

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



DİN EĞİTİMİNDE DUYUŞSAL BOYUT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ENES AYDIN

BOLU, ARALIK - 2020

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI



DİN EĞİTİMİNDE DUYUŞSAL BOYUT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ENES AYDIN

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Seyyid SANCAK

BOLU, ARALIK - 2020

KABUL VE ONAY SAYFASI

Enes AYDIN tarafından hazırlanan “**Din Eğitiminde Duyuşsal Boyut**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. 27/11/2020

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Dr. Öğr Üyesi Seyyid SANCAK
Bolu Abant İzzet BAYSAL Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Hüseyin İbrahim YEĞİN
Bolu Abant İzzet BAYSAL Üniversitesi

.....

Üye
Doç Dr. Ayhan ÖZ
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Osman GÖRÜR
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.



.....

ENES AYDIN

ÖZET

**DİN EĞİTİMİNDE DUYUŞSAL BOYUT
YÜKSEK LİSANS TEZİ
ENES AYDIN
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ SEYYİD SANCAK)
BOLU, ARALIK - 2020
X+101**

Eğitim bilimlerinde önemli bir konu olan duyuşsal alan, duygular, değerler, kaygı ve motivasyon gibi psikolojik unsurlarla yakından ilişkilidir. Duyuşsal alan taksonomisi, öğrenme ürününü fark etmekten, karakter haline getirmeye kadar, bütüncül bir yapıya sahiptir. Duyuşsal alan, Din Eğitimi Bilimi açısından da önemlidir; çünkü inancın oluşumunda ve hayata yansımada bu psikolojik unsurlar etkilidir. Duyuşsal alanın üst seviye kazanımlarının elde edilmesi, din eğitiminin daha etkili olmasında faydalıdır. Toplum, din eğitiminin bireyler üzerinde yeteri kadar etkili olmadığından şikâyet etmektedir. Din eğitiminin duyuşsal boyutunu ve yürürlükteki din eğitimi programlarının duyuşsal boyutunu incelemek, bu sorunun çözülmesinde fayda sağlayabilir. Yapılan bu çalışmada, duyuşsallık ile ilgili bazı kavramlar üzerinden duyuşsallık hakkında bilgi verilmiş, gelişim dönemlerinde din eğitiminin duyuşsal boyutu ve Türkiye’de okutulmakta olan bazı din eğitimi programlarının duyuşsal boyutları incelenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma modeli ve belgesel tarama yöntemi tercih edilmiştir. Bu incelemeler ışığında, genel eğitimde ve din eğitiminde duyuşsal boyutun etkililiğini artırmak için bazı öneriler çalışmanın sonunda sunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELE: Din Eğitimi, Duyuşsal Alan, Gelişim Dönemleri, Eğitim Programları, Ortaöğretim, İmam Hatip

ABSTRACT

AFFECTIVE DIMENSION IN RELIGIOUS EDUCATION
MSC THESIS
ENES AYDIN
GRADUATE SCHOOL OF BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY
FİLOSOFY AND RELİGİOUS EDUCATION
(SUPERVISOR: ASİST. PROF. DR SEYYİD SANCAK)
BOLU, DECEMBER 2020
X+101

Affective domain, which an important subject about educational sciences, is closely related with psychological factors like emotions, values, anxiety and motivation. Taxonomy of affective domain has a holistic structure, from realizing the learning subject to characterization. Affective domain is important for Religious Education Science too; because these psychological factors is effective for faith's formation and it's reflection to life. Gaining higher earnings of affective domain is beneficial for religious education to become more effective. Society complains that religious education is not effective enough on individuals. Examining affective dimension of religious education and currently practicing religious education curriculums might be beneficial to solving this problem. In this research, informed about affectiveness concept through some other related concepts; examined affective dimension of religious education on development periods and affective dimension of some religious education curriculums which being taught in Turkey. Qualitative research model and document analyzing method is choosed in this research. In the light of these examinations, some suggestions are presented at the end of the study to increase the effectiveness of the affective dimension in general education and religious education.

KEYWORDS: Religious Education, Affective Domain, Development Periods, Curriculums, Secondary Education, Imam Hatip

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	ix
TEŞEKKÜR	x
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	5
1. Duyuşsallık ve taksonomî.....	5
1.1 Duyuşsallık	5
1.2 Taksonomi (Bilişsel Alan ve Psikomotor Alan).....	10
1.3 Duyuşsal Alan Taksonomisi.....	12
1.3.1 Alma Basamağı (1.0)	13
1.3.2 Tepkide Bulunma Basamağı (2.0)	14
1.3.3 Değer verme Basamağı (3.0)	15
1.3.4 Örgütlenme Basamağı (4.0).....	17
1.3.5 Bir Değer ya da Değerler Bütünüyle Nitelenmişlik Basamağı (5.0).....	18
İKİNCİ BÖLÜM	19
2. GELİŞİM DÖNEMLERİ ÖZELİNDE DİN EĞİTİMİNİN DUYUŞSAL BOYUTU.....	19
2.1 Bebeklik Döneminde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutu (0-2 Yaş)	19
2.2 Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutu (2-12 Yaş) ..	22
2.2.1 İlk Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutu (2-6 Yaş) ..	22
2.2.2 Son Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutu (6-12 Yaş) ..	28
2.3 Ergenlik Döneminde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutu (12-18 Yaş) ..	32
2.4 Genç Yetişkinlik Döneminde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutu (18-30) ..	42
2.5 Yetişkinlik Döneminde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutu (30-60)	49
2.6 Yaşlılık Döneminde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutu (60 Yaş ve Sonrası) ..	53
2.7 Gelişim Dönemlerinde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutuna Genel Bir Bakış ..	56
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	53
3. DİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DUYUŞSAL BOYUT	53
3.1 Genel Eğitimin ve Din Eğitiminin Hukuksal Temelleri.....	53
3.2 Din Eğitimi Programları	55
3.3 Anadolu İmam-Hatip Lisesi (AİHL) Meslek Dersleri Öğretim Programlarında Duyuşsal Unsurlar	56

3.3.1	AİHL Arapça Dersi Öğretim Programlarında Duyuşsal Boyut...	57
3.3.2	AİHL Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programlarında Duyuşsal Boyut	62
3.3.3	Kur'an-I Kerim Dersi Öğretim Programlarında Duyuşsal Boyut	66
3.3.4	AİHL Temel Dini Bilgiler Dersi Programında Duyuşsal Boyut .	70
3.3.5	AİHL 10. Sınıfta Okutulan Meslek Dersleri Öğretim Programında Duyuşsal Boyut.....	72
3.3.6	AİHL 11. Sınıfta Okutulan Meslek Dersleri Programında Duyuşsal Boyut	78
3.3.7	AİHL 12. Sınıfta Okutulan MEslek Dersleri Programında Duyuşsal Boyut	84
3.4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi Öğretim Programında (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Duyuşsal Unsurlar	86
3.4.1	Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı 9. Sınıf Ünite ve Kazanımlarında Duyuşsal Unsurlar	87
3.4.2	Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı 10. Sınıf Ünite ve Kazanımlarında Duyuşsal Unsurlar	88
3.4.3	Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı 11. Sınıf Ünite ve Kazanımlarında Duyuşsal Unsurlar	89
3.4.4	Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı 12. Sınıf Ünite ve Kazanımlarında Duyuşsal Unsurlar	90
SONUÇ.....		92
KAYNAKLAR		95
ÖZ GEÇMİŞ.....		100
ORİJİNALLİK RAPORU.....		101

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

AİHL	: Anadolu İmam Hatip Lisesi
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DÖGM	: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti



TEŞEKKÜR

Bu çalışmayı yapacak imkanları, gücü ve bilgiyi bahşeden Rabbim'e şükürler olsun. Üzerimde dilin anlatmaya takat getiremeyeceği kadar çok emeği olan, başta dedem Lütfü AYDIN'a ve tüm aileme teşekkürlerimi sunar, Rabbimden hepsine iki cihanda saadetler dilerim. Kendilerinden öğrendiklerimizle hizmet etme imkânı bulduğumuz tüm öğretmenlerime, hususiyetle Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAŞAR, Doç Dr. Ayhan ÖZ, Doç Dr. Hüseyin İbrahim YEĞİN, Dr. Öğr. Üyesi Nihat DURAK hocalarıma ve çalışmaya kıymetli katkıları için tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Seyyid SANCAK hocama teşekkürü bir borç bilirim. Bu çalışmayı annem Ayşe Betül Hanım ve babam İsa Bey'e ithaf ediyorum.

GİRİŞ

Eğitim kavramının ülkemizde kabul gören tanımı: “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 2017: 13). Bu tanımda yer alan “istendik değişme” ifadesi oldukça önemli bir unsurdur. Eğitim sürecinin sonunda birey, aldığı eğitimin amacına uygun olarak, topluma fayda sağlayacak özelliklere sahip bir birey olur ve eğitim sürecinin sonunda kalıcı kazanımlar edinmiş olur. Eğitim kurumu bireydeki bu değişiklikleri ölçer ve değerlendirir daha sonra birey yetişmiş olarak toplum içerisindeki yerini alır ve görevler üstlenir. Bundan sonra da birey, toplum tarafından değerlendirilir ve kazanmış olduğu kazanımların seviyesine göre dikey veya yatay olarak toplum içerisinde hareketlilik gösterir.

Ülkemizde eğitim alan bireyler toplum tarafından yakın ilgi görmektedir. Toplum genç bireylerin toplum içerisinde işlevsel olmalarını istemekte ve onların başarılarını müşahade etmek istemektedir. Toplumumuz bireylerin eğitimlerini ve ortaya koydukları ürünü merak etmekte, incelemekte ve değerlendirmektedir. Bu değerlendirme ile toplum, eğitim süreçlerinin sonunda ortaya çıkan sonuçtan şikayetçi olmakta ve “istendik yönde” değişimin yeteri kadar meydana gelemediğinden yakınmaktadır. Bu şikâyet, toplumun eğitim kurumlarında görev alan eğitimcilerden ve bu kurumlarda yetişen öğrencilerden de duyulmaktadır. Eğitim sisteminde problemler olduğu ve öğrencilerin toplumun beklentilerini karşılayacak yeterliliklere sahip olmadan eğitimlerini tamamladığı konusu, herkesin üzerinde ittifak ettiği bir sorundur (Güçlü ve Gülbahar, 2006: 228).

Bu durum toplum tarafından eğitim kurumlarında “eğitim” yapılmadığı “öğretim” yapıldığı ifadeleriyle belirtilmektedir. Kavramsal olarak eğitimin davranıştaki gözlenebilir değişikliği gerektirdiği; öğrenmenin ise bilginin, bireyin zihninde sadece yer etmesi olduğu düşünülmektedir; ancak eğitim ve öğretim kavramları arasında sanıldığı gibi bir farklılık bulunmamaktadır. Öğrenme, tekrar ve yaşantı ile davranışta meydana gelen kalıcı değişiklikler olarak tanımlanmaktadır. (Aydın, 2017: 33) Yani bireyin davranışlarında değişiklik yok ise birey öğrenmemiş demektir. Bu şekilde bir kavramsal karışıklık olsa da toplum tarafından ifade edilmek istenen durum bireylerin aldıkları eğitimin etkisinin yeteri kadar görülmediğidir. Toplumun bu beklentilerini karşılamamanın ve verilen eğitimin

tesirli olmasının eğitim kurumlarında planlı öğretim yapılmasından ve bir program takip edilmesinden geçtiği söylenebilir (Sancak 2019: 95). Eğitim kurumlarında takip edilen bu programların öğelerinden biri de hedeflerdir ve hedefler kişide bulunması istenen özellikleri ifade eder (Sönmez, 2017: 2). Öğrenme ürünleri üç alanda sınıflandırılmıştır ve bunlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) alanlardır (Kıroğlu, 2017: 11). Araştırmamıza konu olan duyuşsal alan ilgi, tutumlar, değerlerdeki değişimleri içerir (Bloom v.dğr., 1956: 7). Toplumun görmek istediği değişikliklerin ise çoğunlukla bu alanda olduğu söylenebilir. Hastanelerde, okullarda, devlet dairelerinde ya da fabrikalarda iş görecektir olan üst düzey bilişsel kazanımların toplum tarafından ölçülmesi ve değerlendirilmesi her zaman mümkün olamamaktadır; ancak bireyin sahip olduğu değerler, sergilediği tutumlar, davranışlarındaki tutarlılık toplumun dikkatini çekmektedir. Kısacası toplum, eğitim alan bireylerin mürüvvetini görmek istemektedir. Karşılaşılan manzara tatmin etmeyince de gözler eğitim kurumlarına çevrilmektedir.

Din eğitimi ise duyuşsal boyutu güçlü olan bir eğitim alanıdır. Eğitim kurumlarında öğrenilen dini bilgiler, bilişsel alanda olsa dahi kişiyi manen iyileştirmeye ve kişinin dengeli bir hayat yaşamasına katkı sağlayabilir. Kendi dini hakkında daha fazla bilgiye sahip olan bireyin manevi dünyası da öğrenilen bu bilgiler sayesinde daha sağlıklı bir hal alabilir. Dini bilgilerin bu işlevi de bizi duyuşsal alan öğrenmelerine götürür. Din eğitiminin amacının gerçekleşmesinde duyuşsal öğrenmelerin payı büyüktür. Duyuşsal alandaki kazanımların ihmal edilmesi, din eğitimi sürecinin sonunda davranışlarda görülmesi beklenen “istendik” değişikliklerin kazanılmasını zorlaştırabilir.

Bu durumun din eğitimi alan bireyler için de geçerli olduğu söylenebilir. Nitekim, giderek artan küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan karşılıklı anlayış, önyargı, yaşam hakkı, dinsel plüralizm gibi toplumsal konularla ilgili problemlerin çözümüne yardımcı olacak unsurlardan biri din eğitimidir (Sancak, 2019: 96-97). Din eğitiminde duyuşsal öğrenmelerin azlığı toplumun beklentisinin karşılanamamasına sebep olabilir. Duyuşsal öğrenmelere programda ve eğitim durumlarında biraz daha ağırlık verilmesi, din eğitiminin tesirini artırmada ve istendik yönde kalıcı izli değişikliği sağlamada yardımcı olacaktır.

“Din Eğitiminde Duyuşsal Boyut” isimli bu çalışmanın amacı, din eğitiminde duyuşsal boyutun onemini, genelden ezele giderek açıklamaya çalışmak, din eğitimi surelerinde bireyde kalıcı davranış değişikliğini oluşturmada duyuşsal boyutun etkinliğini artırmanın sağlayabileceği faydaları ortaya koymaktır. Bu çalışmada; duyuşsallık kavramı açıklanmaya çalışılmış ve Duyuşsal alan ile ilgili bilgiler verilmiş, gelişim donemlerinde din eğitimi butncl bir yaklaşımla duyuşsal açıdan incelenmiş, ülkemizde okutulan Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerinden zorunlu olanların ve Ortaöğretim Din Kltr ve Ahlak Bilgisi Derslerinin programları duyuşsallık çerçevesinde incelenmiş, araştırmanın sınırlılığı dikkate alınarak incelenen programlar ortaöğretim seviyesinden seçilmiştir.

Değer, tutum, ilgi gibi birçok faktörü içeren duyuşsallık, din eğitimi açısından büyük bir öneme sahiptir. Konuyla ilgili alanyazın taraması yapıldığında, din eğitiminin duyuşsal boyutunu bütünüyle ele alan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırma konularının bazı din eğitimi programlarının duyuşsal hedefleriyle ya da tek bir bağlam ile sınırlandırılmıştır (Abalı, 2019), (ekin, 2016). Bu konuyla ilgili çalışmaların sayısının artması, verilen din eğitiminin daha etkili olmasına imkân sağlayabilir. Bu çalışmanın, konuyla ilgili bilgi eksikliğinin giderilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmada nitel araştırma modeli ve belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma modeli gözlem, doküman analizi gibi verilerin kullanıldığı, gerçekçi ve btncl analizlerin yapıldığı, araştırmada doğallığı esas alan araştırma modelidir (Yeşil, 2017: 54). Belgesel tarama ise hemen hemen her araştırmada kullanılan bir veri toplama yöntemi olmakla birlikte var olan kayıtların belgelerin incelenmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanması yoluyla gerçekleştirilen bir araştırma yöntemidir (şahin, 2017: 173).

Araştırmada din eğitiminin duyuşsal boyutuna ilişkin hem psikoloji alanında hem eğitim bilimi alanında hem de din eğitimi alanında yazılmış kaynaklar mümkün olduğunca geniş bir yelpazede incelenmiş, gerekli bilgiler toplanmış anlam bütünlüğü içerisinde düzenlenmiştir. Gerekli görülen yerlerde yorum ve analizler yapılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. DUYUŞSALLIK VE TAKSONOMİ

1.1 Duyuşsallık

Bireyin öğrenmesi ile ilgili ortaya atılan kuramlardan bazıları davranışçı öğrenme kuramları olarak bilim tarihinde yerini almıştır. Davranışçılar öğrenme kavramına, objektif yöntemlerle yaklaşmış ve somut olmayan, ölçmeye tabi tutulamayan unsurları araştırmalarının dışında bırakmışlardır (Ersanlı, 2017: 199). Davranışçı kuramcılar öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağının güçlendirilmesiyle özetlemişler ve zihinsel etkinlikler davranışçı kuramlarda yer almamıştır (Barut, 2017: 111). Dolayısıyla bireyin davranışı göstermesine etki edebilecek duygu, değer, motivasyon gibi unsurlar davranışçı kuramların dışında kalmış ve davranışçılar öğrenenin duyuşsal tarafı ile ilgili bir veri sunmamışlardır.

Öğrenmeye ilişkin bazı kuramlar da bilişsel öğrenme kuramları olarak anılmaktadır. Almanya’da birkaç bilim insanı tarafından geliştirilen “Gestalt Kuramı” ve Gagne, Briggs gibi bazı bilim adamlarınca geliştirilen “Bilgi İşleme Kuramı” bilişsel öğrenme kuramlarına örnektir (Barut, 2017: 116). Bilişsel öğrenme kuramcıları, bir takım zihinsel faaliyetlerin öğrenmede daha etkin olduğunu savunurlar (Sönmez, 2017:89). Bu nedenle bilişsel öğrenme kuramları, bireyin, hedef kazanıma ulaşmasında zihinsel süreçleri ön planda tutar ve gözlenmesi nispeten daha zor olan bilişsel aşamalar hakkında bilgi verir (Barut, 2017:116).

Görüldüğü gibi öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunu araştırırken bazı bilim adamları, doğrudan gözleyebildikleri davranışı, bazıları da bilişsel süreçleri ve beyin aktivitelerini incelemiştir. Ancak “insan doğasını duyguların gücünden soyutlayarak anlamaya çalışmak, üzücü bir dargörüşlülüktür.” (Goleman, 2004:18) İnsan ne sadece uyarıcılara tepki veren bir varlıktır ne de insan davranışları sadece bilişsel süreçlerin birer sonucudur. Bilim insanlarının çalışmaları sonucunda ortaya çıkan insana dair yeni bilgiler, bizlerin bakış açılarını değiştirmiş ve sadece akılla çözülemeyecek sorunlar söz konusu olduğunda, gözler duygulara ilişkin yeni tanımlamalara çevrilmiştir (Tarhan 2018: 19).

Goleman'ın aktardığına göre, San Francisco'da bulunan Nueva Okulunun yöneticisi Karen Stone McCown öğrenmenin çocukların duygularından bağımsız olarak gerçekleşmediğini ve duygusal okuryazarlığın öğrenme için en az matematik ve okuma eğitimi kadar önemli olduğunu belirtmektedir (2004: 327). Buradan duyguların öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olacak şekilde hazırbulunuşluk sağlayacağı çıkarılabilir.

“İnsana ruhi yücelik kazandıracak, onu erdemli kılacak şey bilgi ve zekâ ile beraber yüksek duygulardır” (Fersahoğlu ve Demir, 2014: 24). İnsanın değer verdiği bilgi ve zekâyâ yüce duygular eşlik etmediği zaman insan, yüce duyguların varlığından bile habersiz kalabilir. İnsana yüce duyguları kazandırmaya çalışmadan önce, duygunun ne olduğu sorusuna cevap vermek faydalı olabilir. Duygu kavramına araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Bu tanımların çeşitlilik göstermesinin sebebi hem duygunun girift bir kavram olması hem de araştırmacıların uzmanlıklarının farklılık göstermesidir.

Yavuz, Rohracher'ın duyguyu; “şuurun etkisi olmadan iç ve dış olaylara bir tepki olarak beliren ve ekseriya dil ile anlatılması güç olan hoş veya hoş olmayan ruhi olgular” olarak tarif ettiğini aktarmaktadır (1991: 74). Ancak bu tanıma bakılarak duygunun içsel bir olgu olması ve kişinin bilişinden bağımsız bir şekilde yaşanması nedeniyle davranışlara etkisinin olmadığı ya da çok az olduğu düşünülmemelidir. Ewart duyguyu “ferdin içinde cereyan eden, belli bir zaman akımı içinde kendine has bir gelişme gösteren, yaşanmakta olan çevrede türlü durumlara karşı yönelmeyi veya sakınmayı gerektiren olumlu veya özel iç yaşayışlar” olarak tanımlamıştır (Yavuz, 1991: 75). Ewart'un tanımında, duyguların insanın davranışlarındaki etkisine vurgu yapılmıştır. Bu tanıma göre; duygular kişinin sadece davranışlarını ayarlamakla kalmaz, duygular kişinin tüm fiillerinde en önemli etkenlerden birisidir (Yavuz 1987: 30).

Konuk, duyguların “fizyolojik temel ve belirtileri çoğu kez bilinmeyen ve şiddetli olmayan duygusal durumlar” olduğunu aktarmıştır (1994: 11). Buna göre duyguların, insan bedeninde ölçülebilir bir etkisinin olmadığı düşünülse de Tarhan, duyguların, maddesel bir varlığının olduğunu, fiziki bir varlığı bulunmayan belirsiz şeyler olmadığını belirtmektedir (2018: 17).

Goleman ise duyguyu bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi olarak tarif etmiştir (2004: 359). Duygunun beyinle kuvvetli bir ilişkisi bulunmaktadır (Tarhan, 2018, 31). Bu bilgiler ışığında duyguların fizyolojik ve bilişsel boyutları olduğu sonucuna ulaşılabilir. Yukarıda da değindiğimiz gibi duygular bireyin tüm fiillerini etkiler ve Goleman duyguların psikolojik tarafını da tanımının kapsamına almıştır. İlk bakışta psikolojinin konusunun zaten başlı başına duygular olduğu düşünülebilir; ancak “psikoloji, ruh ve beden bütünü içerisinde, tarihi ve sosyo-kültürel gerçeklik düzeyinde bir varoluşa sahip bulunan somut insanı ele alır” (Hökelekli, 2010: 2). Duygunun psikolojik yönünün yanında, bilişsel yönünün ve nörolojik yönünün de bulunduğu gibi psikolojinin de konusu sadece duygulardan ibaret değildir. Buradan hareketle duyguların insanı tümüyle yani zihinsel ve bedensel anlamda, etkilediği ve insan psikolojisinin barındırdığı birçok unsurla etkileşim halinde olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu nedenle, özellikle duyuşsallık söz konusu olduğunda, perspektifimizi duygudan başka psikolojik unsurları da kapsayacak şekilde genişletmekte fayda vardır, zira insanın kendisini daha iyi veya daha kötü hissetmesine sebep olan duygular, bir insanı iyi ya da kötü olarak değerlendirmek için yeterli değildir (Yeğin, 2010: 236).

Duyuşsallık hakkında bahsedilmesi gereken ve konuya daha kapsamlı yaklaşabilmeyi sağlayacak bir diğer kavram da değer kavramıdır. Değer kavramı hakkında “kalıcı bir inanç” ya da “bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç” şeklinde tanımlamaların yapıldığı görülmektedir (Akbaş, 2004: 43) ve bu tanımların değer kavramına dar bir perspektifle yaklaştığı söylenebilir. Tuğral ise değerın insanı kıymetli kılan üstün nitelikler olduğunu ve bireyin hayatı konusunda belirleyici rol oynadığını belirtmektedir (2008: 21). Değerlerin toplumsal hayatta oynadığı rolden hareketle, değerlerin sadece inançlardan ibaret olmadığı, davranışlardan fikirlere kadar birçok unsura etki ederek insan hayatına yön verdiği söylenebilir.

Hökelekli, değerlerin iyi insan olmanın parametrelerini gösteren şaşmaz bir ölçek olduğunu ve hem bireysel hem de toplumsal barışın ve huzurun önemli bir kaynağı olduğunu belirtmektedir (2013: 12). Değerler hem bireysel hem de toplumsal ölçekte, hayatın amacına bağlı olan kalıcı amaçlardır ve yüce değerler ile insanın ruhi yönü arasında kuvvetli bir bağ mevcuttur (Akot, 2013: 57). Buna göre

değerlerin kişisel boyutta kalmadığını, insanı özel kılan yönüyle erdemli bir toplumun inşasında rol oynayabilecek bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. Bir değer toplumsal barışı ve huzuru temin edebilmesinin ise o toplumun bireylerinin baskın bir şekilde o değeri benimsemesinden geçtiği düşünülebilir.

Değer kavramı ve değerlerle ilgili mütalaalar sonucunda değer kavramının üç yönden önemli olduğu söylenebilir. Birincisi değerlerin bireyin manevi dünyasındaki ağırlığıdır. Bir değer niteliği ne olursa olsun birey tarafından benimsenmesi ve hatta bireyin hayatını o değeri hesaba katarak düzenlemesi için bireyin, söz konusu değere anlam dünyasında önemli bir yer vermesi gerekir. Aksi takdirde bireyin o değerle nitelenmesinin mümkün olmayacağı düşünülebilir.

İkincisi ise değer toplumsal hayattaki etkileridir. Toplumların bireylerini yönlendirdiği düşünülürse toplumun yaygın olarak benimsediği değerleri bireylere aktarılacağı anlaşılabılır. Toplumca benimsenmeyen değerleri, bireylerin tek başlarına kazanması zorlaşacaktır hatta toplumda o değere karşı olumsuz bir tutum varsa bireyin de o değerden uzaklaşması söz konusu olabilir.

Üçüncüsü ise değer hem toplumdan hem bireyden bağımsız olarak, taşıdığı nitelikten kaynaklanan ağırlığı, değer sağlıklı birey ve sağlıklı toplum oluşturmadaki gücüdür. Eğer bir değer bireyin ve toplumun barış içerisinde, uyumlu ve huzurlu bir hayat sürmesini sağlayacak nitelikleri barındırıyorsa bireyin veya toplumun o değeri benimsememiş olması, o değer önemini azaltmaz. Örneğin dürüstlüğü önemli bir değer olarak görmeyen, bireyleri o değere sahip olacak şekilde yönlendirmeyen bir toplum ve o değerle nitelenmeye çalışmayan bireyler söz konusu olduğunda dürüstlük değeri gücünü ve önemini kaybetmez.

Değerlerin benimsenmesi ve toplumsal hayatta rol oynaması ile ilgili akla gelebilecek bir unsur da tutumlardır. Tutumlar, bireyin psikolojik bir obje ile ilgili duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını düzenlemede rol oynayan bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2004: 102). Yani tutumlar bireylerin duygularını, düşüncelerini ve nihayet davranışlarını şekillendiren bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tutumlar bireylerin doğuştan getirdikleri özellikler değildir. Tıpkı alışkanlıkların öğrenildiği gibi tutumlar da öğrenilir (Çıtak, 2008: 19). Bireylerin

içerisinde yaşadıkları toplumun, aile ve okullarının sahip olduğu inanç, kültür, gelenek gibi unsurlar ve bireylerin doğrudan ya da dolaylı yaşantıları yaklaşımlarını etkilemektedir. Buradan hareketle tutumların değişebileceği, olumlu tutumların yerini olumsuz tutumlara, olumsuz tutumların yerini olumlu tutumlara bırakabileceği anlaşılabılır.

İlgilerin, duyuşsallık konusunda, tutumlar ile yakın bir konumu olduğu söylenebilir. Strong, ilgiyi bir kişinin bir nesne, kişi veya bir faaliyete karşı gösterdiği hoşlanma, hoşlanmama ya da kayıtsızlık gibi tepkileri olarak tanımlamaktadır (Kuzgun, 2003: 32). Bu tanımda, kişinin bir şeye karşı olumlu tutuma sahip olmasının yanı sıra olumsuz yaklaşımının da ilginin kapsamına alındığı görülmektedir. Roe, bir kişinin özel bir çaba göstermeksizin dikkat ettiği, zevk alarak yaptığı işler olarak tanımlamış, Kuzgun ise bu tanımları aktardıktan sonra ilgileri belli etkinliklere isteyerek yönelme ve bu etkinlikleri kısıtlı koşullar altında bile diğer etkinliklere tercih etme ve ilgi duyulan etkinlikleri yaparken bıkkınlık yerine coşku duyma gibi durumlarda varlığına hükmedilen bir iç uyarıcı olarak tanımlamaktadır (Kuzgun, 2003: 32).

Strong'un yapmış olduğu tanımda ilgiye bireyin bir şey ile olumlu veya olumsuz ilişkisi anlamında yaklaşıldığı görülmekte iken Kuzgun'un Roe'dan aktardığı ve kendi yaptığı tanımlamada olumsuz ilişkilerin ilginin kapsamının dışında bırakıldığı görülmektedir. Kelime anlamı açısından ilginin kapsamına olumsuz yaklaşımların ve duyguların da dahil olduğu düşünülse de terim anlamı açıdan ilgi kavramına sadece olumlu duyguların ve yaklaşımların dahil edilmesinin daha isabetli olduğu düşünülebilir. Nitekim Yavuz, ilgiyi belli fikirlere, objelere veya kişilere karşı zihinsel ve ruhsal bir yöneliş olarak tanımlar (2012: 48).

Claparade, ilgi duyulan bir şeyin bizim için önemli olduğunu, ilgilendiğimiz şeyin bedensel veya fikri yönden ihtiyacımız olduğunu belirtmektedir (Kurt, 2014: 183). Burada bahsedilen ihtiyacı, geniş anlamda düşünmekte fayda vardır. Açlık ve susuzluk gibi fizyolojik ihtiyaçlar gibi, sevgi, şefkat, itibar, nüfus, güç gibi psikolojik-sosyolojik ihtiyaçlar da ilgi duymaya neden olabilir.

Bir şeye ilgi duyan insan, ihtiyaç duyduğu şeye yönelecek ve ihtiyacını gidermek isteyecektir. İnsanın ihtiyacını gidermesi harekete geçmesini gerektirecektir. Bireyin hissettiği ihtiyacı gidermesi için bedeni harekete geçiren

güç motivasyondur (Kurt, 2014: 172-173). Motivasyonun duyguların, değerlerin, tutumların, ilgilerin davranışa dönüştüğü nokta olduğu düşünülebilir. Eğitim faaliyetleri açısından, aktif öğrenmenin marifetlerinden faydalanabilmek ve eğitim faaliyetlerinin verimini artırabilmek için, bireylerin hem motivasyonunun hem de motivasyondan önceki duyuşsal unsurların eğitim durumlarına dahil edilmesinde faydalar vardır.

Duyuşsallıktan bahsederken kaygıdan da bahsetmekte yarar vardır. Bireyin tehlikeye düşmesi veya talihsizlik yaşaması ihtimalinin ortaya çıkardığı tedirginlik durumu olarak tanımlanan kaygı (Koç, 2013: 42), bireyin harekete geçmesine engel olabilir. Bunun yanında Kartopu, kaygının tehlikeyle başa çıkmak için uyum sağlayıcı bir mekanizma ve çok yönlü bir duygu durumu olduğunu belirtmektedir (2013: 242). Yani bir tehlike anında bireyin kaygı duyması, bu sefer bireyi tehlikeden uzaklaşmak için harekete geçiren bir unsur olması açısından motivasyona benzemektedir. Eğitim faaliyetleri söz konusu olduğunda ise başarısızlık ve kötü hayat şartlarıyla mücadele etmek zorunda kalmak gibi olumsuz durumlar sonucu oluşan kaygı, bireyin öğrenmek için harekete geçmesini sağlayabilir.

1.2 Taksonomi (Bilişsel Alan ve Psikomotor Alan)

Taksonomi, istendik davranışların kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru, birbirlerinin ön koşulu olacak şekilde sıralanmasıdır (Sönmez, 2015: 41). Yani taksonomi, önce en basit davranışın kazandırılmasını ve daha sonra basit davranışın üzerine basit davranışı temel alacak şekilde daha zor ve karmaşık davranışların öğretilmesini kılavuzlamaktadır.

1948 yılında Bloom önderliğinde bir grup eğitim bilimci bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan taksonomisini sınıflandırmak için çalışmalara başlamış, 1956 yılında bilişsel alanı sınıflandırmayı tamamlamışlardır; ancak bu çalışma grubu duyuşsal alanı ve psikomotor alanı sınıflandırmayı gerçekleştirememişlerdir (Tutkun, 2013: 15). Bloom önderliğinde ortaya atılan bu taksonomi, Anderson, Krathwohl ve arkadaşları tarafından gözden geçirilmiş, 2001 yılında yeniden düzenlemiş, bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutlarından oluşan yeni bir bilişsel alan taksonomisi ortaya atılmıştır (Sönmez, 2015: 41).

Bloom taksonomisinin yenilenmesinde, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair yeni bulguların ortaya çıkması ve Bloom taksonomisinde yer alan analiz ve değerlendirme basamaklarının anlamları hakkında bir uzlaşşı sağlanamaması gibi nedenler etkili olmuştur (Tutkun, 2013: 16). Yeniden gözden geçirilerek ortaya atılan taksonomide sırasıyla Hatırlama, Anlama, Uygulama, Analiz, Değerlendirme ve Sentezleme basamakları bulunmaktadır (Sönmez, 2015: 41-42). Ancak, güncel eğitim bilimi kitapları dahi incelendiğinde bilişsel alan taksonomisinde, Bloom ve ekibi tarafından ortaya atılan taksonominin ağırlığı hissedilmektedir. Yeni ortaya atılan taksonominin yaygınlaşmamış olmasının nedeninin nispeten yeni olduğu düşünülse de günümüzde bilginin yayılım hızı hesaba katılırsa yeni taksonominin eskisi kadar kabul görmediği düşünülebilir.

Kaynaklarda taksonomilerin basamaklarının 1.00, 2.00 veya 2.0 şeklinde numaralandırıldığı, her bir basamağı oluşturan kademelerin de 1.10, 1.20, 1.30 veya 1.1 şeklinde sıralandığı görülmektedir. Örneğin:

- 3.0 Değer verme
 - 3.1 Bir değeri kabullenmişlik
 - 3.2 Bir değere düşkünlük
 - 3.3 Adanmışlık (Ertürk, 2017: 72)

Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya atılan bilişsel alan taksonomisi altı basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar:

- 1.00 Bilgi: Bir nesne veya olguyla ilgili bazı özelliklerin görünce tanınması, ezberden söylenmesi
- 2.00 Kavrama: Bilgi düzeyindeki davranışın özümsemi ve anlamının kavranması
- 3.00 Uygulama: Kavrama basamağının kazanımlarına dayanarak yeni karşılaşılan bir problemin ilgili teknik ve genellemelerin kullanılarak çözülmesi
- 4.00 Analiz: Bir olayı veya olguyu oluşturan öğeleri, sistemsel özellikleri ve bağlantıları keşfetme, birbirinden ayırma

- 5.00 Sentez: Çeşitli öğeleri belli kurallar ve ilişkiler doğrultusunda, yeni ve özgün bir bütünlük oluşturacak şekilde birleştirme
- 6.00 Değerlendirme: Çeşitli alanlarla ilgili ürün ya da süreçlerin çeşitli özellikler açısından değerlendirilmesi, ölçütlere vurularak bir yargıya varılması (Sönmez, 2015: 62-96).

Psikomotor alan ise bireyin kasları ve organlarıyla ortaya koyacağı davranışlardan öğrenme ürünü olan kalıcı davranışların aşamalı olarak öğretimini içermektedir (Sönmez, 2015: 112-113). Yani bireyin irkilme, esneme gibi doğuştan getirdiği davranışlar ya da üzülen bir kişinin ağlaması gibi geçici fiziksel hareketler psikomotor alanın konusu değildir. Psikomotor alana ilişkin çeşitli taksonomiler ortaya atılmıştır.

Bunlardan bir tanesi Simpson'ın, Bloom ve arkadaşlarının çalışmalarının üzerine kurduğu psikomotor alan taksonomisidir. Simpson'ın psikomotor alan taksonomisi altı aşamadan oluşmaktadır:

- Perception (Algılama),
- Guided Response (Kılavuzlanmış Tepki),
- Mechanism (Tepkilerin orta seviyede yeterlilik ile beraber alışkanlık halini alması),
- Complex Overt Response (Karmaşık Açık Tepki: Karmaşık hareketlerin en az efor ile sergilenmesi),
- Adaptation (Özel durumlar için geliştirilmiş hareketler)
- Origination (Özel durumlar için özgün hareketlerin üretilmesi) aşamalarını içermektedir (Begam ve Tholappan, 2018: 13).

1.3 Duyuşsal Alan Taksonomisi

Daha önce bahsedildiği gibi duyuşsallık duygu, değer, ilgi, tutum gibi unsurları içermektedir. Ancak duyuşsal alanın sadece duyuşsallık ile ilgili kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkilerden ibaret olduğu düşünülmemelidir çünkü, bilişsel alanın bazı öğeleri olmadan duyuşsal alanın kazanımları gerçekleşmeyebilir (Sönmez, 2015: 100). Bir şey hakkında bilgi sahibi olmadan onunla ilgili bir tutuma

sahip olmamız, ilgi göstermemiz ya da değer vermemiz mümkün olmayacaktır. Duyuşsal alanda üst düzey kazanımlar elde edilecekse, öncelikle kazanımın bilişsel boyutuyla duyuşsal boyutunun kaynaştırılmasının gerektiği söylenebilir.

Duyuşsal alanla ilgili kavram ve terimlerin, detaylı ve net tanımları olmaması ve insanın duyuşsal yapısının karmaşık olması, duyuşsal alanı çalışması zor bir alan haline getirirken; alanyazında da duyuşsal hedeflerin ihmal edildiği görülmektedir (Gömleksiz ve Ülkü Kan, 2012: 1161). Buradan, duyuşsallık kavramı ve duyuşsal alan ile ilgili hem psikolojik hem de eğitim bilimsel çalışmaların yapılmasının, uzun vadede de olsa, eğitim programlarına fayda sağlayacağı söylenebilir. Bloom tarafından ortaya atılan tam öğrenme modeline göre, öğrenciler öğrenme ortamına, bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleriyle gelirler. Bilişsel giriş davranışları öğrencinin öğrenilecek olan konuya ilişkin, önceki derslerde öğrendikleri iken duyuşsal giriş özellikleri ise öğrencilerin derse karşı tutumları, ilgileri, motivasyonları gibi duyuşsal özellikleridir (Uçar ve Yeşilyaprak, 2017: 341-342). Burada bahsedilen duyuşsal giriş özelliklerinin, öğrencinin hazırbulunuşluğunu sağlamada önemli bir unsur olduğu ve öğrenmenin verimi artıracığı söylenebilir

Duyuşsal alan Alma, Tepkide Bulunma, Değer verme, Örgütlenme ve Bir değer ya da değerler bütünüyle nitelenmişlik basamaklarından oluşmaktadır (Sönmez, 2015: 101).

1.3.1 Alma Basamağı (1.0)

Almayı kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı birtakım ön edinimlerle donanmış olan öğrenci, bu basamakta bir uyarıcının farkına varır (Ertürk, 2017: 70). Etrafımızda birçok uyarıcı bulunmaktadır ve bireyler bu uyarıcılar arasında önemli olanları veya daha önemli olguları kavramak için temel teşkil edecek uyarıcıları fark edemeyebilir. Alma basamağı belli olgulara ya da uyarıcılara duyarlılığı içerir (Bacanlı, 2006: 89). Bu basamakta bireyler ilgi duyacakları, değer verecekleri olguları ya da bu olgular ile ilgili unsurları fark ederler.

Duyuşsal alanın alma basamağı üç kademeyi içerisinde barındırır. Bunlar:

1.1 Farkında olma: Bu kademe nesne veya olgudan gelen uyarıyı fark etmeyi içerir (Sönmez, 2015: 102). Burada bahsedilen fark etme neredeyse

bilişseldir ve fark edilen uyarıcıya dikkat etme ya da fark edilen şeyi keşfetmek bu kademeye dahil değildir (Ertürk, 2017: 70). Bu kademe, bir olgudan gelen uyarının algılanması yoluyla, o olgunun bireyin duyuşsal dünyasına girişi olarak düşünülebilir. Örneğin bir cami gezisi sırasında bir kişinin namaz kılan insanları görmesi, duyuşsal alanın alma basamağında, farkında olma kademesindedir. Duyuşsal alanın bu kademesinde bulunan birey, namazın bir ibadet olduğunu bilir; ancak bireyin sadece namaz kılan kişileri görmesi namaz hakkında bir tutuma sahip olması için ya da namaz ibadetine değer vermesi için yeterli değildir.

1.2 Almaya Açıklık: Bu kademe de bilişsellikten uzaklaşmış değildir (Ertürk, 2017: 71). Uyarıcı reddedilmez aksine uyarıcıya doğru bir yönelme başlamıştır; ancak henüz ilgi duyma ya da çekici bulma söz konusu değildir (Sönmez, 2015: 103). Bireyin gezi sırasında gördüğü namaz kılan insanlar, algı çerçevesine girmiştir ve namaz ile ilgili olguları fark etmek birey için daha kolaydır, yani namaz kılmak farkedilmemişlik barajını aşmıştır; ancak hala bireyin namaz ibadetine ilgi duyması, olumlu tutum sergilemesi ya da değer vermesi söz konusu değildir.

1.3 Kontrollü ya da seçici dikkat: İster bilinçli ister bilinçsiz olsun uyarıcıyı diğer uyarıcılardan ayırmak ve o uyarıcıyı tercihli uyarıcı haline getirmektir (Ertürk, 2017: 71). Gezide kalabalık bir camiye giren bireyin çeşitli ibadetler yapan kişiler arasından namaz kılanları, diğer ibadetleri gerçekleştiren kişilerden daha önce fark etmesi, bu kademe de bulunduğunu göstermektedir.

1.3.2 Tepkide Bulunma Basamağı (2.0)

Tepkide bulunma basamağında, bir uyarıcıya dönük olmaktan öte o uyarıcıyla bizzat meşgul olmak söz konusudur (Ertürk, 2017: 71) Birey uyarıcıya karşı bilinçli tepkiler verir, uyarıcıyla ilgilenir ve faaliyetten zevk alma, bu basamağın sonunda gerçekleşir (Sönmez, 2015: 104-105). Katılımın ötesinde aktif dinlemek, tepkiye konu olan olgu ile ilgili bir şey yapmak bu basamakta gerçekleşir (Bacanlı, 2006: 89). Bu basamak da kendi içerisinde üç kademeye ayrılmaktadır.

2.1 Tepkide uysallık: Bu kademe de, bireyin verdiği tepki uyarıcıya ters yönde değildir, uyarıcı birey tarafından takip edilir (Sönmez, 2015: 105). Davranış, birey tarafından gereğine inanılmadan ama direnme olmaksızın yerine getirilir (Ertürk 2017: 71). Bireyin davranışı direnmeden yerine getirmesi; ancak gereğine

inanmaması henüz ilginin veya değerin bulunmadığını göstermektedir. Örneğin; gezi sırasında kendisini namaza çağıran kişiye birey, itiraz etmez ve uyarıcının uyarına gider; ancak namaz kılmakla ilgili bir istek de söz konusu değildir.

2.2 Tepkide isteklilik: Burada ise telkin edilen davranışı sergilemede isteklilik bulunmaktadır, tepki kişi tarafından seçilmiştir ve birey davranışı sergilemesi için zorlanmamıştır (Sönmez, 2015: 106). Ancak, bu isteklilik uyarıcıya bağlıdır yani birey kendi kendisine davranışı göstermez. Davet edildiği öğle namazına uysallıkla iştirak eden bireyin, ikinci namazı için yapılan davete severek iştirak etmesi, tepkide istekliliğe örnektir; ancak birey davet edildiği faaliyet esnasında zevk almayabilir.

2.3 Tepkide doyum: Bu kademedeki davranışa tatmin duygusu eşlik eder (Ertürk, 2017: 71) ve bireyin davet edildiği davranışa isteklilikle iştirak etmemesi, pişmanlık duygusuna sebep olabilir (Sönmez, 2015: 106). Henüz namaz kılmayı alışkanlık haline getirmemiş bir kişinin, namaz kılmaktan hoşlanması, duyuşsal alanın bu kademesinde bulunduğunu gösterir.

1.3.3 Değer verme Basamağı (3.0)

Bu basamağın hedefleri tutumlar, inançlar ve değerlerle ilgili olabilir ve bu basamakta bireylerin tepkileri sınırlı bir kararlılıktan, açık bir kararlılığa ve tutarlılığa doğru derecelenebilir (Sönmez, 2015: 107). Değer verme basamağı, olguları bir değer olarak almayla beraber değerlere ilişkin tutarlı davranışları içerir (Bacanlı, 2006: 89). Bu basamaktaki davranışları gösteren bireyler, çevrelerinde o davranışa ilişkin değerin tutucusu olarak bilinirler, artık davranış sergilemede itaat değil, değere bağlılık söz konusudur ve bu basamak, değerler arasındaki ilişkilerin değil, bir değerler takımının benimsenmesi ile ilgilidir (Ertürk, 2017: 72). Bireyin bu basamaktaki davranışlarında sahip olması beklenen tutarlılık, sahip olunan değerlerle ilişkili diğer değerleri de benimsemeyi gerektirir. Değer verme basamağının bu özelliği, basamağın din eğitimcisi açısından da kritik önemli kılmalıdır. Bu noktada din eğitimi faaliyeti esnasında, eğitimcinin alıcı ile arasındaki iletişim ayrı bir önem kazanmaktadır; çünkü dini iletişim, muhatapta dini yaşamaya karşı ilgi ve istek; bir diğer ifadeyle güçlü dinî duygular uyandırma fonksiyonuna sahiptir (Öz, 2017: 127). Din eğitimcisinin, bu durumun farkında olarak eğitim durumlarındaki duyuşsal unsurları güçlendirmesi hem bu basamağın

hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıracak hem de ileriki duyuşsal kazanımların elde edilmesi için hazırbulunuşluk sağlayacaktır.

Değer verme basamağı da üç kademedен müteşekkildir:

3.1 Bir değeri kabullenme: Bu kademe bireyin değeri atfetmesi söz konusudur ve burada inanç kavramı, varlığı düşünülebilecek baskın özelliğı hakkıyla betimler (Ertürk, 2017: 72). Zamanla değışebilmekle birlikte, davranışta bir tutarlılık söz konusudur, birey bu kademedе bir uyarıcıya karşı devamlı aynı duyuşsal tepkileri verir (Sönmez, 2015: 107). Birey daha önceden alma ve tepkide bulunma basamaklarıyla, hakkında yaşantı sahibi olduğı değeri artık takdir eder. Namaz kılmanın iyi ve önemli bir şey olduğunu düşünen ve namaz ibadetine saygı duyan bireyin duyuşsal alanın, bir değeri kabullenme kademesinde olduğı söylenebilir. Bireyin namaza önem vermesi ve saygı duyması namaza artık duyuşsal bir anlam yüklendiğinin işaretidir ve bu durum, namaza bireysel ölçekte bir değer boyutu kazandırmaktadır.

3.2 Bir değeri yeğleme: Bir değeri yeğleyiş kademesi, bireyin söz konusu değeri arzulayacak ve değerin peşine düşecek kadar önemsemesi demektir (Ertürk, 2017: 72). Burada birey değere sahip olmayı isterken, henüz değeri elde etmek için harekete geçmemiştir. Kabullenme basamağında bireysel ölçekte bir değer atfedilmiş olan namaz ibadetini, bir alışkanlık haline getirmeyi ve namaz kılan bir kişi olmayı isteyen birey, duyuşsal alanın bir değeri yeğleyiş kademesindedir.

3.3 Bir değere adanmışlık: Bu kademeye gelindiğinde ise artık bireyin, değeri elde etmek için harekete geçmiş olması söz konusudur. Kişi, o değer için maddi manevi güç harcar ve diğer bireylerin de o değeri benimsemesi için mücadele verir (Sönmez, 2017: 108). İşte bu kademeye ulaşmış olan birey, namaz kılan bir kişi olmak için harekete geçer, günlük planlarını namaz vakitlerine göre yapmaya başlar, cami cemaatinden çevre edinir ve arkadaşlarının da namaza başlaması için çaba sarf eder. Ancak, burada birey değeri tam anlamıyla kazanmış değildir, çünkü değeri kazanmanın son aşaması değere adanmışlık değildir. Birey bu kademedе başkalarının değere adanması için mücadele verirken, kendisi de değere bağlılığını korumaya çalışır.

1.3.4 Örgütlenme Basamağı (4.0)

Birey, bu basamağa kadar hep toplumca oluşturulan değerleri benimser ve savunur; ancak bu basamakla beraber, değerler ile ilgili yeni örüntüler oluşturulmaya başlanır (Sönmez, 2015: 109). Çok sayıda değer söz konusu olduğunda, değerleri sistemsal şekilde örgütlenme, değerler arası ilişkileri belirleme ve bu sayede kapsamlı bir değer sistemi kurma gereği doğmaktadır (Bacanlı, 2006: 89). Birey, değerleri çevresinin aktardığı gibi anlar ve değer verir; ancak örgütlenme basamağında değerler, birey için yeni ve özgün anlamlar içerir. Namaz ibadeti, bu basamağa ulaşmış birey için artık herkesin bilmediği, bireyin kendisince oluşturulmuş bir anlama ve değere sahiptir. Ayrıca; örgütlenme basamağında birden fazla değer birbiriyle ilişkilidir, birey bu değerleri örgütler ve sistemleştirir (Ertürk, 2017: 73). Yani burada namaz artık tek başına bir değer değildir, başka değerler ile anlamlı bağlantılara sahiptir. Örgütlenme basamağı iki kademeden oluşmaktadır.

4.1 Bir değer kavramsallaştırılması: Bu basamağa kadar edinilen tüm değerler, birey tarafından ayrıştırılır ve incelenir (Sönmez, 2017: 110). Birey adandığı değerleri, daha detaylı bir şekilde inceler, adeta analiz eder. Bireyin değerlerinin üzerinde düşünmesi ve değerle ilgili yaşantılarının zenginleşmesi, bireyin değere yeni manalar yüklemesini sağlayabilir ve bu sayede değer bireyin duyuşsal dünyasında özgün bir anlam kazanır. Örneğin; namaz kılmaya adanmışlık gösteren birey için namaz, zamanla bireye özgü ve bireyin duyuşsal dünyasında zenginleştirdiği bir anlama kavuşacaktır. Değerler, bu kademeye ulaşan farklı bireyler için farklı ve özgün manalar içerir. Bir birey için namaz, huzuru ifade derken bir başkası için kötülüklerden kaçışı ifade edebilir; bu manalar, bu kademeye ulaşan her birey için farklı olabilir.

4.2 Bir değer sistemi örgütlenme: Bu basamağın hedefleri, değerler karmaşasının düzenli ilişkiler içerisinde düzenlenmesini gerektirir (Ertürk, 2017: 73). Birey, sahip olmaya çalıştığı değerler arasındaki ilişkilerin farkında olur ve bu değerler arası ilişkiler, bireyin değerleri tutarlı bir biçimde yaşamasını sağlar. Bireyin bu kademede yaptığı sentezin sonucunda oluşan, birbiriyle tutarlı değerler, farklı değerler sistemiyle etkileşime girebilir ve birey edindiği yeni değerler sistemini, sahip olduğu başka değerler istemiyle örgütler ve bu zenginleşme ömür boyu sürüp gidebilir (Sönmez, 2015: 110).

Bu kademeye ulaşan birey artık namaz değerinin kendi içerisinde özgünleşen ve genişleyen anlamını daha başka değerlerle ilişkilendirir ve namaz kılmanın da içerisinde bulunduğu birçok değer, birbiriyle ilişkili bir şekilde tutarlılık arz eder. Birey namaz ile birlikte camiye, diğer ibadetlere, namaz kılan bireye yakışır şekilde güzel ahlaklı olmaya da değer verir. Bu kademedeki değerlerin bir arada bulunması ve tutarlılık arz etmesi, değer sisteminin bireyin hayatında daha etkili olmasını da sağlar.

1.3.5 Bir Değer ya da Değerler Bütünüyle Nitelenmişlik Basamağı (5.0)

Bireyin bu basamaktaki davranışları, onun karakterini yansıtmakta, dünya görüşünü ortaya koymaktadır (Sönmez, 2015: 111). Değer hiyerarşisinde yer almakta olan değerlere zaman içerisinde bir uyum gerçekleşir ve bireyin davranışları değerler sistemi tarafından denetlenir (Bacanlı, 2006: 89). Bu düzeyde bulunan hedefler, bireyin tedirginliğe düşmeksizin benimsemiş olduğu değerler ile tutarlı hareket etmesini gerektirir (Ertürk, 2017: 74). Bu basamak da kendi içerisinde iki kademedен oluşmaktadır.

5.1 Genellenmiş örüntü: Bu kademedede, birey çevresindeki karmaşık dünyayı, kendi değerler sistemine göre yorumlar ve düzenler (Ertürk, 2017: 74). Birey, çevresi her ne kadar aksini dayatsa da olaylara ve olgulara kendi değerleri doğrultusunda yaklaşacaktır. Burada birey, duyuşsal anlamda çevresini değiştirecek kadar güçlü ve tutarlı davranabilir. Bir önceki basamakta namaz ile beraber güzel ahlakı da içerisine alan bir değer sistemi örgütleyen birey, kararlı bir şekilde güzel ahlakı davranışlarında gösterecektir.

5.2 Nitelenme (Karakterlenme): Bu kademedede birey, buraya kadar taşıdığı değerleri kendisine tamamen mal etmiştir ve değerleriyle özdeşleşmiştir (Sönmez, 2015: 112). Bu kademenin hedefleri, bireyi tamamen karakterleyici niteliktedir (Ertürk, 2017: 75). Bu kademeye ulaşmış bireyin davranışlarında, hemen hemen her koşulda aynı kalite mevcuttur. Güzel ahlakı karakter edinmiş olan bireyin, yakın çevresine karşı ahlaki davrandığı gibi hiç tanımadığı insanlara da aynı şekilde davranması; davranış örüntüsünü, birbirinden çok farklı durumlarda aynı seviyede tutması bu kademenin kazanımlarına örnek olarak gösterilebilir.

Burada taksonominin üst seviye basamaklarının bireyin tüm hayatını etkileyen değerlerin kazanımını sağladığı görülmektedir. Değerler eğitiminin ve bireyin derin psikolojik özellikleriyle ilişkili olması açısıyla duyuşsal özelliklerin, din eğitimi için önemli bir konu olduğu düşünülünce duyuşsal alan kazanımlarının din eğitimi için önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca, birey tarafından olgunun önce fark edilmesi ve bireye yaşantı kazandırılarak değer verme üzerinden karakterlenmeye kadar giden bir yol takip edilmesi, duyuşsal alan taksonomisinin aynı zamanda bir metod olarak kullanılabilmesine imkân tanımaktadır. Din eğitimi yoluyla bireye aktarılmak istenen yüce değerler, alışkanlıklar, erdemler taksonomi takip edilerek daha düzenli ve verimli bir şekilde kazandırılabilir



İKİNCİ BÖLÜM

2. GELİŞİM DÖNEMLERİ ÖZELİNDE DİN EĞİTİMİNİN DUYUŞSAL BOYUTU

Gelişim Psikolojisi, psikolojinin en eski ve en yaygın alanlarından biridir ve bireyin tüm hayatı boyunca takip ettiği biyolojik ve psikolojik değişimleri inceler (Külahoğlu, 2017: 17). Buradan, bütüncül bir yaklaşım takip edilmek isteniyorsa, gelişim psikolojisinin bilgi birikiminden faydalanmanın gerekliliği anlaşılabilir.

Bu bölümde, bireylerin farklı gelişim alanlarında hayatı boyunca izlediği gelişim seyri ve bu gelişim dönemlerinde din eğitiminin duyuşsal boyutu incelenecektir. Anlatımın sadeliği ve araştırmanın sıhhati açısından genel bir anlatım tercih. Gelişim dönemlerinde din eğitiminin duyuşsal boyutu incelenirken, gelişim dönemlerinin yaş sınırlarında referans olarak Havighurst'ün Gelişim Görevleri Modeli esas alınmıştır (Yıldız, 2015: 33-35). Bu bölümde, gelişim dönemlerinin daha iyi anlaşılması için, dönemlerin genel özellikleri hakkında bilgiler de verilmekte ve gelişim dönemlerinde farklı gelişim alanlarındaki özelliklerin din eğitiminin duyuşsal boyutu ile ilişkisi açıklanmaya çalışılmaktadır.

2.1 Bebeklik Döneminde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutu (0-2 Yaş)

Bebeklik, insanın ihtiyaçlarını gidermede aciz ve korunmaya muhtaç olduğu bir yaşam dönemidir. Bu yaşam döneminin, bireyin ilk öğrenmeleri ve hayatın ileriki aşamaları için hazırbulunuşluk kazandığı en temel gelişim dönemi olduğu düşünülebilir. Bebeklik dönemi, reflekslerin egemen olduğu bir dönemdir ve refleksler hayatın devam etmesi için son derece önemlidir. Emme, yutma, Babinski refleksi, tonik boyun refleksi bazı önemli reflekslere örnektir (Arı, 2016: 47). Bebeğin karnını doyurmasında emme ve yutma refleksi, düşmelere karşı kendisini korumasında tonik boyun refleksi (Deleş, 2019: 14-16), merkezi sinir sistemi sorunlarının tespitinde Babinski refleksi (Arı, 2016: 48) rol oynar. Emme refleksine eşlik eden bir diğer refleks, arama refleksidir. Emme refleksi bebeğin dudaklarına dokunulduğunda bebeğin dokunan nesneyi emmesi, arama refleksi ise bebeğin yanağına dokunulduğunda başını dokunulan tarafa çevirerek dokunan nesneyi aramasıdır ve bu iki refleks doğumdan ortalama 3-4 ay sonra kaybolur (Hız Kurul,

2007:200). Emme ve arama reflekslerinin görüldüğü bu dönem, Erikson'un psikososyal gelişim kuramında, temel güvene karşı güvensizlik dönemine rastlamaktadır. Bu dönemde birey ya temel güven duygusu kazanacak ya da bireyde güvensizlik duygusu gelişecektir; yani bebek bu dönemden sonra ya çevresinin kendisi hakkında olumlu tavırlar sergileyeceğini ve dış dünyada zarar görmeyeceğini düşünür ve güven duygusu içinde yaşar ya da insanların kendisine zarar verme ihtimali olduğunu düşünerek daima bir güvensizlik duygusu içerisinde yaşar (Arı, 2016: 68).

Emme ve arama refleksleri, bebeğin karnının doymasından fazlasını ifade etmektedir. Annenin bebeğinin beslenmesine özen göstermesi, bir sıkıntısı olduğunda yanında bulunması, sevgi ve ilgi göstermesi bebeğin tüm metabolizmasının dengeli çalışmasını sağlar (Erden ve Akman, 2008: 86). Anne, bebeğinin ihtiyaçlarını karşılamada tutarlı ve akla uygun bir tutuma sahip olursa, bebek odaklı bir bakım gerçekleşmiş ve bebekte, ne zaman ihtiyaç duysa annesini yanında bulacağı hissi gelişmiş olur, böylece bireyde temel güven duygusunun oluşumu sağlanmış olur (Arı, 2016: 68).

Bebeklikte gelişen temel güven duygusu, ileriki yaşlarda bireyin güvenli bağlanma stili geliştirmesinde yardımcı bir unsurdur. Güvenli bağlanan bireyler hem kendileri hem de başkaları hakkında olumlu bakış açılarına sahiptir ve kendilerinin değerli olduklarını, başkalarının ise kabul edici ve destekleyici tutumlara sahip olduklarını düşünürler (Yıldız, 2015: 120). Buradan hareketle, güvenli bağlanmanın ve temel güven duygusunun, birbirleriyle yakın ilişki içerisinde oldukları sonucu çıkarılabilir.

Tarhan, bu dönemde çocuğun kazanacağı temel güven duygusunun, çocuğun ileriki yaşlarında bireyselleşmesini sağlayacağını, güven duygusu gelişen bireyin bağımsızlaşacağını ve kendi kişiliğini kazanmaya başlayacağını belirtmektedir (2018: 77). Buradan hareketle, temel güven duygusunun, özgüvenin gelişmesi için elzem bir kazanım olduğu sonucuna ulaşılabilir. Özgüveni gelişmiş olan birey, olumlu benlik algısına sahiptir, kendisiyle barışıktır; ancak kibirli değildir ya da kendisini olduğundan daha değersiz görmez (Tarhan, 2018: 85-86). İnsanın, özgüvene ve olumlu benlik algısına sahip olması, ileriki yaşlarında çevresi ile dengeli ilişkiler kurabilmesine katkı sağlayacak önemli unsurlardır.

Erikson’a göre, bu dönemde sağlıklı bir şekilde aşıl原因an güven duygusu, ileriki yaşlarda gelişecek olan dindarlığın temel taşıdır (Gürses ve Kılavuz, 2011: 161). O’na göre tüm evrensel dinler; ikram eden bir yaratıcı, çocuksu bir teslimiyet, acizlik taşıyan davranışlar, yalvarma ve iyiliğin ortak bir inanç haline gelmesi gibi özellikler taşır ki bunlar anne ve bebek arasındaki ilişkiyi andırmaktadır (Güner, 2018: 64)

“İman” kelimesinin kökenine baktığımız zaman; inanmak, güvenmek, güven vermek anlamlarıyla karşılaşırız (Hökelekli, 2013:222). İman kişinin, şahsi hürriyetinden ve kendi iradesinden vazgeçmesi ve ilahi iradeye teslim olması, bir başka deyişle kendi iradesini Allah’ın iradesine teslim etmesidir (Hökelekli, 2010: 163). Her insan, doğuştan bir aşkın varlığa (Rabb’e) inanma yeteneğine sahiptir ve bu yeteneğini kullanarak, inanma ile ilgili duygularını tatmin etme, inanma ihtiyacını karşılama, çabası içerisinde (Tosun, 2017: 94). Bireyin dini ihtiyaçları söz konusu olduğunda ise “Tanrı” bir bağlanma unsuru olarak karşımıza çıkar (Güner, 2018: 64). İman, sadece bireyin yaratıcısına inanması değil, inancın yanı sıra, O’na güvenmesi anlamına da gelmektedir. Buradan yola çıkılarak insanın, iman ettiği aşkın varlığı tanıyarak ve bu tanımanın gereği olarak o varlığın öğretilerini öğrenerek, önce bir güven duygusu geliştirdiği sonra da bağlanma davranışını gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Bebeklik döneminde kazanılan güven duygusunun, bireyin ileriki yaşlarında karşılaşacağı din eğitimi açısından da önemli olduğunu belirtmek gerekir. İster bilişsel boyutlu ister duyuşsal boyutlu din eğitiminde, bireyin din eğitimi ile kuracağı güven temelli ilişki, din eğitiminin etkililiğine katkı sağlayan bir unsur olarak iş görebilir.

Bireyin Rabbine bağlanmasının tezahürlerinden birisi de tevekkül davranışdır. Bilmen’e göre tevekkül eden kişi, kulluk görevlerini yerine getirdikten sonra Allah’a güvenir ve gücünün yetmediği şeyleri Allah’a bırakır, böylece kedere düşmez (2018: 568). Hakk’a güven, İmanın gereğidir ve tevekkülün esasıdır (Gökcan, 2018: 134). Tevekkülün Allah’a güvenmek olduğundan yola çıkılarak, bebeklik döneminde kazanılacak olan temel güven duygusunun, tevekkül için önemli olduğu söylenebilir. Tevekkülden önce kişinin Allah’ı tanıması yani “marifet” sahibi olması gerekir (Gökcan, 2018: 140). Bireyin, marifet için gerekli hazırbulunuşluğa sahip olduğu zaman alacağı din eğitimi, Allah’ı tanıtarak ve bu sayede bireyde tevekkül edici yönü geliştirerek, güven duygusunun korunmasında

Fayda sağlayabilir. Bebeklik döneminde, temel güven duygusunu yeterince kazanamamış olan bireylerin, ileriki yaşlarda alacağı din eğitimi, temel güven duygusundaki eksikliği gidermede adeta bir kök hücre gibi iş görebilir.

2.2 Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutu (2-12 Yaş)

Çocukluk dönemi, ilk çocukluk ve son çocukluk dönemi olarak ikiye ayrılmaktadır, burada da çocukluk dönemi tek başlık altında değil iki başlık altında işlenecektir. Bunun sebebi, bu dönemi bebeklik ve ergenlik döneminden ayıran belirgin ortak özelliklerin bulunmasının yanı sıra, ilk çocukluk ve son çocukluk dönemleri arasında, bu iki dönemi ayrı başlıklar altında incelemeyi gerektirecek, önemli farklılıkların bulunmasıdır.

2.2.1 İlk Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutu (2-6 Yaş)

Bireyi toplumsallaştırmak, eğitimden beklenen görevlerden biridir, eğitimin bu marifeti sayesinde birey içinde yaşadığı topluma uyum sağlar (Tosun, 2017, 97). Birey eğitim kurumları sayesinde, eğitiminin aşamalarını tamamlayarak üst eğitim kurumlarına geçtikçe, toplumun farklı kesimleriyle karşılaşır ve bu farklı kesimlerle uyum içinde yaşamayı öğrenir. Topluma uyum sağlamanın önemli bir kısmını, toplumun değerlerini bilmek oluşturur ve manevi değerlerin sağlam temellere oturtulması lazımdır (Tosun, 2017:97). Bu husus bize din eğitiminin, bireyin toplumsallaşmasında önemli bir yeri olduğunu gösterir, zira “vicdanları etkileyen dini inanç ve kanaatler, kişilerin davranışlarının uyumlu ve ideal bir çizgiye gelmesinde, sosyal hayatın sağlam, dengeli ve düzenli yürütülmesinde kanunlardan çok daha müessir olmaktadır” (Cebeci, 2015:43).

Tosun din eğitiminin, bireyin toplumsallaşmasında iki önemli faydasının olduğunu belirtmektedir (2017: 97-98). Bunlardan birincisi dini ritüellere katılmakta bireye hazırbulunuşluk kazandırmak, ikincisi ise bireyin kendisi dini ritüellere katılmasa bile bu ritüellere katılan bireyleri anlamayı ve olumlu değerlendirmeyi sağlamaktır. Din eğitiminin bu işlevlerinin, bireyin ilk çocukluk döneminde kazanacağı özerklik ile birlikte toplumsallaşmasına ivme kazandıracığı söylenebilir.

İlk çocukluk dönemi Erikson’un psikososyal gelişim kuramında “Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç” dönemine ve “Girişimciliğe Karşı Suçluluk” dönemine

karşılık gelmektedir (Bacanlı, 2002: 89-90). İlk çocuklukla beraber yeni yeni yürümeye başlayan birey, hızla gelişen yer değiştirme yeteneği sayesinde özerklik için ihtiyacı olan hazırbulunuşluğu temin eder (Arı, 2016: 68). Freud'ün kuramında anal döneme karşılık gelen bu evrede, bireyin haz bölgesi dışkılama bölgesidir; bu dönemde birey dışkıyı tutma ve bırakma davranışını sıklıkla kullanır (Bacanlı, 2002: 89) ve bu yetenek çocuğun özerk bir biçimde davranmasına yardımcı olur (Erden ve Akman, 2008: 86).

Bu dönemde çocuklar, şaşırtıcı bir şekilde, özerkliklerini ispat etmek istercesine, irade sergilemeye başlarlar, kendi başına ayakta durmaya çalışırlar; bazı nesneleri sıkıca tutar, başkasına vermezler ve bu sergiledikleri özerklik denemelerinden zevk alırlar (Erickson, 2014: 160). Bu aşamada bireyin dua etmek, tesbih çekmek gibi kendi kendisine yapabileceği ibadet girişimlerinin desteklenmesi faydalı olabilir. Öbür taraftan bireyin çevrelerini tanıma faaliyetleri, anne babalar tarafından kısıtlanmak istenir ve ebeveynin katı kuralları, bağırıp çağırması, sevgisini esirgemesi gibi psikolojik yaptırımları özerklik girişimlerinin utançla sonuçlanmasına yol açabilir (Arı, 2016: 69). Çocuğun özerk ibadet girişimlerinde yapacağı hatalar, ebeveyn tarafından dikkatlice düzeltilmelidir; aksi takdirde bireyde ortaya çıkacak olan kuşku, dini pratikleri yerine getirmeye engel teşkil edebilir. Bu dönemde bireylerin, ebeveynleri tarafından duygusal incinmelerden korunmaları ve duygusal doyumlarının sağlanması gerekmektedir.

İlk çocukluk dönemi Erikson'un psikososyal gelişim kuramının girişimciliğe karşı suçluluk dönemini de içine alır. Bu dönemde çocuklarda baskın bir girişimcilik duygusu vardır; bu nedenle çocuk sürekli hareket halindedir ve becerilerini tanımaya çalışmaktadır (Arı, 2016: 69). Erikson, bireyin bu girişimlerinin, cesaret ve kahramanlık içerdiğini ve bu girişimlerden istenilen sonuçlar elde edilemez ise güçlü bir gurur kırıklığının, girişimi takip edeceğini belirtir (2014: 161). Bu dönemde bireyin yer değiştirme ve konuşmayla ilgili bir sorunu kalmamıştır; bu iki kazanım sayesinde de birey çevresini ve kendisini keşfetmeye başlar. Bu keşfetme arzusu bireyin teşebbüslerinin yanı sıra, büyüklerine yönelttiği çeşitli soruları da beraberinde getirir (Erden ve Akman, 2008: 86).

Bireyin çevresinde olup bitenlere merakının artmasının yanında, cinsiyetini keşfetmesi nedeniyle cinsel konulara da merakı artmaktadır (Yıldız, 2015: 109) bu da bireyin büyüklerine cinsel konular hakkında da sorular soracağı anlamına gelir. Ebeveynin, çocuğun soracağı cinsel içerikli sorular karşısında, çocuğa terbiyesizce davrandığını hissettirecek tavırlarının, çocuktaki suçluluk duygusunu haddinden fazla geliştireceği düşünülebilir. Ayrıca ebeveynin sert tavrı, ilerleyen dönemde bireyin ihtiyacı olan cinsel bilgileri öğrenememesine ya da bu bilgileri elde etmek için güvenilir olmayan kaynaklara yönelmesine sebep olabilir.

Girişimcilik; bireyin, kazandığı özerkliğin üzerine eklediği birtakım faaliyetler olarak değerlendirilebilir, özerklik döneminin kazanımlarının birleştirilerek oluşturulan yeni ve amaçlı davranışlar, girişim olarak tanımlanabilir. Örneğin; birey kendi çorbasını kendisi içmek isteyebilir ve bu girişiminde çorbayı döküp saçmak suretiyle başarısız olabilir (Arı, 2016: 69). Bireyin çeşitli konularda cesaretlendirilmesi, desteklenmesi ve hatalarını fark etmesine yardımcı olunması, psikososyal gelişim açısından bireye fayda sağlayacaktır (Yıldız, 2015: 109).

Bu dönemde bireyin girişkenliğinin aşırı düzeyde engellenmesi, suçluluk duygusunun ortaya çıkmasına neden olabilir (Yıldız, 2015: 109). Ailenin, bireyin girişimlerini desteklemesi ve bireyin başarısızlıkla sonuçlanan girişimleri karşısında olumlu ve sabırlı bir tavır takınması faydalı olacaktır. Ebeveynin, başarısız girişimler sonucunda bireye karşı takındığı öfkeli tavır, bireyde kendisiyle ilgili “ben başaramayan biriyim” şeklinde bir inancın oluşmasına neden olur (Arı: 2016: 70) ve bu durumda birey özgüven problemleri yaşamaya başlayacaktır. Öte yandan ebeveynin, bireyin girişimlerine karşı takındığı tavrda itidali elden bırakmaması gerekmektedir; çünkü girişkenlik bir miktar suçluluk duygusuyla dengelenmezse bireyde merhametsizlik ve yaptıklarıyla ilgili sorumluluk almamak gibi olumsuz sonuçlar doğurabilir (Yıldız, 2015: 109). Bunun ışığında ilk çocukluk döneminin, bireyde özgüven duygusunun gelişimi için kritik özellikleri olduğu söylenebilir.

Bu dönemde bireyin girişimlerinin itidal ölçüsünde desteklenmesi, bireyin günah kavramına daha sağlıklı yaklaşmasını sağlayabilir. Girişimleri belli ölçüde desteklenen bireyin özdenetim mekanizması gelişeceğinden, inancının günah olarak nitelendirdiği şeylerden sakınması kolaylaşacaktır. Bunun yanında inancın

tasvip ve tavsiye ettiği davranışların sergilenmesinde bireydeki girişimcilik duygusu yardımcı bir unsur olarak görev üstlenecektir. Bu sayede duyuşsal alanın üst basamaklarının gerektirdiği tutarlılık ve kararlılık gelişecektir.

İlk çocukluk dönemi, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında işlem öncesi evreye karşılık gelmektedir. Piaget'nin kuramına baktığımızda “şema” kavramı ile karşılaşırız (Arı, 2016:53). Şema, bireyin çevresini anlayabilmek ve davranışlarını düzenlemek için oluşturduğu algı çerçevesidir (Yıldız, 2015:53). Örneğin birey, camiye namaz kılınan bir yer olarak tasavvur ediyorsa, camide mevlid programı yapıldığını gördüğünde garipseyebilir. Bireyin yaşantı kazanması ve olgunlaşmasıyla şemalar değişir ve düzenlenir (Küçükkaragöz, 2017: 88).

Bu evrenin önemli şemalarından bir tanesi “odaklanma” şemasıdır. Odaklanma, bireyin bir olayın ya da olgunun yalnızca bir yönüne odaklanması demektir (Yıldız, 2015: 60). Bu durumda birey, karşılaştığı durumu etkileyen diğer unsurları fark edemez. Örneğin, insanların yaşının büyüdükçe güçleneceğini düşünen birey, yaşlı insanların çok güçlü olacağını zannedebilir, yaşlı insanların güçlerini azaltan fiziksel gerilemeyi hesaba katamaz.

Animizim ve yapaycılık bu evrede görülen diğer iki şemadır. Animizm, bireyin cansız nesnelere canlıymış gibi davranması demektir. Birey oyuncak bebeğin, güneşin ya da ayın canlı olduğunu düşünebilir. Yapaycılık ise doğa olaylarının birileri tarafından yapıldığını düşünmektir (Yıldız, 2015: 60-61); örneğin birey rüzgârı birisinin üflediğini ya da akarsuyu yukarıdan birisinin döktüğünü sanabilir. Bu şemalar bireyde antropomorfik tanrı figürünün görülmesine sebep olur. Antropomorfizm, insana özgü özelliklerin tanrıya yüklenmesidir (Oruç, 2013:974). Bu evrede birey, Allah'ın bir mekânı ya da evi olduğunu düşünebilir ve zihninde insani bir Allah tasavvuru bulunabilir, çünkü çocuk henüz soyut kavramları anlayacak bilişsel seviyeye ulaşmamıştır (Dam, 2013: 37). Bu dönemde bireye, Allah'ın seven, nimet veren, koruyan yönleriyle tanıtılması hem antropomorfik tanrı figürünün, soyut bir Rabb figürüne evrilmesini kolaylaştıracak hem de birey, yaratıcısına karşı olumlu yaklaşıma sahip olabilecektir.

Çocuklar merak ettikleri Allah'ı yakından tanımak ister ve hem Allah hakkında hem de yakın çevresinden duyduğu melek, cennet, sevap gibi kavramlar

hakkında büyüklerine sorular sorar (Peker, 1985: 41). Dil gelişiminin, bu evrenin önemli özelliklerinden biri olduğunu (Yıldız, 2015: 62) düşünecek olursak, çocuğun bu evrede ebeveynlerine soracağı sorular ve alacağı cevapların, oldukça önemli olduğu anlaşılabılır. Ebeveynler çocuğun sorularına karşı olumlu tavır sergilemeli, çocuğun anlayışına uygun bir şekilde sorularını cevaplamalıdır (Peker, 1985: 42). Bireyin bu merakı din eğitimi için bir hareket noktası teşkil edebilir. İlk çocukluk dönemindeki bireyin merakının uygun anlatımlarla giderilmesi yerine aksi tutumların sergilenmesi halinde, bireyin dini bilgileri öğrenmeye karşı ilgisinin yok olması ya da bireyin dini öğrenme ürünlerine karşı olumsuz tutum geliştirmesi söz konusu olabilir.

Bu evre çocuklarında görülen belirgin özelliklerden biri de benmerkezciliktir (egosantrizm). Bu evrede çocuklar duygularında, düşüncelerinde, davranışlarında benmerkezcidirler. İlk dönem çocuğu kendisini başkasının yerine koyamaz yani perspektif alamaz (Dam, 2013:20). Bu nedenle yanında bulunmayan bir eşyasının özelliklerini herkesin bildiğini, yola çıkmadan önce gördüğü arabanın şoförünün kendisini gördüğünü düşünebilir ya da kendisinin hoşuna giden bir şeyin başkasının hoşuna gitmeyeceğini, kendisinin canını yakmayan bir darbenin başkasının canını yakabileceğini düşünemez.

Bu evrede çocuklar, kendilerinin dünyanın merkezinde olduklarını düşünür, yani tüm ilginin, sevginin, şefkatin kendilerine yönelik olması gerektiğini düşünürler ve bunları paylaşmak istemezler (Dam, 2013: 20). Bireydeki bu benmerkezcilik ebeveynleri korkutabilir; ancak bu özelliklerin bu dönem çocuğunun gelişimsel özellikleri olduğunu bilmekte fayda vardır. Buna binaen, bu dönem çocuklarının benmerkezcilik davranışlarını, bir takım ahlaki değerlendirmelere tabi tutarak, çocuk hakkında yargıda bulunmak, bireyin psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebilir.

Çocuktaki bu benmerkezciliğin tezahürlerinden birisi, Piaget'nin paralel oyun olarak isimlendirdiği oyun şeklidir (Bacanlı, 2002: 65). Paralel oyunda çocuk diğer çocuklarla aynı ortamı paylaşır; ancak kendi oyununu tek başına oynar (Arı, 2016:63).

Bu evrede görülen başka bir oyun çeşidi de sembolik oyundur. “Sembolik oyun gerçek dünyaya ilişkin nesne, kişi ya da durumların yerine başka kişi nesne

ve durumların koyularak temsil edilmesi (-mış gibi yapma hayali oyun) şeklinde tanımlanabilir” (Acarlar, 2001: 26). Saç fırçasını mikrofon gibi kullanma ya da uzun bir tahta parçasını tüfek gibi kullanma sembolik oyunlara örnektir. İlk çocukluk döneminde, oyunları ile sosyalleşmeye başlayan bireyin sosyalleşmesine, din eğitiminin toplumsallaştırıcı yönüyle destek olunabilir.

Bu evrede çocukların kendilerine hayali arkadaşlar edindiği de görülür. Çocuklar bu hayali arkadaşlarla sanki gerçek bir insanmış gibi oynar ve bu durum ana-babaları kaygılandırabilir. Hayali arkadaş edinen çocukların durumları kaygılandırıcı olsa da bu çocukların diğer çocuklara nazaran iş birliğine daha yatkın olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Arı, 2016: 64).

İlk çocuklukta birey çevresinin, özellikle anne babasının davranışlarını taklit eder ve taklit ettiği davranışlar arasında büyüklerinin dini davranışları da bulunmaktadır (Şimşek, 2004: 212). Taklidin bir öğrenme yolu olduğunu (Yıldız,2015: 221) ve psikososyal bir boyutu olduğunu düşünecek olursak, bu durumda bireyin dini anlamda sosyalleşmeye başlamasının yanı sıra topluma dini anlamda intibak etme sürecinin de başladığı söylenebilir. Bu durumda çocuğun bu taklit girişimlerinin ebeveyn tarafından duyuşsal ve devinsel yönden desteklemesi fayda sağlayabilir. Öte yandan, birey henüz işlem öncesi evrede olduğu için ibadetlerin kurallarının ki bunlar bilişsel boyuta dahildir, öğretilmeye çalışılması, bireyin bu kuralları öğrenememesi nedeniyle suçluluk duygusunun ortaya çıkmasına sebep olabilir.

İlk çocukluk döneminde örgütleyici-tamamlayıcı oyunların oynandığı gözlenmiştir. Bu tür oyunlarda sosyal katılım gerçekleşir ve sosyal ilişkiler önem kazanır (Arı, 2016:63). Çocukların oyunlarda hissettiği ve öğrendiği sevgi, mutluluk, sevinç, üzüntü gibi çeşitli duygular, bireyin yaşı ilerlediğinde içinde yaşayacağı toplumun ruh sağlığı açısından oldukça önemlidir (Koçyiğit v.dğr., 2007: 327), çünkü öğrenilen bu duygular, ileride intibak edecekleri topluma uyum sağlamakta ve toplumun değerlerini benimsemekte bireye faydalı olur. Çocukların paralel oyundan çıkıp sosyal ilişkiler içeren oyunlar oynamaya başladığı gözlemlendiğinde, oyun ortamlarının olumlu ilişkiler kurulabilecek şekilde yapılandırılması, bireyin psikososyal gelişimine olumlu katkılar sağlayabilir.

İlk çocukluk döneminde bulunan bireyin bakımını üstlenen kişilerin, çocukların oyunlarını takip ederek, bireylerin oyunlarının içerisinde yetişmekte oldukları toplumun değerleri ile bağdaşmayan öğelerden arındırılmış şekilde yapılandırılmasını sağlamalarında fayda vardır. Günümüz din eğitiminin önemli konularından biri haline gelmiş olan küreselleşmenin bir ürünü olan yayınlar, çocukların gelişimlerinde ve dolayısıyla oyunlarında, kendi kültürlerine yabancı unsurların dahil olarak, toplumsallaşma ve toplumsal uyum konularında problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilir.

2.2.2 Son Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutu (6-12 Yaş)

İlkokul çağı diye de anılan bu dönemde çocukların büyümesi yavaştır, bu dönemde boy uzamasında ve kilo artışında hızlı bir değişim gözlenmez; son çocukluk dönemi, kas gelişiminin hızlı olduğu bir gelişim dönemidir. Bu gelişim döneminde çocuklar oldukça hareketlidir ve bu hareketlilik sayesinde, çocukların iskelet ve kas yapısı daha belirgin hale gelir ve “bebeklik şişmanlığı” kaybolur (Arı, 2016: 84).

El göz koordinasyonu artar ve küçük kas gelişimi son çocukluk döneminde hızlanır (Yıldız, 2015: 43). Bu dönemde motor beceriler geçmiş gelişim dönemine göre oldukça düzgün ve koordine. Koşma, tırmanma, bisiklete binme, yüzmeye gibi motor becerilerde bu dönem çocuğu oldukça başarılıdır. Bedensel faaliyetlerde ustalaşıldıkça bu beceriler birey için bir zevk kaynağı haline gelir (Arı, 2016: 84).

Okul çağı çocukları bedenlerini güçlü bir şekilde kontrol etmeye başlarlar ve uzun süre bir yerde oturabilir veya ayakta durabilirler ancak; durağan faaliyetler bireyi hareket etmekten daha çok yorar, pasif kaldığı durumlar çocuğu bıktırır ve gelişimini olumsuz yönde etkiler (Arı; 2016: 84-85). Bu durumun eğitim ortamlarının ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde dikkate alınmasının, bireyin öğrenmesinde faydalı olacağı düşünülebilir. Aktif öğrenmenin daha çok ilgi gördüğü günümüzde (Aydede ve Kesercioğlu, 2012: 37), eğitim durumlarının tespitinde bu hususların dikkate alınmasının eğitim faaliyetlerinin başarısını artıracakı söylenebilir. Aktif öğrenmenin öğrencinin zihinsel yeteneklerini kullanmasını ve öğrenme esnasında çeşitli kararlar almasını gerektirmesi, öğrenciyi tüm yönleriyle öğrenme sürecine dahil ederek öğrenciye sorumluluk yüklemektedir (Kardaş ve Uca, 2016: 121). Aktif öğrenmeyle, eğitim faaliyeti esnasında

sorumluluk alan öğrencinin, sahip olduğu hareket enerjisini öğrenmeye aktarmasını sağlamanın öğrenmenin verimini artıracığı, bunun yanında son çocukluk döneminde olan bireyin pasif kaldığı eğitim ortamlarında, öğrenmeye olan ilgisinin azalacağı düşünülebilir.

Bu dönemde, yüksek bir enerjiye sahip olan bireyin, yardımlaşmak gibi dinden öğrenilebilecek değerlerin öğretiminde, aktif öğrenme yönteminin marifetiyle, aktif tutulması, öğrenmeye olumlu katkı sağlayabilir. Bunun yanında, dinin Namaz kılmak gibi psikomotor boyutu olan konuları öğretilirken, gösterip yaptırma metodu sayesinde öğrencinin ilgisi ders esnasında canlı tutulabilir ve öğrenme kolaylaştırılabilir. Son çocukluk döneminde aktif öğrenmeden faydalanılarak verilecek din eğitimi, ileriki yaşlarda daha sağlam temellere oturtulmuş bir dini yaşantı kazandıracığından, bireyin toplum tarafından kabul edilmesi ve toplum içerisinde yer edinmesinde yardımcı olacaktır.

Son çocukluk dönemi, Piaget'nin kuramında somut işlem evresine karşılık gelmektedir (Küçükkaragöz, 2017: 98). İşlem öncesi evrede var olan odaklanma, bu evrede yerini odaktan uzaklaşmaya bırakır. Bu sayede birey bütünü değerlendirirken sadece bir yönüne bakarak değil, bütünü oluşturan farklı değişkenleri hesaba katarak değerlendirir (Arı, 2016: 86). Örneğin oruç tutmanın, sadece yeme içmeyi terk etmek olmadığını, oruç tutarken aynı zamanda kötü söz söylemekten, dedikodu yapmaktan ya da diğer insanlara zarar vermekten uzak durmanın gerektiğini düşünebilir.

İşlem Öncesi evredeki benmerkezcilik, bu evrede yavaş yavaş kaybolur ve yerini perspektif almaya bırakır. Piaget'nin dağılma adını verdiği ve kaynaklarda, perspektif alma adıyla da geçen (Yıldız, 2015: 61) bu gelişimsel özellik, bireyin kendisi dışındakilerin duygularını, düşüncelerini anlayabilmesi demektir (Yıldız, 2015: 66). Birey çevresiyle ilişki kurarken yapacağı hataların düzeltilmesinde, empati kurmanın işe koşulması bu gelişim evresinde fayda sağlarken, ilk çocukluk evresinde ise benmerkezcilik nedeniyle, bireye empati kurdurmaya çalışmak fayda sağlamayabilir.

Bu evrede gelişmeye başlayan bir diğer özellik de dönüşümsel düşüncedir. 9-11 yaşlarında çocuklar, sonucu ortaya çıkaran durumları hesaba katarak düşünmeye başlarlar (Arı, 2016: 87). Örneğin; “Bir sayının üç katının, 12 fazlası

36 ise, bu sayı kaçtır?” sorusunu, işlemleri geriye doğru takip ederek çözebilir, yaşanan süreci sadece ileriye doğru değil, geriye doğru da algılayabilir (Yıldız, 2015: 67). Mantıksal çıkarsama sayesinde ise çocuk, olayın temel gerçekliğinin çıkarsanmasına yönelik mantıksal işlemleri gerçekleştirebilir (Arı, 2016: 88). Örneğin, şehrin ortasında, etrafa meyve kokuları saçan bir kamyonetin, civar köylerden yüklediği meyveyi satmak için pazara götürdüğünü düşünebilir. Mantıksal düşünme sayesinde birey yağmurun nasıl yağdığı, akarsuların nasıl oluştuğu gibi sorularına akla uygun cevaplar bulabilir (Yıldız, 2015: 67).

Bu evrede çocuklar, sıralama ve sınıflama yapmada ustalaşırlar, önceki evrede yapamadığı iki veya üç faktöre göre sınıflama ve sıralama işlemleri, bu evrede yapılmaya başlanır (Bacanlı, 2002: 68). Bu işlemler için geliştirdikleri şemalar sayesinde, belirli nesneler arasında bulunan, değişmeyen ilişkileri mantık yürüterek kavrayabilirler (Erden ve Akman, 2008: 67). Mesela; önündeki farklı nesneleri hem şekillerine hem de renklerine göre sınıflandırabilirler. Ancak; bu evrede soyut işlem yapma yeteneği gelişmediği için birey, sadece somut sınıflandırmalar ve sıralamalar yapabilir (Arı, 2016: 89).

Bu evrede bireyler, ibadetlerle ilgili kuralları öğrenebilir ve sırayla sayabilir; ancak soyut düşüncenin gelişmemiş olması nedeniyle ibadetlerin hikmetlerini anlamada sıkıntı yaşarlar. Bu nedenle, bu evrede verilecek din eğitiminin, değer ve karakter eğitimi boyutunun öne çıkması, bireyin anlayış seviyesinin üstünde kalacak fikhî, itikadî konuların öğretiminin ertelenmesi faydalı olacaktır.

Bu gelişim döneminde birey için yeni bir şeyler üretmek, yaptığı işlerden takdir ve beğeni toplamak önemlidir, fiziksel ve zihinsel kapasiteleri, yeni şeyler öğrenmek ve ortaya koymak için yeterli seviyeye ulaşmıştır (Erden ve Akman, 2008: 88). Bu dönemde bireylerin ortaya koydukları ürünleri, çizdikleri resimleri veya yaptıkları maketleri, çevresine sundukları ve çevresindekilerin yorumlarını merak ettikleri gözlenebilir.

Son çocukluk döneminde, bireyin yetişkinlerin dünyasına olan ilgisi artmakta, çocuklar bu dönemde yetişkinlerin işlerini nasıl yaptıklarını merak etmektedir. Birey, bu dönemde yapılan girişimlerinde başarılı oldukça, kendine olan güveni artar ve bu durum bireyin başarıya doğru güdülenmesini sağlar (Erden ve Akman, 2008: 88).

Bu dönem, Erikson'un psikososyal gelişim kuramında, çalışkanlığa karşı aşağılık dönemi olarak isimlendirilmektedir. Birey bu dönemde, okuma-yazma, hesap yapma gibi temel akademik becerileri edinir, kullanmaya başlar ve bu konulardaki başarısıyla yetişkinler ve akranları tarafından kabul görmeyi bekler (Bacanlı, 2002: 91). Bu dönemde çocuklara başarı duygusunu tattırmak, önem arz eder ve çocuğa başarı duygusunu tattırmada ebeveyn kadar okul çevresi de sorumludur; çocukların yaptıkları işleri takdir eden ebeveyn ve öğretmenler, bireyin aşağılık duygusuna kapılmasına engel olurlar, aksi halde bireyde aşağılık duygusu gelişir (Erden ve Akman, 2008: 88). Öğretmenlerin öğrencilerini tanıması ve onlara çözebilecekleri sorular sorması, başarabileceği ödevler vermesi faydalı olacaktır. Son çocukluk döneminde, dinin bireye değer veren yönünü referans alarak verilecek din eğitimi, son çocukluk dönemini takip eden gelişim dönemlerinde ve özellikle ergenlikte, bireyin kendisini değerli hissederek özsaygı ve özgüven geliştirmesine yardımcı olacaktır.

Öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bir diğer husus da çocukların akranları tarafından değerlendirilme şekilleridir. Başarısız olan öğrencilerin akranları tarafından olumsuz değerlendirilmeleri, hakarete maruz kalmaları, dışlanmaları, aşağılanmaları gibi tatsız durumlar, bireyde kalıcı gelişimsel problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Dinden öğrenmenin marifetiyle bireye hoşgörü ve diğerkamalık gibi, diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurmaya yardımcı olacak değerlerin kazandırılması, bireyleri akranlarıyla ilgili olumsuz değerlendirmeler yapmaktan alıkoyacaktır. Öğretmenlerin de ayırım yapmadan her öğrenciyi desteklemesi, güvensiz öğrencilerin küçük ilerlemelerinin bile farkına vararak takdir etmesi, öğrencilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir (Erden ve Akman, 2008: 89). Öğretmenin, öğrencilerine eşit davranmaması, öğrencilerin dersten soğumasına ve okulda huzurun bozulmasına sebep olabilir (Bayraktar, 2014: 49).

Bu dönemde, bireyin psikososyal gelişimi açısından orta yolun tutulması da önem arz eder. Bu dönemin aşırı uçlarında, ebeveyni tarafından bir yeterlilik alanına itilen ve çocukluğunu yaşayamayan bireyler ile “tembel” yani aşağılık duygusu yoğun olan, bu nedenle de başarısızlık karşısında tekrar deneme cesareti gösteremeyen bireyler yer almaktadır (Bacanlı, 2002: 91-92). Toplumsal bir varlık olan insanın çevresinin genişlediği, ana-babanın çocuk üzerinde etkisinin azalıp,

okulun ve akranlarının etkisinin arttığı (Arı, 2016: 96) bu gelişim döneminde her iki aşırı uçta bulunmak, bireylerin sosyalleşmesine olumsuz etki edecektir. Özellikle İslam dininin orta yolu tavsiye eden öğretileri bu noktada dikkat çekicidir (Câmiu's-Sağîr: 2859).

Bu dönemde çocuklar kendi cinsel kimliklerini özümserler, yani kendi cinsel kimliğindeki yetişkinlerle özdeşim kurarlar (Arı, 2016: 65). Özdeşim kurma, bir bireyin içinde bulunduğu kurumun düşünüş ve davranışlarını taklit etmesi veya kendisine rol model alması demektir (Mangır ve Baran, 1990: 67). Bireyin özdeşim kurması iki açıdan önemlidir: Birincisi, bireyin kendi cinsel kimliği ile ilgili rolleri, sosyal öğrenmeyle yetişkinlerden öğrenmesi ve bu rolleri özümseyerek geleceğe hazırlanması; ikincisi ise sağlıklı özdeşimler sayesinde bireyin sosyalleşme sürecinde sağlam bir temel kurulmasıdır (Arı, 2016: 95). Buradan, bireyin ileriki yaşamında sahip olduğu cinsiyetin özelliklerini benimsemesinin ve bu rollere uygun hareket etmesinin gerekliliği anlaşılabılır.

Bireyin, sosyal çevresinin genişlediği ve başkalarını fark ettiği bu dönemde birey, kişilerin birtakım kurallar çerçevesinde bir araya geldiğini öğrenir ve bu durum bireyin yaşlılarıyla geçinmeyi öğrenmesini sağlar (Bacanlı, 2002: 48). Uygun cinsiyet rollerinin benimsenmesiyle birlikte, çocukların oyunları da şekillenir ve cinsiyetlere göre farklılaşır. Bu dönemde kızlar daha yumuşak oyunları tercih ederken, erkeklerin oyunları güç gösterisine dönüşüp, şiddet içerebilir (Arı, 2016: 84).

Bu dönemde çocuklar, sosyalleşmeyle birlikte, sosyal gruplara karşı tutum sahibi olmaya ve tavır sergilemeye hatta siyasi tercihlerde bulunup olayları değerlendirmeye başlarlar; çünkü zihin bu dönemde soyut işlemlere hazırlık yapmaktadır (Bacanlı, 2002: 49). Bu dönemde bireye dinin soyut tarafının far ettirilmesi, ileriki dönemlerde verilecek din eğitimi için hem bilişsel hem de duyuşsal hazırbulunuşluk sağlayacak ve din eğitiminin etkililiğini artıracaktır.

2.3 Ergenlik Döneminde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutu (12-18 Yaş)

Bebeklik ve çocukluk dönemlerini aşan bireyler, ergenlik döneminde yetişkinliğe hazırlanırlar. Çocukluktaki nispeten hafif sorumluluklar, yerini daha

ağır olanlara bırakır ve eğlence merkezli yaşam tarzı, ergenlikle beraber bireyin tabiatından kaybolur, oyunların yerini ödev ve sorumluluklar almaya başlar.

Bu dönemde bireyde cereyan eden fiziksel gelişimler oldukça belirgindir. Ergenlik döneminde bedensel gelişim tekrar hız kazanmıştır (Yıldız, 2015: 45). Erinlik ve adölesanlık dönemi olarak ikiye ayrılan ergenlik döneminin; erinlik döneminde boy ve kilo artışı dikkat çekmekte iken adölesanlıkta ise erkeklerde gelişkin bir iskelet ve kas yapısının oluşumu, kızlarda vücudun daha yuvarlak hatlı bir görünüm alması söz konusudur (Arı, 2016: 104-105).

Ergenlik döneminde, cinsiyet özellikleri gelişmeye başlar. Cinsiyet özellikleri, birincil cinsiyet özellikleri ve ikincil cinsiyet özellikleri olmak üzere ikiye ayrılır. Ergenlikte önce ikincil cinsiyet özellikleri görülür. İkincil cinsiyet özellikleri bireyin üremesiyle doğrudan ilişkili olmayan, erkeklerde ses kalınlaşması, kızlarda göğüslerin büyümeye başlaması ve her iki cinsiyette de önce genital bölgenin, sonra koltuk altlarının kıllanması gibi özelliklerdir (Yıldız, 2015: 45). Daha sonra ise birincil cinsiyet özellikleri görülür. Birincil cinsiyet özellikleri ise bireyin üremesiyle doğrudan alakalı olan, organal gelişimlerdir (Yıldız, 2015: 45).

Ergenlik döneminde bedensel gelişimde farklılıklar gözlenir, bazı bireyler erken olgunlaşıırken, bazıları geç olgunlaşmaktadır. Erken olgunlaşma ve geç olgunlaşmanın, kızlarda ve erkeklerdeki etkisi birbirinden farklıdır. Erken olgunlaşan erkekler akranları tarafından ilgi görmenin yanı sıra daha dışa dönük kişilik özellikleri gösterirlerken; erken olgunlaşan kızlar daha çekingen davranmaktadırlar (Erden ve Akman, 2008: 53). Geç olgunlaşan erkekler akranları arasında pek popüler olmasa da daha hareketli ve enerjiktirler, geç olgunlaşan kızlar ise kendilerine güveni daha yüksek, daha dışa dönük ve akranları arasında daha popülerdir (Erden ve Akman, 2008: 53-54).

Ergenlikte vücuda salınmaya başlanan, kızlarda östrojen, erkeklerde testosteron hormonları, cinsel organların gelişmesini ve üreme özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlar (Erden ve Akman, 2008: 51). Bu cinsiyet hormonlarının salınımı, aynı zamanda bireyde aşırı cinsel isteğin oluşmasına sebep olur (Yıldız, 2015: 99). Bu değişikliklerle baş etmekte zorlanan gençte, aşırı yorgunluk, kekemelik, tik gibi sorunlar ve bunlara bağlı olarak kendini suçlu ve günahkâr görme eğilimleri

oluşabilir (Karahan, 2015: 129-130). Yetişkinlerin, ergenlik dönemindeki bireyin cinsel isteği karşısında, yargılayıcı bir tavır sergilemek yerine, ılımlı ve empatik bir yaklaşıma sahip olması, faydalı olacaktır. Bu dönemde ortaya çıkacak olan, akıl ve cinsellik arasındaki gerilimin, birçok ahlaki özelliğin kazanılmasını sağlayacağı dikkate alınarak, cinsel enerjinin ilim, ahlak, sanat ve özellikle din gibi insani özelliklere yönlendirilmesi, din eğitimi açısından önemli bir husustur (Gündüz, 2011: 71-72). Bu dönemde bireyde ortaya çıkan enerjinin, din eğitiminin toplumsallaştırıcı yönünden faydalanılarak insani erdemlere yönlendirilmesi, bireyin toplum içerisinde saygın bir yer edinmesi için iyi bir başlangıç olabilir

Ergen bireyler, bu dönemde vücutlarındaki gelişime karşı oldukça duyarlıdır, ayna karşısında uzun süre vücutlarındaki değişimleri gözlemler ve dikkatlerini kendi üzerlerinde toplarlar (Erden ve Akman, 2008: 54). Birey kendi bedenindeki değişimleri akranlarıyla kıyaslar, kendisinde bir eksiklik veya fazlalık olup olmadığını merak eder ve bu yöneliş mahremiyete ve güvene önem vermeyi beraberinde getirir (Bacanlı, 2002: 92). Bireyin akranlarıyla mahremini paylaşması, birtakım sıkıntıları beraberinde getirir. Birey, kendini akranlarına açarken, mahremiyet değerini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir. Bu dönemde din eğitimi, bireye mahremiyet bilinci kazandırılması yoluyla, koruyucu bir rol üstlenebilir.

Ergenlerin bu gelişimsel özellikleri, beden imgesini önemli kılar. Beden imgesi, bireyin vücudunu algılama biçimidir (Erden ve Akman, 2008: 53). Ergenlikte, bireyin bedeninde meydana gelen değişiklikleri kontrol etmek bireyin elinde değildir ve bu nedenle birey, bedeninde meydana gelen değişiklikleri kabul etmek durumundadır (Bacanlı, 2002: 50). Bunun yanında toplumun ideal bir erkek ve kadın vücudunun, nasıl olması gerektiği ile ilgili bir takım genel kabulleri bulunur ve ergen kendisini bu kabullerle kıyaslar (Yıldız, 2015: 47).

Bazı bireyler, toplum tarafından kabul görmenin, görünümünden geçtiğini düşünerek dış görünüşlerini popüler modellere, film yıldızlarına ya da sporculara benzetmeye çalışırlar (Erden ve Akman, 2008: 54-55). Bireyin bu değişikliklere uyum sağlayamaması ve toplumun kabulleriyle kendisi arasında yaptığı kıyas neticesinde, kendisini güzel ya da yakışıklı olarak değerlendirmemesi, olumsuz bir beden imgesine sahip olmasıdır (Erden ve Akman, 2008: 55). Bireyin, ergenlikte

değişen bedenini kabul etmesi, en azından bedeninden şikayetçi olmaması, bireyin gelişim seyrini kolaylaştırarak, ergenlik dönemi gelişim görevlerini daha başarılı bir şekilde yerine getirmesinde fayda sağlayacaktır.

Ergenlerin, toplum tarafından kabul edilmenin yolunun, dış görünüşten geçtiğini düşünmeleri, yanlış bir düşüncedir ve bu düşünce, olumsuz beden imgesine sahip olan bireylerin, akranları tarafından kabul edilmeyeceğini düşünmesine ve bu nedenle arkadaş gruplarından uzak durması nedeniyle zamanla arkadaşları tarafından unutulmasına sebep olabilir (Erden ve Akman, 2008: 55). Çevre tarafından kabul görmenin, ergen bireyler için önemi düşünülerek toplumsallaşmanın bu gelişim döneminde ne denli önemli olduğu anlaşılabilir. Öğrencilerin, sosyal etkinliklere katılımları desteklenerek ve yaşantı merkezli eğitimin marifetleri kullanılarak; kabul görmenin tek şartının dış görünüş olmadığı ve farklı nitelikler ile toplumsal kabulün sağlanabileceği öğretilmelidir (Erden ve Akman, 2008: 57).

Ergenlik dönemi, bireyin kim olduğunu ve kendisinde neler olup bittiğini araştırdığı, fırtınalı bir gelişim dönemidir (Arı, 2016: 108). Bu sorulara cevap aranması kimlik arayışıdır ve kimlik arayışı, bu dönemde baş gösteren birçok problemin başında gelmektedir (Barut, 2017: 108). Bireyin kimlik arayışında din önemli bir işlev görür, çünkü kimlik gelişimi için önemli olan güven duygusu ve özdeşleşme gibi gelişim özellikleri, dini gelişimin temel referans noktaları arasında yer alır (Bahadır, 2015: 113-114). Dini inanç ve pratikler açısından, bireyin dini yaşantısının samimi olmasının ve rol yapmaktan uzak olmasının önemli olduğu açıktır. Bireyin, dini yaşantısını içsel bir unsur olarak benimsemesi, duyuşsal alanın üst basamaklarında yer alan becerileri gerektirmekte ve bireyin kimliğinin de önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Ergenlik dönemi, Erikson'un kuramında kimlik kazanmaya karşı kimlik bunalımının yaşandığı gelişim dönemidir. Erikson'a göre ergenlik dönemi, insan hayatındaki en önemli dönemdir ve bu nedenle Erikson, kimlik kazanmaya karşı kimlik bunalımı dönemine kuramında geniş yer vermiştir (Bacanlı, 2002: 92). Fizyolojik olgunluğa ulaşan ve yoğun cinsel gelişimle çocukluktan çıkan birey, önündeki yetişkin rollerinin belirsizliği ile karşı karşıyadır (Arı, 2016: 109). Önceden, hep çocuk olarak nitelendirilen bireye, bu dönemde bazen çocuk gibi

bazen ise yetişkin gibi davranılmakta, bu nedenle birey kendisi için bir kimlik arayışına girmektedir (Erden ve Akman, 2008: 89). Bu dönemde, geçmiş psikososyal gelişim basamaklarında yaşananlar sentezlenerek, bir kimliğe ulaşılmaya çalışılır (Arı, 2016: 109).

Erikson'a göre "Kimlik Kazanma" kimliğe yönelik olumlu duyumdur (Erden ve Akman, 2008: 90). Ergenlik döneminde yaşanan kimlik karmaşasının aşırı olduğu durumlarda, birey kendini tanımlayacağı ve kendisine saygı duyacağı bir kimliğe sahip olamaz, öte yandan eğer kimlik kazanımı süreci bir miktar kimlik bunalımı ile desteklenmezse fanatizm görülür (Yıldız, 2015: 112). Fanatizm, kimlik duygusunun fazlalığından kaynaklanan, hoşgörüsüz bir tavır içeren ve bireyin, tek yolun kendisinin yolu olduğunu düşünmesine sebep olan kimlik özelliğidir (Bacanlı, 2002: 93).

Bireyin, kimlik karmaşasından sonra kazanacağı kimliğin, toplum tarafından kabul gören, istendik bir kimlik olacağı kesin değildir. Bu dönemde birey tarafından benimsenecek kimlik, olumsuz bir kimlik olabilir. Ergenlik döneminde birey, kimlik krizinden başarıyla çıkamaması durumunda, birtakım çetelere ya da tehlikeli gruplara katılma tehlikesiyle karşı karşıyadır (Kararımak v.dğr. 2016: 3). Bireyin çevresinin, söz konusu tehlikelere karşı hazırlıklı olması gerekmektedir. Dinin, gencin kimlik arayışında, en yüksek idealler sunan yegâne kaynak olmasını ve gençlerin olumsuz akımların etkisinde kalmalarının altında, manevi eğitimin eksikliğinin olduğunu gösteren araştırmaların bulunduğunu dikkate alacak olursak, din eğitiminin ergenlik dönemindeki gence nasıl faydalar sağlayacağı anlaşılabilir (Gündüz, 2011: 67-68). Ergenlik dönemindeki bireylere sunulacak din eğitiminin, bireylerin yaşadıkları tarihsel zamanda ve çevrede var olan zararlı akımların ve oluşumların etkisinden koruyacak, bireylerin kabul görmek gibi sosyal ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yapılandırılması, geniş uygulama alanlarına sahip ve sistemleşmiş olması gerekmektedir.

Kimlik kazanımı Marcia tarafından iki boyutta değerlendirilmektedir ki bunlar bağıllık; yani bireyin bir kimlikte karar kılması ve bunalım; yani bireyin benimsemiş olduğu bir kimliğin bulunmamasıdır (Bacanlı, 2002: 93). Bu süreçte, birey ya kimliğini bulmuş ve o kimliğin içerdiği rolü üstlenmiştir ya da henüz kimliğini bulamamış ve bu nedenle de sıkıntılı bir arayış içerisine girmiştir. Eğer

birey kimliğini belirlerken, bunalım yaşamış ve sorunlarını çözmüş, bunun sonunda kendisine uygun bir kimliğe sahip olmayı başarmışsa “başarılı kimlik statüsüne” erişmiş demektir, eğer birey kimlik arayışı sürecinde bunalım yaşamamasına rağmen, kimlik konusunda bir karara varmış gibi görünmekte ise bireyin kazandığı kimlik “ipotekli kimliktir” (Bacanlı: 2002: 93).

Burada bunalım kavramının, ergenin, yeni yaşantılarının içerdiği, çevresinin kendisine olan telkinlerini, kimlik konusundaki tavsiyeleri ve baskıları değerlendirmesi, kabul veya reddetmesi olarak anlaşılabilir. Aslında birey, kendisine bir seçenek olarak sunulan kimlikleri reddedecekse, çevresine karşı bir mücadeleye girişmesi gerekir. Birey bu mücadeleyi kazanırsa ve bunun sonucunda bir kimlik edinmeyi başarırsa, bu kimlik başarılı kimlik olacaktır. Bu açıdan, ipotekli kimliği bireyin kendisine uygun olup olmadığını araştırmadan, yani mücadele etmeden, edindiği düşünülebilir. İslâm inancının insana, akıl ve irade sahibi olmasından ötürü, şerefli bir mevkii layık gördüğü dikkate alınarak, gencin bünyesinde yeşeren bağımsızlık duygularının, kendi kendisini yönetebileceği imkana ve güce kavuşmasını sağlayacak şekilde desteklenmesi, gencin insani olgunluğa erişmesini kolaylaştırır (Gündüz, 2011: 90).

Burada bahsedilmesi gereken bir başka durum da moratoryumdur. Moratoryum, bireyin kimlik arayışı sürecinde bunalım yaşamamasına rağmen, sorunlarını çözmemesi ve sorunlarıyla beraber yaşamasıdır ve böyle bireyler aileleriyle ve çevreleriyle ilişkilerinde dengesiz bir profil çizerler (Bacanlı, 2002: 93). Bu kişilerin bunalım geçirdiklerinin unutulmaması ve onlara sorumsuz bireyler gibi davranılmaması, bireylerin kimlik kazanımı sürecini kolay atlatmaları ve hayatlarında denge kazanmaları için faydalı olacaktır.

Birey, bunalım geçirmemekle beraber bir kimlik de edinemediği durumlarda, dağınık kimlik statüsüne sahiptir (Bacanlı, 2002: 93). Marcia’ya göre, dağınık kimlik statüsüne sahip bireyler, aileleri tarafından en az yönlendirmeye tabi tutulmuşlardır (Arı: 2016: 111). Bu durumda, ailenin kimlik edinme sürecinde bireyi yönlendirmede, orta yollu bir tutuma sahip olmasının önemli olduğu anlaşılabilir. Dinin, bireyin iç dünyasındaki yeri ve dışa dönük davranışlarına etkisi ve bireyin kişiliğinin önemli bir yanını oluşturması (Cebeci, 2015: 41) bireyin bütünleşmiş bir kimliğe kavuşmasında oldukça etkili olacaktır. Bu noktada bireyin

duyuşsal dünyasına dokunacak olan din eğitimi hem iç huzuru hem de davranışa yansıyan görülebilir yönünü tutarlı ve sağlıklı bir şekilde biçimlendirmede önemli bir yardımcıdır.

Bireyin özgün bir kimlik edindiği bu dönemde, deneyimler ve özdeşimler terkedilmez, aksine birey bu dönemde geçmiş yaşantılarını yeni deneyimlere uydurarak kimliğini oluşturmaya çalışır (Yıldız, 2015: 112). Geçmişte, aileye karşı verilmiş olan özerklik mücadelesi, bu gelişim döneminde bu defa topluma karşı verilir (Arı, 2016: 110). Buradan bireyin geçmişinden, ailesinin çok etkili olduğu dönemden, kopmadığı, sadece ailesinden öğrendiklerini yeni karşılaştığı durumlarla baş edebilmek için güncellediği anlaşılabılır. Gencin, dine karşı olumlu ya da olumsuz tutumunun oluşmasında, büyük ölçüde aile yapısının ve ebeveyninin dine karşı tutumunun etkili olduğu unutulmamalıdır (Gündüz, 2011: 67).

Bireyler, çevresinde kendisini olduğu gibi kabullenen yetişkin modellerle karşılaştığında onlara benzemek isterler, ebeveyni ve diğer büyükleri tarafından sürekli eleştirildiği durumlarda, çevrelerinden uzaklaşma eğilimine girerler (Erden ve Akman, 2008: 91). Bu açıdan bakıldığında, ergen için arkadaş grubunun önemi anlaşılabılır, çünkü birey ailesini ve çevresini seçme şansına sahip değildir; ancak arkadaşlarını seçebilir, kendisini kabul etmeyen arkadaş çevresiyle ilişkilerini kesebilir. Ergenin birtakım çetelere kolaylıkla katılabilmesinin altında, bu grupların kendisini kolaylıkla kabul etmesi yatar (Erden ve akman, 2008: 91). Buradan hareketle ergen bireyler için kabul görmenin hatta çevresi tarafından saygı görmenin önemli bir duyuşsal ihtiyaç olduğu, kendi kişiliklerine değer verilmesinin ergen bireyin çevresi ile ilişkilerinin daha sağlıklı olacağı sonucuna ulaşılabilir.

Bu sancılı süreçte birey ve aile arasında yaşanabilecek çekişmeler, bireyin kendisini suçlu hissetmesine neden olabilir, ailenin bireyi suçlayıcı tavırlardan uzak durması, bireyi baskı altına almadan desteklemesi faydalı olacaktır (Yıldız, 2015: 112). Suçluluk duygusu, ergenlik döneminde ahlaki gelişimin karakteristik özelliklerinden birisidir ve derinden hissedilen bir suçluluk duygusu, bireyin çevresiyle uyumunu kaybetmesine neden olabilir (Bahadır, 2015: 120). Ancak bu dönemde ailenin gevşek tutumunun, bireyin dağınık kimliğe sahip olmasına sebep olabileceği unutulmamalıdır. Çünkü, aşırı olmayan bir suçluluk duygusu, bireyin yeniden yapılanarak doğruya yönelmesinde güçlü bir motif olarak hizmet görebilir

(Bahadır, 2015: 120). Bu dönemde verilecek din eğitiminin, dini yasaklayan ve cezalandıran bir disiplin olarak değil, hayatı olumlu yönde düzenleyen, bireyi kötülüklerden koruyan ve uzaklaştıran bir sistem olarak tanıtması, bireyi suçluluk psikolojisinden koruyacaktır.

Ergenlikte, kimlik edinmeye çalışan bireyin keşfetmeye çalıştığı alanlardan birisi de cinselliktir ve kendi cinsiyetine özgü davranış kalıpları geliştirmek bireyin cinsel kimliğini tamamlayacaktır (Yıldız, 2015: 47). Karşı cinsteki akranlarından çok farklı bir bedensel gelişim seyri izleyen ergen, kazanmakta olduğu kimliği, cinsiyetinin motifleriyle bezer. Toplum, kadınsı olarak algıladığı davranışları kızların, erkeksi olarak algıladığı davranışları erkeklerin sergilemesini ve kimliğine yerleştirmesini bekler (Yıldız, 2015: 47).

Kendi cinsiyetinin rollerini reddetmeksizin, her iki cinsiyetin rollerini belli miktarda benimseyen bireylere androjen bireyler denilmektedir (Erden ve Akman, 2008: 93). Ancak, burada katı bir şekilde, saldırganlık gibi birtakım özelliklerin erkeksi, şefkat ve merhamet gibi bazı özelliklerin kadınsı olarak değerlendirilmesi ve bireylerin bu özellikleri cinsiyetlerine göre benimsemesini, diğer özellikleri ise benimsemekten kaçınmasını beklemek doğru olmayacaktır (Yıldız, 2015: 47).

Günümüzde, sosyoekonomik koşullar hızla değişmekte ve bu değişim toplumun cinsiyet rolleri ile ilgili yargılarını da değiştirmektedir (Erden ve Akman, 2008: 91). Eğitim kurumları, meslekler, hayat tarzları ve daha birçok şey geçmişe kıyasla daha fazla çeşitliliğe sahiptir. Bu durumda, toplumun farklı kademelerinde ve kesimlerinde rol alan bireylerin kabiliyetlerinin de çeşitlenmek durumunda olduğu düşünülebilir. Örneğin; kadınların iş ve meslek hayatında daha fazla rol üstlenmesi sonucunda, erkeğe özgü olduğu düşünülen işlerde kadınların sorumluluk alması ile beraber ev işlerinde erkeklerin sorumlulukları artmaktadır (Erden ve Akman, 2008: 92). Ancak, burada bireylerin cinsiyetlerinin farklı olmasıyla beraber, gelişimsel özelliklerinin de farklı olacağının unutulmaması ve üstlenilen rollerde bu farklılıkların dikkate alınması faydalı olacaktır.

Ergenlikte, kimlik edinmeyle beraber meslek seçimi de gündeme gelir. Kişinin seçtiği meslek, yaşam biçiminin nasıl olacağını, harcadacağı zamanı, yükselme şansını etkilediği için (Erden ve Akman, 2008: 93), bu gelişim döneminde bireyin üzerinde durduğu önemli unsurlardan biridir. Meslek seçimi bireyin eğitsel

geleceğini de belirler, yani okul seçimi bu dönemin önemli meselelerinden biridir (Bacanlı, 2002: 51). Eğitimin ve meslek edinmenin uzun soluklu bir süreç olduğunu düşünürsek, söz konusu seçimlerin, bireyin kimliği açısından önemi anlaşılabilir. Bayraktar, öğrencinin branş seçiminde, kabiliyetine uygun branş seçmesinin gerekliliğine dikkat çekerek, başarısızlığın uzun süre sonra nefrete dönüşebileceği tehlikesinden bahsetmektedir (2015: 78). Bireyin kendini tanıması, ilgi ve yeteneklerini bilmesi için yapılacak rehberlikle beraber, ergenin korkularını anlayacak yetişkin tutumu, meslek konusunda bireyin içinde bulunduğu karmaşayı kolay atlatmasını sağlayacaktır (Erden ve Akman, 2008: 94).

Bu dönemden bahsederken, değinilmesi gereken bir husus da eş seçimidir. Meslek seçimiyle beraber birey evliliğe de yavaş yavaş hazırlık yapmaktadır ve kendisi için nasıl bir eş istediğini öngörmeye başlar (Bacanlı, 2002: 50). Ergenlikten sonra birey, ergenlikte belirlemiş olduğu kriterleri yürürlüğe sokar, yani ergenlik dönemi, bireyin yetişkin olmadan önce bekletildiği yer olarak düşünülebilir (Bacanlı, 2002: 94). Bireyin, daha ziyade genç yetişkinlik döneminin gelişim görevi olan, eş seçiminde rol oynayacak kriterleri ergenlikte şekillenmeye başlar ve birey ergenlik döneminde, bir sonraki psikososyal gelişim dönemi olan yakınlığa karşı uzaklık döneminde, yakınlık kurabilmek ve buhranı atlatabilmek için hazırbulunuşluk kazanmış olur.

Ergenlikte vicdan gelişimi, birtakım temel değerlerin gelişmesi halini aldığı ve birey için neyin değerli olduğuna karar verildiği gelişim dönemidir (Bacanlı, 2002: 51). Böylelikle bireyin kimliği, dini, ahlaki, ideolojik özellikler kazanır ki bu açıdan bakıldığında bireyin soyut düşüncede derinleştiği görülebilir (Yıldız, 2015: 69). Bu dönemin, bireyde ahlaki davranışların görülmeye başladığı dönem olduğu ve bireyin din ve ahlak şuuruyla ulaşmasını mümkün kılacak gelişim özelliklerinin, bu dönemde ortaya çıktığı dikkate alınmalıdır (Gündüz, 2011: 67) çünkü, dini şuurun uyanışı ile dini mesajına uygun bir şekilde anlama ve yaşama arzusu yakından ilişkilidir (Bahadır, 2015: 113).

Piaget'ye göre, soyut düşünce 11-12 yaşlarında kazanılmaya başlanır, 14-15 yaşlarında kararlılığa ulaşır ve 16 yaşında da soyut düşünme tamamlanır (Arı, 2016: 106). Birey, bu gelişim dönemine ulaşmasıyla birlikte, satranç gibi karmaşık zihinsel işlemler yapmayı gerektiren oyunlar oynayabilir (Bacanlı, 2002: 68).

Ancak, Piaget bazı ergenlerin soyut işlemler evresine ulaşamayacağından bahsetmemiştir ve bu noktada bazı araştırmacılar, Piaget'nin kuramına, herkesin soyut işlemler evresine ulaşamayacağını belirten eleştiriler yöneltmiştir (Arı, 2016: 107).

Bu evrede, soyut kavramlar üzerinde fikir yürütülür, düşünce ile oynama becerisi kazanılır, (Erden ve Akman, 2008: 68). Somut işlemler evresinde yapılamayan zihinden problem çözme bu evrede yapılabilir, kavramlar kullanılarak kıyaslamalar yapılabilir, gruplar oluşturulabilir (Arı, 2016: 106). Bu evrede gelişen soyut düşünebilme özelliği sayesinde birey, din gerçeğini daha iyi kavrar ve çocukluk evresinde yüzeysel olarak oluşmuş olan dini inanç, derinleşerek şuurlu bir dini inanca dönüşür (Gündüz, 2011: 70-71). Soyut düşüncenin işlerlik kazanması, dini ilgilerin ve düşüncelerin, şuur ve irade seviyesine yükselmesine ve ergenin kişiliğinin derinden etkilenmesine neden olur (Bahadır, 2015: 113).

Entelektüel açlığın yaşandığı ergenlik döneminde, dini ve ahlaki konular gencin merak alanında ilk sıralarda yer almaktadır (Gündüz, 2011: 67). Din eğitimcisinin, gencin bu dönemde merak ettiği dini konulara yaklaşımını tespit etmesi ve uygun iletişim yöntemlerini benimsemesi gerekmektedir. Genç, bu dönemde soracağı sorularda, sanki inanmıyor ve dini akideleri önemsemiyormuş gibi bir üslup takınabilir; din eğitimcisinin ise gencin bu tavrına karşılık, eleştirici ve aşağılayıcı bir tavır takınmaması gerekmektedir (Gündüz, 2011: 94). Bu sakıncalı tavırlar, iletişim ağını bozarak gencin özdeşim kurmasını engelleyebilir. Din eğitiminin, bilgilendirmenin yanı sıra, edinilen bilgiler ve değerler doğrultusunda davranmak için gerekli motivasyonu oluşturmayı amaçladığı (Gündüz, 2011: 100-101) unutulmamalıdır.

Soyut işlem evresinde kazanılan bir özellik de birleştirmeci düşüncedir. Birey bir durumu etkileyen tüm faktörleri, neden-sonuç ilişkilerini, tüm değişkenleri hesaba katarak düşünebilir (Yıldız, 2015: 68) ayrıca, durumu ortaya çıkaran faktörleri birbirinden de soyutlayabilir (Bacanlı, 2002: 69). Değişkenlerle ilgili denenceler geliştirerek, olasılığa dayalı akıl yürütme yeteneği bu evrede kazanılır (Arı, 2016: 106). İnanç konusunda gencin bu farklı değişkenleri deneme çabası, bir tabu olarak görülmekteyse de din eğitimcisinin gencin bu çabasına suçlayıcı ve yargılayıcı bir tutumla yaklaşmamasında fayda vardır. Bu evrede

verilecek eğitimin içeriğinin soyut unsurlarla zenginleştirilmesi, bireye yeni kazandığı soyut düşünme becerilerini kullanma fırsatı verecek ve faydalı olacaktır ancak, eğitim ortamlarında bireysel farklılık ilkesi de göz önünde bulundurulmalıdır, daha önce bahsedildiği gibi, sınıfta henüz soyut düşünme becerini kazanamamış bireyler bulunabilir (Bacanlı, 2002: 69-70).

Ergenliğin başında, görelî düşünme denilen, durumları çevresel şartlara göre değerlendirebilme, olaylara başkalarının gözünden bakarak karar verebilme yeteneği gelişir (Arı, 2016: 106-107). Bu yetenek sayesinde birey bir sorunun çözümüne farklı açılardan yaklaşabilir (Erden ve Akman, 2008: 68).

Ergenlik döneminde görülen bir başka gelişimsel özellik de ergen benmerkezciliğidir. Bu dönemde bireyler, fiziksel görünüşlerine çok duyarlı oldukları için, herkesin kendisini izlediğini düşünür ve bu durum düşsel izleyiciler olarak adlandırılmıştır (Arı, 2016: 107). Ayrıca birey, yaşadıklarının sadece kendisinin başına geldiğini (Yıldız, 2015: 48), bu nedenle kimsenin kendisini anlamadığını düşünür. Bu durum, görelî düşünme becerisiyle tezat teşkil eder gibi görünmekteyse de birey çevresinin kendisi hakkındaki görüşlerini çok önemseydiği için benmerkezcilik yaşamaktadır (Bacanlı, 2002: 69). Ayrıca, birey bu dönemde kendisini çok eleştirir ve çevresinin de kendisini çok eleştirdiğini düşünür (Erden ve Akman, 2008: 90). Ancak bu durum, kendi fikirlerine çok önem vermesine engel olamaz. Bu dönemde birey, daha önce de bahsedildiği gibi, kendi düşüncelerine çok önem verir ve kendi görüşünü diğerlerinin görüşünden üstün tutar ve kendisini diğer insanlardan daha akıllı görmektedir (Erden ve Akman, 2008: 91).

Bu dönemde görülmekte olan başka durum da fantazmalardır. Hayal dünyasına dalış gitmek anlamına gelen fantazmalar, normalde psikiyatrik bir sorun olarak kabul edilirken, ergenlikte bir ölçüde normaldir (Yıldız, 2015: 48). Bu durum bireyin, daldığı hayal dünyasında içerisinde bulunduğu soyut işlemler evresinin marifetlerini kullanması olarak düşünülebilir.

2.4 Genç Yetişkinlik Döneminde Din Eğitiminde Duyuşsal Boyut (18-30)

Ergenlikte başarılı bir kimlik ve soyut düşünce yeteneği kazanma mücadelesi veren birey, daha sonra genç yetişkinlik dönemine geçiş yapar. Daha önce bahsedildiği gibi, ergenlik döneminde birey çevresinden bazen yetişkin bazen

çocuk muamelesi görürken (Erden ve Akman, 2008: 50), genç yetişkinlikte, kendisine yetişkin gibi davranılır ve birey de kendisini bir yetişkin gibi görür (Onur, 109-110). Bireyin, bu dönemde çevresinden göreceği tutarlı yetişkin muamelesinin, yetişkin rollerine hazırlanmada yardımcı unsur olarak iş göreceği düşünülebilir.

Bireyin, ergenlikte sağlıklı ve başarılı bir kimlik geliştirmesi, genç yetişkinlik döneminde başkalarının özgün kimliklerini keşfetmesinde rol oynar (Onur, 2017: 107-108). Dikkat edilirse, genç yetişkinlikten önce bireyin özerkliğinden, girişimlerinden, başarılı ve kendi tercihlerinin bir ürünü olan, özgün bir kimlik edinmesinden bahsedilmektedir ve bunlar, bireyi çevresindeki bireylerden farklı kılan unsurlardır. Bireyin genç yetişkinlikten önceki, kendisini çevresinden farklı kılan bu özgün birikimi, genç yetişkinlikte diğer bireyleri tanımayı kolaylaştırarak, çevresiyle iletişim kurmasına yardımcı olan bir unsur olarak karşımıza çıkar.

Daha önce de bahsedildiği gibi Piaget, kuramında bilişsel gelişimin soyut işlemler evresiyle (ergenlik döneminde) tamamlandığını belirtmekte ise de herkesin soyut işlemler evresine ulaşamadığını belirten eleştirilerin yanı sıra bilişsel gelişimin soyut işlemler evresiyle tamamlanmadığını belirtenler de bulunmaktadır (Arı, 2016: 107). K. Warner Schaie tarafından ortaya atılan ve yaşam boyu süren bir bilişsel gelişim süreci sunan kuram, “post-formel” düşünceyi içeren bilişsel gelişim kuramlarından biridir (Karaçanta, 2013: 222). Bu kuramda Schaie, Piaget’nin tüm bilişsel gelişim evrelerini, bireyin birikim yaptığı “Kazanım evresine” sığdırır, kazanım evresinden sonra ise bu birikimin uygulamaya konduğu “Başarma evresi” gelmekte, kuramın üçüncü kısmında ise başarma evresinde uygulananları, toplumsal manada sorumlu bir biçimde kullanmayı içeren “Sorumlu evre” ve “Yapıcı evre” yer almaktadır, son olarak, toplumsal sorumluluklarla genişleyen ilgi alanları “Yeniden bütünleştirici evrede” tek bir alana toplanır ya da düşünce daha da genişleyerek evren üzerine odaklanır (Onur, 2017: 122-123).

Schaie tarafından ortaya atılan kuram incelendiğinde, soyut-ötesi bilişsel gelişimin toplumsallaşmayı merkeze aldığı söylenebilir. Toplumsallaşma, birlikte yaşam kurallarına uyumu gerektirecektir. Buradan hareketle, bireyin genç yetişkinlik döneminde saygı, sorumluluk, empati gibi değerlere ilişkin, bilişsel alanın yanı sıra duyuşsal alanın kazanımlarına da ihtiyacı olduğu ve bu kazanımları

insani ilişkilerde işe koşma becerisine sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu nedenle, genç yetişkinlik döneminden önce, bireylere yeterli düzeyde değerler eğitimi verilmiş olmalıdır, bu sayede genç yetişkinlikte birey, toplumsal ilişkilerinde söz konusu değerlerden faydalanabilecektir.

Bazı kuramcılar bahsedilen bu kuramın evrelerini, Piaget'nin kuramındaki gibi bir önceki evrelerden farklı olmaması nedeniyle, farklı birer evre olarak görmek yerine soyut-ötesi düşüncenin üslubu olarak nitelendirmektedir (Onur, 2017: 124). Bu kuramı bir bilişsel gelişim kuramı olarak kabul etsek de etmesek de kuramın genç yetişkinliğe denk gelen başarma evresinde, elde edilen kazanımların uygulandığı ve toplumsal anlamda sorumlulukların üstlenileceği döneme hazırlanıldığı söylenebilir. Yetişkinlikte, düşüncenin daha esnek, uyumlu, karmaşık dünya ile başa çıkmayı kolaylaştıracak şekilde, sezgilere ve mantığa dayalı olduğu (Karaçanta, 2013: 221-222) düşünüldüğünde akla psikososyal gelişim gelmekte ve soyut-ötesi bilişsel gelişim bu yönüyle psikososyal gelişimle yakın bir bağ kurmaktadır.

Genç yetişkinlik dönemi, Erikson'un psikososyal gelişim kuramında yakınlığa karşı uzaklık dönemine rastlamaktadır. Bu dönemde birey çevresindeki insanlarla, evlilik ya da yakın dostluklar gibi, yakın ilişkiler kuracaktır (Can, 2017: 139). Yakın ilişkiler kurulamaması halinde birey soyutlanma ve yoksunluk hisleriyle karşı karşıya kalacaktır (2014: 164). Genç yetişkinlikte bireyden beklenen gelişim görevleri arasında evlilik, eşle birlikte yaşamayı öğrenme, çocuk yetiştirmenin yanı sıra meslek edinme gibi görevler bulunmaktadır (Karaçanta, 2013: 189). Genç yetişkinler, yakınlık söz konusu olduğunda romantik ilişkiler ekseninde hareket etseler de yakınlık ihtiyacı çok yönlüdür; arkadaşlar, yaşıtlar, iş çevresi bu dönemde bireyin yakınlık kuracağı kesimlerdir (Karaçanta, 2013: 192). Birey bu dönemde ergenlik döneminde kazanmış olduğu kimlikle, toplumsal roller arasında bir uyum sağlayamazsa yabancılaşıma yaşar (Onur, 2017: 110). Birey ergenliğe kadar geçirdiği gelişim dönemlerinde kazandığı becerileriyle, genç yetişkinlikte gerçek manada topluma karışmaktadır. Eğer, toplumun kendisinden beklentilerini karşılayabilirse toplum tarafından kabul görecektir ve kendisine toplum içerisinde yer bulabilecektir, aksi takdirde bireyin toplumsallaşması, geniş bir çevre edinmesi zor olacak ve bu durum bireyi yalnızlaştıracaktır. Bu noktada, toplumun bireylerden gerçekçi beklentiler içerisinde girmesinde fayda vardır, çünkü gelişimin

ilkelerinden birisi bireysel farklılıklardır (Barut, 2017: 101). Bireylerin her birinin gelişim seyri birbirinin aynı olmadığından hareketle, aynı yaştaki ya da aynı gelişim dönemindeki bireylerden aynı şeyleri beklemek, beklentileri karşılayamayan ya da beklentilerin üzerine çıkabilecek potansiyele sahip olan bireyler için sıkıntılı bir durum ortaya çıkarabilir.

Okuldan sonra, yeni bir ortam olan iş ortamına giren genç yetişkin, yakınlıktan beklentisinin yaşça kendisinden daha büyük olan yetişkinlere göre daha fazla olması ve beklentilerinin karşılanmaması nedeniyle, yalnızlık hissini daha yoğun yaşayabilir (Onur, 2017: 191). Akranlarının da okul çevresinden ayrılıp, iş ortamlarında yeni yakınlıklar arayışına girdiğini düşünürsek, genç yetişkinlerin dönem başında artan yalnızlık hissi daha net anlaşılabilir. Evliliğin, genç yetişkinin ihtiyacı olan yakınlığı karşılamada oldukça etkili olduğu düşünülebilir. Bu noktada bebeklikte temeli atılan bağlanma tarzının, genç yetişkinlikte romantik ilişkileri etkilediğini tespit eden araştırmalar bulunmaktadır; Hazan ve Shaver yaptıkları araştırmada, güvenli bağlanan yetişkinlerin yakın ilişkiler kurmaktan rahatsızlık duymamaktayken, kaygılı-kararsız bağlanan bireylerin terk edilme korkusu çektiklerini ve yakın ilişki kurmaktan kaçındıklarını tespit etmişlerdir (Karaçanta, 2013: 196).

Toplumun beklentileri, bireyin evlenme kararı almasında çok etkilidir öyle ki bireylerin evlenmeleri gereken zamanı belirleyen bir toplumsal saatten bahsedilmektedir (Şendil ve Kızıldağ, 2005: 16). Genç yetişkinlikte, toplumun evlilik ile ilgili yönlendirmelerine maruz kalan birey için eş seçimi meselesi gündeme oturmaktadır. Boşanmaların en çok evliliğin ikinci ve dördüncü yıllarında görüldüğünü ve boşanma ihtimalinin, evlilik süresi uzadıkça düştüğü (Onur, 2017: 145) hesaba katılınca eş seçiminin, evliliğin devamı için kritik bir önem taşıdığı sonucuna ulaşılabilir. Bireyler, eş seçiminde benzerlik ilkesini esas alabileceği, yani aynı dine, kültüre ve hayat tarzına sahip eşleri seçme eğiliminde olabileceği gibi, bütünlük ilkesini esas alarak bireyin eksik olduğu yönleri tamamlayacak, farklılık odaklı seçimler de yapabilmektedir (Şendil ve Kızıldağ, 2005: 16-17). Bu noktada, eş seçiminde dengeli bir şekilde iki yaklaşımın da takip edilmesi faydalı olabilir. Genç yetişkin, her ne kadar kendi kimliğiyle yer edinmiş olsa da tüm toplumsal kurumlar içerisinde ailenin etkisi temayüz etmektedir (Onur, 2017: 140). Aile desteğinin gerek eş seçiminde gerekse evliliğin kritik önem taşıyan ilk yıllarında,

evlilik müessesesinin devamlılığı ve toplumu beslemesi için gerekli olduğu söylenebilir. Tarhan; batının, 1960’larda dünya çapında yaygınlık kazanan nikah karşıtı akımların, evlilik dışı beraberliğin teşvik edilmesinin ve aile kurumuna ihtiyaç olmadığı düşüncesinin faturasını, toplumsal dejenerasyon olarak ödediğini belirtmektedir (2013: 15-16).

Evlilikte eşler arasındaki olumlu ilişki, bireyler için mutluluk kaynağı olduğu gibi, yaşanan sevgi eksikliği, alkol, finansal sıkıntılar, rol çatışmaları gibi sorunlar yüzünden evlilik, büyük çatışmalara da sahne olabilmektedir (Şendil ve Kızıldağ, 2005:3 22). Bireylerin, özellikle günümüzde zamanın hızlı değişmesiyle ortaya çıkan, belirgin bölük etkisiyle çok farklı kişiliklere ve anlayışlara sahip olabileceği düşünülürse, bu çatışmalar göz korkutabilir. Ancak evliliğin devamını belirleyecek olan şey, eşlerin yıkıcı bir etki bırakma riski olan bu çatışmaları çözme biçimleridir (Şendil ve Kızıldağ, 2005:3 22). Bireylerin sağlıklı kimlik edinmiş olmaları, eşinin duygularını ve farklılığını anlamasına katkı sağlayarak, çatışmaların olumlu bir şekilde çözülmesinde yardımcı bir unsur olacaktır. Merter, hayatın inşa edilmesi ve korunması, aile bireylerinin beslenmesi ve geleceğin güvence altına alınması gibi baba rollerini “celal”, merhametli, estetik ve ferahlatıcı anne rollerini “cemal” kavramıyla açıklarken; bireyde, cinsiyet rolünün gerektirdiği özelliklerin baskın olması kaydıyla, bireylerde her iki vasfın da dengeli bir şekilde bulunması gerektiğini, bunun aile yapısının sağlıklı olması için son derece önemli olduğunu belirtmektedir (2019: 60-61).

Araştırmacılar, evliliğin huzurlu bir şekilde devam etmesinde dindarlığın etkisini araştırdıklarında, dindarlığın ve maneviyatın aile içi huzurun sağlanmasında rol oynadığını, dindarlık ile aile içi iletişimsizlik, çatışmalar, boşanma kararı alma arasında ters korelasyon bulunduğunu tespit etmişlerdir (Yapıcı, 2019: 84). Buna binaen özellikle evliliğin ilk dört yılında aileye manevi rehberlik desteğinin verilmesinde fayda vardır.

Evliliğin ilk yıllarında çatışmalara neden olan bir başka unsur da yeni evlilerin birbirlerine nişanlılık dönemindekinden daha doğal davranmaları, evlendikten sonra bireyin davranışlarındaki “ben” odağının güçlenmesi, bu nedenle de eşlerin karşıdakinin düşüncelerini ve hislerini daha az hesaba katmalarıdır (Tarhan, 2013: 52). Tam bu noktada Can’ın aileyi “fitrat üzere” şekillendirme

önerisine kulak vermekte fayda vardır. Can; fitratın, insanın içindeki yaratılışına uygun, bozulmamış, olumlu-erdemli hali olduğunu ve fitratın, insanın erdemli davranışlar sergilemesini sağladığını belirtir (2019: 248-249). Evliliğe yeni adım atan genç yetişkinlere verilecek, “fitrat” özünü kavramasını ve ona tutunmasını sağlayacak, içgörü kazandıracak din eğitimsel bir desteğin, aileyi koruyucu ve güçlendirici bir etki yapacağı düşünülebilir.

Çatışmaların kaynağı sadece aile içinde değildir, aile dışı etkenler de çatışmaya neden olabilir. Söz konusu genç yetişkinlik olduğunda, meslek hayatına girişin gelişim görevleri arasında olduğunu düşünecek olursak, bazı çatışmaların kaynağını meslek hayatında aramak isabetli olacaktır. İş dünyasında bireyler her zaman tam anlamıyla tatmin olmayabilir ve bu durum doyumsuzluğa neden olur, aynı şekilde aile hayatında aradığını bulamayan birey için de doyumsuzluk söz konusudur. Birey, işteki doyumsuzluğunu ailesine yönelerek ödünlemek isteyeceği gibi, aile hayatından kaynaklanan doyumsuzluğunu da işe yoğunlaşarak ödünlemek isteyebilir ve her iki durumda da işin veya ailenin birey tarafından ihmal edilmesi söz konusu olabilir (Onur, 2017: 160-161). Bu noktada, bireylere değerler eğitimi marifetiyle, sorumluluk değeri ile ilgili kazanımlar verilmesi, aileyi koruyucu bir unsur olarak karşımıza çıkabilir.

Erikson’un kuramında, yakınlığa karşı yalıtılmışlık ve üretkenliğe karşı durgunluk dönemleri, bireyin meslek hayatının içerisine sığmaktadır (Onur, 2017: 159). Genç yetişkinlikte, hayat boyu etkisi devam edecek olan kararlardan biri olan meslek seçiminin (Karaçanta, 2013: 207) bireyin hayatını en uzun süreyle etkileyen unsurlardan biri olduğu söylenebilir. Meslek yoğun bir uğraştır; meslek edinme, iş dünyasında yer etme bireyin kimlik bunalımını çözdüğünün işaretlerinden biridir ve genç yetişkinliğin alametidir (Onur, 2017: 160). Eğer birey kimlik kazanma mücadelesinde başarılı olamamışsa, meslek seçimi konusunda da yanlış tercih yapma riskiyle karşı karşıyadır.

Çalışmak, ihtiyaçları karşılamanın yanı sıra kişiye toplumsal statü kazandıran ve benlik saygısını etkileyen fonksiyonlara da sahiptir (Onur, 2017: 159). Meslek erbabı olmanın sadece maddi kazanç elde etmek olmadığı; insanın, yeteneklerini çalışıp üretmek için kullanmasıyla kendisini değerli ve yeterli hissetmesi ve bu yolla saygınlık kazanması manalarını da barındırdığı düşünülecek

olursa (Coştu, Sancak, 2019: 489-490) meslek hayatının genç yetişkin için nasıl bir öneme sahip olduğu anlaşılabilir. Müslüman Türk kültüründe, bir eğitim müessesesi olarak (Kazıyıcı, 2006: 69) yer etmiş Ahilik teşkilatı hem meslek hem de ahlak eğitimi açısından mühim özellikler taşımaktadır ve bireyin genç yetişkinlik döneminde toplumsal konum elde etmesinde mesleğin olumlu katkısı göz önünde bulundurulursa Ahilik teşkilatı incelenmenin gerekli olduğu söylenebilir.

Teşkilatın yeni üyeleri olan “yiğitler” belli bir olgunluğa ulaşınca “Bel Açma” merasimine tabi tutuluyorlardı; yiğidin beline bağlanan kuşak çözülüyor ve bu bireyin toplum içerisine karışmasını simgeliyordu (Kazıyıcı, 2006: 67). Çözülen kuşak, cimrilik kapısının kapanması cömertlik kapısının açılması, hırs kapısının kapanması kanaat kapısının açılması gibi anlamlar taşıyordu (Özköse, 2011: 15). Bundan sonra birey, eğitimine toplum içerisinde devam ediyor, aynı zamanda kendisinden sonra gelen gençleri eğitiyordu (Kazıyıcı, 2006: 67). Bu sayede birey için inkıtasız bir eğitim süreci temin edilmiş oluyor ve birey bir sonraki psikososyal gelişim dönemi olan, üretkenliğe karşı durgunluk dönemine hazırlanıyordu. Ahi zaviyelerinde kurulan sohbet halkalarında, fütüvvetnameler ve ahlak kitaplarının yanı sıra, Kur'an-ı Kerim ve Hadis kitapları da okunuyordu (Kazıyıcı, 2006: 66) buradan Ahi zaviyelerinin aynı zamanda din eğitimi kurumu olduğu anlaşılmaktadır. Ahilikte sadece ahlaki eğitim verilmiyordu, Ahi teşkilatları, ahlaki ve mesleki eğitimi bütüncül bir yaklaşımla ele alıyor ve bireylerine iyi birer zanaatkar olmayı öğretiyordu (Özköse, 2011: 12). Bu sayede bireyler genç yetişkinliğin önemli gelişim görevi olan meslek edinmenin yanı sıra, toplumda kendisine saygın bir yer edinmiş oluyordu.

Ahilik teşkilatındaki değerler eğitiminin bu fonksiyonları göz önünde bulundurularak, günümüzde üniversite eğitimi içerisine alan genç yetişkinlik döneminde, değerler eğitiminin ihmal edilmemesinin faydalı olacağı söylenebilir. Meslek hayatına ve aile hayatına hazırlanan genç yetişkin, geçmiş gelişim dönemlerinde aldığı değerler eğitimi duyuşsal alanın üst basamaklarına taşıyarak, toplumun huzur ve refahına katkı sağlayacak duyuşsal olgunluğa erişmelidir. Genç yetişkinlik dönemindeki bireyler için, özellikle yaygın din eğitimi marifetiyle, değerler eğitimi verilmesinde faydalar vardır.

Tüm bunlar ışığında genç yetişkinlik döneminin bireyin ileriki yaşlarında gelecek nesillere faydalı olması için kritik önem taşıdığı söylenebilir. Özellikle yeni kurulan ailelere verilecek manevi danışmanlığın taşıdığı kritik önem ve değerler eğitimi marifetiyle bireye kazandırılacak olan sorumluluk, dürüstlük, adalet gibi değerlerin meslek hayatına olumlu etkileri din eğitiminin ergenlik dönemiyle son bulmadığını göstermektedir.

2.5 Yetişkinlik Döneminde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutu (30-60)

Toplumsallaşma ve yakınlık kurma mücadeleleriyle, genç yetişkinlik dönemini aşan bireyin, artık toplum içerisinde şekillendirici bir rol üstlendiği söylenebilir. Bu durum, yetişkinlerin gelişimlerini tamamen tamamladığı anlamına gelmemektedir, yetişkinler gelişimlerini sürdürmektedir (Kurt, 2014: 164). Yetişkinlik döneminde, fiziksel gelişim açısından önemli bir değişim söz konusu olmadığı ve bilişsel gelişim hakkında da genç yetişkinlik dönemi ile ilgili kısımda bilgi verildiği için, bu başlık altında bu iki konuyla alakalı ayrıntıya girilmeyecektir.

Önceden var olan, öğrenmenin yetişkinlik öncesine ait olduğu zannı, günümüzde artan yetişkin eğitimi uygulamaları ve yeni yapılan psikolojik araştırmaların sonuçları nedeniyle sarsıntıya uğramıştır (Kurt, 2014: 163). Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, yetişkinlerin çocuklarına karşı eğitimcilik görevleri, toplumsal nitelikli sorunların artışı gibi nedenler yetişkin eğitimi ve dinin toplumsal-ailevi sorunların çözümüne olumlu katkısı, yetişkin din eğitimi gerekli kılan unsurlardır (Köylü, 2011: 109-112).

Gençlerde olduğu gibi, yetişkinlerin eğitiminde de birtakım ilkelere dikkat edilmesi gerekir. Yetişkinlerin, büyük sorumlulukları olması nedeniyle zamanları da kıymetlidir (Kurt, 2014: 167), bu noktada din eğitimcisinin, zamanı son derece iktisatlı kullanması gerekmektedir (Köylü, 2011: 153). Bu durum aynı zamanda, Din Eğitimcisinin yetişkinlerin sorumluluklarına ayıracakları zamanı göz önünde bulundurarak ve kendi zamanını yetişkinlere göre planlayarak, fedakârlık yapmasını gerektirebilir. Bu sayede yetişkin eğitim faaliyetinde birey merkeze alınabilir ve bireyin alacağı din eğitimine olumlu tutuma sahip olması ve ilgi göstermesi sağlanabilir.

Yetişkinler, öğrendikleriyle kendi tecrübeleri arasında bir bağ kurmak istemektedirler ve öğrendiklerinin kendilerine yakın gelecekte fayda sağlayacağını ummadıkları takdirde öğrenmeye karşı reddedici bir tavır sergileyebilirler (Kurt, 2014: 167). Bu nedenle, din eğitimcisi eğitim faaliyetini yürütürken, sorunların çözümüne katkı sağlayacak bir strateji izlemelidir (Köylü, 2011: 154). Bu durum, din eğitimcisinin toplumsal sorunları iyi okuma, analiz etme ve değerlendirme becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle yetişkinlere verilen din eğitimi faaliyetinde, onların tecrübelerinden istifade edilmesi gerekmektedir (Köylü, 2011: 154).

Yetişkinler, değer verdiği inançlara ters düşen öğretilere karşı reddedici bir tutum takınabilirler (Kurt, 2014: 167). Din eğitimi faaliyeti sırasında yetişkinlerin, dinin esaslarına ters düşen inançlara sahip olduğu anlaşıldığı takdirde, din eğitimcisinin keskin ve sert tavırlar sergilememesinde faydalar vardır, zira yetişkinler eğitim ortamında kendilerine saygı duyulmasını beklerler (Kurt, 2014: 168). Bu da yetişkinlerin kişiliklerine saygı duyulmasını ve küçük düşürücü, sorgulayıcı üsluptan uzak durulmasını gerekli kılmaktadır (Köylü, 2011: 152).

Her gelişim döneminde olduğu gibi, yetişkinlik döneminde de eğitim faaliyetlerini bireyin öğrenme şekline göre düzenlemekte fayda vardır. Geray, yetişkinlerin öğrenmesinde dört basamak belirlemiştir:

- Farkında olma basamağı: Yetişkinler, bazen problemlerin farkında olamayabilirler. Birey, yeni bir bilginin ya da uygulamanın varlığından haberdar olmakla birlikte bir probleminin var olduğunu da fark eder. Bu aşamada eğitmen, yetişkin bireylerin problemi fark edebilmesi için rehberlik etmelidir.
- İlgilenme basamağı: Yeni problemlerin varlığından haberdar olan birey, problemin çözümü için bilgiler toplamaya başlar ve yeni çözümlerin faydalı taraflarını öğrenmeye başlar.
- Hesaplama basamağı: Yetişkin birey, problemin çözümüne ilişkin topladığı bilgileri, küçük çaplı denemelere tabi tutar.
- Deneme basamağı: Birey, yaptığı denemeler sonucunda, olumlu sonuç veren çözümleri benimseme yoluna gider (Kurt, 2014: 199-201).

Genç yetişkin ebeveynin kurduğu aile, bebeklerle birlikte genişler, yetişkinlik döneminde, artık ailede çocukluk dönemine gelmiş bireyler vardır ve yetişkinlik dönemi boyunca ebeveynler evlatlarını hayata hazırlamakla meşguldürler. Bu durum da beraberinde birtakım zorluklar getirmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi, evlilikler çatışmalara sahne olabilmektedir ve bireylerin çatışmaları çözme şekilleri çocuklar üzerinde etkilidir. Bu hususa, çocukların büyümüş olması ve artık daha fazla şeyden haberdar olması nedeniyle, yetişkinlik döneminde daha fazla dikkat edilmesinde fayda vardır. Eşler arasındaki ilişki, eşlerin çocukları arasındaki ilişkiyle benzerlik gösterir (Şendil ve Kızıldağ, 2005: 73) yani eşler arasındaki ilişki sağlıklıysa, ebeveynin çocukla ilişkisi de sağlıklı olur; eşler arasındaki ilişki problemliyse ebeveynin çocuklarla ilişkilerinde problemler baş gösterecektir.

Eşlerin arasında çatışma söz konusu olduğunda, yetişkinlerin zaman zaman problemlerin farkına varamadığını da düşünecek olursak, problemin doğru tespit edilmesi olası, diğer problemlerin ortaya çıkmasına engel olabilir. Eşler anlaşma sıkıntısı yaşadıklarında, sanki problemin çözümü çocukta yatıyormuş gibi, çocuklara yönelebilmekte ve bu noktada çocuğa karşı aşırı korumacı ya da suçlayıcı tavırlar takınabilmektedir (Şendil ve Kızıldağ, 2005: 74).

Ailenin, yetişen bireylere desteğinin olumlu etkisi ve topluma kazandıracığı bireylerin üstleneceği önemli roller düşünülecek olursa, yetişkinlik döneminin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Özellikle, İslâm dininde çocuk sahibi olmak, iyi evlatlar yetiştirmek övülmekte ve tavsiye edilmektedir. Kur'an'da çocukların "*dünya hayatının süsü*" olarak zikredilmesi (el-Kehf 18/46), ve "Çocuklarınıza değer verin ve onları güzelce terbiye edin" (Câmiu's-Sağır: 826), "Hiçbir baba çocuğuna güzel ahlaktan daha üstün bir hediye veremez" (Tirmizî, "Birr", 33) gibi Hadisler, konunun ehemmiyetini göstermektedir. Bu noktada vazifeli kurumların, yetişkinlere rehberlik edecek çalışmaları yapması ve ebeveynlerin bilinçli hareket ederek, konuyla ilgili bilgilerini artırmaya çalışmaları, bireylerin aile içerisinde sağlıklı yetişerek topluma faydalı olmalarında olumlu etki meydana getirecektir. Yetişkin din eğitiminde, öğrenme alanı aile olduğu zaman, sabır, fedakarlık, hoşgörü gibi değerlerin eğitim faaliyetinin içeriğini oluşturması, ailedeki sorunların çözümüne katkı sağlayacağından, faydalı olacaktır.

Erikson'un psikososyal gelişim kuramında üretkenliğe karşı durgunluk dönemi, yetişkinlik dönemine rastlamaktadır. Burada Erikson'un bahsettiği üretkenlik, bireyin kendisine nazaran genç nesillere rehberlik etmesi ve bir eser bırakması anlamına gelmektedir (İlhan, 2013: 245). Bu dönemde, bireyin üretken olamaması ve kendisini başkalarıyla ilgilenmekten çekmesi, psikolojisini olumsuz yönde etkileyecektir (Erikson, 2014: 166). Üretkenliğin karşısında yer alan durgunluk akla emekliliği getirmektedir. Bireyin ilerleyen yıllarda emekliliğe yönelmesinde, biyolojik etkenlerin önemli bir payı vardır, yani emekliliği tercih eden bireylerin bu kararlarında kötüleşen sağlık koşulları etkili olmaktadır (Onur, 2017, 251). Çocukların, büyüüp çalışma hayatına ya da evliliğe adım atarak evden ayrılmalarıyla, aile yapısında önemli değişikliklerin meydana geldiği bu dönemde orta yaş kriziyle karşılaşılabilir (İlhan, 2013: 254).

Ancak, bireyin hayatında emekliliğin gündem tutmaya başladığı bu dönemin, bireyin birtakım krizler ve bunalımlar yüzünden, psikolojik sağlığı bozulmadan atlatılması mümkündür. Örneğin; eğer birey mesleğini tamamladığını düşünerek ve emekliliğe geçişte, psikolojik olarak hazırlık yapabileceği bir süreç yaşayarak, emekli oluyorsa, süreç sorunsuz atlatılacaktır (Onur, 2017: 253).

Peck, Erikson'un üretkenliğe karşı durgunluk ismini verdiği bu dönemde bulunan bireyler için, dört gelişim görevinden bahsetmektedir:

- Bilgeliliğe karşı fiziksel güç: Fiziksel gücün ve bununla beraber bireyin çekiciliğinin de azalmaya başladığı bu dönemde, bireyin değer sisteminde fiziksel özellikler bilgelikten daha önemli ise birey bunalım yaşayacaktır.
- Sosyallığe karşı cinsellik: Cinsel gücün de azaldığı bu dönemde, cinsellikten kalan boşluk, sosyallikle doldurulamazsa birey bunalım yaşayacaktır.
- Duygusal esnekliğe karşı duygusal yoksulluk: Yetişkinlikte birey, çevresindeki anne-baba, arkadaşlar, yakın akrabalar gibi kişilerin kaybıyla mücadele etmek zorunda kalacaktır. Bu dönemde bireyin, duygusal anlamda esnek olması, bu kayıpların verdiği acıyla baş etmeyi kolaylaştıracaktır.
- Zihinsel esnekliğe karşı zihinsel katılık: Yetişkinlikte bireylerin yeni deneyimlere karşı katı tutumlara sahip olmaları, onların anlamsızlık, değersizlik gibi eğilimler göstermelerine neden olur (İlhan, 2013: 249).

Yetişkinliğin orta yıllarında, bireylerin kişilik sistemlerinde bir denge söz konusu olmakla birlikte, bireyin çevresinin genişlemesi kontrol altına alınmıştır ve bu genişlemeyle başa çıkmayı sağlayacak beceriler geliştirilmiştir (Onur, 2017: 191). Buradan, bireyin hayatına girecek olan kişileri elemeyi öğrendiği düşünülebilir. Bu dönemde bireyler, arkadaş konusunda daha seçici davranmakta ve bu sayede arkadaşlıktan beklentilerini daha çok gerçekleştirebilmektedir (Onur, 2017: 257). Bu nedenle, yetişkin din eğitimi faaliyetlerinde, bireylerin duygusal esnekliğe sahip olmama ihtimali göz önünde bulundurularak, arkadaş gruplarının katılımını kolaylaştıracak çözümler üretmek hem daha geniş kitlelere ulaşmaya hem de verilen eğitimin daha etkili olmasına katkı sağlayabilir.

2.6 Yaşlılık Döneminde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutu (60 Yaş ve Sonrası)

Yetişkinlik dönemi, büyük sorumluluklar ve mücadelelerin ardından, yerini yaşlılığa bırakır. Bu gelişim dönemi, her ne kadar bireyin çeşitli açılardan verimsiz olacağı sanıldığından ihmal edilebilse de hem yaşlı birey açısından hem de toplumsal açıdan, yaşlılık dönemine ehemmiyet verilmesinde faydalar vardır.

Bahsedildiği gibi, 25 yaşından sonra bedende derece derece gerilemeler görülmektedir ve yaşlılık dönemi bu gerilemelerin en ziyade olduğu yaşam dönemidir. Bu dönemde, kas ve kemik yapıları ve merkezi sinir sisteminin zayıflamasıyla reflekslerde de zayıflamalar, koku ve tat alma duyularının zayıflamasıyla beslenme bozuklukları, görmenin zayıflamasıyla mekân algısında bozulmalar gerçekleşmekte, tansiyon ve kalp rahatsızlıklarının da artmasıyla yaşlı bireyler için ciddi uyum sorunları meydana gelmektedir (Onur, 2017: 303-305). Yaşlılık döneminde yaşlılığa uygun egzersizler yapmak, kas kuvvetini artırmakta, depresyonu ve buna bağlı olarak ortaya çıkan eklem ağrıları ve halsizlik gibi semptomları azaltmaktadır (Kuru, 2013: 423). Ruhsal ve fiziksel faaliyetlerin azalması, bireyin daha pasif olmasına ve bireyin üstünü değiştirme, banyo yapma gibi günlük basit kabiliyetlerinin bile azalmasına neden olur (Saygılı, 2015-129).

Yaşlılıkta fiziksel becerilerdeki gerilemeye paralel olarak, bilişsel olarak da bir gerilemenin, zekâ bölümünde bir düşüşün, meydana geldiğini belirten birtakım kesitsel araştırmalar bulunmaktadır; ancak yaşlılıkta zekânın seyrine ilişkin, boylamsal araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Durak, 2013: 297). Zekânın, bedensel düşüşe paralel şekilde ciddi bir düşüşle karşılaştığını belirten kesitsel

araştırmalara muhalif olarak, 55-73 yaşları arasında ciddi bir azalma olmadığını belirten boylamsal araştırmalar da mevcuttur (Onur, 307-308). Yaşlı bireylerin, çağın gereklerine daha kolay cevap verebilecek olan genç bireylerle karşılaştırılması yerine, bireylerin zaman içerisindeki değişimlerini gözlemek daha gerçekçi sonuçlar verecektir.

Sürekli yeni şeyler öğrenmenin, uyaran etkisi meydana getirerek beyindeki hücre yaşlanmasını yavaşlattığını gösteren araştırmalar mevcuttur. Buradan hareketle, yaşlıların öğrenemeyecekleri yanılığıyla din eğitimi ortamlarından uzaklaştırılmalarının yanlış olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak; yetişkinlikte olduğu gibi yaşlılıkta da bireylerin ihtiyaçları içeriği belirlemede rol oynamalı, yaşlıların din eğitimlerini, akademik içeriklerle doldurmak yerine, bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek içerikler tercih edilmelidir (Kılavuz, 2011: 187).

Yaşlılık, bütün hayatın ve uzun süren bir yetişkinlik döneminin tecrübelerini içerisinde barındıran bir dönemdir. Yaşlılıkta verilen din eğitiminde, yetişkinlikte olduğu gibi, bireylerin tecrübelerine önem verilmesi ve verilecek eğitim yaşlı bireylerin tecrübelerine dayandırılması faydalı olacaktır (Kılavuz, 2011:185).

Ömrün son dönemi olan yaşlılık döneminde sanılanın aksine, özellikle psikososyal alanda, gelişimler meydana gelmektedir. Yaşlılar kaçınılmaz sonu beklemek yerine, bireysel ve toplumsal roller üstlenerek, aktif kalabilir ve gelişimlerini sürdürebilirler (Durak, 2013: 285) bu da yaşlanan bireyin topluma uyum sağlamaya devam etmesini gerektirir. Yaşlanan bireyin topluma uyum sağlaması ile yaşlılığa uyum sağlaması arasında yakın bir ilişki söz konusudur (Onur, 2017: 347). Yaşlı bireyin topluma uyumu söz konusu olduğunda, toplumun yaşlı bireylere yaklaşımı da önem kazanmaktadır. Torress-Gil, yaşlı bireylerin 1930’lardan önce toplumda saygı gören bireyler olduğunu; ancak bu durumun 1930’lardan sonra değiştiğini ve yaşlı bireylerin bakıma ve devlet desteğine muhtaç olmaları nedeniyle, olumsuz bir yaklaşımla karşı karşıya kaldıklarını belirtmektedir (Onur, 2017: 360). Yaşlı bireylere saygı duymanın ve toplumun nezih yerlerinde onlara yer vermenin, bireyin toplumsal rolünü pekiştireceği için, çeşitli bunalımlardan koruyacağı söylenebilir. İşlâm dininin, yaşlıların toplumdaki değerini artıran öğretileri olduğu bilinmektedir. İşra Suresinde, Allah’tan başkasına kulluk etmeyi yasaklayan ifadelerin hemen ardından, anne babaya iyilik yapmanın,

onlara “öf” bile dememenin ve onlara dua etmenin emredilmesi (İsra 17, 23-24) ve Hz. Muhammed’in “Hayır, büyüklerinizle beraberdir” buyurması (Câmiu’s-Sağîr, 2152) dikkat çekicidir.

Benliğin tüm özellikleriyle, kendi içinde bütünlüğe ve dengeye ulaşması anlamına gelen benlik bütünlüğüne ulaşmak, bu dönemin en önemli gelişim görevidir (Kurt, 2014: 285). Erikson’a göre benlik bütünlüğü, geçmişte yaşanmış olanların, değiştirilmesi mümkün olamaması nedeniyle, kaçınılmaz olarak kabul edilmesi, bireyin yaşadıklarından tatmin olması ve geleceği ölüm korkusundan arı bir şekilde kabul etmesidir (Durak, 2013: 279).

Psikososyal gelişim kuramlarına bakıldığında, hayatın muhasebe edilmesinin ve ölüme hazırlanmanın, yaşlılar için birer gelişim görevi olarak tayin edildiği görülmektedir (Onur, 2017: 370). Ancak ölüme hazırlanmak, yaşlı bireyler için korkutucu olabilir. Kişinin geçmişteki eserleri ve bugünü kendisini tatmin etmiyorsa ve kişi kendisine saygı duymuyorsa depresyon yaşayabilir (Kurt, 2014: 280). Bireyin hayatı boyunca güzel işler yapması, dini inançlara sahip olması ve ölüm sonrasına inanması ölüm korkusunun azalmasını sağlamaktadır (Saygılı, 2015: 36).

Yaşlılıkta ortaya çıkan Alzheimer ve bunama gibi rahatsızlıklar, bireye kendisini kötü hissettirip toplumdan uzaklaşmasına neden olabilir (Kurt, 2014: 282-283). Yaşlılığın, toplumsallaşmanın önem kaybettiği bir gelişim dönemi olarak görülmesi pek doğru olmayacaktır. Hayat tecrübesi epey bol olan yaşlı birey, tecrübelerini aktaracağı aile bireylerini yanında görmek isteyecektir (Durak, 2013: 291).

Yaşlıların, psikolojik sağlığını korumada maddi zenginliklerin ötesinde, manevi zenginliklere ulaşması öne çıkmaktadır (Kurt, 2014: 287). Yaşlılıkla beraber bedensel aktivitenin zayıflamasıyla, maddiyatın anlamı da zayıflayacak ve birey hayat muhasebesi yaparken, maddiyatın yaşadığı anlam kaybı, daha dikkat çekici bir hal almış olacaktır. Aldwin ve arkadaşları, yaşlılıkta sağlıklı olmakla, maneviyat arasında yakın bir ilişki olduğunu belirtmektedir; ayrıca dini aktivitelere katılan yaşlıların daha iyimser bir bakış açısına sahip olduğunu ve sağlık durumlarının daha iyi olduğunu, dini başa çıkma sayesinde bireylerin hastalıklardan

daha kolay kurtulduklarını belirten araştırmalar da mevcuttur (Durak, 2013: 295-296).

2.7 Gelişim Dönemlerinde Din Eğitiminin Duyuşsal Boyutuna Genel Bir Bakış

Din, inanmayı, benimsemeyi, teslim olmayı gerektirmesiyle insanın en derin psikolojik yönleriyle yakından ilişkilidir. Duyuşsallığın da duygu, değeri, kaygı, motivasyon gibi psikolojik unsurlarla yakından ilişkili olduğunu düşünülecek olursa, dinin ve inanmanın önemli bir duyuşsal tarafı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bireyin psikolojik durumunun yanında öğrenmesini de etkilemesi, duyuşsallığı eğitimciler için önemli bir konu haline getirmektedir. İnsanın gelişim dönemlerinde kendisini çeşitli yönleriyle hissettiren duyuşsallığın, din eğitimi açısından dikkate alınması gereken bir unsur olduğu söylenebilir.

Hayatın başlangıcı olan bebeklik döneminde kazanılması elzem olan temel güven duygusunun kazanılmasının gerekliliği dikkatleri, imanın güvenle olan yakın ilişkisine çekmektedir. Din eğitimiyle güven duygusunun desteklenmesi, bireyin uyumlu ve psikolojik açıdan sağlıklı bir hayat sürmesinde fayda sağlayabilir. Aynı zamanda bireyin din eğitiminden faydalanabilmesinin, iman için temel teşkil eden güven duygusuna sahip olmasından geçtiği söylenebilir. Bebeklik döneminin duyuşsal açıdan verimli ve sağlıklı geçirilmesi, bebekliği takip eden ve bireyin ailesinin dışındaki sosyal çevreyle karşılaştığı çocukluk döneminde bireye yardımcı olacaktır.

Birey için önemli gelişim dönemlerinden biri olan ergenlik, kabul görme, kimlik edinme ve değışen vücuda uyum sağlama gibi önemli gelişim görevlerini barındırmaktadır. Ergenlikte birey sadece fiziksel yönden değil, psikososyal açıdan da yetişkinliğe hazırlanmaktadır. Din eğitimi, genç yetişkinliğin meslek edinme ve eş seçimi gibi önemli gelişim görevlerine hazırlık yapıldığı ergenlik döneminde bireyin önemli yardımcılarındandır. Sorumluluk, sadakat, sabır gibi değerlerin eğitimi yoluyla bireyin sağlıklı bir meslek ve evlilik hayatı sürdürmesi sağlanabilir.

Sanılanın aksine yaşlılık, birey için eğitimin sona erdiği yaşam dönemi değildir. Din eğitimi için de yaşlılık dönemindeki bireylerin, çeşitli ilkeler göz önünde bulundurularak, aktif tutulmasında faydalar vardır. Yaşlılığın zorluklarıyla

başı çıkmada, bireyin tecrübelerinin dikkate alındığı bir din eğitimi ortamı bireye yardımcı olacaktır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. DİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DUYUŞSAL BOYUT

Bu bölümde, eğitimin hukuksal temellerinden ve eğitim programlarından bahsedilmiş, din eğitiminin hukuksal temelleri ortaya konmuştur. Türkiye’de okutulmakta olan, Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL) Meslek Dersleri arasından, zorunlu olarak okutulan derslerin ve yine zorunlu olarak okutulan, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin programları, barındırdığı duyuşsal unsurlar açısından incelenmiştir. Programda yer alan bilişsel ve psikomotor unsurlara, programın duyuşsal unsurlarıyla ile alakalı olmadıkça, girilmemiştir. Bazı bilişsel alan kazanımları için duyuşsal alan becerileri gerekmektedir, bu tür kazanımlar incelenirken gerekli duyuşsal beceriler belirtilmiştir. Programların duyuşsal boyutları incelenirken sadece kazanımlar incelenmemiş, programda yer alan tüm duyuşsal unsurlar, başta kazanımlara ilişkin açıklamalar olmak üzere, incelemeye dahil edilmiştir, yani incelemelere sadece duyuşsal alan kazanımları değil programda yer alan tüm duyuşsal unsurlar dahil edilmeye çalışılmıştır.

Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri arasında bulunan Kur’an-ı Kerim, Arapça ve Mesleki Arapça dersleri sadece bir sene içerisinde verilmediği için, ayrı başlıkları altında incelenmiştir. Diğer dersler ise okutulduğu sınıflara göre başlıklar altında incelenmiştir. 9. sınıfta okutulan tek meslek dersi Temel Dini Bilgiler Dersi olduğu için, 9. sınıfta okutulan meslek dersleri için müstakil bir başlık açmak yerine, Temel Dini Bilgiler Dersi için müstakil bir başlık açılmıştır.

3.1 Genel Eğitimin ve Din Eğitiminin Hukuksal Temelleri

Bir plan ve program çerçevesinde olmayan, hayat içerisinde kendiliğinden meydana gelen eğitime informal eğitim, bir amaç ve program dahilinde ve bir eğitim kurumu bünyesinde gerçekleşen eğitime ise formel eğitim denmektedir (Kıroğlu, 2017: 6). Müfredat veya yetişek diye de isimlendirilen eğitim programı, eğitim alan bireylerin, eğitim sürecinin sonunda ulaşmış olması istenen hedeflere ulaşmasını sağlamak için düzenlenen etkinliklerin tümüdür (Kıroğlu, 2017: 13). Bireyi bu hedeflere ulaştırırken, sürece hedeflerle birlikte birçok unsur dahil olur. Eğitim programı; hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden

oluşur (Sünbül, 2014: 63). “Kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler” hedefler (Sönmez, 2017: 18), hedefleri kazandıracak şekilde dersin konularının düzenlenmesi içerik (Sünbül, 2014: 77), dersin işlenişi ve öğrenme sürecinde kullanılacak yöntemlerin tümü eğitim durumları (Kıroğlu, 2017: 13) ve eğitim süreci boyunca hedeflerin gerçekleşme derecesinin belirlenmesi değerlendirme (Sünbül, 2014: 86) olarak adlandırılmaktadır. Buradan eğitim programının sadece hedefleri içermediği, eğitim süreci boyunca karşılaşılabilecek tüm durumları düzenlediği anlaşılabılır.

Eğitim kurumları, siyasi organların belirlemiş olduğu eğitim politikaları doğrultusunda eğitim faaliyetlerini yürütürler (Sabancı, 2014: 2). Ülkemizde de durum böyledir, Türkiye’deki eğitim faaliyetleri de yasal çerçevede düzenlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 5. Maddesine göre, devletin; kişilerin ve toplumun refah, huzur ve mutluluğunu sağlamak; insanın maddi ve manevi varlığının gelişmesi için çalışmak gibi görevleri vardır (Gülcan, 2017: 127). Ayrıca, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının, 42. Maddesine göre “Öğretim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, Md. 42).

Türk Milli Eğitiminin düzenlenmesinde, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okulların bina ve tesislerinin yapısı, devletin eğitim öğretim alanındaki görevleri gibi temel hükümler, bir sistem bütünlüğü içerisinde 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer almaktadır (Gülcan, 2017: 130). Milli Eğitim Temel Kanununun 2. Maddesi, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını ihtiva eder ve bu maddeye göre Türk Milli Eğitimi, Atatürk ilkelerine bağlı, beden, zihin, ahlak bakımından dengeli ve sağlıklı, yeteneklerini toplum içerisinde iş görebilecek ve toplumun mutluluğuna, refahına katkı sağlayacak şekilde geliştirmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır (Memişoğlu, 2017: 153).

Türkiye Cumhuriyeti’nde (T.C.) din eğitimi, Anayasanın 24. Maddesince zorunlu kılınmakta ve devlet kontrolüne alınmaktadır (Tosun, 2017: 103). Söz konusu madde şöyledir:

“Herkes, vicdan dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir.

14 üncü madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dinî âyin ve törenler serbesttir.

Kimse, ibadete, dinî âyin ve törenlere katılmaya, dinî inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dinî inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz.

Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve orta öğretim okullarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi; ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır.

Kimse devletin sosyal, ekonomik, siyasi veya hukukî temel düzenini kısmen de olsa, din kurallarına dayandırma veya siyasî veya kişisel çıkar yahut nüfuz sağlama amacıyla her ne suretle olursa olsun, dini veya din duygularını yahut dince kutsal sayılan şeyleri istismar edemez ve kötüye kullanamaz.” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, Md. 24).

3.2 Din Eğitimi Programları

Yukarıda aktarılan bilgilerden, Türkiye’deki okullarda din eğitiminin devlet eliyle yapılacağı anlaşılmaktadır. Din eğitiminin, devlet eliyle yapılmasının, laik devlet düzeniyle bağdaşmayacağını ileri sürülse de (Cebeci, 2015: 133) söz konusu maddede zikredilen 14. Madde, anayasanın diğer maddelerinin demokratik, laik Cumhuriyeti ortadan kaldırmayı amaçlayacak şekilde kullanılamayacağını belirtmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, Md. 14). Buradan devlet dahil hiçbir erkin, verdiği din eğitimi yoluyla kimseye herhangi bir dini inanç ve kanaati kabule zorlayamayacağı anlaşılabılır. Ülkemizde, geçmişte yaşanmış olan tecrübeler de din eğitiminin devlet eliyle verilmediği takdirde ne gibi sıkıntılarla karşılaşılabilceğini gösterir niteliktedir (Cebeci, 2015: 129-131). Ayrıca, din ve inançların toplumsal bir ayrışma ya da ötekileştirme unsuruna dönüşmemesi için devletler tedbirler almalı ve din eğitimi süreçlerinde empatiye vurgu yapılarak bu tehlikenin önüne geçilmelidir (Sancak, 2015: 48). Türkiye’de de din eğitiminin devlet tarafından verilmesinin bu tehlikelerden korunmada fayda sağlayacağı söylenebilir.

Türkiye'de devlet eliyle verilen din eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı bulunan Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından yönetilmektedir (DÖGM). DÖGM'nün görevleri, Millî Eğitim Bakanlığının 652 sayılı Teşkilat Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamesinde belirtilmiştir (Memişoğlu, 2017: 162). Bu maddeye göre DÖGM, İmam-Hatip Liselerinin yönetimi ve öğrencilerin eğitimi ile alakalı politikalar belirlemek ve uygulamak, ilköğretim, ortaöğretim, yaygın eğitim kurumlarında din kültürü ve ahlak eğitimlerinin programlarını, ders kitaplarını hazırlamak ve araç gereçlerini temin etmek, bunları Talim Terbiye Kuruluna sunmakla görevlendirilmiştir (Memişoğlu: 2017: 166).

Duyuşsallığın din eğitimi açısından önemi, duyuşsallık kavramının manası, bazı diğer kavramlarla ilişkisi, taksonomi ve duyuşsal alan taksonomisi ve gelişim dönemleri üzerinden açıklanmaya çalışılmıştı. Din öğretimi programları ise, din eğitiminde duyuşsal boyutun somut bir şekilde görülebileceği uygulama alanlarıdır. Duyuşsal boyutun, din öğretiminin pratiğine nasıl etki ettiği, duyuşsal boyutun ders programındaki ağırlığının artırılmasının sağlayabileceği faydalar ve programın duyuşsal boyutunun güçlendirilmesinin yollarının görülebilmesi için bu ders programlarını incelemek faydalı olacaktır.

3.3 Anadolu İmam-Hatip Lisesi (AİHL) Meslek Dersleri Öğretim Programlarında Duyuşsal Unsurlar

Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programlarında İslâm dininin esaslarını benimseyen ve “Hz. Muhammed'i (s.a.v.) model alan”, araştırma sorgulama yoluyla edindiği bilgileri problemlere çözüm üretmek için kullanabilen, İslâm'ın temel kaynaklarını tanıyan ve ibadetlerle ilgili uygulama becerilerine sahip bireyler yetiştirilmek amaçlanmıştır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 11), konular da öğrencilere peygamber sevgisini ve sünnet kültürünü kazandıracak, onların dini, ahlaki gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 12).

Burada, AİHL Meslek Derslerinin, bireye İslâm dininin esaslarını benimsetmeyi amaçladığı açıkça görülmektedir. Bu durumun yukarıda bahsedilen kanun maddelerine aykırı olduğu sanılabilir; ancak AİHL Meslek Dersleri Programlarının hazırlanmasında, başta Anayasa olmak üzere ilgili mevzuat analiz edilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 11). Ayrıca, AİHL'nin

meslek lisesi olduğu, öğrencilerin tercih yoluyla AİHL'ni seçtiğı ve İslâm dini ile ilgili Namaz, Hacc gibi ibadetleri ve cenaze, mevlit gibi uygulamaları icra edecek olan kişinin, İslâm dinini benimsemiş kişiler olması gerektiğı unutulmamalıdır (Bilmen, 2018: 181, Yaşaroğlu: 12-13).

AİHL Meslek Dersleri Programlarında yer alan üniteler, konular, kazanımlar, açıklamalar ve kavramlar öğeleriyle ilgili genel bilgiler, programın başında yer almaktadır; burada, programın uygulanışıyla ilgili öğretmene yol gösterecek genel açıklamalar mevcuttur (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 11-12).

3.3.1 AİHL Arapça Dersi Öğretim Programlarında Duyuşsal Boyut

AİHL'nin 9. Ve 10. sınıflarında okutulan Arapça dersi programının vizyonunda, Arapça öğrenmeye ilgi duyan ve bilgi seviyesini yükseltmeye istekli bireyler yetiştirmek gibi duyuşsal unsurlarla karşılaşmaktadır ve programda iletişimsel yaklaşımın ve sarmal program tasarımının temel alındığı belirtilmiştir (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 2). Programın bu özelliklerinin, öğrencinin derse karşı olumlu tutuma sahip olmasını ve ilgisinin canlı kalmasını sağlayacağı düşünülebilir.

AİHL Arapça Dersi Programının genel amaçlarına baktığımızda, öğrencilerin; Arapça öğrenmeye istekli olmaları, Türk geleneklerini fark etmeleri ve Arap coğrafyasını tanımaları, seviyelerine uygun çeşitli Arapça kaynakları takip etmeleri, Arap dilinde kendilerini geliştirmeye istekli olmaları gibi amaçların güdüldüğü görülmektedir (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 4). Burada, Arapça öğrenmeye istekli olmak tepkide isteklilik kademesinde, Türk geleneklerini fark etmeleri farkında olma, Arapça kaynakları takip etmeleri seçici dikkat kademesinde hedeflerdir. Öğrencilerin, Arapça konusunda kendilerini geliştirmeye istekli olmalarının ise bir değeri yeğleme kademesinde bir hedef olduğu anlaşılabilir, çünkü bireylerin Arapça ile ilgili becerilerini geliştirmeleri için hem bilişsel anlamda hem de duyuşsal anlamda bir temele ihtiyacı vardır, bu temel üzerinde yapılandırılacak olumlu tutum ve ilgi sayesinde birey, Arap dilinin önemini takdir edecek ve böylece bir değeri takdir etme kademesine erişecek, daha sonra Arapçanın kendisine katacağı değere sahip olmak isteyecektir. Bu seviyenin

ilerisinde ise öğrencinin, Arapçanın kazanımları için çalışarak erişeceği bir değere adanmışlık kademesi bulunmaktadır.

Programın kapsamında ise öğrencilerin kültürler arası hoşgörülü olma gibi duyuşsal becerilerini ve öğrencilerin Arap dilini tanınmasına, iş birliğine müsait öğrenme ortamlarının geliştirilmesine yönelik kazanımların yer aldığı belirtilmektedir (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 5). Programın kapsamında kendisine yer bulan bu özelliklerin, küreselleşmeye hızla devam eden dünyamızda, programda iletişimsel yaklaşımın da benimsendiğini düşünecek olursak, faydalı olduğu söylenebilir. Dersten elde edilecek olan pratik kazanımlar, öğrencinin derse ilgisini canlı tutmasını sağlayarak, öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacaktır.

AİHL Arapça Dersi Programında, 9. Sınıfta ve 10. Sınıfta, altışar tema bulunmaktadır. 9. sınıfta; liseye merhaba, ailem ve akrabalarım, evim ve alışveriş, aktif hayatım, erdemli toplum, tatil ve hobiler; 10. Sınıfta, Dünyamızı Tanıyalım, İnsan ve Sevgi, İbadetlerim, Sosyal Hayatımız, Örnek Şahsiyetler, Bilim ve Teknoloji temaları yer almaktadır. Temaların kazanımları, Dinleme-Anlama, Okuma, Konuşma, Yazma gruplarına ayrılmış ve öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar, Açıklamalar kısmında belirtilmiştir (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 9).

“Liseye Merhaba” teması incelendiğinde, Dinleme-Anlama ile ilgili kazanımlar arasında ilk önce duyuşsal alanın tepkide uysallık kademesinde olan “Sınıf içi yönergeleri uygular” kazanımı, hemen ardında ise seçici dikkat kademesinde olan “Dinlediği metinde/diyalogda geçen temayla ilgili ifadeleri ayırt eder” kazanımı görülmektedir (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 27). Okuma ile ilgili kazanımlar arasında, yine seçici dikkat seviyesinde olan “Okuduğu metinde/diyalogda yer alan yeni ifadeleri ayırt eder” kazanımıyla karşılaşılmaktadır. Açıklamalar kısmında, öğrencinin seviyesinin göz önünde bulundurularak, yanlışsız performanslar beklenmemesinin gerektiği belirtilmiş ve yakından uzağa ilkesi gözetilmiştir (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 27-28). Bu sayede, öğrencinin özgüveninin korunduğu ve öğrenmenin kolaylaşacağı söylenebilir.

“Ailem ve Akrabalarım” temasında, Dinleme-Anlama alanında, seçici dikkat kademesinde bulunan “Dinlediği metinlerde/diyaloglarda geçen aile bireylerini, akrabalarını ve meslek kavramlarını ayırt eder” kazanımıyla karşılaşmakta, “Dinlediği metindeki/diyalogdaki düz cümlelerle soru cümlelerini birbirinden ayırır” kazanımı ise seçici dikkat gerektirmektedir (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 30).

“Erdemli toplum” temasında, Dinleme-Anlama becerileri arasında, seçici dikkat kademesinde bulunan “Dinlediği metinlerde/diyalogda geçen tema konularına özgü kavramları ayırt eder” kazanımıyla ve Okuma becerileri arasında “Okuduğu metinlerde/diyaloglarda tema konularına ait ifadeleri ayırt eder” kazanımıyla karşılaşmaktadır (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 35-36).

Okuma becerileri arasında “Erdemli toplumun oluşmasında etkili olan örnek şahsiyetleri belirler kazanımı” bulunmakta ve Açıklamalar kısmında bu kazanım ile ilgili örnek kişilerin ve sahabenin hayatından örneklere yer verilmesi istenmiştir (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 36). Burada kazanımda yer alan “belirler” ifadesinin yerine tanır ifadesinin kullanılması ya da kazanımın başına “Okuduğu metinlerde” ifadesinin getirilmesi daha isabetli olacaktır. Çünkü; kazanımın genel bir anlam içerdiği görülmektedir, aynı konunun diğer kazanımları metinlerle, diyaloglarla, görsellerle sınırlandırılmıştır; ancak bu kazanımda sınırlandırıcı bir ifadeye yer verilmemiştir. Ayrıca açıklamada öğretmenden örnek şahsiyetler ve sahabe ile ilgili örneklere yer vermesi istenmiştir. Burada öğretmen, programda yer alan açıklamanın gerektirdiği içeriği dersine katınca, öğrenci erdemli toplumu oluşturan örnek şahsiyetleri “taniyacaktır”, öğrencinin belirleyebilmesi için öğrenciye bir metin veya görsel gösterilmelidir. Bu kazanımın, genel bir anlam içerdiğini varsayılırsa, seçici dikkat kademesinde bir kazanım olduğu söylenebilir.

“Tatil ve Hobiler” temasının, Okuma becerileri alanında “Okuduklarında anlatılanlar arasındaki sebep sonuç ilişkisini belirler” kazanımı yer almakta ve bu kazanımla ilgili Açıklamalar kısmında, Arapçada sebep-sonuç ilişkisi ile ilgili bazı kavramlara dikkat çekilmesi istenmiştir (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 38) bu sayede söz konusu kavramlarla ilgili seçici dikkat gelişecektir.

9. sınıf programında yer alan son Açıklamalar kısmının sonunda “Tema içeriğinde, dil yapılarında örnekleri verilen konuyla ilgili ayet ve hadislerle yer verilmelidir.” ifadeleri yer almaktadır (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 38). Bu açıklama, konuların içeriğinin günlük hayatla ilişkisi de göz önünde bulundurulduğunda, AİHL’nin, bahsedildiği gibi, İslâm dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarını içselleştiren bireyler yetiştirme vizyonuna uygun düşmektedir.

10. sınıf programına baktığımızda, ilk olarak “Dünyamızı Tanıyalım temasına yer verildiği görülmektedir. Dinleme-Anlama alanındaki kazanımlar arasında, seçici dikkat kademesinde olan “Dinlediği metinde/diyalogda geçen konu ile ilgili ifadeleri/kavramları ayırt eder” kazanımı bulunmaktadır, Okuma becerileri alanında yer alan “Konuyla ilgili okuduğu metne/diyaloğa ilişkin sorulara cevap verir” kazanımının ise tepkide uysallık kademesinde olduğu düşünülebilir (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 39). Yazma becerileri alanında yer alan “Dinlediği/okuduğu metin ile ilgili sorular yazar” kazanımı için ise en az tepkide isteklilik kademesinde duyuşsal becerilere sahip olmasının gerekli olduğu düşünülebilir (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 40), çünkü bireyin metin ile ilgili sorular yazması için, metni anlaması ve sorular yazması için yönlendirilmesi gerekir.

“İnsan ve Sevgi” temasında, konuşma becerileri arasında “Tema konularıyla ilgili sorular sorar” kazanımı ile karşılaşmaktadır (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 41). Öğrencinin bu kazanımın gerektirdiği davranışı göstermesi için, konuya ilgi duyması gerekmektedir ve bu kazanıma ilişkin sorumluluk ve gereklilik üzerinde durulması istenerek, öğrencinin ilgisi artırılmaya ve sorular sorarken çeşitli kavramların anahtar kavram olarak verilmesi istenerek, öğrencinin ilgisi yönlendirilmeye çalışılmıştır (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 41). Yazma alanındaki kazanımlar arasında bulunan “Konuyla ilgili görsellerin isimlerini yazar” kazanımı bulunmakta ve Açıklamalar kısmında bu kazanıma ilişkin, anne-baba sevgisi, vatan sevgisi konularıyla ilgili görsellerin kullanılması istenmiştir (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 42), bu açıklama, sevgiye ilişkin görselleri ders içeriğine katması açısından, duyuşsal anlamda dikkat çekicidir.

“İbadetlerim” temasında, Dinleme-Anlama becerileri arasına yerleştirilen “Dinlediği metinde/diyalogda geçen onaylama ifadelerini tanır” kazanımı, duyuşsal alanın seçici dikkat kademesinde bulunmayı gerektirecektir. Yine Dinleme-Anlama becerileri arasında “Konuyla ilgili dinlediği ayet ve hadisleri tanır” kazanımı yer almakta bu da ayet ve hadisler için seçici dikkati sağlayacaktır (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 43). Konuşma becerileri arasında bulunan “Tema konularıyla ilgili kendi yaşantısından örnekler verir” (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 43) kazanımına, beş vakit namaz isimlerine, ibadetlerle ilgili kavramlara yer verilmesi açıklaması düşünülmüştür; benzer bir açıklama, Okuma becerileri alanının birinci kazanımı olan “Okuduğu metinde/diyalogda geçen tema konularıyla ilgili kelimeleri/kavramları belirler” kazanımı için de yapılmıştır (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 44), bu sayede öğrencinin konuya ilgisinin artacağı düşünülebilir.

“Sosyal Hayatımız” temasında, bazı şükür ifadelerinin, faydalı toplumsal kurumların, nezaket ifadelerinin Arapçalarına yer verilmesi istenmiştir (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 45-46). Bu durumun hem öğrencinin derse ilgisini, günlük hayatta karşılaşacağı durumları içermesi sayesinde, canlı tutmayı hem toplumsal dayanışmanın önemine öğrencinin dikkatini çekmeyi hem de nezaket ifadeleri sayesinde öğrencinin iletişim becerilerini geliştirmesini sağlayacağı öngörülebilir.

“Örnek Şahsiyetler” temasının Okuma becerileri alanında, seçici dikkat kademesinde bulunan “Okuduğu temayla ilgili verilen ayet ve hadisleri diğer ifadelerden ayırır” kazanımı yer almaktadır (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 48). Temayla ilgili açıklamalar arasında ayetler, hadisler ve bazı örnek şahsiyetlerden örnekler verilmesi; cesaret, hayâ, adalet, doğruluk gibi duyuş ve değerlerin içeriğe dahil edilmesi yer almaktadır (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 47-48). Bu açıklamalar öğrencinin değer verme basamağına ulaşmasını kolaylaştıracaktır.

“Bilim ve Teknoloji” temasında, seçici dikkat gerektiren Dinleme-Anlama becerileri alanında “Dinlediklerinde geçen konuyla ilgili dinlediği ayet, hadis, özlü söz vb. tanır” kazanımı, Okuma becerileri arasında “Okuduğu metinde/diyalogda geçen kapsam, sıralama ve süreç ifadelerini tanır” kazanımı ve “Okuduklarında

geçen konuyla ilgili dinlediği ayet ve hadisleri tanır” kazanımları yer almaktadır (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 49-50). Bu temada, internet, bilgisayar oyunları, mobil oyunlar, akıllı telefonlar ve bildirimler gibi lise çağındaki gençlerin ilgisini çekecek unsurlar yer almaktadır (AİHL Arapça Dersi Öğretim Programı, 2016: 49-51); ancak bu gibi içeriklerin programa dahil olması öğrencinin ilgisini tamamen derse yoğunlaştırmasını ya da dersin çok daha verimli hale gelmesini sağlamayabilir, bu gibi içeriklerin dersin verimini artırması beklenirken gerçekçi olmakta fayda vardır. Öğrencilerin günlük hayatta sürekli kullandıkları teknolojik cihazlar yerine, daha seyrek karşılaştıkları üç boyutlu yazıcılar, sanal gerçeklik, yapay zekâ gibi araçları devletin eğitim faaliyetlerine dahil etmekle ilgili vizyonu, basit anlatımlı bir metin olarak ders kitaplarında yer alabilir; programa bu içeriklerin eklenmesi, öğrencinin derse ilgisini artırmanın yanı sıra öğrencinin bu konudaki ufkunun genişlemesini sağlayacaktır.

3.3.2 AİHL Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programlarında Duyuşsal Boyut

AİHL Meslek Dersleri Programında 9. ve 10. sınıflarda okutulan Arapça dersinin yerini, 11. ve 12. sınıflarda Mesleki Arapça dersi almaktadır. Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programının felsefesi ve genel amaçlarına baktığımızda, AİHL’nin ilk sınıfından itibaren Fıkıh, Hadis, Tefsir gibi alanlarla ilgili literatürün kazandırıldığı ve Mesleki Arapça Dersi Programının bu kazanımları destekleyecek şekilde yapılandırıldığı belirtilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 106). Bu durum, Tefsir, Hadis gibi alanların birbiri ile ilişki içerisinde olduğunu düşünecek olursak, değerler sistemi örgütlenme gibi üst düzey duyuşsal basamaklara ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Nitekim bu programın genel amaçları arasında İmam-Hatip meslek derslerinde edinilen kazanımların pekiştirilmesi ve öğrencilerin Arapça öğrenmeye yönelik ilgi ve isteklerinin sürdürülmesi gibi amaçlarının olduğu belirtilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 106).

Programda, temaların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin yanı sıra, yukarıda bahsettiğimiz gibi, dersin diğer derslerle ilişkisi de göz önünde bulundurularak hazırlandığı belirtilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 108). Bu durum dersin mesleki yönünü güçlendiren bir unsurdur.

Mesleki Arapça Dersi Programında, 11. Sınıfta, İslâm, Kur'an-ı Kerim, Hadis, Peygamberimizin Hicret Öncesi Hayatı, İbadetler ve İslâm Ahlakı temaları, 12. sınıfta ise Tevhid ve Şirk, Kur'an Kıssaları, Peygamberimizin Hicret Sonrası Hayatı, Dini Hükümler, İslâm'da Sosyal Hayat ve İslâm Medeniyeti temaları yer almaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 110). Bu derste de kazanımlar dinleme-anlama, konuşma, okuma ve yazma alanlarında sınıflandırılmıştır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 106-134).

11. sınıfta işlenecek ilk tema olan “İslâm” temasının Dinleme-Anlama alanındaki kazanımlarında “Dinlediği metinde/diyalogda geçen imanla ilgili kavramları tanır” kazanımı bulunmaktadır ve bu kazanım duyuşsal alanın seçici dikkat kademesini gerektirmekte ve bu kazanıma ilişkin, dersin işlenişinde iman, İslâm, tevhid gibi kavramlara yer verileceği açıklaması yer almaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 111). Buradan öğrencinin, Açıklamalar kısmında belirtilen kavramları metnin içinden seçmesinin isteneceği anlaşılabılır. Bu temanın Okuma becerileri arasında “Okuduğu metin/diyalogdan hareketle İslâm'a göre inanç bakımından insanları sınıflandırır” kazanımı bulunmaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 111), bu kazanım öğrencinin, iman eden kişi ile diğerleri arasındaki farkı görmesi sayesinde, değer verme basamağına ulaşmasını kolaylaştırabilir.

Kur'an-ı Kerim temasında, Dinleme-Anlama becerileri alanında, farkında olma kademesinde bulunan “Dinlediği metin/diyalogdan hareketle Kur'an-ı Kerim'i anlamının önemini fark eder” kazanımı bulunmakta ve bu kazanımda Kur'an-ı Kerimi anlamının önemine ilişkin hadislerle yer verilmesi Açıklamalar kısmında yer almaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 113). Bu kazanım başta değer verme basamağının bir kazanımıymış gibi görünebilir; ancak kazanımda “fark eder” ifadesi yer almaktadır ve duyuşsal alanın değer verme basamağında hedef yazılacak ise süreklilik, düşkünlük, kendine iş ediniş, kendini veriş, takdir ediş, adanmışlık gibi ifadeler kullanılmalıdır; farkında oluş, seçicilik, duyarlılık gibi ifadeler Alma basamağının kazanımlarına işaret eder (Sönmez, 2017: 44-45). Bu temanın Dinleme/Anlama alanındaki “Dinlediği metin/diyalogda geçen sıfat ve isim tamlamalarını fark eder” kazanımı ve Okuma-Anlama alanındaki “Okuduğu metin/diyalogda geçen sıfat ve isim tamlamalarını fark eder” kazanımı farkında olma kademesinde, Konuşma becerileri alanındaki

“Dinlediği/okuduğu metin/diyalogdan hareketle Kur’an’ın gönderiliş amacını ve anlaşılmasının önemini söyler” kazanımı ise bilişsel alanın kavrama basamağında olup duyuşsal alanın da tepkide uysallık kademesinde bulunmaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 113).

Hadis temasında, Dinleme-Anlama alanındaki “Dinlediği metinde /diyaloglarda isim cümlelerini tanır” kazanımı ve Okuma becerileri arasındaki “Okuduğu metin/diyaloglarda geçen isim cümlelerini tanır” kazanımı seçici dikkat gerektirmektedir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 115).

Peygamberimizin Hicret Öncesi Hayatı temasının, Dinleme-Anlama becerileri alanında “Dinlediği metin/diyalogda geçen davet süreciyle ilgili kavramları tanır” kazanımı ile “Dinlediği metin/diyalogda geçen fiil cümlelerini tanır” kazanımı, ve Okuma becerileri alanındaki “Okuduğu metin/diyalogda yer alan davet süreciyle ilgili kavramları ayırt eder” kazanımı ile “Okuduğu metin/diyalogda geçen fiil cümlesi ve öğelerini tanır” kazanımı, seçici dikkat kademesinde bulunmaktadır, ayrıca bu temanın açıklamaları arsında Akabe biatları, Hüzün yılı, Taif yolculuğu, Daru’l-Erkam, tebliğ, davet gibi öğrencileri duyuşsal anlamda etkileyecek kavramlara yer verilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 117).

İbadetler temasında, Dinleme-Anlama becerileri arasında “Dinlediği metin/diyalogda geçen ibadetlerle ilgili kavramları ayırt eder” kazanımı ve “Dinlediği metin/diyalogda geçen “Kâne ve Kardeşleri”ni ayırt eder” kazanımı duyuşsal alanın seçici dikkat kademesinde bulunmaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 117).

İslâm Ahlakı temasında, Dinleme-Anlama becerilerinde farkında olma kademesinde “Dinlediği metinde/diyaloglarda geçen “İnne ve Kardeşleri”ni fark eder” kazanımına yer verilmiş ve bu temanın Açıklamalar kısmında usve-i hasene, mekarimu’l-ahlak, fazilet, sabır, kizb ve hased gibi kavramlarla içerik zenginleştirilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 121).

12. sınıfta işlenecek olan Mesleki Arapça dersinin ilk teması “Tevhid ve şirk” temasıdır. Dinleme-Anlama becerileri arasında seçici dikkat kademesinde “Dinlediği metin/diyalogda geçen itikadla ilgili kavramları ayırt eder” kazanımına

yer verilmişken, Açıklamalar kısmında tevhid, akaid, şirk, tağut gibi akaid ilminin önemli kavramları yer almaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 123).

Kur'an Kıssaları temasında, yine seçici dikkat kademesinde, Dinleme-Anlama becerileri arasında “Dinlediği metin/diyalogda geçen mücerred ve mezid fiilleri tanır” kazanımı, Okuma becerileri arasında “Okuduğu metin/diyalogdan hareketle peygamberleri ve gönderildikleri toplumların genel özelliğini tanır” kazanımı bulunmaktadır, Açıklamalar kısmında da ulu'l-azm peygamberler kavramı dikkat çekmektedir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 125-126).

Peygamberimizin Hicret Sonrası Hayatı isimli temada, Dinleme-Anlama becerileri arasında seçici dikkat kademesinde “Dinlediği metin/diyaloglarda geçen mezid fiilleri tanır” kazanımı ve Okuma becerileri arasında “Okuduğu metin/diyaloglardan hareketle mezid fiillerin kalıp özelliklerini tanır” kazanımı bulunmaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 127). Yine Okuma becerileri alanında; ancak bu sefer değer verme basamağının, bir değeri takdir etme kademesinde yer alan becerileri gerektiren “Okuduğu metin/diyalogdan hareketle Peygamberimizin (s.a.v.) Medine hayatının İslâm davetindeki yerini yorumlar” kazanımı dikkat çekmektedir, ayrıca Açıklamalar kısmında Mescid-i Nebi'nin inşası, Muahat, Ashab-ı Suffe, Mekke'nin Fethi gibi önemli tarihi olaylarla, temanın duyuşsal yönü güçlendirilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 127).

Dini Hükümler temasında, seçici dikkat kademesinde bulunan, Dinleme-Anlama becerileri arasında “Dinlediği metin/diyaloglarda geçen ism-i fail ve ism-i meful örneklerini tanır” kazanımı, Okuma becerileri arasında “Okuduğu metin/diyalogda geçen helal ve haramlarla ilgili kavramları ayırt eder” kazanımıyla karşılaşılmaktadır. Helal, haram, mekruh, mubah gibi kavramlara, Açıklamalar kısmında yer verilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 129).

İslâm'da Sosyal Hayat temasında Dinleme-Anlama becerileri arasında seçici dikkat kademesinden “Dinlediği metin/diyalogda geçen meçhul fiil ve naib-i fail örneklerini tanır” kazanımına yer verilmiş, Açıklamalar kısmında iffet, şecaat, emanet gibi önemli kavramlarla, ayetlerle ve hadislerle tema duyuşsal açıdan zenginleştirilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 131).

İslâm Medeniyeti temasına bakıldığında, seçici dikkat kademesinde, Dinleme-Anlama becerileri arasında “Dinlediği metin/diyaloglarda geçen merfu, mansub ve mecrur kelimeleri tanır” ve Okuma becerileri arasında “Okuduğu metin/diyalogdan hareketle merfu, mansub ve mecrur yapıları tanır” kazanımları görülmektedir, bunun yanında tevhid, adalet, hikmet, cihad, vakıf gibi kavramlar ve Kudüs şehrinin tarihi ve önemi gibi hususlara Açıklamalar kısmında yer verilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 133).

9. ve 10. sınıflarda okutulan Arapça dersinin ve 11. ve 12. sınıflarda okutulan Mesleki Arapça dersinin programları incelendiğinde, Dinleme-Anlama ve Okuma becerilerinde sıkça “tanır” ifadesiyle biten kazanımlara rastlanmaktadır ve bu kazanımların bir metinle/diyalogla sınırlandırıldığını görülmektedir. Bu kazanımlar güçlü bir bilişsel yöne sahip olmanın yanı sıra metin veya diyalog içerisinde belli ifadeleri seçmeyi gerektirdiği için seçici dikkat kademesinde bir duyuşsallığa da ihtiyaç duymaktadır. Programlarda listeleme, sıralama, cümle içerisinde kullanma gibi becerileri içeren kazanımlar da bulunmaktadır ve bu kazanımların duyuşsal alanın tepkide bulunma basamağının, tepkide uyum kademesindeki becerileri de gerektirdiği söylenebilir; ancak duyuşsal alanda tepkide bulunma basamağı seçici dikkatin bulunduğu alma basamağından daha ileri düzeyde olmasına rağmen programlar incelenirken bu kazanımlar üzerinde çok durulmamıştır; çünkü tepkide bulunma basamağı için dışsal bir etki gerekirken, seçici dikkat içsel bir durumdur. Bunun yanında programda değer verme ve daha üst seviye duyuşsal kazanımların azlığı dikkat çekmektedir. Bu iki programda bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik kazanımlar bulunmaktadır; ancak bu kazanımlar Arapça öğrenmeye yönelik değildir, öğrencilerin Arapça öğrenimine ilgisini artıracak ve Arapça öğrenmeye motive edecek duyuşsal kazanımların programa yerleştirilmesi faydalı olabilir.

3.3.3 Kur'an-I Kerim Dersi Öğretim Programlarında Duyuşsal Boyut

AİHL'nin her sınıfında okutulan Kur'an-ı Kerim Dersi Programına bakıldığında, programın giriş kısmında Kur'an'ın, İslâm coğrafyasında ve milletimizde özel bir yeri olduğu açıklanmış, Kur'an okumayı öğrenmenin önemi, ibadetlerde ve dini merasimlerde Kur'an'ı doğru okumanın ve Kur'an'ı anlamanın önemi gibi konulara yer verilerek dersin önemi ortaya konmuştur (AİHL Kur'an-ı

Kerim Dersi Öğretim Programı: 1). Bu dersle ilgili öğrenme alanları okuma, ezberleme ve anlama alanlarına ayrılmışken, Programın genel amaçlarında, öğrencinin Kur'an'ı doğru ve güzel okumanın İslâm dinindeki ve kültürümüzdeki yerini fark etmesi ve programda yer verilen ayet ve surelerin anlamlarından temel ilkeler çıkarma becerisi kazanması yer almaktadır (AİHL Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı: 2).

Programın uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamalar kısmında, Kur'an okumanın yeteneğe bağlı olduğu belirtilmiş ve dersin işlenişinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasının gerekliliği belirtilmiş, Kur'an okuma bilgisi ve becerisi iyi olan öğrencilerin nispeten daha zayıf olan öğrencilere destek olmasının sağlanması istenmiştir. Dersin işlenişinde, sevgi temelli bir yaklaşımın sergilenmesi, öğrencinin hataları düzeltilirken müsamahakâr davranılması istenmiş; ancak hataların düzeltilmesinden taviz verilmemesi gerektiği belirtilmiştir. Sesi ve okuma becerisi güzel olan öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için yönlendirilmeleri ve teşvik edilmeleri de zikredilen esaslar arasındadır (AİHL Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı: 3). Bunun yanında ezber, yüzünden okuma ve tecvid konularının işlenişinde, belli bir sıra takip edilmesinin zorunlu olmadığı belirtilmiştir (AİHL Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı: 3) bu sayede öğretmen, tecvid kurallarını yüzünden okunacak ve ezberlenecek yerler üzerinde gösterebilecektir.

AİHL Kur'an-ı Kerim Dersi Programında, üniteler sıra sayılarına göre değil öğrenme alanlarına göre ayrılmıştır, burada da üniteler incelenirken takip edilecek sıra da öğrenme alanlarıdır, bu nedenle sıra sayısı daha yüksek olan bazı üniteler sıra sayıları daha küçük olan bazı ünitelerden önce incelenmiştir.

9. sınıf Kur'an-ı Kerim dersinin ilk ünitesi olan Kur'an Okumaya Giriş ünitesine bakıldığında, kazanımlar arasında "Kur'an'ı doğru ve güzel okumanın önemini kavrar" kazanımıyla karşılaşılmaktadır (AİHL Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı: 12). Daha önce "önemini fark eder" ifadeleriyle biten kazanımların, alma basamağında bulunduğu belirtilmişti, ancak burada "fark eder" ifadesi değil "kavrar" ifadesi yer almıştır (AİHL Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı: 12), bu nedenle bu kazanım, duyuşsal alma basamağında değil, değer verme basamağının bir değeri takdir etme kademesinde bulunmaktadır.

İkinci ünite “Okunacak, Ezberlenecek Dualar ve Anlamları” isimli ünedir ve bu ünite Kelime-i Şehadet, Euzü Besmele, Tekbir, Salavattan sonra, ibadetlerde yer alan dualar ve anlamlarına, kazanımlar arasında ise duaları doğru okuma, ezberleme ve duaların anlamlarını bilmeye yer verilmiştir (AİHL Kur’an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı: 13). Ancak, bu ünitenin içeriğindeki duaların, Müslümanların yaşantısında ve ibadetlerindeki yerini takdir etmeyle ilgili bir kazanımın eklenmesi faydalı olacaktır.

Üçüncü ünite “Kur’an-ı Kerim’i Doğru ve Güzel Okuma: Tecvid” ünitesidir. Burada, bir değeri takdir etme basamağındaki “Kur’an-ı Kerim’i doğru ve güzel okumada tecvidin önemini kavrar” kazanımı ve farkında olma basamağındaki “Kur’an öğreniminde öğreticinin rolünü fark eder” kazanımı ile karşılaşılmaktadır (AİHL Kur’an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı: 14).

Beşinci ünite Yüzünden Okunacak Sureler ve Anlamları yer almaktadır. Bu ünite kazanımları arasında, tepkide isteklilik kademesinde “Kur’an’ı doğru ve seri okumaya istekli olur” kazanımı yer almakta ve Açıklamalar kısmında yüzünden okunacak yeri önce öğretmenin okuması, öğrencilerin Kur’an’ın anlamı üzerine düşünmesi ve meal kullanma becerilerinin geliştirilmesi istenmiştir (AİHL Kur’an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı: 15). Bu sayede öğrencinin Kur’an’ı doğru okuma ve anlama ile ilgili duyuşsal kazanımları elde etmesi kolaylaşacaktır.

Dördüncü ünite Ezberlenecek Sureler, Ayetler ve Anlamlarına yer verilmiştir. Bu ünite ezberlenecek sureleri tanıma, yüzünden tecvid üzere okuma ve toplum önünde ezberden okuma gibi kazanımları içermektedir, özellikle toplum karşısında ezberden Kur’an okumanın duyuşsal bir hazırbulunuşluğu gerektirdiği düşünülebilir. Açıklamalar kısmında, Kur’an okurken öğrencilerin abdestli olmalarının teşvik edilmesinin istenmesi dikkat çeken bir husustur, çünkü öğrenci ders öncesinde abdest alarak derse manevi bir hazırlık yapacaktır (AİHL Kur’an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı: 16).

10. sınıf Kur’an-ı Kerim Dersinin başında, Kur’an-ı Kerim’i Doğru ve Güzel Okuma: Tecvid ünitesi yer almakta ve burada 9. sınıfta işlenmiş olan bazı konular hatırlatıldıktan sonra; vakıf, ibtida, vasıl, Kur’an Okuma biçimleri gibi konulara yer verildiğini görülmektedir. Kazanımlar arasında, seçici dikkati

gerektiren “Kur’an okuma biçimlerini ayırt eder” kazanımı bulunmaktadır (AİHL Kur’an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı: 17).

İkinci ünite “Kur’an Öğretiminde Temel İlke ve Yöntemler” ünitesidir ve bu ünitenin “Temel İlkeler” konusunda “Sevgi Temelli Yaklaşım” başlığı dikkat çekmektedir (AİHL Kur’an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı: 18), Kur’an öğretimin sevgi temeline dayandırılması duyuşsal açıdan önemlidir. Burada, böyle önemli bir üniteye sadece iki tane kazanımın bulunduğunu belirtmek gerekir; bu kazanımlar “Kur’an öğreniminde/öğretiminde temel ilkeleri açıklar” kazanımı ile “Kur’an öğreniminde/öğretiminde temel yöntemleri açıklar” kazanımlarıdır ve bu iki kazanımın da bilişsel alanda olduğu görülmektedir. Kur’an öğretiminin dayandığı temel ilkelerin ve yöntemlerin işlenmesi bu üniteyi önemli kılmaktadır ve iki tane bilişsel alan kazanımının üniteyi işlemek için yetersiz kalabileceğini belirtmek gerekir. Ünitenin içeriğinin duyuşsal alan kazanımları eklenerek güçlendirilmesi faydalı olacaktır.

Dördüncü ünite olan “Yüzünden Okunacak Sureler ve Anlamları” ünitesi incelendiğinde, 9. sınıfta da olduğu gibi, tepkide isteklilik kademesinde bulunan “Kur’an’ı doğru ve seri okumaya istekli olur” kazanımı ile karşılaşılacaktır. Açıklamalar kısmında öğrencilerin, Kur’an’ı anlamaya, meal kullanmaya ve Kur’an okurken abdestli olmaya teşvik edilmesinin istenmesi ünitenin duyuşsal yönünü güçlendiren unsurlardır (AİHL Kur’an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı: 19).

Üçüncü ünite “Ezberlenecek Sureler, Ayetler ve Anlamları” ünitesidir. Bu üniteye değer verme kademesinde “Kur’an’ı anlayarak okumanın önemini kavrar” kazanımı ile farkında olma kademesinde “Kur’an’dan hareketle doğru bilgi, doğru inanç ve doğru davranış edinmesi gerektiğini fark eder” kazanımı bulunmaktadır (AİHL Kur’an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı: 20).

Kur’an-ı Kerim Dersi Programının 9. ve 10. sınıflarında Kur’an okuma ve ezber yapmayla ilgili kazanımlar yer almakta, 11. ve 12. sınıflarda ise yüzünden okunacak ve ezberlenecek sureler yer almakta ve bu öğrenme alanlarında, her iki sınıfta “Yüzünden okunacak sureleri harflerin mahreçlerine ve tecvid kurallarına göre okur”, “Yüzünden okunan bölümlerin anlamlarını Kur’an- ı Kerim mealinden okuyarak içeriğini ana hatları ile bilir” gibi benzer kazanımlar yer almaktadır. 11.

ve 12. sınıflarda Yüzünden okuma alanında, tepkide isteklilik kademesindeki “Kur’an’ı doğru ve seri okumaya istekli olur” kazanımlarının yer aldığı görülmektedir (AİHL Kur’an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı: 21-24).

Programın her ünitesinde, Açıklamalar kısmında “Öncelikle verilecek değerler” başlığı altında Bilimsellik ve Kur’an’a saygı zikredilmiş ve Yüzünden Okuma ve Ezberden Okuma alanlarında öğrencilerin abdestli olmaya teşvik edilmeleri istenmiştir (AİHL Kur’an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı). Öğrencilerin Kur’an okurken abdestli olmaya teşvik edilmeleri, değer verme basamağına ulaşmalarını kolaylaştıracaktır.

3.3.4 AİHL Temel Dini Bilgiler Dersi Programında Duyuşsal Boyut

9. sınıfta okutulacak olan Temel Dini Bilgiler Dersi Öğretim Programının, öğrencilerin İslâm’ın temel ahlak ilkelerini kavraması, İslâm ahlakının Kur’an ve Sünnet olduğunu fark etmesi, Allah’a, Peygamberimize, Kur’an’a ve insanlara karşı sorumluluklarını fark etmesi gibi amaçları olduğu görülmektedir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 88).

Temel Dini Bilgiler Dersi Programı, İnanç Dünyamız, İbadet Hayatımız, Ana Hatlarıyla İslâm Ahlakı, Ahlaki Davranışlar ve Adab-ı Muaşeret olmak üzere beş üniteden oluşmaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 89).

Programda yer alan konular genel olarak incelendiğinde, iman esaslarıyla başlanıp, ibadetlerle ilgili bilgilerle devam edildiği daha sonra günlük hayatı düzenleyecek ilkeleri içeren konuların yer aldığı görülmektedir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 90). Bunun ışığında, öğrencilerin sosyal hayatta, başta verilen İmanî ve İslâmî ilkeler doğrultusunda, istedik davranışlar sergilemelerinin amaçlandığı düşünülebilir.

İnanç Dünyamız ünitesinde, iman ile ilgili esaslar yer almaktadır. Ünitenin yedi adet kazanımı bulunmakta ve bu kazanımlar incelendiğinde hepsinin bilişsel alanda olduğu, duyuşsal alana ilişkin Açıklamalar kısmında yer alan birkaç hususla yetinildiği görülmektedir. İmanın kişinin ahlakına olumlu etkisi, eşref-i mahlukat kavramı, tevhid inancının ve Peygambere iman etmenin önemi, Açıklamalar kısmında yer alan duyuşsal unsurlar arsındadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 91). İman ile ilgili esasların anlatıldığı bu ünite, duyuşsal kazanımların yer

almamasının bir eksiklik olduğu ve bu ünite de en az bir değeri takdir etme kademesinde kazanımların bulunmasının gerekli olduğu söylenebilir.

İbadet hayatımız ünitesinde on yedi adet kazanım bulunmaktadır. Bu ünite de yer alan “Dua ile tevbenin kişi hayatındaki ve dindeki önemini fark eder kazanımı” farkında olma kademesinde, “İbadetleri yapmaya istekli olur” kazanımı ise tepkide isteklilik kademesindedir. Ünite de bu iki kazanım haricinde duyuşsal alan kazanımı bulunmamakta iken bazı kazanımların duyuşsal yönleri olduğu söylenebilir, “İbadette temizliğin yerini ve önemini ayet ve hadislerle örneklendirir” kazanımı bunlara örnektir. Namaz ibadeti ile ilgili kazanım işlenirken caminin ve cemaatle namaz kılmanın önemi, Açıklamalar kısmında yer verilen duyuşsal bir unsurdur (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 92). Bu ünite de de kazanım sayısının fazla olmasına rağmen, duyuşsal kazanımların az olduğu görölmektedir, bazı kazanımların yerine tepkide isteklilik ve bir değeri takdir etme kademelerinde kazanımların getirilmesi faydalı olacaktır.

Üçüncü ünite, Ana Hatlarıyla İslâm Ahlakı ismini taşımaktadır. Bu ünite de bulunan sekiz kazanımdan üçü duyuşsal alandadır. Ünitenin beşinci kazanımı bir değere adanmışlık kademesinde olan “Allah’a karşı vazifelerini yerine getirmeye özen gösterir” kazanımıdır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 93). Bu kazanımın duyuşsal alanın üst seviyesinde bir kazanım olması olumlu bir durumdur; ancak daha önce işlenen konularda bu kazanımın altının duyuşsal anlamda doldurulmasının gerekli olduğu düşünölebilir. Ünitenin altıncı kazanımı tepkide isteklilik kademesindeki “Peygamberimiz’e karşı vazifelerini yerine getirmeye istekli olur” kazanımı, yedinci kazanım bir değere adanmışlık kademesindeki “Kur’an-ı Kerim ile ilgili vazifelerini yapmaya önem verir” kazanımıdır. Sekizinci kazanım olan “İnsanlara karşı vazifelerini kavrar” kazanımı ile ilgili Açıklamalar kısmında kul hakkı, saygı, sevgi, can emniyeti gibi konulara değinilmesi bu kazanımın duyuşsal yönünü güçlendiren bir unsurdur (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 93).

Dördüncü üniteye “Ahlaki Davranışlar” ismi verilmiş ve bu ünite Olumlu Tutum ve Davranışlar, Olumsuz Tutum ve Davranışlar ve Zararlı Alışkanlıklar isimli konulara bölünmüştür. Ünite de yer alan altı adet kazanımın dördü duyuşsal alanda, diğeri ikisi bilişsel alandadır. Ünitenin ikinci kazanımı tepkide isteklilik

kademesindeki “Güzel ahlaki davranışlara uymaya istekli olur” kazanımıdır ve bu kazanımdan önce “Güzel ahlaki davranışları ayet ve hadislerle temellendirir” kazanımı verilerek bilişsel hazırbulunuşluk sağlanmaya çalışılmıştır ve bu durum konuya ilişkin duyuşsal kazanıma ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Dördüncü kazanım, bir değere adanmışlık kademesindeki “Olumsuz davranışlardan uzak durmaya özen gösterir” kazanımıdır ve yine bu kazanımdan önce “Olumsuz davranışları ayet ve hadislerle temellendirir” kazanımı verilerek kazanımın altı doldurulmuştur. Beşinci kazanım bir değere adanmışlık kademesindeki “Davranışlarında ölçülü ve tutarlı olmaya özen gösterir” kazanımı, altıncı kazanım ise farkında olma kademesindeki “Zararlı alışkanlıkların beden ve ruh sağlığı açısından olumsuz etkilerini fark eder” kazanımıdır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 94). Ahlaki davranışların yer aldığı bu üniteye duyuşsal kazanımların sayısının fazla olmasının isabetli olduğu söylenebilir.

Beşinci ünite, Adab-ı Muaşeret isimli üniteye dokuz adet kazanım bulunmaktadır ve bu kazanımların üçü duyuşsal alandadır. “İlim öğrenmede ve öğretmede gerekli ahlaki ölçülerini fark eder” kazanımı farkında olma kademesinde, “Yeme ve içmede ölçülü olmaya özen gösterir” kazanımı ile “Giyim ve kuşamda ölçülü olmaya ve gösteriştan uzak durmaya özen gösterir” kazanımı bir değere adanmışlık kademesinde, bulunmaktadır. Ayrıca, Açıklamalar kısmında kazanımların işlenişinde “Peygamberimizin sünneti”, ayet ve hadisler, paylaşma, helal kazancın önemi, çevreye ve insanlara saygı, kul hakkı, mahremiyet, zaman israfı gibi hususlara değinilerek ünitenin duyuşsal boyutu güçlendirilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 95).

3.3.5 AİHL 10. Sınıfta Okutulan Meslek Dersleri Öğretim Programında Duyuşsal Boyut

Anadolu İmam-Hatip Liselerinin, onuncu sınıfında okutulan derslerden bir tanesi Fıkıh Dersidir. Programda Fıkıh tanımı olarak “kişinin hak, yetki ve sorumluluklarının bilincinde olması” ifadesi yer almakta, Fıkıh ilminin kişinin Allah’a karşı ibadet yükümlülüğünü, helal haram ölçüsünü ve kişiler arası ilişkileri incelediği belirtilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 15).

Programda Fıkıh ilminin temel kaynaklarının Kur’an, Sünnet, İcma ve Kıyas olduğu belirtilmiş, Kur’an ve Sünnetin akıl ile ilişkisine değinilmiştir. Derste

öğrencilere teorik bilgiler vermenin yanı sıra davranış kazandırılması, öğrencilerin Müslümanların günlük hayatında Fıkıh'ın önemini fark etmeleri, ibadetlerin yapıları ile ilgili hükümleri açıklaması ve ibadetleri uygulaması, sosyal hayatta kişiyi ilgilendiren meselelere duyarlı olması gibi hususlar dersin amaçları arasında gösterilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 15).

Fıkıh dersi beş üniteden oluşmaktadır ve bu üniteler: Fıkıh İlmi, Fıkıh İlminin Doğuşu, Gelişmesi ve İctihad, Fikhi Hükümler ve Kaynakları, İbadât, Muamelât ve Ukûbât isimlerini almıştır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 17).

Fıkıh İlmi ünitesinde, beş kazanım bulunmakta ve bu kazanımlar bilişsel alanda yer almaktadır, Açıklamalar kısmında, dördüncü kazanım olan “Fıkıh ilminin diğer bilimlerle ilişkisini kurar” kazanımına ilişkin, Fıkıh ilminin fen, matematik ve sosyal bilimler ile ilişkisine değinilmesi (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 19) öğrencinin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırabilir.

İkinci ünite “Fıkıh İlminin Doğuşu, Gelişmesi ve İctihad” ünitesidir. Bu ünite de bulunan on bir kazanımdan “Fikhi mezheplerin İslâm'ı yaşamada gerekliliğini fark eder” kazanımı ile “Fıkıh ilmindeki yeni gelişmelerin farkında olur” kazanımı, duyuşsal alanın farkında olma kademesindeki kazanımlardır; Açıklamalar kısmında Mezheplerin İslâm'ın yaşanmasında zaman ve mekân şartlarına göre kolaylık sağladığına vurgu yapılması ise (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 20) öğrencilerin mezheplere karşı olumlu tutum geliştirmelerine, ve Programın başında bahsedilen davranış değişikliğinin gerçekleşmesine katkı sağlayabilir.

Fıkhi Hükümler ve Kaynakları isimli ünite de yer alan yedi adet kazanımdan herhangi biri duyuşsal alanda bulunmamaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 21). Ünite de, bilişsel bir içerik ihtiva ettiği için, duyuşsal bir kazanıma yer verilmemesi kabul edilebilir bir durum olmakla beraber, Fikhi hükümleri ihtiva eden ilmihal kitapları gibi bazı kaynaklara ilgiliyi artıracak kazanımlara da yer verilmesi faydalı olabilir.

Dördüncü ünite, İbadât isimli ünite dir ve bu ünite de on üç adet kazanım bulunmaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 22). Kazanımlar

arasında duyuşsal alandan bir kazanım bulunmamakla beraber Namaz, Hacc, Zekât, Oruç ibadetlerinin farziyetine ve önemine değinilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 22). Açıklamalar kısmında, bu ibadetlerin hikmetlerinin işlenmesi istenmiş ve “Cihat ibadetinin” geniş bir anlama sahip olduğu ve istismar edildiği, İslâm’da savaş hukuku bağlamında kadınlara, çocuklara, eli silah tutmayan kişilere, mabetlere dokunulmayacağı gibi hususların örneklerle açıklanması istenmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 22).

Muamelât ve Ukûbât ünitesinde yer alan beş kazanım arasında da duyuşsal alandan bir kazanımın bulunmadığı görülmektedir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 23).

Son iki ünitenin içeriğinin, bilişsel alanın becerilerini gerektirdiği düşünülünce kazanımlar arasında duyuşsal alandan bir kazanımın yazılmamış olması anlaşılabilir bir durum gibi gözükmekteyse de AİHL Meslek Dersleri Programının Fıkıh Dersi Öğretim Programı kısmında, daha önce de belirtildiği gibi, öğrencilere sadece teorik bilgi vermek değil davranış kazandırmak da amaçlanmıştır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 15). Duyuşsal alan kazanımları içermemesi nedeniyle, İbadetlerin ve Sosyal Hayatın içerik olarak verildiği son iki ünitenin, davranış kazandırma konusunda yetersiz olacağı düşünülebilir. İbadât ünitesine en azından duyuşsal alanın tepkide isteklilik kademesinden “İbadetleri yapmaya istekli olur” kazanımının ve Muamelât ve Ukûbât ünitesine, tepkide isteklilik kademesinden “Helal kazanmaya istekli olur”, seçici dikkat kademesinden “Helal beslenme ile ilgili faaliyetlere duyarlı olur” kazanımlarının eklenmesi faydalı olabilir.

AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programında yer alan Hadis Dersi de 10. sınıfta okutulmaktadır. Hadis Dersi Programının temel felsefesine bakıldığında, Hz. Muhammed’in örnekliğini kavramanın, dini yaşantı açısından önemli olduğu ve Hadis ve Sünnet’in özellikle ortaöğretim düzeyindeki gençlerin ahlakî gelişimlerine katkı sağlayan zengin bir kaynak olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin, dinin anlaşılması ve yorumlanmasında Kur’an-Sünnet bütünlüğünün önemini kavramaları, Peygamber’in sünnetindeki şekil-öz ilişkisini kavramaları, güncel olayları Hadis ışığında yorumlamaları ve Hadislerde verilen ilke ve değerleri

hayatlarına yansıtılmaları, Hadis Dersi Öğretim Programının genel amaçları arasında belirtilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 45).

Programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar arasında yer alan Hadis dersinde, öğrencilerin Peygamberimizi tanımaları, Hadis ve Sünnet'in dini hayatımızdaki yerini kavramaları, Hadis ve Sünnet ile ilgili yanlış telakkilerden korunmaları, ünitelerin anlatımlarının peygamber sevgisi ve O'na bağlılıktaki samimiyeti yansıtacak şekilde hazırlanması ve peygambere sevgi ve hürmette farklı ifadelerle de yer verilmesinin istenmesi dikkat çekmektedir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 46).

Hadis Dersi Öğretim Programı, Hadis İlmi ve Temel Kavramları, Sünnetin Konumu, Hadis Tarihi, Hadis Çeşitleri, Hadislerin Tenkidi, Hadis ve Sünnetin Anlaşılması ünitelerinden oluşmaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 47).

Hadis Dersi Öğretim Programında yer alan ilk ünite Hadis İlmi ve Temel Kavramları adını taşımaktadır. Üniteye beş adet kazanım bulunmakta ve bu kazanımlardan “Hadis ilmindeki temel kavramların, hadisleri anlamadaki önemini fark eder” kazanımı farkında olma kademesinde yer alırken, “Hadis ve sünnet arasındaki farkı ayırt eder” kazanımı ise seçici dikkat gerektirmektedir. Açıklamalar kısmında, iman ve salih amelle ilgili hadislere yer verilmesinin istenmesi dikkat çeken bir husustur (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 49).

İkinci ünite, Sünnet'in Konumu ünitesidir ve bu üniteye de beş adet kazanım bulunmakta, bu kazanımlar arasında “Örnek alma ile taklit arasındaki farkı ayırt eder” kazanımı seçici dikkat gerektirmektedir; bunun yanında “Dini anlamada ve yaşamada Hz. Peygamber'e (s.a.v.) olan ihtiyacı ayet ve hadislerle açıklar” ve “Hadis ile sünnetin dindeki yerini ve bağlayıcılığını ayet ve hadislerle açıklar” kazanımlarının, içerdikleri “ihtiyaç ve “bağlayıcılık” ifadelerinden dolayı, duyuşsal bir yönlerinin bulunduğu söylenebilir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 50).

Hadis Tarihi adını alan üçüncü ünite, içeriğinde yedi adet kazanımı barındırmaktadır. Bu kazanımlardan duyuşsal alanda bulunan tek kazanım, farkında olma kademesinde bulunan “Sahabe ve tâbiînin hadis rivayetindeki rolünü ve

hassasiyetini fark eder” kazanımıdır; bunun yanında “Ahlak ile ilgili hadisleri yorumlar” kazanımının, işlenişi hakkında yalan, doğruluk, gıybet, kul hakkı ile ilgili hadislerin tercümesi ile birlikte verilmesinin Açıklamalarda yer alması sayesinde duyuşsal bir yön kazandığı düşünölebilir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 51).

Hadis Çeşitleri isimli ünite, altı kazanım bulunmakta ve bu kazanımlar arasında “Sahih, hasen ve zayıf hadis arasındaki farkları ayırt eder” kazanımı seçici dikkat gerektirmektedir. Açıklamalar kısmında, ünitenin içeriğinde sahih olmayan hadislerle ilgili konuların yer aldığı göz önünde bulundurularak, “Peygamberimizin hadis ve sünnetine olan güven duygusunu zedeleyecek anlatımlardan uzak durulacaktır” ifadelerine yer verilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 52).

Hadislerin Tenkidi adını taşıyan beşinci ünite, dört kazanım arasından “Hadis tenkidi ile hadis inkârı arasındaki farkı ayırt eder” kazanımı seçici dikkat becerilerini gerektirmektedir. Açıklamalar kısmında “İlim ile ilgili hadisleri yorumlar” kazanımına ilişkin, kazanım işlenirken ilmin fazileti ve alimin değeri konularıyla ilgili hadislere yer verilmesinin istenmesi, ünitenin duyuşsal yönünü kuvvetlendirmektedir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 53).

Hadis ve Sünnetin Anlaşılması ünitesinde, beş kazanıma yer verilmiştir ve bu kazanımların üç tanesi duyuşsal alandadır. Bu kazanımlar farkında olma kademesindeki “Hadis ve sünnetin anlaşılmasında Kur’an’ın temel ölçüt olduğunu fark eder” ve “Hadis ve sünnetin doğru anlaşılmasında farklı disiplinlerin katkısını fark eder” kazanımları ve bir değeri yeğleme kademesindeki “Hadis ve sünnetin anlaşılmasında bütöncöl yaklaşımı önemser” kazanımıdır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 54).

Hadis Dersi Öğretim Programının kazanımları arasında yer alan duyuşsal kazanımların sayılarının az olduğu söylenebilir. Daha önce de bahsedildiği gibi, programda Hadis ve Sünnet’in öğrencilerin ahlaki gelişimlerine katkı sağlayan zengin bir kaynak olduğu belirtilmiş ve öğrencilerin hayatlarına hadislerde verilen ilkeleri ve değeri yansıtmaları amaçlanmıştır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 45). Bu noktada, eğitim sürecinin sonunda programda belirtilen amaca ulaşılması için duyuşsal alan kazanımlarının elzem olduğu söylenebilir; bu

nedenle Hadis Dersi Öğretim Programına, duyuşsal alanın değeri verme basamağından kazanımların eklenmesi faydalı olacaktır.

AIHL Meslek Dersleri Programında yer alan, Siyer Dersi Öğretim Programı da 10. sınıfta okutulmaktadır. Programda Hz. Muhammed'in alemlere rahmet olarak, güzel ahlak üzere gönderildiğı ve Kur'an'da O'na itaat edilmesinin, O'nun örnek alınmasının ve herkesten çok sevilmesinin emredildiğı belirtilmiştir (AIHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 97).

Öğrencilerin, İslâm dininin doğru anlaşılmasında Hz. Muhammed'e olan ihtiyacı fark etmeleri, O'nun örnek kişiliğinin bireysel ve toplumsal yönünü kavramaları programın genel amaçları arasında yer almaktadır (AIHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 97). Hadis Dersi Öğretim Programında olduğu gibi içeriğın anlatımlarının peygamber sevgisini ve O'na bağlılıktaki samimiyeti yansıtması ve anlatımlarda Peygamberimiz'e farklı sevgi ve hürmet ifadelerine ve ünitelerin sonunda, içeriğe uygun olarak, Peygamberimiz'in örnekliğini öne çıkaran okuma parçalarına yer verilmesi programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar arasında yer almaktadır (AIHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 98).

Siyer Dersi Öğretim Programı; İslâmiyet Öncesi Arap Yarımadası, Hz. Peygamber'in Risalet Öncesi Hayatı, Risalet'in Mekke Dönemi, Risalet'in Medine Dönemi ünitelerinden müteşekkildir (AIHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 99).

İslâmiyet Öncesi Arap Yarımadası ünitesi, beş adet kazanımı içerisinde barındırır ve bu kazanımlardan duyuşsal alanda bulunan tek kazanım farkında olma kademesindeki “Peygamberimizi tanımada Siyer ilminin temel kaynaklarını ve kavramlarını tanımanın önemini fark eder” kazanımıdır (AIHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 101).

İkinci ünite “Hz. Peygamber'in Risâlet Öncesi Hayatı” isimli üniteler ve bu ünite de altı kazanım yer almaktadır. Ünite de yer alan duyuşsal kazanımlar, bir değere adanmışlık kademesindeki “Peygamberimizin aile bireyleri ile ilişkilerini ideal bir model olarak benimser” ve “Peygamberimizin nübüvvet öncesi erdemli davranışlarını kendine örnek alır” kazanımlarıdır. “Peygamberimizin Hira'daki tefekkür sürecini değerlendirir” kazanımının duyuşsal bir yönü olduğu söylenebilir,

nitekim açıklamalar kısmında Hz. Muhammed'in, toplumdaki ahlaki çöküntüden duyduğu rahatsızlığın ifade edilmesi, bu kazanımın duyuşsal yönünü kuvvetlendirmektedir. Açıklamalar kısmında, ünitenin işlenişinde sadakat, vefa gibi değerlere yer verilmesi, Hz. Muhammed'in Kâbe hakemliği ve "El-Emîn" olarak anılmasına değinilmesi istenmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 102).

Risalet'in Mekke Dönemi ünitesinde on üç kazanımla karşılaşılmaktadır. Ünitenin kazanımları arasında, farkında olma kademesindeki "Peygamberliğin insanlık tarihi açısından önemini fark eder" ve "İsra ve Miraç olayının, Peygamberimiz ve Müslümanlar açısından önemini fark eder" kazanımları, bu ünitenin duyuşsal alandaki kazanımlarıdır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 103). Bu ünitenin kazanımlarının sayısının çok olduğu düşünülünce duyuşsal alandaki kazanım sayısının az olması anlaşılabilir; ancak ünitenin konuları incelendiğinde Siyer Dersi açısından önemli konuların yer aldığı görülmektedir, bu nedenle yeni kazanım eklenmese bile ünitenin duyuşsal boyutunun Açıklamalar kısmıyla desteklenmesi faydalı olabilir.

Siyer Dersi Öğretim Programının son ünitesi Risalet'in Medine Dönemi ünitesidir ve sekiz adet kazanım içermektedir. Ünitenin kazanımları arasında bir adet duyuşsal kazanıma yer verilmiştir o da tepkide isteklilik kademesindeki "Peygamberimizin ahlakî özelliklerini hayatında uygulamaya istekli olur" kazanımıdır. Açıklamalar kısmında Cihadın önemine değinilmesinin ve Peygamber ve Ehl-i Beyt sevgisine ayetler ışığında yer verilmesinin istenmesi, ünitenin duyuşsallığına katkı sağlayan unsurlardır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 104). Bu ünitenin içeriğinde de Siyer Dersi açısından önemli konular yer almaktadır. Bir önceki üniteye göre daha az kazanım içeren bu üniteye, programın başında değinilen değerleri öğrenciye kazandırmaya yönelik kazanımların eklenmesi faydalı olacaktır.

3.3.6 AİHL 11. Sınıfta Okutulan Meslek Dersleri Programında Duyuşsal Boyut

AİHL Meslek Dersleri Programında yer alan ve 11. sınıfta okutulacak olan derslerden bir tanesi, Hitabet ve mesleki uygulama dersidir. Dersin özel amaçlarına bakıldığında, öğrencilerin hitabet ve mesleki uygulamaların din hizmetlerindeki önemini kavramaları ve din hizmeti uygulamalarını yapmaya istekli olmalarının

amaçlandığı görülmekte; uygulama becerisinin yeteneğe bağlı olduğu bu nedenle bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmeleri ve teşvik edilmeleri de programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar arasında yer almaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 77-78).

Ders programı, altı üniteden müteşekkil olup bunlar: Din Hizmetleri ve İletişim, Dinî Hitabet, Dinî Hitabet Türü Olarak Hutbe ve Vaaz, Din Hizmetlerinde Cami Musikisi, Dinî Merasimlerde Hitabet ve Dua ve Cenaze Adabı üniteleridir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 79).

Din hizmetleri ve İletişim adını taşıyan birinci ünitenin sekiz kazanımından dört tanesi duyuşsal alandadır. Bu kazanımlar, bir değere adanmışlık kademesinde olan “Din hizmeti uygulamalarının gerektirdiği kişisel, mesleki ve toplumsal özelliklere sahip olmaya özen gösterir” kazanımı ve “Din hizmetlerini yerine getirirken karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirir” kazanımı ve farkında olma kademesinde olan Din hizmeti uygulamalarının toplumsal işlevini ve manevi değerini fark eder” kazanımı ve “Din hizmetlerinde hedef kitlenin özelliklerini tanımanın önemini fark eder” kazanımıdır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 81). Dersin 11. sınıfta okutulacağı ve öğrencilerin mesleki hayata yaklaştıkları düşünüldüğünde, ünite de duyuşsal alanın üst seviye kazanımlarının bulunmasının yerinde olduğu sonucuna ulaşılabilir. Açıklamalar kısmında ünite kazanımlar işlenirken “emr-i bi’l-maruf ve nehy-i ani’l münker”in İslâmi ve mesleki sorumluluk açısından önemi, din hizmetlerinin toplumsal hayattaki önemi, resmi veya gönüllü din hizmetleri, din hizmetlerinde ulu’lazim peygamberlerin ve özellikle Peygamberimiz’in davet üslubu ve din görevlisinin imajı gibi hususlara değinilmesi istenmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 81).

İkinci ünite, Dini Hitabet isimli ünite dir. Bu ünite de yer alan beş kazanımın hepsi bilişsel alandadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 82). Sadece bilişsel alanın kavrama seviyesindeki “Din hizmetlerinde hitabetin yerini ve önemini kavrar” kazanımının duyuşsal bir yönü olduğu söylenebilir. Bu üniteye “Dini hitabetini geliştirmeye istekli olur” ya da “Dini hitabetini geliştirmeyi kendine iş edinir” kazanımının eklenmesi faydalı olabilir.

Dinî Hitabet Türü Olarak Hutbe ve Vaaz ünitesine bakıldığında on bir adet kazanımla karşılaşılmakta ve bu kazanımların iki tanesinin duyuşsal olduğu görülmektedir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 83). Bu kazanımlar “Hutbe sunumunda dikkat edilecek hususları fark eder” kazanımı ile “Vaaz ve ders sunumunda dikkat edilecek hususları fark eder” kazanımlarıdır ve her iki kazanımda farkında olma kademesinde yer alır. Açıklamalar kısmında, din hizmetlerinde vaazın önemine vurgu yapılması istenerek bilişsel kazanımların duyuşsal unsurlarla güçlendirilmeye çalışıldığı düşünülebilir. Kız öğrencilerin hutbe ve vaaz dualarını öğrenmeye zorlanmamaları, onlar için Kur’an Kursu Öğreticiliği, vaizlik gibi uygulamalara yer verilmesi, Açıklamalar kısmında belirtilen önemli bir husustur (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 83). Bu üniteye yer alan on bir adet kazanımdan sadece ikisinin duyuşsal alanda olması yetersiz gibi görünse de vaaz ve hutbe uygulamalarının bilişsel ve psikomotor ağırlıklı uygulamalar olduğu düşünülünce bu üniteye duyuşsal kazanımların ve Açıklamalar kısmında belirtilen duyuşsal unsurların ünite için yeterli olduğu söylenebilir; “Hutbe ve Vaaz konusunda kendini geliştirmeye istekli olur” kazanımının eklenmesi de faydalı olabilir.

Dördüncü ünite Din Hizmetlerinde Cami Musikisi isimli üniteye aittir. Bu üniteye yer alan üç adet kazanımın ikisi bilişsel alanda, bir tanesi de psikomotor alandadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 84). Musikinin yeteneğe bağlı olduğu ve dersin musiki konusunda ileri düzey bir beceri kazandırmayı amaçlamadığı düşünüldüğünde (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 77) kazanımlar arasında duyuşsal kazanımın bulunmaması anlaşılabilir bir durumdur. Ancak; Açıklamalar kısmında musikiye yetenekli olan öğrencilerin bu alandaki yeteneklerini geliştirmeleri için yönlendirilmeleri ve teşvik edilmeleri ile ilgili bir ifadenin bulunmadığı görülmektedir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 84). Yetenekli olan öğrencilerin yönlendirilmesi ve teşvik edilmesi ile ilgili bir ifadenin, Açıklamalar kısmına konması faydalı olacaktır.

Dini Merasimlerde Hitabet ve Dua ünitesinde de üç adet kazanım bulunmaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 85). Bu üniteye de duyuşsal kazanıma yer verilmediği görülmektedir, ünitenin konusunun dua olduğu ve duanın duyuşsal yönünün bulunduğu düşünülünce, ünite kazanımları arasında duyuşsal bir kazanımın yer almamasının bir eksiklik olduğu söylenebilir. Bu ünite

kazanımları arasına “İçten ve samimi dua etmenin önemini takdir eder” kazanımı eklenerek bu eksiklik bir nebze giderilebilir.

Son ünite Cenaze Adabı isimli ünedir. Bu üniteye yer alan yedi kazanımdan sadece “Vefat edenin yakınlarına başsağlığı dilemeye ve üzüntüsünü paylaşmaya özen gösterir” kazanımı, duyuşsal alanın bir değere adanmışlık kademesindedir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 85). Açıklamalar kısmında, Müslümanların vefat eden Müslümanlara karşı sorumlulukları üzerinde durulması bu ünitenin duyuşsal boyutunu güçlendiren bir husustur. Cenaze ile ilgili işlerin zor ve sıkıntılı işler olması düşünüldüğünde bu ünitenin öğrencinin mesleki hayatında hazırbulunuşluğa sahip olması için kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir; bu nedenle çeşitli uygulamalar, tatbikatlar ve ders materyalleriyle ünitenin içeriğinin zenginleştirilmesi ile ilgili hususlara Açıklamalar kısmında yer verilmesi öğrencilerin ünite kazanımlarını elde etmelerine ve cenaze işleri ile ilgili kaygılarının azalmasını sağlayabilir.

AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programında yer alan Tefsir Dersi 11. sınıflarda okutulmaktadır. Programda Tefsir’in Kur’an’ın anlaşılmasını hedefleyen ve bu yönüyle İslâm dininin anlaşılması için geliştirilen disiplinler arasında ayrıcalıklı bir yeri olduğundan bahsedilmiş, Tefsir Dersi Öğretim Programıyla da AİHL öğrencilerinin Kur’an’ı tanımaları ve anlamaları için gereken temel becerileri kazanmalarının hedeflendiği belirtilmiştir. Öğrencilerin Kur’an’ın okunup anlaşılması ve kendisiyle amel edilmesi gereken bir kitap olduğunu kavramaları, Tefsir ilmiyle diğer beşerî ilimle arasında ilişki kurmaları ve Kur’an’ın ilkeleriyle hayatlarına yön vermeleri dersin genel amaçları arasında zikredilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 25).

Tefsir dersinin içeriği, Kur’an-ı Kerim Tarihi, Tefsir İlmi ve Kavramları, Tefsir Tarihi, Kur’an’ı Anlama ve Yorumlama, Örnek Metinlerle Kur’an Tefsiri ünitelerinden müteşekkildir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 27).

Kur’an-ı Kerim Tarihi Ünitesinde yer alan sekiz adet kazanım arasında duyuşsal alanda yer alan bir kazanıma yer verilmediği görülmekteyken, Tefsir İlmi ve Kavramları Ünitesindeki yedi adet kazanımdan duyuşsal alanda bulunan tek kazanımın, farkında olma kademesindeki “Tefsirle ilgili terim ve ilimlerin Kur’an’ı yorumlamada önemini fark eder” kazanımının ve Tefsir Tarihi ünitesindeki yedi

kazanımdan duyuşsal alandaki tek kazanımın, yine farkında olma kademesindeki “Kur’an’ın anlaşılmasında Türkçe tefsir çalışmalarının yerini fark eder” kazanımının olduğu görülmektedir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 29-31). Tefsir Dersi Programının ilk üç ünitesinin içeriğini oluşturan konuların, bilişsel yönü düşünüldüğünde, duyuşsal kazanımların az olması anlaşılabilir. Bu iki üniteye öğrencilerin Tefsir Dersine ilgilerini artırarak, sonraki üniteler için de hazırbulunuşluk sağlayacak alma ve tepkide bulunma basamaklarında kazanımların eklenmesi faydalı olabilir.

Tefsir Dersi Programının dördüncü ünitesi olan, Kur’an’ı Anlama ve Yorumlama ünitesinde yine yedi adet kazanım yer almakta ve bu kazanımlardan sadece “Kur’an’ı anlama ve yorumlamada sahabe ve tâbiînün rolünü fark eder” kazanımı duyuşsal alanın farkında olma kademesinde bulunmaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 32). Beşinci üniteye bakıldığında ise bilişsel alanda yer alan üç adet kazanımla karşılaşılmaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 33).

Belirtildiği gibi, Tefsir Dersi Programının öğrencilerin Kur’an’ın okunması, anlaşılması ve kendisiyle amel edilmesi gereken bir kitap olduğunu kavramaları, Kur’an’ın ilke ve değerleriyle hayatına yön vermeleri amaçlanmakta (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 25); ancak programda duyuşsal kazanımların azlığı dikkat çekmektedir. Öğrencilerin Kur’an’ı anlamayı kendilerine iş edinmelerini ve Kur’an ilkeleri ile hayatlarına yön vermelerini sağlamada duyuşsal alanın değer verme basamağının kazanımlarının faydalı olacağı düşünülebilir.

Akaid dersi, AİHL Meslek Dersleri Programında 11. sınıfta okutulacak olan dersler arasında bulunmaktadır. Akaid Dersi Öğretim Programında Akaid’in, İslâm dininin temel esasları ve inanılması zaruri hükümleri, anlamını taşıdığı ve Akaid ilminin amacının, kişinin imanını taklitten kurtarıp tahkik seviyesine ulaştırmak ve doğru yolu arayanları irşat etmek olduğu belirtilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 56). Bu noktada Akaid ilminin, duyuşsal alanın değer verme basamağını geçip örgütlenme ve nitelenme basamaklarına ulaşmayı hedeflediği söylenebilir. Öğrencilerin İman esaslarını bir bütün olarak içselleştirmelerinin, programın genel amaçları arasında yer alması (AİHL Meslek Dersleri Programları,

2018: 56) Akaid Dersi Öğretim Programıyla duyuşsal alanın üst seviyelerine ulaşılmasının hedeflendiğini düşündürmektedir.

Akaid Dersi Öğretim Programı, Akaid İlmi, İman ve Mahiyeti, Allah’a İman, Meleklerle İman, Peygamberlere ve Kitaplara İman, Ahirete İman, Kader ve Kazaya İman isimlerini taşıyan yedi üniteden oluşmaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 58).

Akaid Dersi Öğretim Programının ilk iki ünitesi olan Akaid İlmi ve İman ve Mahiyeti ünitelerinin kazanımları arasında duyuşsal bir kazanım yer almamaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 60-61). Allah’a İman ünitesindeki altı kazanım arasından, farkında olma kademesindeki “Allah’a imanın İslâm akaidindeki yerini fark eder” kazanımı ve Meleklerle iman ünitesindeki “Meleklerle imanın bireyin davranışları üzerindeki etkisini fark eder” kazanımı dışında duyuşsal alan kazanımı bulunmamaktayken (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 62-63), beşinci üniteye yer alan sekiz adet kazanım arasında, duyuşsal kazanım bulunmamaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 64). Ahirete İman ünitesinde yer alan dört kazanım arasından “Ahiret inancının, hayatı anlamlandırmaya katkısını fark eder” kazanımı duyuşsal alanın farkında olma kademesinde yer almaktadır.

Bu incelemeler ışığında Akaid Dersi Öğretim Programında yer alan duyuşsal kazanımların, dersin duyuşsal boyutunu karşılamayacağı söylenebilir. Akaid Dersi Öğretim Programının genel amaçları arasında zikredilen, öğrencilerin iman esaslarını bir bütün olarak içselleştirmeleri amacına ulaşmak için programda üst seviye duyuşsal kazanımlara ihtiyaç vardır. İleride bahsedileceği üzere Kelam Dersi Öğretim Programı bilişsel özelliği ile ön plana çıkmakta ve Akaid Dersi Öğretim Programından daha az sayıda ünite içermektedir; ancak Akaid Dersi ve Kelam Dersi öğretim programlarında aynı sayıda duyuşsal alan kazanımı bulunmaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 56-75). Akaid Dersi Öğretim Programına, özellikle iman esaslarının işlendiği ünitelere, değer verme, örgütlenme ve nitelenme basamaklarında kazanımlar eklenmesi ve programın, öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin daha gelişmiş olacağı düşünülerek, 12. sınıfta okutulması faydalı olabilir.

3.3.7 AİHL 12. Sınıfta Okutulan MEslek Dersleri Programında Duyuşsal Boyut

12. sınıfta okutulacak olan Kelam Dersi Öğretim Programı, Kelam İlmi, Kelam İlminde Temel Meseleler, Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar, Kelam İlmi ve Güncel Meseleler ünitelerinden oluşmaktadır. Programın temel felsefesi ve genel amaçları incelendiğinde bilişselliğin ağır bastığı görülmektedir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 68).

Kelam İlmi isimli ünite beş adet bilişsel alan kazanımı yer almaktayken, Kelam İlminde Temel Meseleler ünitesinde yer alan yedi kazanımdan sadece, farkında olma kademesindeki “Kelami konuların izahında naklî ve akli delillerin önemini fark eder” kazanımı duyuşsal alan kazanımıdır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 73).

Kelam Dersi Öğretim Programının üçüncü ünitesi olan Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar ünitesinde, sadece “Din ve dinî yorum arasındaki farkı ayırt eder” kazanımının seçici dikkat gerektirdiği söylenebilir, bunun dışında ünite duyuşsal alan kazanımı bulunmamaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 74). Dördüncü ünite ise Kelam İlmi ve Güncel Meseleler ismini taşımakta ve üç adet kazanım barındırmaktadır, bu kazanımlar arasındaki “Güncel meseleleri kelam ilminin bakış açısına göre değerlendirerek bireysel ve sosyal hayattaki yansımalarını fark eder” kazanımı, duyuşsal alanın farkında olma kademesinde bulunmaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 75).

Kelam Dersi Öğretim Programında duyuşsal alan kazanımlarının az olduğu görülmektedir. Programın felsefesi, genel amaçları ve Kelam ilminin bilişsel yapısı göz önünde bulundurulduğu zaman, programa yazılan duyuşsal alan kazanımlarının sayılarının az olması anlaşılabilir bir durumdur.

AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programında yer alan 12. sınıfta okutulacak olan derslerden bir tanesi de Dinler Tarihi Dersidir. Dinler Tarihi Dersinde, öğrencilerin dinlerin inanç, ibadet, ahlaki yönlerini fenomenolojik olarak tanınması, kendi inançlarını da içselleştirmeleri hedeflenmiş ve Dinler Tarihi Dersinin önemini, yöntemi ve amacını kavramaları, İslâm’ın diğer dinler arasındaki yeri ve önemini kavramaları, Türkiye’deki dinleri, dini grupları tanımaları gibi hususlar

dersin amaçları arasında zikredilmiştir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 35).

Dinler Tarihi Dersi, beş üniteden oluşmaktadır: Dinler Tarihine Giriş, İslâmiyet, Yahudilik ve Hristiyanlık, Hint, Çin ve İran Dinleri, Türkiye’de Bazı Dinî Gruplar üniteleri bu dersin içeriğini teşkil etmektedir (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 37).

Dinler Tarihine Giriş adını alan birinci ünite, yedi adet kazanım bulunmakta ve bu kazanımların ikisi duyuşsal alandadır, bu kazanımlar: “Dinin insan hayatı açısından önemini fark eder” kazanımı ile “Dinler hakkında bilgi sahibi olmanın İslâm’ı anlamadaki rolünü fark eder” kazanımıdır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 39) bu iki kazanımın da farkında olma kademesinde bulunduğu görülmektedir.

İkinci ünite, İslâmiyet ana başlığı altında beş adet kazanım işlenmekte, bu kazanımlar arasında duyuşsal alanda yer alan bir kazanım bulunmamaktadır, sadece Açıklamalar kısmında İslâm’ın tüm peygamberlerin ortak inancı olduğuna ve Kur’an ve Sünnetin İslâm inancını oluşturmadaki yerine vurgu yapılması (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 40) öğrencide bu konularla ilgili farkındalığın oluşmasını kolaylaştıracaktır.

Yahudilik ve Hristiyanlık ünitesinde sekiz adet kazanım bulunmakta olup bu kazanımların tümü bilişsel alandadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 41). Bu ünite, Yahudilik ve Hristiyanlık ana ekolleri ile ilgili kazanımlarda, Açıklamalar kısmında Yahudilik ve Hristiyanlıktaki ekoller ile İslâmiyet’teki mezhep olgusu arasındaki farka vurgu yapılmasıyla ünitenin duyuşsal bir boyut kazandırıldığı söylenebilir. Hint, Çin ve İran Dinleri isimli ünite, on iki adet kazanım bulunmakta ve bu ünite de duyuşsal bir kazanım yer almamaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 42).

Beşinci ünite olan, Türkiye’de Bazı Dini Gruplar isimli ünitesi dört adet kazanım içermekte ve bu kazanımlar da bilişsel alanda bulunmaktadır (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 43). Açıklamalar kısmında “istismarcı misyonerlik faaliyetleri” ile ilgili bir ifadeye yer verilmesi öğrencilerin tavır geliştirmesini sağlayarak zararlardan korunmasına yardımcı olabilir.

Dinler Tarihi Dersinin kazanımları arsında, duyuşsal kazanımların azlığı dikkat çekmektedir. Dersin bilişsel becerileri gerektirmesi bu durumu anlaşılır kılmakta; ancak öğrencilerin kendi inançlarını içselleştirmelerinin hedeflenmesi (AİHL Meslek Dersleri Programları, 2018: 35) duyuşsal kazanımları gerektirmektedir, bu nedenle duyuşsal kazanımların artırılması faydalı olabilir.

AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programındaki zorunlu derslerin duyuşsal kazanımlardan yoksun olduğunu söylemek mümkün değildir; ancak programda özellikle örgütlenme ve nitelenme basamağındaki kazanımların eksikliği hissedilmektedir. Bahsedildiği gibi, AİHL Meslek Dersleri, bireyi ibadetleri ve dini merasimleri uygulayacak becerilerle donatmayı amaçlamıştır ve dini uygulamalar için kişinin İslâm dinini benimsemiş olması gerekmektedir. Bu gereklilik, değer verme basamağında karşılanmaya başlar ve daha üst seviye duyuşsal kazanımlar ile tamamlanır. Tüm bunlar ışığında AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programına üst seviye duyuşsal kazanımların eklenmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

3.4 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi Öğretim Programında (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Duyuşsal Unsurlar

Daha önce de bahsedildiği gibi ülkemizdeki okullarda, zorunlu din dersleri verilmektedir. İlk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretimini, böylece öğrencilerin dini, ahlaki kavramları yorumlama, araştırma, sorgulama gibi temel becerilerinin geliştirilmesini amaçlamış; İslâm dini ve diğer dinler betimleyici yaklaşımla ele alınmış, İslâm dini Kur'an ve Sünnetin ortaya koyduğu temel ilkeler çerçevesinde konu edinilmiştir (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 2018: 8, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), 2018: 8). Buradan hareketle, zorunlu din derslerinin temel amacının, yukarıda bahsedilen kanun maddeleri de dikkate alınarak, bireye İslâm dinini benimsetmek olmadığı anlaşılabilir, nitekim programda Mezheplerüstü ve Dinlerarası açılımlı yaklaşım kendini göstermektedir. Seçmeli olarak okutulmakta olan derslerde ise dersin içeriğine uygun olarak İslâm dininin çeşitli değerlerini benimsetmek amaçlanmıştır (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı, 2018: 7), (Coştu, 2019: 263-276).

3.4.1 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı 9. Sınıf Ünite ve Kazanımlarında Duyuşsal Unsurlar

Ortaöğretim DKAB Dersi Programının, 9. Sınıfında beş ünite bulunmaktadır. Bunlar: Bilgi ve İnanç, Din ve İslâm, İslâm ve İbadet, Gençlik ve Değerler ve Gönül Coğrafyamız üniteleridir (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 13).

Bilgi ve İnanç ünitesindeki üç adet kazanım arasında duyuşsal bir kazanıma yer verilmezken, Din ve İslâm ünitesinde farkında olma kademesindeki “İman ve İslâm kavramları arasındaki ilişkiyi fark eder” kazanımı ile karşılaşmaktadır (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 16).

İslâm ve İbadet ünitesinde, farkında olma basamağında “İslâm’da ibadetlerin yapılış amacını ve önemini fark eder” kazanımına yer verilmiştir, bunun yanında “İslâm’da ibadetlerin temel ilkelerini değerlendirir” kazanımına ilişkin açıklamada “Niyet” ve “İhlas” kavramlarına değinilmesi, duyuşsal açıdan dikkat çekmektedir. Yine bu üniteye yer alan “İbadetlerin, bireyin ahlaki gelişimi üzerindeki etkisini yorumlar” kazanımının, bireyin ibadetlere ilgisini artıracakı düşünülebilir (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 17).

Gençlik ve Değerler ünitesine bakıldığında, duyuşsal alandan bir kazanımla karşılaşılmamaktadır, sadece “Temel değerleri ayet ve hadislerle ilişkilendirir” kazanımının açıklamalarında hikmet, adalet, iffet kavramlarına yer verilmesi duyuşsallık açısından dikkat çekicidir (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 18). Değer söz konusu olduğunda duyuşsal alan kazanımlarının işlevselliğinden yola çıkılarak bu ünitenin, gençlerin birtakım değerleri tanımlarını sağlayacak ve en azından farkında olma basamağını içerecek şekilde yeniden düzenlenmesi faydalı olacaktır.

Gönül Coğrafyamız ünitesinde yer alan üç adet kazanım arasındaki “İslâm medeniyetinin, dünyanın farklı bölgelerindeki etkilerini fark eder” kazanımı, duyuşsal alanın farkında olma basamağındadır (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 19). Bu kazanıma ilişkin yapılan açıklamalar ile ünitenin duyuşsal yönünün güçlendirildiği ve duyuşsal anlamda ünitenin tamamlandığı söylenebilir.

3.4.2 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı 10. Sınıf Ünite ve Kazanımlarında Duyuşsal Unsurlar

Ortaöğretim DKAB Dersi Programının 10. Sınıfında, beş üniteye yer verilmiştir. Bunlar: Allah İnsan İlişkisi, Hz. Muhammed ve Gençlik, Din ve Hayat, Ahlaki Tutum ve Davranışlar ve İslâm Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar üniteleridir (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 13).

Allah İnsan İlişkisi ismini taşıyan ünitenin, altı adet kazanımı arasında “İnsanın Allah ile irtibat yollarını fark eder” kazanımı duyuşsal alanı temsil etmekte ve farkında olma basamağında bulunmaktadır. “İsim ve sıfatlarının yansımalarıyla Allah'ı tanıır” kazanımının duyuşsal alanda bulunduğu düşünülebilse de kazanıma ilişkin açıklamalar, kazanımın daha çok bilişsellik içerdiğini göstermektedir (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 20).

Hız. Muhammed ve Gençlik ünitesi, beş adet kazanım bulundurmakta ve bunlardan “Bazı genç sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alır” kazanımı bir değeri yeğleme kademesindedir. “Hız. Muhammed'in gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarını kendi hayatıyla ilişkilendirir” kazanımı ve “Hız. Muhammed ile genç sahabiler arasındaki iletişimi değerlendirir” kazanımının duyuşsal alanda olduğu söylenebilir; ancak programda bu kazanımlara ilişkin herhangi bir açıklama yapılmamış olduğu görülmektedir (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 21). Bu iki kazanımın duyuşsal alandaki yerinin tespit edilmesi için ve kazanımların işlenişinde daha verimli olunabilmesi için kazanımlarla ilgili açıklamalara yer verilmesi faydalı olacaktır.

Din ve Hayat isimli ünite, yedi adet kazanım bulunmakta ve bu kazanımlar arasında duyuşsal alanda bulunan tek kazanım farkında olma basamağındaki “İslâm dininin aile kurumuna verdiği önemi fark eder” kazanımıdır. Bu ünite, yer alan “İslâm dininin kültür, sanat ve düşünce üzerindeki etkilerini analiz eder” kazanımı, bilişsel alanın analiz basamağında bulunmaktadır ve açıklamalar kısmının da bilişsel unsurlarla; donatıldığı görülmektedir (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 22) ancak kültür ve sanat söz konusu olduğunda kazanımın açıklamalar kısmında duyuşsal unsurlara yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülebilir.

Ahlaki Tutum ve Davranışlar ünitesinde yer alan beş adet kazanım arasında, duyuşsal alanın bir değere adanmışlık kademesinden “Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir” kazanımıyla karşılaşmaktadır (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 23). Tutum ve davranışlarda ölçülü olmanın, ahlak kavramıyla kıyaslandığında daha sınırlı bir unsur olduğu düşünülürse, bu ünitenin duyuşsal anlamda güçlendirilmesinin faydalı olduğu söylenebilir.

İslâm Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar ünitesinde altı adet kazanım bulunmakta ve bunlar arasında “Din ve dinin yorumu arasındaki farkı ayırt eder” kazanımı seçici dikkat gerektirmektedir (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 24).

3.4.3 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı 11. Sınıf Ünite ve Kazanımlarında Duyuşsal Unsurlar

11. sınıfta okutulan DKAB Dersi beş üniteden oluşmaktadır. Bu üniteler: Dünya ve Ahiret, Kur’an’a Göre Hz. Muhammed, Kur’an’da Bazı Kavramlar, İnançla İlgili Meseleler ve Yahudilik ve Hıristiyanlık üniteleridir (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 14).

Dünya ve Ahiret ünitesinde beş adet kazanımın içerisinde “Hayatı anlamlandırmada ahiret inancının önemini fark eder” kazanımı, duyuşsal alanın farkında olma basamağındadır, bunun yanında “Cenaze uğurlama ile ilgili dinî uygulamaları örneklerle açıklar” kazanımına ilişkin açıklamalarda cenazeye ilişkin insani vazifelere yer verilmesi duyuşsal anlamda dikkat çekicidir (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 25).

Kur’an’a Göre Hz. Muhammed ünitesinde dört kazanım bulunmakta ve “Hz. Muhammed’in örnek şahsiyetini tanır” ve “Hz. Peygamber’e bağlılık ve itaati ayet ve hadislerden hareketle yorumlar” kazanımlarının açıklamalarında, Peygamber ve Ehl-i Beyt sevgisi, Hz. Muhammed’in ahlaki özellikleri ve örnek şahsiyeti gibi unsurlara yer verilmesi duyuşsal anlamda dikkat çekicidir (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 26).

Kur’an’da Bazı Kavramlar ünitesinde, duyuşsal alanın farkında olma basamağındaki “Kur’an’ı Kerim’de geçen kavramları tanımanın İslâm’ı doğru anlamadaki önemini fark eder” kazanımı yer alırken (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 27), İnançla İlgili Meseleler ünitesinde “Yeni dinî

akımların özelliklerini değerlendirir” kazanımının açıklamalar kısmında, İslâm toplumuna zarar veren çeşitli oluşumlara dikkat çekilmesine yer verilmesi (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 28), bireyin İslâm dininin barışçıl yönünün farkına varmasını sağlayabilir. 11. sınıfta okutulan DKAB dersinin son ünitesi olan Yahudilik ve Hristiyanlık ünitesinde bulunan iki kazanım arasında duyuşsal kazanımın yer almamaktadır (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 29).

3.4.4 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı 12. Sınıf Ünite ve Kazanımlarında Duyuşsal Unsurlar

12. sınıfta okutulan DKAB Dersi programında, İslâm ve Bilim, Anadolu’da İslâm, İslâm Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar, Güncel Dinî Meseleler, Hint ve Çin Dinleri isimlerini taşıyan beş adet ünite yer almaktadır (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 14).

İslâm ve Bilim adını taşıyan ilk ünite, duyuşsal alanda bir kazanıma yer verilmezken “İslâm medeniyetinde öne çıkan eğitim ve bilim kurumlarını tanır” kazanımı ve “Müslümanların bilim alanında yaptığı özgün çalışmaları sınıflandırır” kazanımının açıklamalar kısmında, cami, rasathane, şifahane gibi kurumlara ve Müslüman alimlerin tıp, astronomi, matematik gibi bilim alanlarında verdikleri eserlere değinilmesinin öğrencilerin İslâm bilim tarihine ilgilerini artıracakı söylenebilir (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 30).

Anadolu’da İslâm ünitesinde de duyuşsal alanda yer alan bir kazanım bulunmazken “Dinî anlayış ve kültürümüzün oluşmasında etkili olan bazı şahsiyetleri tanır” kazanımında, Mevlâna, Yunus Emre gibi tarihi şahsiyetler, İslâm ve Bilim ünitesinde olduğu gibi, öğrencilerin Anadolu kültürünün oluşmasında İslâm’ın oynadığı rolü fark etmelerini sağlayabilir (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 31). Bu üniteye, İslâm’ın Anadolu kültürüne kattığı değerlere ilişkin, bir değeri takdir etme kademesinde duyuşsal kazanımlar eklenmesi faydalı olabilir.

İslâm Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar ünitesinde yer alan beş adet kazanımdan “Tasavvufî düşüncede ahlaki boyutun önemini fark eder” kazanımı, duyuşsal alanın farkında olma kademesindedir (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 32). Bu ünite, Alevilik ve Bektaşiliğe dair özel bir

kazanıma ve bu kazanıma ilişkin detaylı açıklamalara yer verilirken, diğer tasavvufi yorumlarda detaya girilmemesi, mezheplerüstü model açısından eleştirilebilir.

Güncel Dini Meseleler isimli üniteye duyuşsal bir kazanım bulunmazken, İslâm'ın güncel ekonomik problemlere yaklaşımına, gıda sanayii alanında ve tıp sahasındaki güncel meselelere yer verilmesi (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 33-34) öğrencilerin ilgilerini canlı tutmaya fayda sağlayabilir. Hint ve Çin Dinleri isimli son üniteye ise duyuşsal kazanımlara yer verilmemiştir (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018: 35).

Programda yer alan tüm ünitelerin son konularının Kur'an'dan ayetlerin meallerini ve açıklamalarını ve söz konusu ayetlerin mesajlarını değerlendirmeyi içerdiği görülmektedir (DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, 2018). Ayet meallerinin ve mesajlarının programın içeriğine dahil edilmesi duyuşsal anlamda olumlu bir değişimin gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır; ancak öğrencilerin İslâm dinini tamamen meallerden öğrenebilecekleri yanılgısına düşmemeleri için programa açıklamalar getirilmesi faydalı olabilir.

Ortaöğretim DKAB Ders Programlarının, duyuşsal kazanımlardan yoksun olmadığı söylenebilir; ancak bireylerin, din eğitiminin, daha önce bahsedilen toplumsallaştırıcı işlevlerinden faydalanabilmeleri için, duyuşsal alan kazanımlarına ihtiyacı olduğu açıktır. Programa; bireyin toplumun yoğunlukla kabul ettiği inanç ve tasavvufi-işsel akımlara hoşgörüyle yaklaşmasını sağlayacak, özellikle farkında olma ve tepkide bulunma basamaklarındaki, kazanımların eklenmesi faydalı olabilir. Bu sayede anayasanın, din eğitiminin devlet erkine alırken amaçladığı, huzurlu bir toplumun inşa edilmesine katkı sağlanabilir. Duyuşsal alanın değer verme ve üzeri basamaklarında bulunan kazanımların ise laik devlet düzenine aykırı olacağı düşünülse de huzurlu bir toplumun inşası için, evrensel ahlaki öğretilerin benimsenmesinde din eğitiminin sağlayabileceği katkılar düşünüldüğünde, programa üst seviye duyuşsal alan kazanımlarının eklenmesinin faydalı olacağı açıktır.

SONUÇ

Duyuşsallık kavramı; duygu, değer, motivasyon gibi insan psikolojisi için önem arz eden kavramlarla yakından ilişkilidir. Bu nedenle duyuşsallık kavramı, psikolojik araştırmalarda gözden kaçırılmaması gereken, hakkında toplanan bilgilerin psikolojik araştırmalara yön verebileceği önemli bir kavramdır. Duyuşsallık, alanyazında net bir tanımı olmasa dahi hakkında daha çok bilgi sahibi olunması halinde, yeni açılımlara ulaşmayı sağlayabilecek niteliğe sahiptir.

Duyuşsallık kavramının insan psikolojisiyle bu kritik ilişkisi, kalıcı davranış değişikliği oluşturmayı amaçlayan eğitim bilimleri için de önemlidir. İnsanın daha iyi anlaşılmasının, eğitim faaliyetlerini daha etkili kılacağı için, eğitim bilimleri açısından da önemli olduğu açıktır. Bu manada, duyuşsallık kavramı ile ilgili daha çok bilgiye duyulan bu ihtiyaç; gelişim psikolojisi ve öğrenme psikolojisine görev yüklemekte, bu bilgileri uygulamalarda işe koşturmak ise öğretim ilke ve yöntemleri, program geliştirme, ölçme değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi eğitim bilimlerinin sorumluluğuna girmektedir.

Duyuşsallık kavramı, insan psikolojisi ile ilgili, tanımı zor kavramlarla ilişkilidir ve bu nedenle duyuşsallığı konu edinen bir bilimsel çalışma yapmak kolay değildir. Üzerinde çalışılması zor olması, duyuşsallık kavramının bilim insanları tarafından ihmal edilmesine neden olmuştur. Bu durumun, eğitim bilimlerinde duyuşsallıktan tam anlamıyla faydalanılamamasına neden olduğu söylenebilir.

Ancak, duyuşsallık kavramı, bilim adamları ve eğitim bilimciler tarafından tamamen görmezden gelinmemiştir ve duyuşsal alanla ilgili birtakım taksonomiler ortaya atılmıştır. Öğrenme ürünü olan davranışların, aşamalı olarak sınıflandırılması anlamına gelen taksonomi, eğitim programlarının geliştirilmesinde önem arz etmektedir. 1900'lerin ortalarında Bloom önderliğinde oluşturulan bilişsel alan taksonomisi hala daha eğitim bilimlerinde ağırlığını hissettirmekteyken, duyuşsal alan taksonomileri arasında, Bloom'un ekibinde yer alan Krathwohl ve bir grup bilim insanının ortaya attığı duyuşsal

alan taksonomisinin, yaygın bir şekilde kabul gördüğü söylenebilir. Krathwohl ve arkadaşlarının taksonomisi, kazandırılmak istenen davranışın birey tarafından önce fark edilmesini ve davranışın içerdiği değerin, ilişkili olduğu başka

değerlerle, tutarlı ve kararlı bir şekilde karakter haline getirilmesini kılavuzlamaktadır. Duyuşsal alan taksonomisine yapılan bu genel bakış, bireylerin istendik davranışlara sahip olmasından daha fazlasını; birçok erdemi, birbiriyle sistemleşmiş ilişkiler bütünüyle karakterlemesini vaat etmektedir. Buradan, duyuşsal alandan tam anlamıyla faydalanan bir eğitim programının çok kapsamlı olacağı ve bu programı uygulamanın kolay olmayacağı ve uzun süreceği anlaşılabılır.

İnanç, iman, ahlak gibi insanın içsel ve tanımını zor kavramları konu alanında barındıran Din Eğitimi Bilimi için de duyuşsallık kavramı önem arz etmektedir. Din Eğitimi Bilimi farklı yaklaşımlarıyla, bireyin içinde yaşadığı toplumun inancı hakkında, fenomenolojik düzeyde bilgi sahibi olması ve bu yolla topluma uyum sağlamasından, tüm hayatını inancı doğrultusunda şekillendirmesine kadar geniş bir etki alanına sahiptir. Bu nedenle; Din Eğitimi Biliminin, istendik dini davranış değişikliği için bireyin dini öğretileri ve ritüelleri benimsemesinin elzem düşünüldüğünde, duyuşsal boyutu güçlü olan bir öğrenme alanı olduğu anlaşılabılır.

Toplumun huzur ve barış içerisinde yaşamasını sağlayacak özel veya evrensel öğretilerin, bireyler tarafından kabul edilmeden ve hayatı o öğretilere göre düzenlemeden, işlevini gerçekleştirmesi mümkün değildir. İşte bu nedenle din eğitiminin duyuşsal boyutunun, fenomenolojik din eğitiminden mezhebi doktriner din eğitime, hangi yaklaşım benimsenmiş olursa olsun, ihmal edilmemesi faydalı olacaktır.

Din eğitimi programlarında duyuşsal kazanımların artırılması, din eğitiminde duyuşsallıktan tam anlamıyla faydalanılması için yeterli değildir. Din eğitiminde duyuşsallığa olan ihtiyacın giderilmesi için, öncelikle psikoloji alanında, duyuşsallık kavramı ve duyuşsallık kavramıyla ilişkili diğer kavramlar hakkında daha çok bilginin üretilmesi gerekmektedir. Daha sonra, eğitim bilimlerinin bu bilgileri kullanarak ve çağın gereklerini göz önünde bulundurarak, duyuşsal alanı şekillendirmesi ya da daha net bir şekilde açıklaması gerekecektir.

Ders programları, eğitim kurumlarında yetiştirilmek istenen insan tipini yansıtan aynalar olarak düşünülebilir. Duyuşsal alanın, bireylere değerleri bütüncül, tutarlı ve kararlı bir şekilde kazandırmayı amaçladığı düşünülürse, öğretim programları için elzem olduğu söylenebilir. Bu nedenle, eğitim

kurumlarında takip edilen programlarının duyuşsal yönünün, üretilen bu bilgiler ışığında güçlendirilmesinde faydalar vardır. Din öğretimi programları, gerek bireylerin dine yaklaşımlarını ılımlı hale getirmeyi, gerekse dini öğretileri benimsetmeyi amaçlasın, duyuşsal alan kazanımlarına ihtiyaç duyar. Bu açıdan AİHL ve Ortaöğretim DKAB Dersleri programları incelendiğinde yer yer duyuşsal alan kazanımlarının ve diğer duyuşsal unsurların eksikliği görülmektedir.

Din eğitiminde duyuşsal boyutun gücünü ve etkisini artırmak için sunulabilecek öneriler, şu şekilde özetlenebilir:

- Duyuşsallık ve duyuşsal alana ilişkin, çağın gereklerini karşılayacak çalışmaların artırılması faydalı olacaktır.
- Yeni bilgilerin, eğitim programlarının hazırlanmasında dikkate alınması ve program geliştirmede duyuşsal kazanımlara daha çok önem verilmesi gerekmektedir.
- Duyuşsal öğrenmeleri kılavuzlayacak yeni öğretim teknikleri geliştirilmelidir.
- Duyuşsal kazanımların elde edilme derecesini ölçebilecek, geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirilmeli ve değerlendirilmeler duyuşsal kazanımların elde edilmesinin uzun bir süreç olduğu hesaba katılarak yapılmalıdır.
- Duyuşsal eğitimin uzun soluklu bir süreç olduğu hesaba katılarak, alt ve üst eğitim kurumlarındaki duyuşsal eğitimin tutarlı olması sağlanmalıdır.
- Din Eğitimi Biliminin, duyuşsallığa ilişkin yeni bilgileri özgün bir şekilde kavramsallaştırması gerekmektedir.
- Duyuşsal öğrenmeler, farklı din eğitimi model ve yaklaşımlarına uygun şekilde, din eğitimi programlarına yerleştirilmelidir.
- Ders programlarında, duyuşsallık üzerine yeni yapılan çalışmalar ışığında, duyuşsal alan kazanımlarına daha fazla yer verilebilir.

Din eğitiminin küreselleşme ve çokkültürlülük gibi yeni problemleri, din eğitimi programları oluşturulurken dikkate alınmalıdır.

KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 6 atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Abalı, Osman (2019). *Öğrenmede Duyuş-Biliş İlişkisi Bağlamında Din Eğitiminde Duyuşsal Boyut*. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acarlar, Funda (2001). "Sembolik Oyun Dil Gelişimi ve Dil Bozukluklarıyla İlişkisi". *Özel Eğitim Dergisi* 3(1), 25-33
- Akbaş, Oktay (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Akot, Bülent (2014). "Değerler Eğitimi Açısından İnsan-ı Kâmil Düşüncesi ve Günümüzde Karşılaşılan Zorluklar". *Journal of Islamic Research*, 24(1), 56-70
- Ali Begam, Ajumnisha ve Thalopan, A. (2018). "Psychomotor Domain of Bloom's Taxonomy in Teacher Education". *Shanlax International Journal of Education*, 2(3), 11-14
- Arı, Ramazan (2016). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim ve Öğrenme*. 6. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Aydede, Meryem Nur ve Kesercioğlu, Teoman (2012). "Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 37-49
- Aydın, Betül (2017). "Gelişimin Doğası". *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. 18. baskı. Ed. Binnur Yeşilyaprak. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Bacanlı, Hasan (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. 5. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Bacanlı, Hasan (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. 3. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Bahadır, Abdülkerim (2015). "Ergenlik Dönemi ve Din". *Sosyal Hizmet Kurumlarında Din Hizmetleri Rehberi*. 1. baskı. Ed. Huriye Martı. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları
- Barut, Yaşar (2017). "Eğitimin Psikolojik Temelleri". *Eğitim Bilimine Giriş*. 6. baskı. Ed. Kasım Kiroğlu ve Cevat Elma. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Bayraktar Karahan, Fatma (2015). "Çocuk ve Genç Odaklı Kurumlarda Din Hizmeti: Yöntem ve İlkeler". *Sosyal Hizmet Kurumlarında Din Hizmetleri Rehberi*. 1. baskı. Ed. Huriye Martı. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları
- Bayraktar, Faruk (2015). *İbn Cema'a'dan Öğretmen ve Öğrencilere Öğütler*. 4. baskı. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları
- Bilmen, Ömer Nasuhi (2018). *Büyük İslâm İlmihali*. İstanbul: Ravza Yayınları
- Bloom, Benjamin S, Egelhart, Max D., Furst, Edward J., Hill, Walker H., Krathwohl, David R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. 1. baskı. Michigan: Longmans
- Can, Gürhan (2017). "Kişilik Gelişimi (Psikososyal ve Ahlak Gelişimi)". *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. 18. baskı. Ed. Binnur Yeşilyaprak. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

- Cebeci, Suat (2015). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*. 3. baskı. Ankara: Akçağ Yayınları
- Celaleddin Suyûtî (2014). *Câmi’u-s Sağîr*. I. Cilt. İstanbul: Yeni Asya Neşriyat
- Celaleddin Suyûtî (2014). *Câmi’u-s Sağîr*. II. Cilt. İstanbul: Yeni Asya Neşriyat
- Celaleddin Suyûtî (2014). *Câmi’u-s Sağîr*. III. Cilt. İstanbul: Yeni Asya Neşriyat
- Coştu, Kâmil (2019). *1924-1949 Yılları Arasında Din Eğitimine Yönelik Yayınlanan Eserlerin Değerlendirilmesi*. 1. baskı. Ankara: Gece Akademi
- Coştu, Kâmil ve Sancak, Seyyid (2019). “Meslekî Doyum Açısından Din Görevlileri (Bartın-Bayburt Örneği)”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 488-509
- Çekin, Abdulkadir (2016). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı ile Ortaokul Temel Dini Bilgiler Dersi (İslam; I-II) Öğretim Programı Kazanımlarındaki Duyuşsal Hedefler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma”. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (6), 55-97
- Çıtak, Aylin (2008). *Kadınların Çalışmasına Yönelik Tutum: Cinsiyet, Cinsiyet Rolü ve Sosyoekonomik Düzeye Göre Bir Karşılaştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Dam, Hasan (2011). “Çocukluk Dönemi Din Eğitimi”. *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*. Ed. Mustafa Köylü. 3. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Deleş, Bayram (2019). “Yaşamın İlk 1000 Gününde Görülen Nörogelişimsel Bozuklukların Tanılanmasında İlkel Reflekslerin Önemi”. *İzmir Democracy University Health Sciences Journal IDUHES*, 2(1), 7-19
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DÖGM] (2016). *Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi (9 ve 10. Sınıflar) Öğretim Programı*
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DÖGM] (2016). *Anadolu İmam Hatip Liseleri Kur’an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı*
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DÖGM] (2018). *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programı*
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DÖGM] (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*
- Durak, İlhan (2013). “Yaşlılık Döneminde Psikososyal ve Bilişsel Gelişim”. *Yetişkinlik ve Yaşlılık Gelişimi ve Psikolojisi*. Ed. Hacı Bacalı ve Şerife (Işık) Terzi. İstanbul: Açılım Kitap
- Ebu İsa Muhammed Bin İsa Bin Sevre Tirmizî. *Sünen’ü Tirmizî*. III. Cilt. Çev. Osman Zeki Mollamehmetoğlu. Yunus Emre Yayınevi
- Erden, Münire ve Akman, Yasemin (2008). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. 17. baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Erikson, Erik H., (2014). *İnsanın 8 Evresi*. 1. baskı. Çev. Gonca Akkaya. İstanbul: Okuyan Us Yayınları
- Ersanlı, Kurtman (2017). “Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar”. *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. 18. baskı. Ed. Binnur Yeşilyaprak. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Ertürk, Selahattin (2017). *Eğitimde “Program” Geliştirme*. 2. baskı. Ankara: Edge Akademi Yayınları

- Fersahoğlu, Yaşar ve Demir, Mehmet Akif (2014). *Din Eğitim ve Öğretiminde Duygu Eğitimi*. 3. baskı. İstanbul: Çamlıca Yayınları
- Goleman, Daniel (2004). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir*. 25. baskı. Çev. Banu Seçkin Yüksel. İstanbul: Varlık/Bilim Yayınları
- Gökcan, Mansur (2018). "Tasavvufta Tevekkül Anlayışı". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(1), 131-165
- Gömlüksiz, Mehmet ve Ülkü Kan, Ayşe (2012). "Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme". *Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177
- Güçlü, Nezahat ve Gülbahar, Bahadır (2006). "Türk Eğitim Sisteminde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması". *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 226-239
- Gülcan, Murat Gürkan (2017). "Eğitimin Hukuksal Temelleri". *Eğitim Bilimine Giriş*. 6. baskı. Ed. Kasım Kiroğlu ve Cevat Elma. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Gündüz, Turgay (2011). "Gençlik Dönemi Din Eğitimi". *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*. Ed. Mustafa Köylü. 3. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Güner, Fatıma (2018). *Çocukta Dinî Duygu ve Gelişimi 0-6 Yaş Arası Dönem*. 1. baskı. İstanbul: Post Yayınevi
- Gürses, İbrahim ve Kılavuz, M. Akif (2011). "Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166
- Hız Kurul, Semra (2007). "Nörolojik Gelişme Geriliği Riski Olan Sütçocuklarının Erken Belirlenmesinin Önemi ve Klinisyenin Rolü". Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Çocuk Nörolojisi Bilim Dalı
- Hökelekli, Hayati (2010). *Din Psikolojisi*. 1. baskı. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları
- Hökelekli, Hayati (2013). *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsanî Değerler*. 1. baskı. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları
- İbn Sahnûn (2014). *Eğitim ve Öğretimin Esasları Âdâbu'l-Muallimîn*. Çev. Faruk Bayraktar. 4. baskı. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları
- Karaçanta, Hatice (2013). "Genç Yetişkinlik Döneminde Psikososyal ve Bilişsel Gelişim". *Yetişkinlik ve Yaşlılık Gelişimi ve Psikolojisi*. Ed. Hacı Bacalı ve Şerife (Işık) Terzi. İstanbul: Açılım Kitap
- Kararımak, Özlem, Özeke-Kocabaş, Ezgi, Toker, Nedim (2016) "Ergenlerde Olumsuz Kimlik Gelişiminin Önlenmesine Yönelik Aile Rehberlik Programı". *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30(2), 1-20
- Kardaş, Mehmet Nuri ve Uca, Neşe (2016). "Aktif Öğrenme Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Görüşleri Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması". *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(7), 118-130
- Kartopu, Saffet (2013). "Kaygının Kader Algıları ile İlişkisi (Kahramanmaraş Örneği)". *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 238-260
- Kılavuz, M. Akif (2011). "Yaşlılık Dönemi Din Eğitimi". *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*. Ed. Mustafa Köylü. 3. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kiroğlu, Kasım (2017). "Eğitimle İlgili Temel Kavramlar". *Eğitim Bilimine Giriş*. 6. baskı. Ed. Kasım Kiroğlu ve Cevat Elma. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

- Koç, Mustafa (2013). “Dinsel Yönelim Kaygısı Nasıl Etkiler? Almanyalı Müslüman-Türk Göçmenler Üzerine Bir Alan Araştırması”. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (29), 39-72
- Koçyiğit, Sinan, Tuğluk, Mehmet, Nur ve Kök, Mehmet (2007). “Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun”. *Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342
- Konuk, Yurdagül (1994). *Okul Öncesi Çocuklarda (5-6 Yaş) Dinî Duygunun Gelişimi ve Eğitimi (Dinî Konularda Anne Çocuk İletişimi)*. 1. baskı. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları
- Köylü, Mustafa (2011). “Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi”. *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*. Ed. Mustafa Köylü. 3. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kurt, İhsan (2014). *Yetişkin Psikolojisi*. 2. baskı. Ankara: Akçağ Yayınları
- Kuru, Emin (2013). “Yaşlılarda Egzersiz Uygulamaları”. *Yetişkinlik ve Yaşlılık Gelişimi ve Psikolojisi*. Ed. Hacı Bacalı ve Şerife (Işık) Terzi. İstanbul: Açılım Kitap
- Kuzgun, Yıldız, (2003). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. 1. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Küçükkaragöz, Hadiye (2017). “Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi”. *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. 18. baskı. Ed. Binnur Yeşilyaprak. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Külahoğlu, Şermin (2017). “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisine Giriş”. *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. 18. baskı. Ed. Binnur Yeşilyaprak. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Mangır, Mine ve Baran, Gülen (1990). “Çocukta rol özdeşimi ve cinsel kimliğin kazanılması” *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*
- Memişoğlu, Salih Paşa (2017). “Türk Milli Eğitim Sisteminin Yapısı ve Özellikleri”. *Eğitim Bilimine Giriş*. 6. baskı. Ed. Kasım Kıröğlu ve Cevat Elma. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Merter, Mustafa (2019). “Evlilikte Celâl/Cemâl İlişkisi”. *Maneviyat Psikolojisi III “Evlilik ve Aile”*. 1. baskı. Ed. Mustafa Atak. Kayseri: Kardeşler Matbaası
- Onur, Bekir (2017). *Gelişim Psikolojisi Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm*. 11. baskı. Ankara: İmge Kitabevi
- Öz, Ayhan (2017). “Kaynak ve Alıcı Yönünden Etkili İletişimin Odak Noktaları ve Bunların Dinî İletişime Etkileri”. *Bilimname 2017(33)*, 119-139
- Özköse, Kadir (2011). “Ahilikte Ahlâk ve Meslek Eğitimi”. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(2), 5-19
- Sancak, Seyyid (2015). “Kur’an Perspektifinde Din Eğitiminde Sosyo-Kültürel Farklılıkları Anlamlandırma Sürecinde “Empati” Kavramı”. *AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(3), 42-71
- Sancak, Seyyid (2019). “Küreselleşme ve Değişen Değerler Bağlamında 2010-2018 İDKAB Öğretim Programıyla Yetiştirilmek İstenen Model İnsan Tipi”. *AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(13), 94-115
- Saygılı, Sefa (2015). *Yaşlılık Psikolojisi*. 1. baskı. İstanbul: Türdav Yayın Grubu
- Sönmez, Veysel (2015). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. 18. baskı. Ankara: Anı Yayıncılık

- Sönmez, Veysel (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 9. baskı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sünbül, Ali Murat (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 6. baskı. Konya: Eğitim Kitabevi
- Şahin, Çavuş (2017). “Veri Toplama Teknikleri”. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 5. baskı. Ed. Remzi Y. Kıncal. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Şendil, Gül ve Kızıldağ, Özgün (2005). *Evlilik Çatışması ve Çocuk “Çatışmalı Evde Çocuk Büyütmek”*. 1. baskı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Şimşek, Eyüp (2004). “Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(1), 207-220
- Tarhan, Nevzat (2013). *Evlilik Psikolojisi Öncesiyle Sonrasıyla Evlilik*. 17. baskı. İstanbul: Timaş Yayınları
- Tarhan, Nevzat (2018). *Duyguların Psikolojisi ve Duygusal Zekâ*. 22. baskı. İstanbul: Timaş Yayınları
- Tosun, Cemal (2017). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. 9. baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Tuğral, Süleyman (2008). *Kur'an'da Değerler Sistemi*. 1. baskı. Ankara: Ankara Okulu Yayınları
- Tutkun, Ömer Faruk (2013). “Bloom’un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış”. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 14-22
- Uçar, Ertuğrul ve Yeşilyaprak, Binnur (2017). “Öğrenmeden Öğretime”. *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. 18. baskı. Ed. Binnur Yeşilyaprak. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Yapıcı, Asım (2019). “Evlilikte Maneviyat Huzur mu, Kusur mu? Dindarlık ve Maneviyatın Evliliğe Etkisi”. *Maneviyat Psikolojisi III “Evlilik ve Aile”*. 1. baskı. Ed. Mustafa Atak. Kayseri: Kardeşler Matbaası
- Yaşaroğlu, Kamil (Tarih yok). *Anadolu İmam Hatip Lisesi Hitabet ve Mesleki Uygulama Ders Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı
- Yavuz, Kerim (1987). *Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi: (7-12 Yaş)*. 1. baskı. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları
- Yavuz, Kerim (1991). *Eğitim Psikolojisi*. 1. baskı. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları
- Yeğin, Hüseyin İbrahim (2010). “Öfke Duygu ve Dinî Açından Baş Edebilme Yolları”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(2), 235-258
- Yeşil, Rüştü (2017). “Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri”. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 5. baskı. Ed. Remzi Y. Kıncal. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yıldız, Muharrem (2015). *Eğitim Psikolojisi*. 1. baskı. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayıncılık

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Enes AYDIN

Doğum Tarihi : 29.10.1991

Doğum Yeri : Bolu

Eğitim : 2018 – 2020 Yüksek Lisans Eğitimi.

2009 – 2013 Lisans Eğitimi.

2005– 2009 Lise

1997 – 2005 İlköğretim Okulu

E-posta Adresi : enesaydinresmi@gmail.com

ORİJİNALLİK RAPORU

11b- İntihal beyan formu

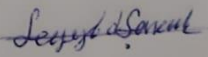
**T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

ÖĞRENCİ ve TEZ DANIŞMANI İNTİHAL BEYAN FORMU

Anabilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri
Öğrencinin Adı ve Soyadı	Enes AYDIN
Numarası	24784420472
Lisansüstü Programı	Tezli Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐
Tez Sınavına Girdiği Eğitim Yılı ve Dönemi	2020 / 2021 ☒ Güz ☐ Bahar
Tez Sınavına Girdiği Tarih	27.11.2020
Tezin Sayfa Sayısı	101
Tez Başlığı (Tr)	Din Eğitiminde Duyuşsal Boyut
Tez Başlığı (En)	Affective Dimension In Religious Education

Teze ilişkin 09 / 12 / 2020 tarihinde yapılan Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 11 olarak tespit edilmiştir.

Bu tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimizi ve yukarıda vermiş olduğumuz bilgilerin doğru olduğunu beyan ederiz.

Enes AYDIN Öğrenci (Adı, Soyadı, tarih ve imza) 15.12.2020 	Dr. Öğr. Üyesi Seyyid SANCAR Tez Danışmanı Onayı (Adı, soyadı, tarih ve imza) 15.12.2020 
--	---

Açıklamalar:
1- Tez savunma sınavı sonrasında başarılı bulunan öğrencinin tez çalışması muhtemel değişiklikleri içeren dosya kullanılarak ikinci kez benzerlik raporu alınır. "Öğrenci ve Tez Danışmanı İntihal Beyan Formu"na işlenir.
2- Bu form öğrenci tarafından elektronik ortamda hazırlandıktan ve tez sınavından sonra "tez teslim formu (tez sınavı sonrası)" ile birlikte öğrenci dosyasında saklanmak üzere tez danışmanı tarafından EADB aracılığı ile Enstitüye teslim edilmelidir.