları:

1. Sabır nedir? Günlük hayatta bu kavramı ne kadar sıklıkla duyuyorsunuz?
2. Sabırla ilgili bildiğiniz bir deyim var mı?
3. Hz. Eyyüp (a.s) peygamberi daha önce duydunuz mu?
4. Hz. Eyyüp (a.s) hangi özelliğiyle insanlar arasında bilinir?

Derisin işleniş aşaması:

Derse hazırlık bölümünde sorduğumuz sorularla birlikte öğrencilerimizin dikkatlerini konuya topladıktan sonra öğrencilere “Sabır Örneği: Hz. Eyyüp”

konusunda Hz. Eyyüp'ün kıssasını anlatarak derse başlamalıyız. Kıssayı anlatırken kıssanın bazı noktalarını öğrencilere özellikle ifade etmeliyiz.²⁶⁶

1. Hz. Eyyüp'ün çok varlıklı bir hayatı olduğunu belirtmeliyiz. Bu hayatı içerisinde Allah'ın kendisine verdiği zenginliğin ve sağlığın şükürünü yoksul insanlara ve kimsesizlere yardım ederek, emrindeki insanlarla birlikte kibirlenmeden, diğer insanlara da değer vererek geçirmeye çalıştığını belirtmeliyiz
2. Hz. Eyyüp'ün (as) Allah (c.c) tarafından evlatları, malı ve sağlığıyla imtihan edildiğini,
3. Hz. Eyyüp'ün sabırla birlikte bu sıkıntılardan Allah (c.c) tarafından kurtarıldığını,
4. Hz. Eyyüp'ün (a.s) o kadar çok sıkıntı çekmesine rağmen sadece dua ettiğini ve isyan etmediğini ifade etmeliyiz.
5. Eşinin sürekli ona destek çıktığını ifade ederek aile bütünlüğünün önemini öğrencilerin fark etmesini sağlamalıyız.
6. Öğrencilere iyi günlerinde herkesin insanların etrafında bulunduğunu fakat kötü günlerinde gerçekten kendisini sevenlerin insanların etrafında bulunabileceğini hatırlatmalıyız.
7. Makam, mevki, mal ve mülkün geçici olduğunu ifade etmeliyiz.

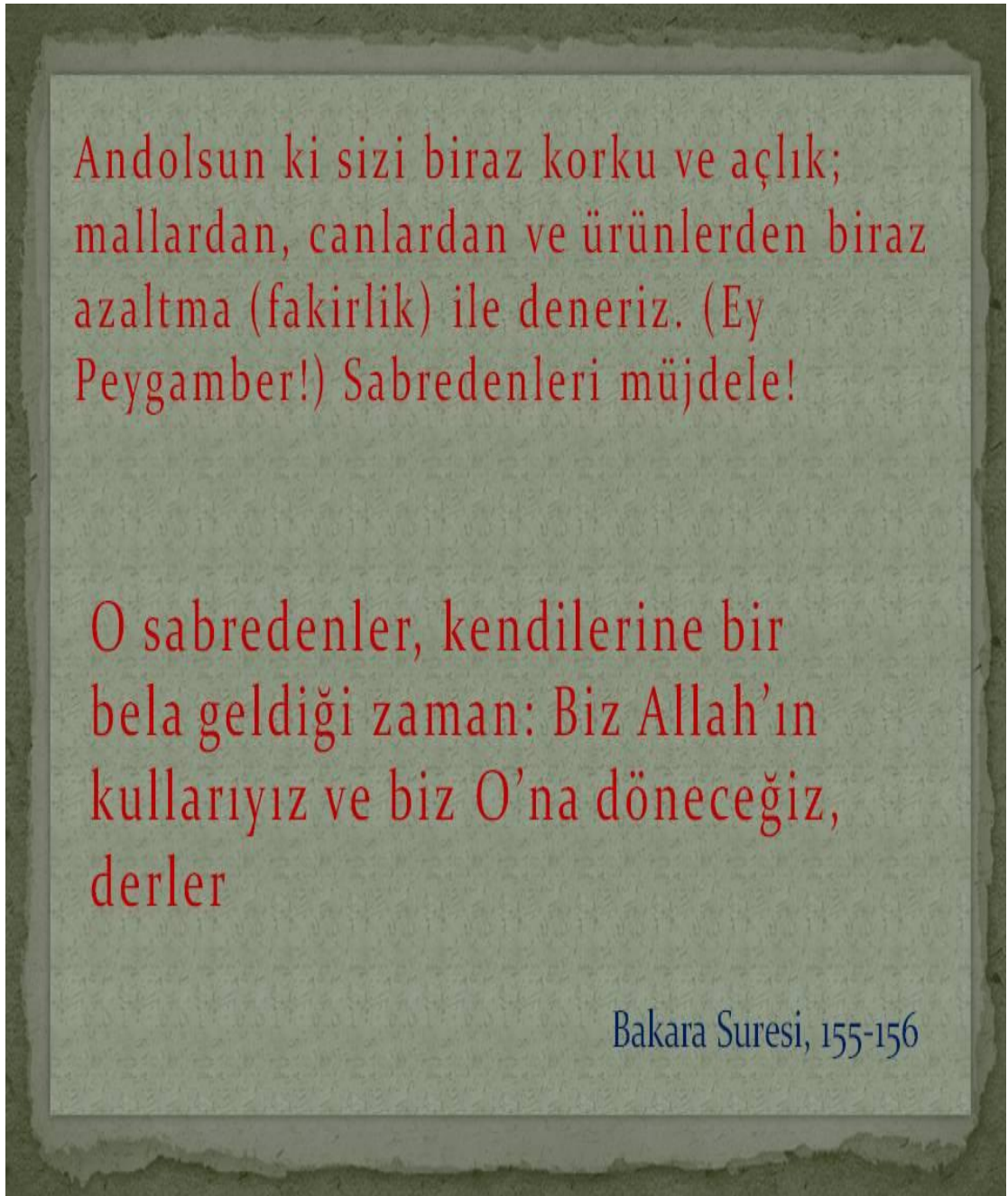
Bu hususları kıssayı anlatırken özellikle vurgulamamız gerekir. Çünkü kazanıma ulaşmak için öğrencilerin bunlara dikkat etmesi gerekir.

Öğrencilere kısma anlatıldıktan sonra projeksiyon yardımıyla tahtaya yansıtılacak Bakara Suresi 155 ve 156. ayetler hakkında öğrencilerimizin görüş belirtmesi istenecektir. Bu ayetler hakkında birkaç soru sorarak öğrencilerimizin düşüncelerinin olgunlaşması sağlanabilecektir.

1. Allah (c.c) hangi sıkıntılardan sonra sabredenleri müjdeliyor?
2. Sabretmek neden bu kadar önemlidir?
3. Sabreden kimseler sıkıntılardan sonra hangi varlığa sığınmaktadırlar?
4. Allah'a (c.c) sığınan insanlar hangi ifadeyle birlikte bunu belirtmektedirler?

Öğrencilere gösterilecek ayetler:

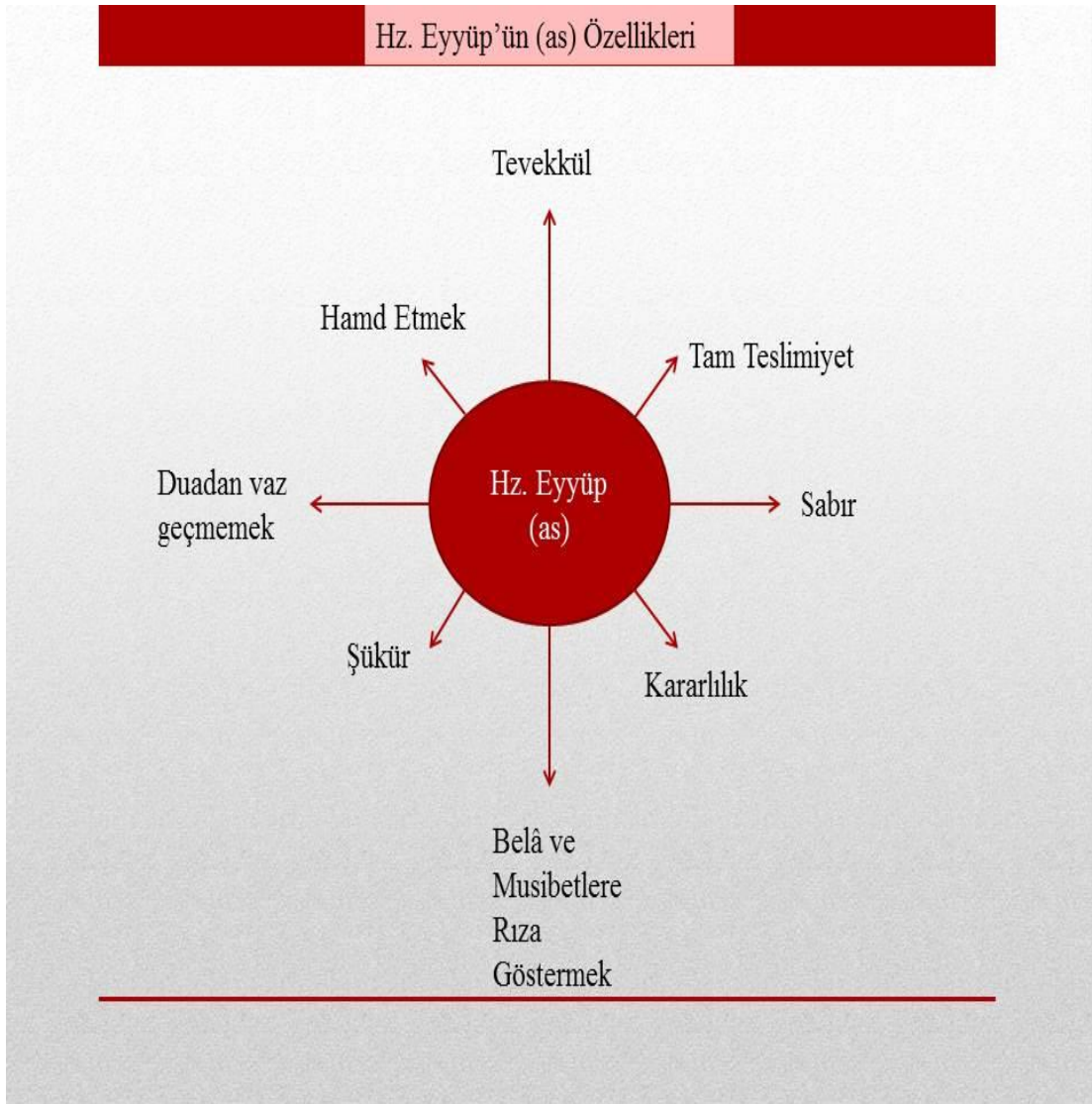
²⁶⁶ - Kenan Demirtaş ve Murat Özdemir, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara, 2013



Şekil-4: Konuyla ilgili olan iki ayet

Öğrencilerimize kıssayı sunduktan sonra gösterdiğimiz ayetlerin ardından çeşitli sorularla birlikte onları konu hakkında daha fazla düşünmeye sevk etmemiz gerekir.

1. Hz. Eyyüp'ün (a.s) kıssasına bakıldığı zaman hangi kişisel özelliklerden bahsedebiliriz.?



Şekil-5: Hz. Eyyüp'ün (as) özelliklerini gösteren kavram haritası

Yukarıdaki kavram haritasının öğrenciler tarafından incelenmesi istenerek kendi buldukları sonuçlarla kıyaslama yapmalarına olanak sağlanmalıdır.

2. Sizin başınıza ağır bir hastalık gelse kendi tavrınız nasıl olurdu?
3. Hastalandığımız zamanlarda neler düşünüyorsunuz? İyileşince Allah'a şükretmek aklınıza geliyor mu?

Etkinlik-1: Aşağıdaki etkinlikte Sad Suresi 44. Ayetin bir bölümünü oluşturan kelimeler karışık olarak verilmiştir. Öğrencilerden bu kelimeleri kullanarak ayetin bu bölümünü yazmaları istenecektir.

Yukarıda Sad Suresi 44. ayetinin kelimeleri karışık yazılmıştır. Ayeti doğru okunabilecek şekilde aşağısındaki satıra yazınız

Şekil-6: Sad Suresi 44. ayetinin kelimelerini sıralama çalışması

Etkinlik:2 Öğrencilerimizden aşağıdaki soruları doğru ve yanlış şeklinde cevaplandırmalarını isteyeceğiz. Bu etkinliğimizdeki amaç, öğrencilerin kıssa içerisinde verilen mesajları ne derece alabildiklerini görebilmek olacaktır.

Yanlışları Doğrulardan Ayırılım

Hz. Eyyüp'ün (a.s) kıssasıyla ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden doğru olanların başına "D" yanlış olanların başına da "Y" yazınız.

- (.....) Hastalandığında, sabrın güçlükleri aşmadaki rolünü tüm insanlığa göstermiştir.
- (.....) Zenginliğinde ve fakirliğinde eldekilerle yetinmesini bilmiştir.
- (.....) Çocukları öldüğünde dayanamayıp isyan etmiştir.
- (.....) Sağlığında çevresinde olanlar, zor günlerinde de onu yalnız bırakmamışlardır.
- (.....) Mal, evlat ve sağlığıyla olan sınavları başarıyla vermiştir.
- (.....) Sabrının sonunda sağlığına kavuşmadan vefat etmiştir.

Etkinlik:3 Aşağıdaki etkinlik öğrencilerimize göstereceğimiz iki adet resimden oluşmaktadır. Bu resimlerdeki yerleri görüp görmediklerini ve görmeyi isteyip istemediklerini soracağız. Bu etkinliğimizde Hz. Eyyüp'ün (a.s) ülkemizde yaşamış olduğunu ve anlatılan kıssanın bu topraklarda cereyan ettiğini belirtecek, ayrıca istedikleri ve imkân bulduklarında Hz. Eyyüp'ün (a.s) makamını ziyaret edebileceğimizi belirteceğiz.



Resim-3: Hz. Eyyüp'ün (a.s) Şanlıurfa'daki makamı



Resim-4: Hz. Eyyüp'ün (a.s) "Şifa" bulduğu suyun olduğu yer²⁶⁷

²⁶⁷ - Resimler, http://merzangus.blogspot.com.tr/2011_07_01_archive.html, 20/03/2014

Dersin Değerlendirme aşaması: Yukarıdaki etkinlikler yapıldıktan sonra öğrencilerin konuyla ilgili belli bir seviyeye çıkacakları belirtilerek, dersin sonunda sorulacak temel bazı sorularla dersin pekişmesi sağlanabilecektir.

1. Hz. Eyyüp (a.s) başına gelen sıkıntılardan dolayı kimseye kızmış mıdır?
2. Hz. Eyyüp (a.s) çektiği sıkıntılardan kurtulmak için hangi varlığa sığınmıştır? Bu varlığa nasıl yalvarmıştır?
3. Hz. Eyyüp (a.s) sıkıntılardan önce ve sonra nasıl davranışlar sergilemiştir? İki arasında fark var mıdır?
4. Allah'ın verdiği sıkıntılara sabredenler nasıl mükâfatlandırılır?

Bu soruların cevaplarını öğrencilerden dinlendikten sonra Hz. Eyyüp'ün bütün insanlar için her türlü sıkıntı ve belalarda nasıl davranılacağı konusunda örnek bir peygamber ve kişi olduğu ifade edilerek ders tamamlanır.

DERS İŞLENİŞ ÖRNEĞİ-3

Ders	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Sınıf	7
Öğrenme Alanı	Ahlak
Ünite	Din ve Güzel Ahlâk
Süre	40 dakika
Konu	Adaletli Olmak
Kazanım	Ahlaklı olmanın birey ve toplum hayatındaki önemini yorumlar, Ahlaki tutum ve davranışları yerine getirmeye istekli olur.
Değerler	Adalet
Beceriler	Problem çözme, araştırma, eleştirel düşünce, mekân zaman ve kronolojik algılama
Materyaller	Ders Kitabı, Projeksiyon, Kur'an-ı Kerim Meali, İlmihaller,
Yöntem ve Teknikler	Anlatım, Soru-Cevap, Tartışma, Yorumlama, Metin Analizi

Derse Hazırlık: Öğrencilerimize derse giriş aşamasında onların derse ilgilerini artıracak ve onların dikkatini çekecek bazı sorular soracağız.

1. Adalet kavramı hakkında neler biliyorsunuz?
2. "Adalet mülkün temelidir." kavramını daha önce duydunuz mu? Duyduysanız hangi anlama gelmektedir?
3. Çevrenizde adaletli insanlara karşı toplumun bakış açısı nasıldır?

Bu soruları sırasıyla sorduktan sonra öğrencilerin konuşmalarını teşvik etmeliyiz. Onların söyleyebilecekleri yanlış ifadelere öncelikle biz hoş görülmemeliyiz. Öğrencilerle birlikte dersin giriş aşamasını belli bir olgunluğa getirince dersi içerik olarak genişletmeye başlayacağız.

Dersin İşleniş Aşaması: Öğrencilerimize dersin giriş aşamasındaki ilgiyi artırıcı soruları sırasıyla sorduktan ve yanıtları aldıktan sonra onlara bir menkıbeyi paylaşacağımızı belirtip aşağıdaki menkıbeyi akıcı ve ilgi uyandırıcı şekilde anlatacağız.

“Adalet ve Tevazu”

Emevi Halifelerinin büyüğü Ömer b. Abdülaziz Hazretleri, devlet başkanlığı sırasında kul hakkı ve sosyal adalet hususunda çok titiz davranırdı. Gece çalışmalarında ayrı işlere tahsis ettiği iki kandili vardı. Bunlardan birini kendi özel işleriyle ilgili olan notları yazarken kullanır, öbürünü ise devlet ve millet işleriyle ilgili notların yazışmalarında kullanırdı. Halife birden fazla gömleği olmayan varlıksız biriydi.

Yakınlarından biri Ömer b. Abdülaziz'e bir elma hediye göndermişti. O da elmayı biraz kokladıktan sonra sahibine geri gönderdi. Elmayı geri götüren görevliye şöyle dedi:

- *Ona de ki, elma yerini bulmuştur.*

Fakat görevli itiraz edecek oldu:

- *Ey müminlerin başkanı! Rasulüllah Aleyhisselam hediye kabul ederdi. Bu elmayı gönderen de senin yakınlarındandır.*

Halife cevap verdi:

- *Evet, ama Resulüllah'a (a.s) verilen hediye idi. Bize gelince, bize verilen hediyeler rüşvet olur.*

Valilerin maaşlarını çok bol verirdi. Sebebini şöyle açıkladı:

- *Valiler para sıkıntısı çekmezler, bütün ihtiyaçları karşılanırsa, kendilerini halkın işlerine vakfederler.*

Bir gece halifenin yanında bir misafiri vardı. Kandilin yakıtı tükenmişti. Misafir dedi ki:

- *Hizmetçiyi uyandırırım da kandilin yağını koyuversin.*
- *Hayır, bırak onu uyusun, ben ona iki ayrı işi yaptırmak istemem.*
- *Öyleyse ben kalkıp kandile yağ koyayım.*
- *Olmaz, misafire iş gördürmek yiğitlikten sayılmaz.*

Kendisi kalktı, kandilin yağını değiştirip yerine oturdu ve şöyle dedi:

- *Ben kalkıp iş yaparken de Ömer'dim; gelip oturdum yine aynı Ömer'im.*

İki buçuk yıllık halifelik döneminde İslam âleminde adaleti hâkim kılmıştı. Büyük dedesi Hz. Ömer (r.a) gibi adalet ve basiret sahibiydi. Henüz kırk yaşındayken onu çekemeyenler tarafından bin dinar altın para karşılığında hizmetçisi eliyle zehirlenmişti. Hizmetçisi suçunu itiraf ettiğinde, Ömer b. Abdülaziz, paraları adamdan alarak devlet hazinesine koymuş, kendisini serbest bırakmış, öldürülmekten kurtulması için de kaçmasını söylemişti.²⁶⁸

Yukarıdaki menkıbeyi öğrencilere anlattıktan sonra öğrencilerin düşüncelerini ve adalet konusuyla ilgili çeşitli sonuçlar çıkarmaları için sorular soracağız.

1. Halife neden iki ayrı kandil kullanırdı? Siz olsaydınız aynıyı yapar mıydınız?
2. Halife sizce neden birden fazla gömleğe sahip olmak istemiyordu? Maddi geliri yeterli değil miydi?
3. Halife, sizce hediye edilen elmayı neden geri göndermiştir? Sizin aklınıza da hediye aldığınızda böyle şeyler geliyor mu?
4. Acaba çalışanlarına neden çok fazla maaş veriyordu?
5. Hizmetçinin uyandırılıp kandil yağını değiştirmesine neden izin vermedi?
6. Misafire, kandil yağının değişimi için neden müsaade etmedi?

²⁶⁸ - Adalet ve Tevazu, <http://www.hizirbey.com/?aType=haber&ArticleID=196>, 22/03/2014

7. Kendisi kandil yağını değiştirdiğinde söylediği “*Ben kalkıp iş yaparken de Ömer’dim; gelip oturdum yine aynı Ömer’im*” bu sözle neyi ifade etmek istemiştir?

Bu soruları sırasıyla öğrencilerimize sorduğumuzda, onların da çeşitli cevaplar vererek derse katkı sağlayacağını düşünerek adalet konusunda öğrencilerin bilgi seviyelerini yukarıya çekmeye çalışacağız. Sorular esnasında kendilerinin benzer durumlarda neler yapabileceklerini onlara sorarak, kendi kişisel gelişimlerine de bir katkı sağlamış olacağız. Dersin ilerleyen aşamasında ise bu kavramla ilgili etkinliklere yer vererek dersin değerlendirilmesi ve sonucuna ulaşacağız.

Dersin Değerlendirme aşaması: Dersin bu aşamasında menkıbeyle birlikte elde edilen bazı kazanımları çocukların daha net görmeleri için adaletle ilgili bazı etkinlikler yapacağız.

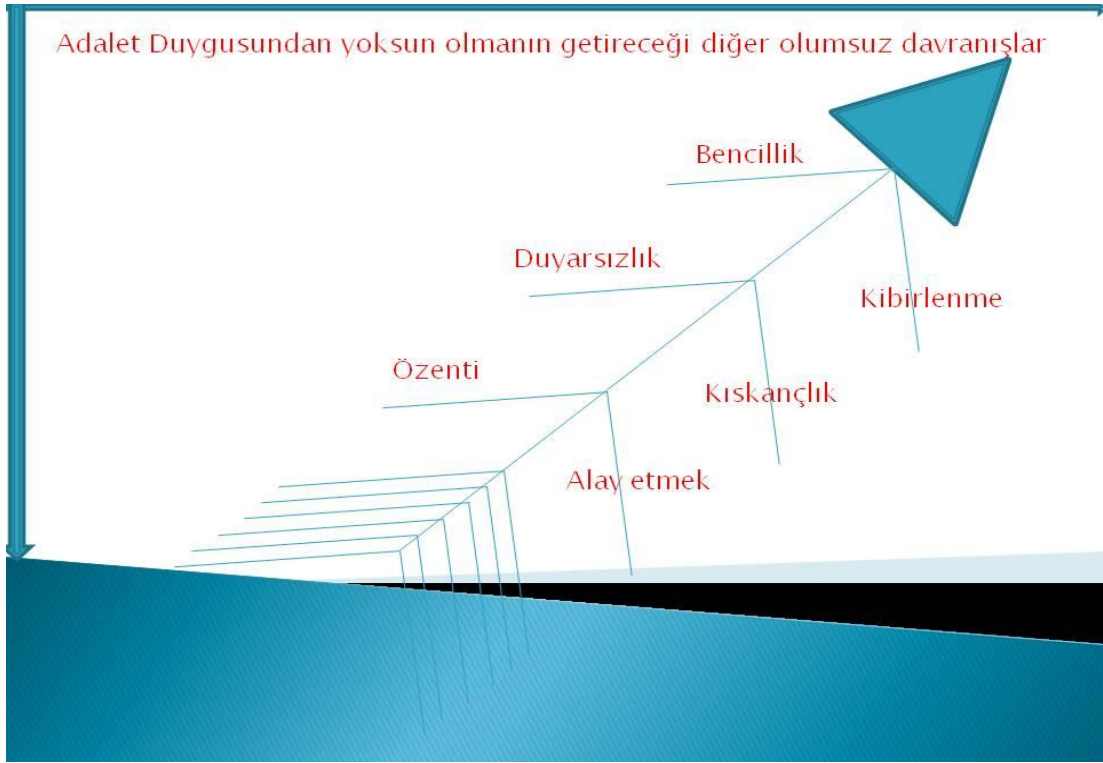
Etkinlik:1 Bu etkinlikte öğrencilerin en çok sevdiği doğruyu yanlıştan ayırma etkinliğini yapacağız.

Sence Hangisi Doğru?

Aşağıda adalet kavramıyla ilgili olarak verilen cümlelerden doğru olanların baş tarafına (**D**), yanlış olanların baş tarafına (**Y**) harfini yazalım.

- (.....) Adalet, herkese bulunduğu şartlar içerisinde eşit davranabilmektir.
- (.....) Ömer b. Abdülaziz kendi işleri için farklı kandiller kullanırdı.
- (.....) İnsanlar, isteseler de Ömer b. Abdülaziz gibi olamazlar.
- (.....) Başkasının hakkını korumak adaletli olmak değildir.
- (.....) Dinimiz adaletli olmayı emreder.

Etkinlik:2 Etkinliğimizde kavram haritasından yararlanarak adalet kavramının, İslam’da kabul görmeyen diğer kavramlarla olan ilgisini belirtmeye çalışacağız.



Şekil-7: Adalet duygusuyla ilgili balık kılıcı kavram haritası

Etkinlik:3 Bu etkinlikte öğrencilerimizden Adalet konusunda bir kompozisyon çalışması yapmaları istenecektir. Kompozisyonu yazarken temel olarak Yunus Suresi 47. ayeti ele alacaklardır:

“ Her ümmetin bir peygamberi vardır. Peygamberleri geldiği zaman aralarında adaletle hükmedilir ve onlara asla zulmedilmez.”

Öğrencilerimize verdiğimiz son etkinlik ödevlendirme amaçlı olacaktır. Genel anlamda adaletin toplumun huzur ve refahı için olmazsa olmaz koşullardan biri olduğu öğrencilere bir kez daha hatırlatılarak dersin bu bölümünü bitirebiliriz.

SONUÇ

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, diğer bütün branş dersleri gibi kendi öğretim müfredatının içerisinde belirtilen kazanımları ya da hedef davranışları belirli yöntem ve teknikleri kullanarak plânlı bir şekilde öğrenciye aktarmayı amaçlamaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde çeşitli materyallere ihtiyaç duyulmakta ve bunlar çeşitli plânlamalar içerisinde derslerde kullanılmaktadır. Öğretmenler, derse hazırlık aşamasında ders içerisinde hangi materyali nasıl kullanacağını öğretim müfredatında kendisine çizilen ilkeler çerçevesinde belirlemektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri genel olarak simgesel ve soyut konuları içermektedir. Örneğin, inançla ilgili konular buna örnek gösterilebilir. Bundan dolayı da öğrencilere hedef davranışları kazandırabilmenin yollarından biri de onların karşısına, yaşanmış olayları getirerek olaylar içerisindeki karakterlerin yaşamı içerisindeki davranışları ve olaylar karşısındaki reel tutumlarının ne olduğunu göstermek dersin işlenişi hakkında önemli bir veri haline gelmektedir.

Ders içerisinde yaşanmış olaylardan örnekler getirmekten bahsederken bu olayların neler olabileceği sorusu karşımıza çıkmaktadır. Bunun cevabı olarak da İslam dininin temel kaynağı Kur'an-ı Kerim'in bir yöntem olarak kullandığı kıssalar karşımıza çıkmaktadır. Kur'an kıssaları geçmişte yaşamış bazı peygamberler, toplumlar ve kişilerin başından geçen ibretlik olayları çeşitli tekrarlarla birlikte anlatmaktadır. Kur'an-ı Kerim'in bunu bir yöntem olarak kullanması elbette ki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri için de bir bakış açısı getirmektedir. Kur'an-ı Kerim'in gösterdiği bu metodu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde de kullanmak gerekmektedir.

Bu dersler açısından Kur'an kıssalarının dışında, yaşanmış olaylar olarak karşımıza çıkabilecek ikinci kaynak menkıbelerdir. Menkıbelerin içerisinde keramet

kavramının olması bazı kimseler tarafından tereddütle karşılanabilir. Ancak Ehl-i Sünnet âlimlerince kerametın hak olduğu kabul edilmekte ve Allah'ın (c.c) veli kullarına bazı kerametleri bahşettiği kaynaklarımızda ifade edilmektedir. Bundan dolayı evliya menkıbelerinin derslerde kullanılmasında bir sakınca yoktur. Sadece burada kullanılan menkıbenin içeriği gözden geçirilmeli ve ders içerisinde öğrencilerin yanlış algılara kapılmasının önüne geçilmeye çalışılmalıdır. Hz. Peygamber'e (a.s) bile uydurma hadis isnat edebilen insanoğlu, normaldir ki Allah'ın veli kullarıyla ilgili de yaşanmamış bazı olayları yaşanmış gibi sözlü ya da yazılı kaynaklara sokabilir. Derslerimizde normal şartlarda birileri tarafından uyarlanmış hikâyeler kullanıldığına göre, menkıbelerin de tek tek doğru olup olmadığının değerlendirilmesinden ziyade, içeriğinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve İslam'ın çizdiği temel prensiplere uygun olması durumunda kullanılmasında bir sakınca olamayacağı ifade edilebilir.

Tez çalışmamızın temel konuları olan Kur'an kıssalarını ve menkıbeleri ders içerisinde kullanmaya gelince, onların da günümüzde kullanılan şekliyle öğrenciler tarafından birer hikâye olarak algılanması söz konusudur. Öğrencilerimiz farklı derslerde hikâye kullandıklarından, kıssa ve menkıbeyi de öyle algılamaktadırlar. Öğretmenler olarak, ders içerisinde özellikle Kur'an kıssalarının gerçekte yaşanmış birer olay olduğunu bildirmeli, bundan ötürü de Kur'an-ı Kerim'de bu anlatılan bu olaylara kıssa dendiğini ifade etmeliyiz. Aynı şekilde menkıbelerin de yaşanma ihtimalinin yüksek olduğunu, bunların diğer hikâyeler gibi birileri tarafından sadece mesaj vermek için ortaya konmadığını özellikle ifade etmeliyiz. Özellikle Kur'an-ı Kerim'deki kıssaların kesinlikle yaşanmış olduğunun öğrenciler tarafından göz ardı edilmesinin önüne geçilmesi gerekir.

Ders içerisinde elimizde olan malzemenin doğru yerde ve doğru zamanda kullanılması çok önemlidir. Çok değerli bir malzeme bile ders içerisinde doğru bir plânlama içerisinde kullanılmamışsa heba olup gitmektedir. Bizim derslerimizde kullandığımız dini hikâye ve menkıbelerin, özellikle Kur'an kıssalarının kıymetli birer malzeme olduğu bilindiğine göre, iyi plânlama yapılarak kullanmamız gerekir. Öğretmenin, ders plânlaması esnasında hangi strateji, yöntem ve tekniği kullanması gerektiğini iyi belirlemesi gerekir. Bundan sonraki aşamada, çeşitli ders içi etkinliklere başvurarak, elindeki bu malzemeyi en güzel şekilde kullanabilmesi gerekir.

Tez çalışmamızın başında bazı amaçlar belirtmiştik. Bu amaçlarla ilgili olarak yaptığımız kaynak taramaları ve okumaların sonunda şu sonuçlara ulaştığımızı ifade edebiliriz:

1. Kur'an ve hadis kıssaları ile diğer dini hikâye ve menkıbelerin derste kullanılmasında nasıl bir yöntem izleneceği konusunda ise, öncelikle elimizdeki malzemenin dersin kazanımlarına uygun olup olmadığına bakılmalıdır. Eğer kazanıma uygunsa, ders içerisinde hangi aşamada, yani giriş bölümünde mi, gelişme bölümünde mi yoksa sonuç bölümünde mi kullanılacağına tespit edilmesi gerekir. Bu tespitin ardından görsel materyallerle desteklenip desteklenemeyeceği, ya da hangi yardımcı teknolojik araç-gerecin kullanılacağı tespit edilmelidir. Bunları belirledikten sonra ders plânlaması yapılmalıdır.
2. Dini hikâye ve menkıbelerin gelişigüzel kullanılması öğretim faaliyetleri içerisinde hiçbir derste doğru olmadığı gibi, Din Kültürü Ahlak Bilgisi derslerinde de doğru değildir. Bunun yanı sıra, dini hikâye ve menkıbelerin ders içerisinde bütün boyutlarıyla birlikte ele alınması, dersin zaman açısından plânlanmasını sıkıntıya sokar. Bundan ötürü eldeki malzemenin kazanımlarla ilgili belli bölümleri kullanılmalıdır. Kur'an-ı Kerim'de kıssalar da bu mantık çerçevesinde anlatılmıştır. Verilecek mesaja göre olayın hepsi değil sadece ilgili bölümü anlatılmalıdır.
3. Kur'an ve hadis kıssaları dışında kalan dini hikâye ya da menkıbelerin de geçerlilik açısından bir sıkıntı oluşturması söz konusu değildir. Çünkü derslerimizde normal hikâyeler de kullanılmaktadır. Bunların kullanıldığı yerde, iyi incelenmiş bir menkıbenin kullanılması sorun oluşturmayacaktır.
4. Derslerimiz için dini hikâye ve menkıbeleri geçerli birer kaynak olarak kabul edebilmemizin belli kriterleri olmalıdır. Bunlar;
 - a) İslam'ın helal ve haramlarına aykırı bir unsur içermemelidir.
 - b) İslam'ın ana kaynaklarında kayıt altına alınmış olan her türlü bilgiye aleni olarak ters düşmemelidir.
 - c) İslam ahlakına aykırı olabilecek unsurlar içermemelidir.

- d) İslam'ın tasvip ettiği bir davranış övülürken, diğer güzel davranışlar hakkında yanlış ifadelerle olumsuz bir kanaat oluşturmamalıdır.
 - e) Toplumun genelinin benimsediği İslam'ı temsil eden karakterler hakkında olumsuz kanaatler oluşturacak şekilde ifadeler içermemelidir. Çünkü çalıştığımız yaş grubu henüz bazı kıyaslamaları yapacak yaşta değildir.
5. Dini hikâye ve menkıbelerin, dersin plânlanma aşamasında, ilk önce konu ve kazanıma uygunluğuna bakılmalıdır. İkinci olarak, hedeflenen davranışın öğrencilere aktarılabilmesine katkısı olup olmayacağına bakılmalıdır. Üçüncü aşamada, dersin giriş, gelişme ve sonuç aşamalarının hangisinde kullanılacağına karar verilmelidir. Dördüncü aşamada, dini hikâye ya da menkıbenin ne kadarının kullanılacağı, tamamının kullanılmasının doğru olup olmayacağı tespit edilmelidir.

Sonuç itibariyle, ilköğretim döneminde Kur'an ve hadis kıssaları, dini menkıbe ve hikâyelerin belli plânlama ve kriterler ile birlikte ele alınıp kullanılması Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin verimliliği açısından önem arz etmektedir.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, Kâmile Ün, *Aktif Öğrenme*, VI. Baskı, Eğitim Dünyası Yay., İzmir, Eylül, 2004
- , *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Eğitim Dünyası Yay., İzmir, Mart, 2003
- AKDENİZ, Sabri, “Çocuğun Fikir ve Hayal Çevresi”, *İslâm'da Aile ve Çocuk Terbiyesi Sempozyumu-1*, İلمي Neşriyat Yay.
- AKINCI, Adem, *Din Eğitiminde Etkili Bir Yöntem: Hikâye*, Feza Gazetecilik A.Ş., İstanbul, Temmuz, 2001
- AKYÜREK, Süleyman, *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi*, III. Baskı, Dem Yay., İstanbul, Mart, 2004
- ATA, Bülent, “Dini Kavramların Çocuk Diline Aktarılması Sorunu”, *Türkiye III. Dini Yayınlar Kongresi (28-30 Ekim 2005-Ankara)*, DİB Yay., Ankara, 2007,
- AYDIN, Betül, “Gelişimin Doğası”, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Edt. Binnur YEŞİLYAPRAK, Pegem A Yay., Ankara, Eylül, 2003
- AYDIN, Mehmet Zeki, *Din Öğretiminde Yöntemler*, III. Baskı, Nobel Yay., Ankara, Haziran, 2007
- , *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Eğitiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*, Nobel Yay., Ankara, Nisan, 2008
- AYHAN, Halis, *Eğitim Bilimine Giriş*, II. Baskı, Şule Yay., İstanbul, 1997
- BAŞARAN, İbrahim Ethem, *Eğitim Psikolojisi*, VI. Baskı, Nobel Yay., Ankara, Ocak, 2005
- BAYRAKLI, Bayraktar, “Kur'an-ı Kerim'e Göre Ailede Çocuk Eğitimi”, *İslâm'da Aile ve Çocuk Terbiyesi Sempozyumu-2*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 1996
- BİLGİN, Beyza, “Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı:1, İstanbul, 1994,
- “Çocukta Ferdi, Dini ve Milli Duygunun Gelişimi”, *Birinci Çocuk Edebiyatı Sempozyumu (23/04/1994)*, Ankara, 1995
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit, *Öğrenme Psikolojisi*, V. Baskı, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 1991

- CANAN, İbrahim, *Hz. Peygamber'in Sünnetinde Terbiye*, Işık Akademi Yay., İzmir, Ocak, 2010
- ÇERMİK, Hülya, “Bir Bilim Olarak Eğitimin Temelleri”, *Eğitim Bilimine Giriş*, Edt. Mustafa Yılman, Nobel Yay., Ankara, Ekim, 2006
- DEMİREL, Özcan, *Eğitimde Program Geliştirme*, VIII. Baskı, Pegem A Yay., Ankara, Ekim, 2005
- DEMİRTAŞ, Kenan ve Murat Özdemir, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İlke Yay., Ankara, 2013
- DENİZ, M. Engin, “Eğitimin Psikolojik Temelleri”, *Eğitim Bilimine Giriş*, Edt. Emin Karip, Pegem A Yay., Ankara, Eylül, 2007
- DOĞAN, Mehmet, *Büyük Türkçe Sözlük*, IVII. Baskı, Pınar Yay., İstanbul, Nisan, 2005
- DÖKMEN, Üstün, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, XXXI. Bsk., Sistem Yay., İstanbul, Mart, 2005
- ERCİYEŞ, Gülnür, “Öğretim Yöntem ve Teknikleri”, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Edt. Şeref Tan, Pegem A Yay., II. Bsk., Ankara, Kasım, 2007
- ERDEN, Münire ve AKMAN, Yasemin, *Gelişim ve Öğrenme*, XIV. Baskı, Arkadaş Yay., Ankara, 2005
- FERSAHOĞLU, Yaşar, “Din Eğitimi ve Öğretiminde Bir İletişim Yöntemi Olarak Hikâye”, *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl 7, Sayı: 16
- GUDDE, Abdulfettah Ebu, *Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed ve Öğretim Metodları*, Yasin Yayınevi, İstanbul, 2009
- GÜLER, Tuğba, *Din ve Ahlak Öğretiminde Drama Örnekleri*, Nobel Yay., Ankara, Ekim, 2007
- GÜNEŞ, Firdevs, *Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*, Nobel Yay., Ankara, Mart, 2007
- GÜRGAN, Uğur, “Eğitimin Psikolojik Temelleri”, *Eğitim Bilimine Giriş*, Edt. Nevin Saylan, Anı Yay., Ankara, Eylül, 2007
- GÜROL, Mehmet, “Öğretim Sürecinde İletişim Model ve Uygulamalar”, *Öğretimde Plânlama Uygulama Değerlendirme*, Edt. Mehmet Gürol, II Baskı, Elazığ, 2004
- HALİS, İsa, “Çağdaş Öğretim Teknolojileri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme”, Edt. Rauf Yıldız, Atlas Kitabevi, Konya, Eylül, 2004

- “Öğretim Ortamında Kullanılan Yaygın Materyal Türleri”, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*”, Edt. Rauf Yıldız, Atlas Kitabevi, Konya, Eylül, 2004
- HAY, David, “Din Eğitiminde Tecrübî Öğrenme”, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Çev. Abdulkadir Çekin C.1, Sayı 1, 2012
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin, *Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim*, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., V. Bsk., İstanbul, Kasım, 1998
- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı Kılavuzu*, MEB, Ankara, 2010
- İŞMAN, Aytekin ve Ahmet ESKİCUMALI, *Eğitimde Plânlama ve Değerlendirme*, IV. Baskı, Değişim Yay., İstanbul, Şubat, 2003
- İZCİ, Eyüp, “Öğretimde Teknoloji”, *Öğretimde Plânlama Uygulama Değerlendirme*, Edt. Mehmet Gürol, II Baskı, Elazığ, 2004
- KAYA, “Zeki, Eğitimin Psikolojik Temelleri”, *Eğitim Bilimine Giriş*, Edt. Özcan Demirel ve Zeki Kaya, Pegem Akademi Yay., Ankara, Ekim, 2008
- KAZU, İbrahim Yaşar, “İçeriğin Belirlenmesi”, *Öğretimde Plânlama Uygulama Değerlendirme*, Edt. Mehmet Gürol, II Baskı, Elazığ, 2004
- KILIÇ, Mustafa, “Öğrenmenin Doğası”, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Edt. Binnur Yeşilyaprak, Pegem A Yay., Ankara, Eylül, 2003
- KOÇ, Mustafa, “Temel Kavramlar, Öğretim Hedefleri ve Araç Seçimi”, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Edt. Rauf Yıldız, Atlas Kitabevi, Konya, Eylül, 2004
- KOÇ, Turan, *Din Dili Olarak Kur'an*, Fecr Yayınevi, Ankara, Eylül, 1995
- KORUKÇU, Adem, *Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara, 2007
- KÖKSAL, Aysel Akyol, “Bilişsel Gelişim”, *Eğitim Psikolojisi*, Edt. Ayten Ulusoy, Anı Yay., Ankara, 2007
- KUR'AN-I KERİM*, DİB Yay., Ankara, Eylül, 2008
- KUTLUCA, Tamer ve Osman BİRGİN, “Doğru Denklemi Konusunda Geliştirilen Bilgisayar Destekli Öğretim Materyali Hakkında Matematik Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 27, Sayı. 2, 2007

- KUTUB, Seyyid, *Kur'an'da Edebi Tasvir*, Çev. Süleyman Ateş, Hilal Yay., Ankara, 1969
- KÜÇÜKAHMET, Leyla, *Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme*, XIII. Baskı, Nobel Yay., Ankara, Eylül, 2002
- MEVDUDİ, Ebu'l-A'lâ , *Tefhimu 'l-Kur'an*, İnsan Yay., İstanbul, 2005
- OCAK, Ahmet Yaşar, *Bektaşî Menâkıbnâmelerinde İslam Öncesi İnanç Motifleri*, Enderun Kitabevi, İstanbul, 1983
- OCAK, Ahmet Yaşar, *Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menâkıbnâmeler*, TTK Basımevi, Ankara, 1992
- OĞUZKAN, A. Ferhan, *Eğitim Üzerine*, Ülkü Yay., Ankara, 1966
- OKUMUŞLAR, Muhiddin, “Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Hikâye”, *SÜİFD*, Sayı 21
- ÖCAL, Mustafa, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*, TDV Yay., Ankara, 2003
- ÖZBEK, Abdullah, *Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed*, Esra Yay., Kasım, 1991
- ÖZDEMİR, Oğuz, “Eğitime İlişkin Temel Kavramlar”, *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Plânlama ve Uygulama*, Edt. Necdet Aykaç ve Hasan Aydın, Naturel Yay., Ankara, Şubat, 2006
- PAKDEMİRLİ, M. Nur, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hikâye Kullanımı”, *DEÜİFD*, Sayı, XXX, 2009
- , “İlköğretim DKAB Derslerinde Hikâye Kullanımının Önemi: Eğitim Psikolojisi Açısından Bir Yaklaşım”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C. 9, No:21, Haziran, 2011
- SAKAOĞLU, Saim, *Efsane Araştırmaları*, Konya, 1992
- SAKAOĞLU, Saim, *Gümüşhane Masalları*, Atatürk Üniversitesi Yay., Ankara, 1973
- SELÇUK, Mualla, *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, III. Baskı, TDV Yay., Ankara, 2005
- SELÇUK, Ziya, *Gelişim ve Öğrenme*, XIII. Baskı, Nobel Yay., Ankara, Aralık, 2005
- SENEMOĞLU, Nuray, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)**, Gazi Kitabevi Yay., XII Bsk. Ankara, Ağustos, 2005

- SÖNMEZ, Veysel, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, II. Bsk., Ankara, 2008
- SÜN BÜL, Ali Murat, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Çizgi Kitabevi, Konya, Eylül, 2007
- ŞAHİN, Haşim, “Menâkıbnâme”, *DİB İslam Ansiklopedisi*, C.29, Ankara, 2004
- ŞENGÜL, İdris, “Kıssa”, *DİB İslam Ansiklopedisi*, C. 25, İstanbul, 1998
- ŞENGÜL, “İdris”, *Kur'an Kıssaları Üzerine*, Işık Yay., İzmir, 1994
- ŞİMŞEK, M. Sait , *Hayat Kaynağı Kur'an Tefsiri*, Beyan Yay., İstanbul, Ocak, 2012
- ŞİMŞEK, M. Sait, *Kur'an Kıssalarına Giriş*, Yöneliş Yay., İstanbul, Şubat, 1993
- ŞİŞMAN, Mehmet, *Eğitim Bilimine Giriş*, IV. Baskı, Pegem A Yay., Ankara, Eylül, 2008
- T.C. Anayasası*, Savaş Yayınevi, Ankara, 2013
- TAN, Şeref, “Öğretimin Materyallerle Desteklenmesi”, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Edt. Şeref Tan, Pegem A Yay.,II. Bsk., Ankara, 2007
- “Öğretmen Nitelikleri”, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Edt. Şeref Tan, Pegem A Yay.,II. Bsk., Ankara, 2007
- TAŞTEKİN, Osman, “İlköğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Karşılaştıkları Dini Kelime ve Kavramları Anlama Düzeyleri”, *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl:9 Sayı:25, Güz 2005
- TAVUKÇUOĞLU, Mustafa ve Hüsamettin ERDEM, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Eğitim Fakülteleri İçin)*, Mikro Yay., Ankara, 2002
- TEYFUR, Mehmet, “Eğitim Bilimlerinde Yeni Yaklaşımlar”, *Eğitim Bilimine Giriş*, Edt. Nevin Saylan, Anı Yay., Ankara, Eylül, 2007
- TILLICH, Paul, “Din Dilinin Doğası”, Çev. Aliye Çınar, *UÜİFD*, c. 11, Sayı 2, 2002
- TOSUN, Cemal ve Recai DOĞAN, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi (İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin)*, II Baskı. Pegem A Yay., Ankara, Mart, 2003
- , *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi (İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflar İçin)*, Pegem A Yay., Ankara, Eylül, 2003
- TÜRKMEN, Fikret, “Hikâye”, *DİB İslam Ansiklopedisi*, C.17, İstanbul, 1998

- ULUSOY, Ayten, “Eğitim-Öğrenme İlişkisi ve Temel Kavramlar”, *Eğitim Psikolojisi*, Edt. Ayten Ulusoy, Anı Yay., Ankara, 2007
- URAL, Ozana ve Oya RAMAZAN, “Eğitim Biliminin Temelleri”, *Eğitimi Bilimine Giriş*, Edt. Ayla Oktay, Pegem A Yay., Ankara, Eylül, 2007
- ÜNAL, Mustafa ve İlhan Koç, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Doku yayıncılık, Ankara, 2012
- ÜNVER, Gülsen, “Gelişimle İlgili Temel Kavramlar, Gelişimin Temel İlkeleri ve Gelişimi Etkileyen Etmenler”, *Eğitim Psikolojisi*, Edt. Ayten Ulusoy, Anı Yay., Ankara, 2007
- YAVUZ, Kerim, *99 Soruda Çocuk ve Din*, Çocuk Vakfı Yay., İstanbul, 1994
- YAVUZER, Haluk, *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, Ağustos, 1997
- YAZICI, Hüseyin, “Hikâye”, *DİB İslam Ansiklopedisi*, C.17, İstanbul, 1998
- YILMAZ, Hasan ve Ali Murat SÜN BÜL, *Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme*, II. Baskı, Çizgi Kitabevi, Konya, Mayıs, 2004
- YILMAZ, Timur, *Âşıklardan Halk Hikâyeleri*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü, Baskı Eğiten Kitap, Ankara, 2011

SANAL KAYNAKLAR

- [http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/10747,giriseditordenpdf.pdf0](http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/10747/giriseditordenpdf.pdf0)
(27/01/2014, 18.19)
(M. Öcal Oğuz, *Masallar*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü, Ankara, 2008)
- [http://www.ilahiyat.konya.edu.tr/indir.php?b=4&dfa=0439188001222366989&dga=SUIFD22_Baz%C4%B1%20Hadis%20K%C4%B1ssalar%C4%B1%20%C3%9Czerine%20M%C3%BCI%C3%A2hazalar-Muhittin%20Uysal\(p33-58\).PDF](http://www.ilahiyat.konya.edu.tr/indir.php?b=4&dfa=0439188001222366989&dga=SUIFD22_Baz%C4%B1%20Hadis%20K%C4%B1ssalar%C4%B1%20%C3%9Czerine%20M%C3%BCI%C3%A2hazalar-Muhittin%20Uysal(p33-58).PDF)
(28/01/2014, 20.21)
(Muhittin Uysal, Bazı Hadis Kıssaları Üzerine Mülâhazalar, SÜİFD, C. 22)
- <http://ktp.isam.org.tr/?url=makaleilh/findrecords.php>
(28/01/2014, 20.39)
Mücteba Uğur, “Va'z, Kıssacılık ve Hadiste Kussâs”, *AÜİFD*, C. XXVIII, Ankara, 1986
- http://www.ted.com/talks/joe_sabia_the_technology_of_storytelling?language=tr
(12/03/2014, 19.37)
Joe Sabia, *Hikaye Anlatma Teknolojisi üzerine*

http://tr.wikipedia.org/wiki/G%C3%B6lge_oyunu
(17/03/2014, 13.02)

And, Metin, *Geleneksel Türk Tiyatrosu*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1985
<http://tr.wikipedia.org/wiki/Pantomim> (17/03/2014, 16.57)

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.53270df2611b32.56058930 (17/03/2014, 17.05)

<http://tr.wikipedia.org/wiki/Kukla> (17/03/2014, 17.41)

http://merzangus.blogspot.com.tr/2011_07_01_archive.html (20/03/2014, 17.49)

<http://www.hizirbey.com/?aType=haber&ArticleID=196> (22/03/2014, 20.44)

http://www.jasstudies.comMakaleler837017074_bulut_mesut_TT.pdf, (27.01.2014 saat 18.10)

Salih Orhan, Mesut Bulut, Mehmet Gedik, *Türkçe Eğitimi Açısından Kültürel Değerlerin Aktarılmasında Halk Hikâyelerinin Yeri ve Önemi Üzerine Bir İnceleme*

ÖZGEÇMİŞ

Davut Karabela, 1983 yılında Trabzon Araklı'da doğdu. İlkokulu Rize'nin Ardeşen İlçesi Merkez Alparslan İlkokulu'nda, ortaokul ve liseyi de Ardeşen İmam-Hatip Lisesi'nde okudu. Lisans eğitimini 2006 yılında Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi'nde tamamladı. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 2008 yılında Tezsiz Yüksek Lisansını tamamladı. Öğretmenlik görevine 2006 yılında Ankara'da başladıktan sonra Bursa ve Konya'da çalıştı. Halen Gaziantep'in Oğuzeli İlçesi'nde Ayşe-Burhan Barlas Ortaokulu'nda mesleğine devam etmektedir. Evli ve bir çocuk babasıdır.

VITAE

Davut Karabela was born in Arakli, Trabzon in 1983. He studied his primary education in Ardeşen in Rize province at Merkez Alparslan Primary School, and his middle and high school education at Ardeşen İmam-Hatip High School (Islamic Vocational Religious School) He completed his undergraduate education at Corum Faculty of Theology of Gazi University in 2006. He completed his Master's Degree education at Faculty of Theology of Ankara University without submitting a thesis. He started to work as a teacher in Ankara and later on worked in Bursa and Konya. Currently practicing his teaching career in Oğuzeli in Gaziantep province at Ayşe-Burhan Barlas Secondary school. He is married and has a child.