

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ BECERİ TEMELLİ AHLAK EĞİTİMİ
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Fatma Nur KASAP KAYIŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Hasan MEYDAN

NİSAN - 2024

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ BECERİ TEMELLİ AHLAK
EĞİTİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma Nur KASAP KAYIŞ

Enstitü Anabilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri

“Bu tez 30/04/2024 tarihinde online olarak savunulmuş olup aşağıdaki isimleri bulunan jüri üyeleri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI
Prof. Dr. Hasan MEYDAN	Başarılı
Doç. Dr. Abdurrahman HENDEK	Başarılı
Doç. Dr. İshak TEKİN	Başarılı

ETİK BEYAN FORMU

Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve Etik Kurul Onayı gerektiği takdirde onay belgesini aldığımı beyan ederim.

Etik kurul onay belgesine ihtiyaç var mıdır?

Evet ☒

Hayır ☐

(Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar.)

Fatma Nur KASAP KAYIŞ
30/04/2024

ÖN SÖZ

Ahlak eğitiminin temel amacı, bireyleri ahlaki olgunluğa ulaştırmaktır. Ahlaki olgunluk ve ahlaki kişiliğe ulaşmanın hedeflendiği ahlak eğitimi okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konularından biridir. Ahlak eğitiminde bilginin varlığı kadar bu bilgilerin beceri ve davranışa dönüştürülmesi de önem arz etmektedir. Bilgilerin davranışa dönüştürülmesi noktasında ise karşımıza bilgi, tutum ve davranış bütünlüğüne vurgu yapan beceri temelli eğitim yaklaşımı çıkmaktadır. Bu nedenle ahlaki davranışa ulaşmanın hedeflendiği ahlak eğitiminde beceri temelli eğitimin imkânı, üzerine düşünülmesi gereken önemli bir husustur. Bu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin beceri temelli ahlak eğitimi açısından incelenmesi ele alınmıştır.

Çalışma boyunca ilgisini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen yardımları, görüş ve önerileri ile yoluma ışık tutan danışman hocam Prof. Dr. Hasan MEYDAN başta olmak üzere gerek yüksek lisans ders dönemi gerek tez döneminde bana destek olan ve katkılarını eksik etmeyen tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırma süresince uzaklarda bile olsalar her zaman yanımda hissettiren arkadaşlarıma, görüşmelere katılan ve diğer öğretmenlere ulaşmama yardımcı olan öğretmen arkadaşlara da ayrıca teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen attığım her adımda elimden tutan annem, babam ve kardeşlerime teşekkürü borç bilirim. Ayrıca çalışma esnasında beni sabırla dinleyen, şartlar ne olursa olsun beni devam etmem ve başarmam konusunda cesaretlendiren kıymetli eşime teşekkür ederim.

Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 123K630 numaralı proje ile desteklenmiştir. Projeye verdiği destekten ötürü TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

Fatma Nur KASAP KAYIŞ
30/04/2024

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	iii
TABLO LİSTESİ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM: KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
1.1. Beceri ve Yeterlik Kavramları	12
1.1.1. Becerinin Tanımı	12
1.1.2. Yeterliğin Tanımı	16
1.2. Beceri Temelli Eğitim.....	19
1.2.1. Beceri Temelli Eğitim Nedir?	19
1.2.2. Beceri Temelli Eğitime Yöneltilen Eleştiriler	24
1.3. Beceri Temelli Ahlak Eğitimi	25
1.3.1. Beceri Temelli Ahlak Eğitiminin İmkânı	26
1.3.2. Beceri Temelli Ahlak Eğitimi Programlarının Hazırlanması	28
1.3.2.1. Beceri Temelli Ahlak Eğitimi Programında İçerik	31
2. BÖLÜM: DOKÜMAN ANALİZİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	33
2.1. Ortaöğretim DKAB Öğretim Programının Beceri Temelli Eğitim Yaklaşımı Açısından Analizi	33
2.1.1. Ortaöğretim DKAB Öğretim Programının Temel Felsefesi ve Genel Amaçlarının Beceri Temelli Eğitim Açısından Analizi.....	33
2.1.2. Öğretim Programının Ünite Kazanım ve Açıklamalarının Beceri Temelli Eğitim Açısından Analizi	34
2.2. DKAB Ders Kitabının Beceri Temelli Ahlak Eğitimi Açısından Analizi.....	37
2.2.1. 9. Sınıf 3. Ünite (İslam ve İbadet).....	39
2.2.2. 10. Sınıf 2. Ünite (Hz. Muhammed ve Gençlik)	48
2.2.3. 11. Sınıf 3. Ünite (Kur'an' da Bazı Kavramlar)	55
2.2.4. 12. Sınıf 4. Ünite (Güncel Dini Meseleler)	64

3. BÖLÜM: GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	72
3.1. Öğretmenlerin Beceri Temelli Eğitim Hakkındaki Görüşleri.....	72
3.1.1. Öğretmenlerin Beceri Temelli Eğitim Tanımları.....	72
3.1.2. Beceri Temelli Eğitimin Uygulanabilirliği.....	74
3.1.3. Beceri Temelli Eğitim ile Kalıcı Öğrenmeler Arasındaki İlişki	75
3.1.4. Beceri Temelli Eğitimin Sağlayacağı Fırsatlar.....	76
3.1.5. Beceri Temelli Eğitimde Sınırlılıklar	77
3.1.6. Öğretmenlerin Beceri Temelli Eğitim Yeterlikleri	78
3.2. Öğretmenlerin Ahlak Eğitimine Dair Görüşleri	79
3.2.1. Ahlak Eğitiminin Temel Amacı.....	80
3.2.2. Ahlak Eğitiminde Okulun Rolü.....	81
3.2.3. Ahlak Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar.....	82
3.3. Öğretmenlerin DKAB Öğretim Programında Yer Alan Beceri Temelli Ahlak Eğitimine Dair Görüşleri	84
3.3.1. Öğretim Programlarının İncelenmesi.....	85
3.3.2. Öğretmenlere Göre Beceri Temelli Ahlak Eğitimi.....	86
3.3.3. Ahlak Eğitiminde Ahlaki Bilgi ve Ahlaki Beceri.....	86
3.3.4. Öğretmenlerin Ahlak Eğitimi İçeren Konulara Dair Farkındalıkları	87
3.3.5. Ders Materyallerinde Ahlak Etkinlikleri	89
3.3.6. Öğretmenlerin Etkinlik Önerileri	90
3.3.7. Programda Yer Alması İstenen Ahlaki Beceriler	91
 SONUÇ	94
KAYNAKÇA	100
EK	105
ÖZ GEÇMİŞ	111

KISALTMALAR

Akt	: Aktaran
Çev	: Çeviren
e.t.	: Erişim Tarihi
EU	: Birleşmiş Milletler
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MYK	: Mesleki Yeterlilik Kurumu
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
Ö	: Öğretmen
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfa Sayısı
TYYÇ	: Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlilikler Çerçevesi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
vd.	: ve diğerleri
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri.....	5
Tablo 2: Ahlaki Becerilerin Yetkinlik Göstergeleri ve İşlevleri	8
Tablo 3: Ortaöğretim DKAB Ünite ve Kazanım Sayıları.....	35



ÖZET	
Başlık: Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Beceri Temelli Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi	
Yazar: Fatma Nur KASAP KAYIŞ	
Danışman: Prof. Dr. Hasan MEYDAN	
Kabul Tarihi: 30/04/2024	Sayfa Sayısı: vi (ön kısım) + 104 (ana kısım) + 6 (ek)
Çalışmanın amacı, ahlak eğitiminde beceri temelli eğitimin imkânını, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı ve ders kitaplarında, beceri temelli eğitim ile ahlaki becerilerin konumunu etkinlik, sorular ve öğretmen görüşleri açısından incelemektir. Çalışma nitel araştırma olarak yürütülmüş ve öğretim programı ile ders kitabının beceri temelli ahlak eğitimi ve ahlaki becerilere yönelik neler içerdiğini görebilmek adına doküman incelemesine, öğretmenlerin beceri temelli ahlak eğitimine dair görüşlerine ulaşabilmek adına da görüşme yöntemine başvurulmuştur. Doküman inceleme kısmında veriler 9, 10,11 ve 12. sınıf DKAB ders kitapları ve ortaöğretim DKAB öğretim programından elde edilmiştir. Her sınıf düzeyinde ahlaki beceriler ile ilişkili görülen bir ünite seçilerek ünitelerin hazırlık çalışmaları, etkinlikleri ve değerlendirme çalışmaları incelemeye tabi tutulmuştur. Doküman incelemesinin ardından sahada konu ile ilgili tecrübe edinme imkânı bulan DKAB öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve katılımcıları ortaöğretim düzeyinde derse giren 11 DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler analiz edilirken betimsel analiz tekniğine başvurulmuştur. Doküman analizinde ahlaki beceriler açısından Meydan tarafından becerilere dayalı ahlak eğitim modeli referans alınarak oluşturulan tema ve kodlar kullanılmıştır. Görüşmeler ise hazırlanan kategori ve temalara göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretim programında yer alan kazanımların ve ders kitaplarında yer alan etkinliklerin genelinde ahlaki becerilerden ahlaki yargı becerisi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretim programında beceri temelli yaklaşımın benimsediği ifade edilmiş ancak beceri temelli eğitim özelliklerinin kazanımlarda ve ders kitaplarında pek de yer almadığı görülmüştür. Öğretim programında beceri temelli eğitime yapılan vurgunun yanı sıra program ve ders kitaplarının beceri temelli eğitim açısından eksik kaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri incelendiğinde beceri temelli eğitim ile ilgili bilgilerinin yüzeysel olduğu ancak öğrencilere aktardıkları bilgilerin öğrenciler tarafından benimsenmesi ve davranışa dönüşmesini önemstedikleri görülmüştür.	
Anahtar Kelimeler: Ahlaki Beceri, Beceri Temelli Eğitim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	

ABSTRACT	
Title of Thesis: Evaluation of Secondary Education Religious Culture and Ethics Curriculum in terms of Skill-Based Moral Education	
Author of Thesis: Fatma Nur KASAP KAYIŞ	
Supervisor: Prof. Dr. Hasan MEYDAN	
Accepted Date: 30/04/2024	Number of Pages: vi (pre text) + 104 (main body) + 6 (add)
The aim of the study is to examine the possibility of skills-based education in moral education and the position of skills-based education and moral skills in the Religious Culture and Ethics curriculum and textbooks in terms of activities, questions and teachers' opinions. The study was conducted as a qualitative research and document analysis was used to see what the curriculum and textbook contain about skills-based moral education and moral skills, and interview method was used to reach teachers' views on skills-based moral education. In the document analysis part, data were obtained from 9th, 10th, 11th and 12th grade Religious Culture and Ethics textbooks and secondary education Religious Culture and Ethics curriculum. At each grade level, a unit related to moral skills was selected and the preparatory studies, activities and evaluation studies of the units were examined. After the document review, interviews were conducted with the Religious Culture and Ethics teachers who had the opportunity to gain experience on the subject in the field and the participants consisted of 11 Religious Culture and Ethics teachers teaching at the secondary level. Descriptive analysis technique was used to analyze the data. In terms of moral skills in document analysis, themes and codes created by Meydan with reference to the skills-based moral education model were used. Interviews were analyzed according to the categories and themes prepared. As a result of the research, it was seen that the achievements in the curriculum and the activities in the textbooks were generally related to the moral judgment skill among moral skills. At the same time, it was stated that the skills-based approach was adopted in the curriculum, but it was seen that the characteristics of skills-based education were not included in the outcomes and textbooks. In addition to the emphasis on skill-based education in the curriculum, it is seen that the curriculum and textbooks are incomplete in terms of skill-based education. When the opinions of the teachers on the subject were examined, it was seen that their knowledge about skill-based education was superficial, but they cared about the adoption and transformation of the information they conveyed to the students into behaviors by the students.	
Keywords: Moral Skills, Skill-Based Education, Religious Culture and Ethics	

GİRİŞ

Araştırmanın Konusu

Son yıllarda yaşanan ve hayatın bir parçası olan hızlı değişim ve gelişimler beraberinde çeşitli yenilikleri de getirmiştir. Eğitim alanında da çağın ihtiyaçlarına, beklentilerine cevap verebilmek ve yaşanan değişimlere uygun hareket edebilmek adına çeşitli yenilikler kendini göstermektedir. Beceri, beceri merkezli öğrenme, beceri temelli eğitim gibi kavramlara yapılan vurgu da yine son dönemde sık bir hal almaya başlamıştır.

Beceri temelli eğitim, öğrenme sürecinde bilginin sunulmasının tek başına yeterli olmadığını ve sunulan bilgilerin beceri düzeyinde bir karşılığı olması gerektiğini savunan bir yaklaşımdır. Beceri temelli eğitimin teori ile pratik arasındaki açıklığın giderilmesini hedeflediğini söylemek de mümkündür. Öğrenmelerin bilgi, beceri, tutum ve davranışların bütünü olarak değerlendirildiği bu yaklaşımda temel amaç öğrenenlerin bir işi yapabilme gücüne sahip olmasıdır (Van Griethuijsen vd., 2020). Bilgi öğretimi ile beceri öğretimi birbirinden farklı unsurlardır. Beceri öğretiminde kazandırılmak istenen bilgi öncelikle öğrencilere sunulur ardından öğrencilerin bu bilgiyi daha iyi kavrayabilmesi ve bu bilgiyi nerede, nasıl kullanacaklarını görmeleri, pratik yapabilmeleri adına onları destekleyici çeşitli etkinlikler düzenlenir ve öğrencilerin karşılaştıkları yeni durumlara öğrendiklerini aktarabilmesi, duruma uygun şekilde davranış sergilemesi beklenir (Güneş, 2012).

Beceri temelli eğitim öğrenme sürecinde öğrencileri süreçte aktif görmeye odaklanan, öğretmenlerin öğrenmelerde rehberlik etmesini isteyen öğrencilerin yeni bilgileri keşfetmelerine imkân sağlayan bir yaklaşım olduğundan öğrenci merkezli yaklaşımlar ile de yakından ilişkilidir. Ancak beceri temelli eğitim, bilgiyi ve kültürel mirası aktaran geleneksel yaklaşımlara da tamamıyla karşı çıkmaz. Beceri temelli eğitimde bilginin öğretimi kadar beceri ve yeterliklerin gelişimine de odaklanılmaktadır (Tchibozo, 2011, s. 194).

Ahlak eğitiminde ulaşılması istenen nihai nokta ahlaki karakterin sahip olması gereken ahlaki becerilerin kişilere kazandırılmasıdır. Bu nedenle ahlak eğitiminde becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi adına beceri temelli eğitimin alternatif bir yaklaşım olabileceği düşünülmektedir (Tekin, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programında da beceri temelli

eğitim yaklaşımı zikredilmektedir (MEB, 2018). Programda zikredilen bu yaklaşımın MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarına nasıl yansıtıldığı ise önemli bir husustur. Ders kitapları öğrencilerin ulaşabileceği bir materyal olmasının yanı sıra öğretmenler tarafından temel kaynak olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle hem DKAB öğretim programının hem de ders kitaplarının beceri temelli ahlak eğitimi açısından incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Ayrıca sahada aktif rol alan öğretmenlerin beceri temelli eğitim, ahlaki beceriler ve beceri temelli ahlak eğitimine dair görüşlerinin de araştırılması gereken bir konu olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle DKAB öğretim programı ve ders kitaplarının beceri temelli ahlak eğitimi açısından öğretmen görüşleri ile birlikte incelenmesinin alana fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın birinci bölümünde beceri temelli eğitim ve beceri temelli ahlak eğitimine dair kavramsal ve kuramsal çerçeve ele alınacaktır. İkinci bölümde doküman incelemesinden elde edilen verilerin analizi yapılacak, üçüncü ve son bölümde ise öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ahlak eğitiminde beceri temelli eğitimin imkânını, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı ve ders kitaplarında beceri temelli eğitim ve ahlaki becerilerin konumunu etkinlik, sorular ve öğretmen görüşleri açısından incelemeye tabi tutmaktır. Bu amaç doğrultusunda ortaöğretim düzeyinde DKAB dersinde her sınıf için belirlenen ünitelerde ve öğretim programında;

- “DKAB öğretim programında beceri temelli eğitim ve ahlaki becerilere hangi ölçüde yer verilmiştir?”
- “DKAB ders kitaplarında beceri temelli eğitime ve ahlaki becerilere yönelik ne tür etkinlikler yer almaktadır?”
- “Öğretmenlerin beceri temelli eğitime dair farkındalık ve görüşleri nelerdir?”
- “Öğretmenlerin ahlaki beceriler ve beceri temelli ahlak eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?” sorularına cevap aranacaktır.

Araştırmanın Önemi

Öğrenmelerin kalıcı olması adına biliş, duyuş ve davranış bütünlüğünün sağlanması önem arz etmektedir. Eğitimde söylem ve eylem arasındaki açıklığın giderilmesi adına alternatif

bir yaklaşıml olan beceri temelli eğitim, ahlaki becerilerin kazandırılmasında uygulanabilir bir yöntem olarak görülmektedir (Tekin, 2019).

DKAB öğretim programında benimsenen yaklaşımlar arasında beceri temelli eğitim yaklaşımı da zikredilmektedir (MEB, 2018). Programda beceri temelli eğitimin benimsenmesi aynı zamanda öğrenme sürecinde bilgi, tutum ve beceri bütünlüğü sağlanması ile yakından ilişkilidir. Bilgi, tutum ve beceriler arasındaki bütünlüğü sağlamak anlamlı ve kalıcı öğrenmeler adına atılan en önemli adımlardan biridir. DKAB öğretim programında beceri temelli eğitime yapılan vurgu aynı zamanda anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin amaçlandığının göstergelerindendir ve programda yer alan kazanımların, ders kitaplarının bu amaca uygun planlanması ve bu çerçevede hazırlanması önem arz etmektedir.

Beceri temelli eğitim son zamanlarda gündeme gelen ve öğretim programlarında kendine yer bulan bir yaklaşıml olduğundan literatürde konu ile ilgili çalışmalara oldukça az rastlanmaktadır. Araştırmamızda beceri temelli eğitim ve bu yaklaşımın ahlak eğitiminde uygulanabilirliğinin teorik şekilde ele alınmasının yanı sıra sahada görev yapan, beceri temelli eğitim ile ilgili tecrübe edinme şansı olmuş DKAB öğretmenlerinin konu ile ilgili farkındalıklarına ve görüşlerine yer verilmiştir. Teorik bilgilerin yanı sıra öğretmen görüşlerine yer vermek, ahlak eğitiminde beceri temelli bir yaklaşımın benimsenmesi ve uygulanmasında karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumların tespit edilmesi ve konu ile ilgili öğretmen veya programdan kaynaklanan ihtiyaçların belirlenmesi açısından önemlidir. Bu çerçevede çalışmamızın söz konusu ihtiyaçların belirlenmesine, gelecekte hazırlanacak programlar ve kitaplar için program geliştirme çalışmalarına, eğitim programcılarına, öğretmenlere ve bu alanda çalışanlara katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Beceri temelli eğitimi, ahlak eğitiminde bu yaklaşımın imkânını ele almayı, öğretim programlarının ahlaki beceriler ve beceri temelli eğitim açısından incelenmesini, öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalık ve görüşlerini ortaya koymayı amaçladığımız bu çalışmada nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırma yöntemi araştırmacıya; doküman analizi, gözlem, görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerine başvurarak konu ile ilgili teorik bilgileri ortaya koymaya, araştırma kapsamındaki

katılımcıların tecrübeleri ve bakış açıları aracılığıyla konu ile ilgili analizler yapmaya imkân tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 40).

Çalışmamızda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Bu desende bir durum ile ilişkili olan ortam, olaylar, bireyler ve süreçler gibi çeşitli etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve bu etkenlerin durumla nasıl bir ilişkisi olduğuna odaklanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 70). Çalışmamızda ayrıca DKAB öğretim programında, ders kitaplarındaki etkinlik ve sorularda beceri temelli ahlak eğitime dair neler yer aldığını belirleyebilmek adına doküman incelemesine, öğretmenlerin beceri temelli ahlak eğitime dair görüşlerini tespit edebilmek adına da görüşme yöntemine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu ortaöğretim düzeyinde görev yapan 11 DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem belirleme yöntemlerinden kartopu yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmacının problemi ile ilgili zengin bilgi kaynağı olabilecek bireylerin belirlenmesinde etkili bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışmada beceri temelli ahlak eğitime dair farkındalığı olabilecek katılımcılara ulaşmak amaçlanmıştır. Beceri temelli ahlak eğitime dair bilgi sahibi olabilecek öğretmenlere ulaşabilmek adına görüşme yapılan öğretmenlerden bu amaca uygun kişilere yönlendirme yapmaları istenmiş ve bu şekilde toplamda 11 öğretmene ulaşılarak görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerde çeşitliliğin sağlanabilmesi adına farklı kıdem, cinsiyet, mezuniyet ve lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlere ulaşmaya dikkat edilmiştir. Yine verilerde çeşitlilik sağlaması adına farklı illerde görev yapıyor olmalarına da özen gösterilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin özellikleri aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir:

Kod	Cinsiyet	Meslekteki Hizmet Süresi	Çalıştığı İl	Lisans Mezuniyeti	Eğitim Durumu
Ö1	Erkek	4	Kocaeli	İlahiyat	Lisans
Ö2	Kadın	4	Kocaeli	İlahiyat	Yüksek Lisans (Devam Ediyor)
Ö3	Kadın	4	Gaziantep	İlahiyat	Lisans
Ö4	Kadın	5	Uşak	İlahiyat	Yüksek Lisans (Mezun)
Ö5	Erkek	8	Sinop	DKAB Öğretmenliği	Yüksek Lisans (Mezun)
Ö6	Kadın	9	Sakarya	İlahiyat	Doktora (Devam Ediyor)
Ö7	Erkek	12	Sakarya	İlahiyat	Yüksek Lisans (Mezun)
Ö8	Kadın	7	Bitlis	İlahiyat	Lisans
Ö9	Kadın	4	Sinop	İlahiyat	Lisans
Ö10	Erkek	9	Sakarya	İlahiyat	Yüksek Lisans (Devam Ediyor)
Ö11	Kadın	3	İstanbul	İlahiyat	Lisans

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Dokümanların İncelenmesi

Çalışmada amaca yönelik incelemeye alınan dokümanları güncel tarihli ders kitapları arasından rastgele seçilen kitaplar ve Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı oluşturmaktadır. 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinin her birinden ahlak ile ilişkilendirilebilen birer ünite belirlenmiştir. Her sınıf düzeyinden bir ünitenin belirlenmesindeki amaç, farklı sınıf düzeyleri için kitapların beceri temelli ahlak eğitimi açısından seçilen ünitelerdeki durumlarının incelenebilmesi ve tüm ünitelerin incelemeye tabi tutulması çalışmanın kapsam ve sınırlılıklarını aşacak olmasıdır.

9.sınıflar için Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.11.2022 tarih ve 95 sayılı kurul kararıyla 2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak belirlenen 9. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı, 10.sınıflar için Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararı ile ders olarak kabul edilen 10.sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı, 11.sınıflar için Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18 Nisan 2019 tarih ve 8/91 sayılı kararıyla 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen 11.sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı, 12 sınıflar için ise Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 04.01.2023 tarihli ve 02 sayılı kurul kararıyla 2023-2024 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak

kabul edilen 12.sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı çalışmamızda incelenmek üzere belirlenmiştir (Doğan, 2023; Konaklı vd., 2023; MEB, 2018; Taşın, 2023; Taşkıran vd., 2023).

Görüşme

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde çalışmanın amacına ulaşabilmek adına verilerin toplanabilmesi için açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun giriş kısmında araştırmanın amacı ve katılımcıların kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Form, giriş bölümünün akabinde üç bölüm ve toplamda 13 sorudan oluşmaktadır. Üç bölümden oluşan görüşme formunun ilk bölümünde öğretmenlerin beceri temelli eğitim hakkındaki genel görüşlerine ulaşabilmeye dair sorular bulunmaktadır. Bu bölümün amacı öğretmenlerin beceri temelli eğitime dair farkındalıklarını ve beceri temelli eğitimin uygulanabilirliğine dair görüşlerini tespit edebilmektir. İkinci bölümde öğretmenlerin ahlak eğitimine dair görüşleri ile ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümün genel amacı, öğretmenlerin ahlak eğitimine ve ahlak eğitiminde okulun rolüne dair görüşlerini alabilmektir. Üçüncü ve son bölüm DKAB öğretim programında yer alan beceri temelli ahlak eğitimine dair görüşlerini alabilmek adına çeşitli sorular hazırlanmıştır. Bu bölümde öğretmenlerin DKAB öğretim programının beceri temelli eğitim açısından uygulanabilirliği, programda ahlaki becerilerin yeri ve öğretim programının öğretmenlere yol göstericiliği hakkındaki görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Görüşme formunun ilk hali araştırmacı tarafından oluşturulmasının ardından danışman öğretim üyesi ve iki öğretim üyesine görüşlerine başvurmak adına sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda formda bazı sorular üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Yapılan düzenlemelerin ardından tekrar uzman görüşü alınarak formun son hali üniversite etik kuruluna sunulularak kurul tarafından görüşme formunun etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Katılımcılar ile görüşmelerin bir kısmı online gerçekleştirilirken bir kısmında yüz yüze görüşme sağlanmıştır. Sorulara verilen yanıtlara göre değişkenlik göstermekle birlikte görüşmeler genel olarak 25-45 dakika sürmüştür. Katılımcıların izinlerine başvurmak suretiyle görüşmeler ses kaydı altına alınmış ve kayıtlar araştırmacı tarafından daha sonra MS Word programında yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken belirli temalara göre yorumlamak hedeflendiğinden bu çalışmada betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenmiş olan tema veya araştırma soruları doğrultusunda yorumlanmasına imkân tanıyan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Dokümanların Analizi

Doküman incelenmesiyle elde edilen veriler Meydan (2021) tarafından becerilere dayalı ahlak eğitimi modeli referans alınarak oluşturulan tema ve kodlara göre analiz edilmiştir. Temaları ahlaki beceriler (ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki davranış) kodları ise bu becerilerin işlev ve yetkinlik göstergeleri oluşturmaktadır.

Ahlaki Beceriler	Yetkinlik Göstergeleri	İşlev
Ahlaki Duyarlılık	*Olay ve davranış içindeki ahlaki boyuta dair seçicilik *Başkalarının ihtiyaç ve mağduriyetine duyarlılık *Söz ve davranışların diğer insanlar üzerindeki etkilerini umursama *Güçlü empati becerisi	Ahlaki yargı, motivasyon veya yerleşik davranışı gerekli kılan durumun varlığını fark etme
Ahlaki Yargı	*Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisi *Ahlaki ilke ve erdemlere dayalı analiz yapma *Hipotetik eleştirel yansıtıcı ve çok perspektifli düşünme *Ahlaki kararlar verebilme *Uygulama planı oluşturabilme *Ahlaki ifade/açıklayabilme	Durumu ve muhtemel eylem alternatiflerini ahlaki ilke ve değerler ışığında etraflıca inceleyip karar verme
Ahlaki Motivasyon (Duyguları Düzenleme ve İrade)	Duyguları Düzenleme İçin: *Ahlaki kişilik için güdülenme *Duygusal öz farkındalık *Duygusal özdenetim *Duygusal iletişim *Empati yapabilme İrade İçin: *Bağımsız karar verebilme *zaman ve görev yönetimi *Tereddüt hallerini sistematik düşünme ile çözümleme *Yapıcı kararlılık	Duyguları Düzenleme İçin: Ahlaki kişilik ve motivasyon sağlama İrade İçin: Ahlaki eylemi engellemeye yönelik içsel ve çevresel unsurlara direnme
Ahlaki Davranış	*Ahlaki davranış sergileme *Etkili iletişim gibi psiko-sosyal beceriler *Yorgunluk ve bıkkınlı başa çıkabilme *Dikkati odaklayabilme	İstikrarlı biçimiyle ahlaki kişiliğin nihai hedefi ve göstergesidir.

Tablo 2: Ahlaki Becerilerin Yetkinlik Göstergeleri ve İşlevleri

Kaynak: Hasan Meydan, “Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi: Ahlaki Gelişim Kuramlarına Dayalı Bir İnceleme”

Veriler analiz edilirken seçilen ünitelerin kazanımları ve etkinlikleri ahlaki becerilerin yetkinlik göstergeleri ve işlevlerine göre dikkatlice incelenmiştir. İncelemelerin sonucunda kazanım ve etkinliklerin hangi ahlaki beceri ile ilişkilendirildiği ve bu ilişkilendirmenin neye göre yapıldığı ifade edilmiştir.

Görüşmelerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verileri analiz edebilmek adına öncelikle görüşme sorularından hareketle çeşitli kod ve temalar belirlenmiştir. Elde edilen veriler

oluşturulmuş olan tema listesine göre incelenmiş ve kodlanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin görüşlerini yansıtan ifadeler doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine doğrudan yer verebilmek adına araştırmaya katılan öğretmenler (Ö1, Ö2, Ö3...) şeklinde kodlanmıştır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamını seçilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları, DKAB ortaöğretim öğretim programı, ortaöğretim düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görev yapan 11 öğretmen ve öğretmenlerin beceri temelli eğitime, ahlak eğitimine ve DKAB öğretim programında yer alan beceri temelli ahlak eğitimine dair görüşleri oluşturmaktadır.

Doküman analizi ders kitaplarında incelenmek üzere seçilen ünitelerin ünite hazırlık çalışmaları, etkinlikler ve ölçme değerlendirme bölümleriyle sınırlandırılmıştır. Doküman incelemesinin her sınıf düzeyinde seçilen bir ünite ve bu ünitenin etkinlik sorularıyla sınırlandırılmış olmasının sebebi tüm sınıf düzeylerindeki kitapların tamamının çalışmanın sınırlarını aşacak olmasıdır. Ayrıca çalışmada incelenmek üzere ortaöğretim düzeyinin seçilmesinin amacı bu yaş grubu öğrencilerin ahlaki gelişim özellikleridir. Ergenlik dönemi öncesi tam anlamıyla olgunlaşmış bir ahlak yapısından bahsetmek oldukça güçtür. Ortaöğretim düzeyi ergenlik döneminin büyük bir bölümünün geçirildiği dönemdir ve bilişsel açıdan soyut işlemlere dayanan ahlaki unsurların kavranması ve benimsenmesi uygun bir bilişsel gelişim ile mümkün olabilmektedir. Ahlaki olgunluğa yönelme ergenlik dönemi ve soyut düşünce gelişimi ile paralellik göstermektedir (Koç, 2004). Bu nedenle ahlaki beceriler, ahlak eğitimi ve ahlaki karakterin beceri temelli eğitim ile ilişkisinin konu alındığı bu çalışmada inceleme düzeyi ortaöğretim olarak sınırlandırılmıştır.

İlgili Literatür

Beceri temelli eğitim, son zamanlarda gündeme gelen ve son yayınlanan DKAB öğretim programında kendine yer bulmuş bir yaklaşımdır (MEB, 2018). Konunun literatüre girişinin yakın bir zaman olması nedeniyle beceri temelli eğitim üzerine özellikle de beceri temelli ahlak eğitimi üzerine yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. YÖK Tez’de “beceri temelli eğitim” ve “beceri temelli ahlak eğitimi” anahtar kelimeleri ile

yapılan aramalarda herhangi bir lisansüstü çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak beceri temelli eğitim, ahlak eğitimi ve ahlaki beceriler ile ilgili birkaç bilimsel çalışmanın varlığından söz etmek mümkündür. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

Medeni (2013), “Din Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Yeterlilik Modelleri ve Eğitim Standartları (Almanya ve Avusturya Örneğinin Türkiye’ye Uyarlanabilirliği)” adlı çalışmasında Almanya ve Avusturya’da din eğitimi alanında yeni bir yaklaşım olan “Yeterlilik Modellerini” ve “Eğitim Standartlarının Gelişimini” ele almıştır. Bu çalışmanın hedefi Türkiye’de DKAB derslerine yeni bir bakış açısı sunabilmektir. Çalışmada yeterlilik kavramı için yapılan tanımlara, farklı ülkelerde yeterlilik modellerinin eğitimdeki yansımalarına ve din eğitiminde yeterlilik modellerinin uygulanabilirliği üzerinde durulmuştur. Yeterlik ve beceri kavramları, yeterlik modelleri beceri temelli eğitim için önemli unsurlar olduğundan Medeni’nin (2013) çalışması araştırma konumuz ile ilgili görülmüştür.

Tekin’in (2018) “İnsan-ı Kamil Anlayışı Bağlamında Ahlak Eğitimine Kuramsal Bir Yaklaşım” isimli doktora tezi üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ahlaki olgunluk kavramı farklı ahlak eğitimi kuramları ışığında incelenmiş ve ikinci bölümde ahlak eğitiminde beceri merkezli eğitim yaklaşımının imkânı tartışılmıştır. Çalışmanın son bölümünde insan-ı kamil anlayışından hareketle beceri merkezli ahlak eğitimi için gerekli ahlaki yeterlikler belirlenerek bu yeterliklerin kazandırılması adına kuramsal bir eğitim modeli ve söz konusu modelin ilkeleri açıklanmıştır. Bu çalışmanın özellikle ikinci bölümü beceri merkezli eğitim anlayışını ele aldığından çalışmamızla ilgili görülmüştür. Yine Tekin’in (2019) doktora tezinden üretilmiş olan “Ahlak Eğitiminde Beceri Merkezli Öğrenme” adlı makalesi de beceri temelli eğitim ile ilişkilidir.

Meydan’ın (2021) “Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi: Ahlaki Gelişim Kuramlarına Dayalı Bir İnceleme” çalışmasında teorik temelleri hem davranışçı hem de gelişimci kuramlara uzanan beceri temelli eğitimin ahlak eğitiminde uygulanabilirliği için ahlaki kişiliğin gerektirdiği ahlaki becerilerin neler olabileceği dolayısıyla beceri temelli bir ahlak eğitiminde hangi ahlaki becerilere odaklanması gerektiğini incelemeyi amaçlamıştır. Öncelikle Kohlberg, Blasi, Forgas, Rest, Kerscheintainer ve Narvaez gibi ahlaki kişiliği farklı açılardan ele alanların görüşleri incelenmiştir. Ardından ahlak eğitiminde beceri temelli eğitimde ahlaki kişiliği gerçekleştirebilmek adına sahip

olunması gereken ahlaki beceriler üzerinde durulmuştur. (ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki davranış)

Kasap ve Meydan'ın (2023) "10.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabında 'Ahlaki Tutum ve Davranışlar' Ünitesinin Ahlaki Beceriler Açısından İncelenmesi" çalışmasında belirlenen ünitenin ahlaki beceriler (ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki davranış) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ünite kazanımları, ünite metinleri, hazırlık soruları ve etkinlikler ahlaki beceriler açısından ele alınmış ve bunların hangi ahlaki beceri ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda kazanım, metin ve etkinliklerin büyük çoğunluğunun ahlaki yargı becerisi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu ilişki ahlaki davranış öncesi ahlaki muhakemeye önem verildiğini göstermenin yanı sıra ünitenin ahlaki duygu ve davranış boyutuna temasının oldukça az olduğunu da göstermiştir.

Yemenici'nin (2023) "Din Eğitiminde Mekân, Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi" adlı çalışmasında öğretim programlarında ve eğitim faaliyetlerinde beceri kavramı üzerinde durularak mekân, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilgili eğitim açısından değerlendirmeler yapmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen görüşlerine de başvurularak eğitim süreçleri, program ve sınıf uygulamalarına ilişkin öneriler de geliştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda beceri ve beceri ile ilişkili kavramların öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğini arttıracak çalışmalarda bulunmanın önem arz ettiği, derslerde sunulan becerilerin uygulama alanlarının arttırılması gerektiği, derslerdeki mekân ve zaman kapsamındaki konuların öğrenciler tarafından günlük hayatta uygulanmasına destek verilmesi gerektiği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Literatüre bakıldığından konu ile ilgili çalışmaların sayısının oldukça az oluşu dikkat çekicidir. Bu nedenle çalışmamızın literatüre beceri temelli ahlak eğitimi açısından katkı sağlaması beklenmektedir.

1. BÖLÜM: KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Beceri ve Yeterlik Kavramları

Beceri ve yeterlik kavramları, beceri temelli eğitim yaklaşımının Türkçe karşılığının isimlendirilmesi için iki önemli unsurdur. Söz konusu kavramlar birbirleri ile ilişkili olmanın yanı sıra anlam ve kapsam açısından bazı farklılıklara sahiptirler. İki kavram arasındaki farklılıklardan biri yeterlik kavramının beceri kavramından daha geniş bir anlama sahip olmasıdır. Beceri, daha çok bilişsel ve psikomotor işlemleri yapabilmeyi ifade derken yeterlik ise beceriye göre daha bütüncül bir şekilde bilgi, tutum, bilişsel beceri ve faaliyetleri kapsamaktadır (Linhares vd., 2015).

Beceri temelli eğitimin özellikle Türkçe isimlendirilmesinde iki kavramın öneminden hareketle aşağıda beceri ve yeterlik kavramlarından bahsedilecektir.

1.1.1. Becerinin Tanımı

Beceri kavramına, “bireyin kolaylıkla ve kusursuz olarak yapmasını öğrendiği her şey” (Öncül, 2000), “kişinin yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun sonuçlandırma yeteneği, maharet.” gibi tanımlar yapılmaktadır (Güncel Türkçe Sözlük, e.t. 10 Temmuz 2022). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Yönetmelik taslağında ise beceri, “bilgiyi uygulayabilme, problemleri çözebilme ve görevleri tamamlayabilme yeteneği” olarak açıklanmıştır. Aynı zamanda Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) kapsamında beceriler bilişsel ve/veya uygulamaya dayalı olarak tanımlanmıştır (Güneş, 2012). Beceri kavramı Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından “Bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme ile el becerisi, yöntem, materyal araç ve gereçleri kullanabilmeyi gerektiren bilgiyi kullanma ve problem çözme” şeklinde tanımlanmıştır (Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK), 2020).

Eğitim alanı özelinde de beceriye farklı tanımlar yapılmıştır. Bu tanımların bazıları eski eğitim yaklaşımları ile ilgiliyken bazıları yeni yaklaşımlar ile ilişkilidir. Örneğin, geçmiş zamanlarda beceri kavramından gözle görülen ve ustalık gerektiren davranışların anlaşıldığı, öğrencilerin davranışsal ve fiziksel becerilerini geliştirmeye odaklanıldığı ancak sonraki zamanlarda becerinin daha çok zihinsel, duygusal ve sosyal nitelikleri ifade ettiği belirtilmektedir. Güneş, eğitim alanında becerinin Lévy- Leboyer, Tardif,

Bronckart, Piaget ve Vygotski tarafından farklı şekillerde tanımlandığını ve bu tanımlardan hareketle becerinin davranışlar bütünü olduğu anlayışından bilgiler ve zihinsel işlemler sistemi olarak anlaşılmasına doğru bir değişimin söz konusu olduğunu ifade etmektedir. Bu anlayışa doğru gerçekleşen dönüşümde becerinin bir işle ilgili bilgilere sahip olma, karar verme, soruna yönelik çözüm bulma ve işin gerçekleştirilmesi için gerekli kaynakları harekete geçirmeyi kapsamaması etkili olmaktadır. Beceri aynı zamanda psiko-sosyal çeşitli kaynaklara başvurmak suretiyle karmaşık durumların üstünden gelebilme ve bu durumları başarılı şekilde yönetebilmeyi de kapsamaktadır (Güneş, 2012, s. 3).

Beceri kavramının eğitim alanında kullanımı teoriyi, uygulama bilgisini ve söz konusu bilgileri kullanarak bir işi ortaya koyabilmek adına gerekli olan kişisel ve sosyal yeteneklere sahip olmayı kapsamaktadır (Van Griethuijsen vd., 2020). Quiesse, davranışın uyarıcıya verilen tepki olmasından hareketle becerinin bir davranış olmadığını ifade etmektedir. Çünkü beceri bireyin bilinçli, istekli ve aktif şekilde zihinsel ve fiziksel kaynaklarını kullandığı bir süreçtir. Bu nedende becerilerin geliştirilmesi isteniyorsa basit şekilde becerilerin bireye aktırılması yeterli olmayacaktır. Bireyin süreçte aktif şekilde rol alması, bireysel çabaları ve gerçek uygulamaları beceri gelişimi için önem arz etmektedir. Konu ile ilgili, bazı araştırmacılar tarafından da becerinin bilinen tüm kavram, teknik ve özel bilgilerin uygulamaya aktırılması olduğu, tek başına bilginin becerikli olmak için yeterli olmayacağı savunulmuştur (Güneş, 2012). Kısacası, becerilerin geliştirilebilmesi için uygulamaların teorigi iyi bir şekilde kavranmalı ardından sık sık uygulama yaparak pratiğe de önem verilmelidir. Uygulamaların tekrarlanması ile bireylerin beceri düzeyleri yükselecek, beceri düzeylerinin yükselmesi ile birlikte becerinin yapılma süresi azalacak niteliği ise artacaktır (Güneş, 2012; Güneş & Uygun, 2016; Tekin, 2019).

Götz ise becerilerin, tıpkı alışkanlıklar gibi sonradan kazanılan yetkinliklerden olduğunu ifade etmiştir. Alışkanlıklar zamanla edinilebileceği gibi doğuştan gelen yeteneklerin üzerine de inşa edilebilmektedir. İşte beceriler de aynı şekilde doğuştan gelen yeteneklerle ilişkilendirilebilirken melekeye de dönüşebilen unsurlardır (Götz, 1989).

Beceri çeşitli özelliklere sahip bir kavram olmakla birlikte Güneş (2012, s. 4), çalışmada becerinin özelliklerini yedi başlık altında toplamıştır. Bu özellikler şu şekildedir:

Beceri karmaşıktır. Beceri bilgileri, tutumları ve farklı teknikleri içinde barındırmaktadır ve becerinin uygulanmasında tüm bileşenler bir bütün olarak gerçekleştirilmelidir. Becerilerin eğitiminde de söz konusu karmaşıklık göz ardı edilmemelidir.

Beceri sürekli geliştirilir. Beceriler hayat boyunca harekete geçirilmeli, karmaşık ve çeşitli durumlarda uygulanarak geliştirilmez. Ayrıca beceriler zaman içerisinde aşama aşama geliştirildiğinden temel, orta ve üst olmak üzere çeşitli beceri düzeylerine göre gruplandırılmaktadırlar.

Beceri hazır güçtür. Beceriler geleceğe dönük unsurlardır. Gelecekte karşılaşılan yeni öğrenmelerde beceriler hazır birer güç olarak bireyin öğrenmesini sağlamaktadır.

Beceri uygulanır. Beceri bir işi gerçekleştirme bir durumu yönetme olduğundan karmaşık ve çeşitli durumlarda uygulamalı olarak gerçekleştirilmektedir.

Beceri kesintisiz bir bütündür. Beceri bir durumu veya bir işi tam şekilde yapmayı ifade etmektedir ve herhangi bir parçasından, yarısından tek başına bahsetmek mümkün değildir. Örneğin bir pilot uçak kullanımına dair tüm becerilere sahip olmalıdır. Sadece uçağı kaldırabilen ancak diğer gereklilikleri sağlamayan bir pilotun uçak kullanma becerisine sahip olduğunu belirtmek mümkün değildir.

Beceri başka durumlara aktarılır. Beceri yeni ve farklı durumları yönetmek üzere aktarılmaktadır. Bu özellik becerinin sürekli geliştirilmesi özelliği ile de yakından ilgilidir. Beceri yeni durumlara aktarıldıkça ve yeni süreçler yönetildikçe geliştirilmiş de olacaktır.

Beceri bilinçli olmalıdır. Becerinin hazır güç olma özelliği beraberinde beceriler konusunda bilinçli olmayı da getirmektedir. Birey eğer bilinçli değilse elinde hazır olan becerileri amaç ve ihtiyaçlara uygun olarak kullanamaz ve yeni durumları yönetemez hale gelir ve becerisini günün birinde kaybetme ile karşı karşıya kalabilir. Eğitim süreçlerinde bu gibi durumların önüne geçmek için öğrencilerin becerilerini sürekli kullanacakları ve geliştirebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır.

Beceri kavramına yapılan farklı tanımların yanı sıra beceri türleri de araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sıralanmaktadır. Örneğin Güneş (2012), öğrencilere öğretilecek becerilerin aktarılan ve alan becerileri olarak iki gruba ayrıldığını ifade etmektedir. Aktarılan beceriler araştırma, öğrenme, karar verme, sorun çözme, iletişim gibi günlük yaşantının sürdürülebilmesi için gerekli olan becerilerdir. Alan becerileri ise fen, matematik, dil gibi disiplinlerin geliştirilmesine yönelik becerilerdir. Pek çok ülkede

aktarılan becerilerin neler olduğu ve bu becerilerin nasıl geliştirilebileceğine dair araştırmalar yapılmış ve anahtar beceriler belirlenerek çoğu ülkenin eğitim programlarına dahil edilmiştir. Söz konusu becerileri zihinsel, bireysel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerileri şeklinde dört ana grupta toplamak mümkündür. Zihinsel beceriler, öğrenilecek tüm becerilerin merkezinde yer almaktadır. Düşünme ve sorgulama faaliyetleri ile zihinsel süreçler harekete geçmekte, zihin gelişmekte ve karmaşık durumların üstesinden gelinebilmektedir. Dil, iletişim becerileri, bilgiye ulaşma ve kullanabilme ile bilişim teknolojilerini kullanabilme beceriler bireysel beceriler olarak tanımlanmıştır. Sosyal beceriler çevre ile iyi ilişkiler kurma, grupla çalışma, çatışmaları çözme ve yönetme gibi becerilerdir. Sosyal beceriler toplumda sağlıklı sosyal bağlar kurabilmek adına önem arz etmektedir. Zihinsel bağımsızlık becerileri ise amaçlarını belirleme, karar verme, haklarını ifade etme ve savunma gibi becerileri içermektedir (Güneş, 2012).

OECD Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030 projesi kapsamında yapılan değerlendirmelerde bilişsel-üst bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel-pratik olmak üzere üç tür beceriden bahsedilmektedir (OECD Future of education and skills 2030: OECD Learning compass 2030, 2019). Bilişsel beceriler dilin, sayıların, öğrenilmiş bilgilerin ve muhakeme gücünün kullanılmasını sağlayan düşünme stratejileridir. Üst bilişsel beceriler ise kişinin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanıması ve öğrenmeyi öğrenme gibi becerileri kapsamaktadır. Sosyal-duygusal beceriler, bireylerin toplumsal ilişkilerinde kendilerini geliştirmelerini, toplumsal sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayan ve duygu, düşünce ve davranışlarında kendilerini gösteren becerilerdir. Fiziksel-pratik becerilere bakıldığında fiziksel beceriler, mekanik aletleri, bilişim teknolojilerini, yeni makine ve cihazları, müzik aletlerini kullanabilme becerileridir. Aynı zamanda kendi kendine giyinebilme, yemek yapabilme, kişisel temizliği sağlayabilme de fiziksel becerilere örnektir. Herhangi bir amaca ulaşmak için gerekli olan malzeme, ekipman ve araçların kullanılması da pratik becerilerdir.

Tekin (2019), farklı alanlarda çeşitli beceri türlerinden bahsedilebileceğine değinerek çalışmasından becerileri üç ana grupta sınıflandırmıştır: devimsel, şekilsel ve bileşik beceriler. Devimsel beceriler; boyama, inşa etme gibi üretim faaliyetleri ile yürüme, oynama, şarkı söyleme gibi davranışları kapsamaktadır. Şekilsel beceriler; düşünme, ilgilenme gibi zihinsel olabilirken cesaret, adalet, nezaket gibi duygusal becerileri de kapsamaktadır. Hem zihinsel hem de duygusal becerilerin zıtları da aynı şekilde şekilsel

beceriler olarak düşünülebilmektedir. Bileşik beceriler ise basit şekilsel ve devimsel becerilerin karmaşık şekilde bir araya gelmesiyle oluşmaktadır.

Beceri kavramı üzerine yapılan tanımlara bakıldığında zaman içerisinde farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. Yapılan tanımlar incelendiğinden becerinin hem zihinsel bilişsel süreçleri hem de davranışlar bütününe kapsayan farklı alanlarda çeşitleri sınıflandırmaları olan bir kavram olduğu söylenebilir.

1.1.2. Yeterliğin Tanımı

Yeterlik, belli bir iş ya da mesleğe karşı anıklık, normal insanlarla yarışma, görevini yetirme gücü olarak tanımlanmıştır. İnsanın kendi sorunlarını çözme yeteneğine sahip olması, kendine yeterlik olarak da tanımlanan yeterlik, Almanca “Leistungsvermögen, Kompetenz”, İngilizce “competence, competency” ve Fransızca “capacité, compétence”, eski Türkçe’de ise “ehliyet, kifayet” kavramlarına karşılık gelmektedir (Öncül, 2000).

APA psikoloji sözlüğüne bakıldığında “competence” kavramı farklı alanlara göre çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. İlk tanımlama psikoloji açısından yapılmış ve yeterliğin; kişinin içinde bulunduğu durumlara uyum sağlaması, karşılaştığı sorunlar ile başa çıkabilmesi, kendi hayatını kontrol edebilmesi, davranışlarını ve çevresini değiştirebilme yeteneği olduğu ifade edilmiştir. İkinci tanıma göre yeterlik, bir görev veya görevler bütününe kapsayan gelişmiş yetenekler birikimidir. Bu bağlamda yeterlik bir görev konusunda bireyin yeteneklerine işaret etmektedir. Yine aynı sözlükte yapılan üçüncü tanımda yeterliğin, bireylerin konuşabilmesi ve anlamasını sağlayan bir dilin temel kuralları ile ilgili bilinçli olmayan bilgidir. Söz konusu tanım dilbilim ve psikodilbilim ile ilişkilidir. Yeterlik kavramı son olarak hukuk bağlamında, işlemlerin özünü kavrama ve kişilerin eylemlerinin yasal sorumluluklarını üstelenebilme kapasitesi olarak açıklanmıştır.

Hager ve Gonczi, yeterlik (competence) ve yetkinlik (competency) kavramlarının birbirlerinin yerine kullanılabileceklerini ifade etmekle birlikte bilgi, beceri ve tutum kavramlarının yeterlik ile yakından ilişkili kavramlar olduğunu ifade etmişlerdir (Hager & Gonczi, 1996). Epstein ve Hundert, mesleki yeterlik kavramına değinmiş, onu bireyin ve toplumun yararına hizmet etmek için günlük uygulamalarda iletişim, bilgi, teknik beceriler, muhakeme, duygular, değerlerin alışılmış ve mantık çerçevesinde kullanılması şeklinde tanımlamıştır. Epstein ve Hundert, Hager ve Gonczi gibi bilgi, beceri ve tutum kavramlarını yeterlik ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmiştir (Epstein & Hundert,

2002). Yetkinlik (competency) ve yeterlik (competence) kavramlarının kullanımı ile ilgili Çınar, söz konusu iki kavramın yönetim ve insan kaynakları alanında yoğun bir şekilde kullanılmakla birlikte İngiliz yazarların yeterlik (competence), Amerikalı yazarların ise yetkinlik (competency) kavramını tercih ettiklerini ifade etmektedir. İki kavrama yazarlarca atfedilen anlamlar farklılık göstermektedir. Yetkinlik kavramında olağanüstü performansı ayırt eden bireysel özellikler kastedilirken yeterlik kavramı ile kişinin işini etkin bir şekilde yapabilmesi için gereken minimum iş standartları kastedilmektedir. Bunun yanı sıra Amerikalıların yetkinlik kavramına yükledikleri anlam ile İngilizlerin mesleki standartlar olarak kullandıkları yetkinlik kavramını birbirlerini tamamlayıcı kavramlar oldukları ileri sürülmektedir (Çınar, 2016).

Crick, yeterlik kavramının bireyin bilgi, beceri, değer ve tutumlarının karmaşık bir kombinasyonu olduğunu ifade etmiştir. Yeterlik bu tanımdan da anlaşıldığı üzere yalnızca beceri anlamına gelmemekle birlikte becerileri içeren bir kavramdır. Yeterlik kavramının bireyin işine yönelik inançlarını, düşüncelerini ve tutumlarını içeren değerler ve anlamlarla yüklü bir kavram olduğunu ifade etmek de mümkündür (Crick, 2008).

Koster ve Dengerink, bireyin bilgi, beceri, tutum ve kişisel özelliklerini uygun bağlamda etkili şekilde kullanabilmesini yeterlik olarak tanımlamışlardır (Koster & Dengerink, 2008). Yeterlik aynı zamanda, karmaşık durumlarda bireyin gerekeni yapması olarak tanımlanarak performans ile ilişkilendirilmiştir (Brockmann vd., 2008). Mesleki anlamda yeterlik bireyin mesleği ile ilgili bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip olması ile ilişkilendirilmiştir ve birey bu özelliklere sahip olduğunda yeterli olabilmektedir (Alan & Güven, 2022).

Mulder, yeterliği performansla ilişkilendirmiştir. Ona göre yeterlik değer atfedilen eylemlerin performansa dönüştürülmesi yeteneğidir. Ayrıca performanslar sadece bilgiyle ilgili olmamakla birlikte beceri ve tutumları da içermektedirler (Mulder, 2012b). Haste, benzer bir perspektiften yeterlik kavramını ele alarak yeterliğin bilgi, beceri ve bireyin kişisel özelliklerini kullanarak şartlara uygun tepkiler verebilme ve değişen şartlara uyum sağlayabilme kabiliyeti olduğunu ifade etmiştir (Haste, 2009).

Tchibozo yeterliği, belli durumlar karşısında içsel ve dışsal tüm kaynakları kullanarak problemlerin üstesinden gelebilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Söz konusu içsel kaynaklar; bilişsel kaynaklar, değerler ve bileşik sosyal normlardan oluşurken dışsal

kaynakları; belgesel kaynaklar, iş birliği ağları, araçlar vs. oluşturmaktadır (Tchibozo, 2011).

Klieme, Hartig ve Rauch çalışmalarında yeterlik kavramı için yapılan farklı tanımlarda çeşitli yaklaşımlar bulunduğunu ifade etmişlerdir. Yaklaşımlardan ilki dilbilimci Chomsky ile ilişkilendirilmiştir. Chomsky dilsel yeteneklerin altında yatan bilişsel sistemi tanımlamak adına yeterlik kavramını kullanmıştır. Yeterlik kavramını tanımlarken performans kavramına da değinen Chomsky'e göre dil yeterliği bireylerin ana dili öğrenebilme adına doğuştan gelen yetenekleridir ve yeterliğin ortaya çıkarılmasında duruma veya kişilere bağlı olarak farklı performanslar gözlenebilmektedir (Klieme vd., 2008).

Klieme ve arkadaşlarının ele aldığı bir diğer yaklaşım normatif yaklaşımdır. Söz konusu yaklaşım esasen bir eğitim filozofu olan Roth'un çalışmalarına dayanmaktadır. Eğitim kişinin öz düzenlemesi ile ilgilidir ve öz düzenlemenin en önemli parçalarından biri olgunluktur. Roth, yeterlik ve olgunluk kavramlarını birbirleri ile ilişkilendirmiş ve üç anlamda yeterliği olgunluk olarak ifade etmiştir. Bunlar öz yeterlik, mesleki yeterlik ve sosyal yeterliktir. Öz yeterlik kişinin kendi eylemlerinin sorumluluğunu alabilmesidir. Mesleki yeterlik, belirli bir mesleğin gerekliliklerini yerine getirebilmektir ve son olarak sosyal yeterlik ise sosyal, toplumsal alanda sorumluluk alabilmedir. İlerleyen yıllarda Roth'un anlayışından etkilenerek benzer tanımlar yapılmış ve yeterliğin bireyin karşılaştığı kişisel veya toplumsal tüm sorunlar karşısında çözüm üretebilme ve bu sorumlularla başa çıkabilme olarak ifade edilmiştir (Klieme vd., 2008; Tekin, 2019).

Yeterlik kavramı tanımlarındaki yaklaşımlardan biri de işlevsel-pragmatik yaklaşımdır. Bu yaklaşımda bilgi sahibi olmak ile yeterliğe ulaşmak birbirinden ayrı tutulmuştur. Yeterlikten bahsedilebilmesi için bilgilerin gerçek hayatla ilişkilendirilerek durumun mahiyetine uygun şekilde harekete geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca işlevsel-pragmatik yaklaşımda yeterliklerin gerçek hayatta kişiyi başarıya ulaştırdığı ve yeterliklerin doğuştan getirilmekle beraber daha çok sonradan öğrenilebilir olmaları hususuna da dikkat çekilmiştir (Klieme vd., 2008).

Weinert'in yeterlik tanımı Medeni (2013) tarafından şu şekilde tercüme edilmiştir: "Bireylerin sahip oldukları veya öğrenebilecekleri kabiliyetlere ve becerilere dayanarak, çözdükleri belirli problemlerin yanı sıra, farklı durumlarda kişisel çıkarlarını gözetmeksizin fark ettikleri toplumsal sorunları çözebilecek eylemleri seçme ve

gerçekleştirme motivasyonudur.” tanımdan anlaşılacağı üzere yeterliğin eğitim bağlamında, farklı problemler karşısında çözümler üretmeyi sağlayan ve bu çözümlerin sorumluluklarını almaya yardımcı olan bireylerin sahip oldukları yahut öğrenebildikleri bilişsel beceri ve yetenekler olduğunu söylemek mümkündür. Yeterlik, bilgiyle ilişkili olarak yeteneklerin sergilenmesi olarak hem bilgilerin hem de davranışların gelişmesidir. Ayrıca yeterlik yalnızca bilgi ve becerileri kapsamaz aynı zamanda ilgileri, değer yargılarını, güdüleri ve toplumsal eğilimleri de içinde barındırmaktadır. Tüm bunlardan hareketle yeterlik kavramının bilgi, beceri, tutum, inanç, performans gibi birçok bileşene sahip olduğu söylenebilir (Medeni, 2013; Tekin, 2019).

Yeterlik üzerine yapılan tanımlara bakıldığında yeterliğin, bireyin hayatı boyunca değişen durumlara uyum sağlayabilmesi, hayatını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesini, karşılaştığı problemleri çözebilmesini sağlayan bilgi ve beceriler şeklinde anlaşıldığını söylemek mümkündür. Yeterlik aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları kapsayan bir kavramdır. Eğitim sistemi içinde yeterlikler öğretilir, geliştirilebilir ve değerlendirilebilir olarak görülse de yeterlik kavramını hayatın sadece okul dönemine indirgemek mümkün değildir. Çünkü yeterlik hayatı sürdürmeyi, karşılaşılan sorunlar karşısında çıkış yolu bulmayı sağlayan geniş kapsamlı, çok bileşenli bir kavramdır.

1.2. Beceri Temelli Eğitim

1.2.1. Beceri Temelli Eğitim Nedir?

Literatürde İngilizce “competence based learning”, Almanca “kompetenzorientiertes lernen” şeklinde adlandırılan ve öğrencilere öğretim programlarında kazandırılması amaçlanan yeterliklere dayanan bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edilen söz konusu yaklaşımın Türkçe’ye “Yeterlik Temelli Öğrenme” şeklinde çevrilmesi mümkündür. Medeni, söz konusu yaklaşımla ilgili bir çalışmada “Kompetenzmodells und Bildungsstandarts” kavramını “Yeterlik Modeli ve Eğitim Standartları” şeklinde Türkçe’ye çevirmiştir. (Medeni, 2013) Söz konusu kavramın farklı şekillerde Türkçeleştirildiği görülmekle birlikte MEB’ in 2017 yılında hazırlamış olduğu öğretim programlarında bu yaklaşım Programın Yaklaşımı başlığı altında “beceri temelli...” şeklinde kendine yer bulmuştur (MEB, 2018). Beceri temelli eğitim yaklaşımının isimlendirilmesinde beceri kavramı yalnızca rasyonel ve psikomotor değil aynı zamanda açık veya gizli, duygusal

birikimi de kapsamaktadır. Söz konusu ruhsal birikim ise kişiye ait toplumsal ve kültürel değerleri de barındırmaktadır (Bratianu vd., 2020).

Beceri temelli eğitim, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Avrupa Birliği (EU) gibi uluslararası organizasyonların gelişimine katkı verdiği yeni bir eğitim modelidir (Meydan, 2021). Esasen beceri temelli eğitimle ilgili olarak, yeterlik temelli eğitim 1960 sonrası Amerika ve Kanada’da mesleki eğitim alanında kendini göstermiş ve 1980’li yıllarda da Avrupa’da yaygın bir şekilde görülmeye başlanmıştır. O dönemlerde Avrupa’da yaşanan ekonomik sorunlar, işsizlik ve okul bunalımı gibi etkenler söz konusu modelin ortaya çıkması önemli rol oynamış ve bu model sosyo-ekonomik gelişim ve değişimler karşısında yetersiz kalan eğitim programlarına karşı bir tepki olarak kendini göstermiştir (Mulder, 2012b; Tchibozo, 2011). 2000’den sonra Avrupa’da özellikle de Almanya ve Avusturya özelinde beceri temelli eğitim, programlara aktif şekilde dahil edilmeden önce çokça tartışılmıştır. Bu tartışmanın arka planında söz konusu iki ülkenin 2000 yılında yaşadıkları ve “PISA Şoku” olarak isimlendirdikleri başarısızlık yer almaktadır. PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sonuçlarındaki yaşanan başarısızlıktan sonra iki ülke de eğitim programlarını yeterlik merkezli bir bakışla düzenleme ihtiyacı duymuş ve bu ihtiyaç sonucunda “girdi odaklı eğitimden çıktı odaklı eğitime” doğru bir yöneliş gerçekleşmiştir (Medeni, 2013, s. 11). Girdi odaklı eğitimde programların içeriği uzmanlar veya öğretmenler tarafından hazırlanır ve bu eğitim anlayışında öğretmenler ve konular sürecin merkezindedir. Çıktı odaklı eğitimde ise yeterlikler programların merkezine alınır ve programlar hazırlanırken öğrencilerin bir işi nasıl yapabileceklerine dair ihtiyaçlar belirlenerek programın sonunda ulaşılması gereken çıktılara odaklanılmaktadır. Girdi odaklı eğitimde öğrenenler çokça bilgiye ulaşabilmekte ancak ulaştıkları bilgileri hayatlarında uygulayabilmeleri pek mümkün olmamaktadır (Mulder, 2012a, s. 305).

Beceri temelli eğitimin Avrupa Birliği üyelik süreci ve üye ülkelerde tartışılması ile ülkemizde de bu konu gündeme gelmiş ve tartışılmaya başlanmıştır. Ülkemizde yeterlik ve becerileri temele alan eğitim anlayışı çoğunlukla yaşam boyu öğrenme, mesleki eğitim ve yükseköğretimde değerlendirilmiş ve uygulanmıştır. Söz konusu eğitim anlayışı son dönemlerde formal eğitimin büyük ve önemli bir kısmını oluşturan ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim programlarına yansıtılmaya başlandığı görülmektedir. Beceri temelli

eğitimin öğretim programlarında kendine yer bulmasının arka planında Avusturya ve Almanya’da yaşanan şok ile benzerlik gösteren, PISA 2015 sonuçlarında 15 yaş grubu Türk öğrencilerin ölçüme tabi tutulan beceri alanlarındaki başarılarının düşüklüğü olduğu söylenebilir (Tekin, 2018, s. 119).

Beceri temelli eğitimin ortaya çıkmasındaki bir önemli etken de eğitimde teori ile pratik arasındaki açığın giderilme ihtiyacıdır. Öğrencilerin teorik bilgileri yeterli düzeyde olsa dahi sahada bu bilgileri uygulamaya geçirme konusundaki eksiklikten kaynaklanan boşluğun doldurulması adına beceri temelli eğitim bilgi, tutum ve davranışlar arasında bağ kurma ile ilgilenmektedir (Van Griethuijsen vd., 2020). 1990’lı yıllardan itibaren genel eğitimde, günümüzde ise ilk, orta ve üniversite öğretiminde görmeye başladığımız beceri temelli eğitim anlayışı öğrenenlere karmaşık durumların üstesinden gelebilmek için içsel ve dışsal tüm kaynakları kullanarak harekete geçebilmeyi ilke edinmiştir (Tchibozo, 2011). Mulder (2012a), beceri temelli eğitim anlayışının bir eğitim felsefesi olduğunu ve yeterlik kavramının da bu felsefenin merkezinde bulunduğunu ifade etmektedir. Ancak Mulder bu anlayışın tam anlamıyla kurumsallaşmadığını ve tek bir yeterlik teorisi olmadığını tek bir uygulama olmasının da mümkün olmadığını ifade etmektedir (Mulder, 2016, s. 17).

Beceri temelli eğitime benzer eğitim yaklaşımı olan yetkinlik temelli öğrenme (competency-based learning), genellikle yükseköğretimde ve mesleki eğitimde kullanılmakta ve bu öğrenme öğrencilerin yükseköğretimde, meslek hayatlarında ve yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde başarılı olabilmek adına gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Yetkinlik temelli öğrenme teori ile pratik arasındaki açıklığı gidermek, öğrenilen beceri ve bilgilerin uygun şartlarda kullanmayı amaçladığından beceri temelli eğitim ile yakınlık göstermektedir (Tekin, 2018).

Beceri temelli eğitim yaklaşımı yalnızca becerilerden ibaret değildir. Söz konusu eğitim yaklaşımında bilgiler de öğretilir ancak bilgiler becerilerin yerini alamazlar. Bilgi, öğrenmenin temelini oluşturan unsurdur ve okul eğitimlerinin önemli bir bölümünü bilgiler oluşturmaktadır. Beceriler ise beceriler dizisi olarak sırlanır ve bu dizi okul programlarının yerini almaz aksine program ile bir bütündür. Programlar öğrenenin ulaşması gereken amaçları tanımlarken beceriler dizisi amaçlara ulaşabilmek için öğretim süresinde işlenecek içeriği tanımlamaktadır. Beceri öğretiminde verilecek bilgiler dikkatli bir şekilde öncesinde belirlenir. Burada üç tür bilgidен yararlanıldığı söylenebilmektedir:

açıklama bilgileri, süreç bilgileri ve koşul bilgileri. Açıklama bilgileri genellikle ezberleyerek öğrenilen ve bir alanı, kavramı veya olayı açıklayan temel bilgilerdir. Süreç bilgileri, uygulamalar ile öğrenilen bir işin nasıl yapılacağını içeren uygulama bilgileridir. Son olarak koşul bilgileri ise genellikle teknik bilgiler olan ve bilginin ne zaman, nerede ve nasıl kullanılacağını içeren bilgilerdir (Güneş, 2012).

Beceri temelli eğitim; bilgiyi, kültürel mirası ve değerleri aktaran geleneksel eğitime karşı çıkarak onu reddetmez buna karşı eğitimde yeterliklere ve yeterliklerin gelişimine önem verir. Beceri temelli eğitimde, öğrenenlerin bilgileri karmaşık durumlarda başarılı bir şekilde uygulamaları, becerileri hayata geçirebilmeleri beklendiğinden davranış boyutuna önem vermesinin yanı sıra bireylerin kendini ve becerilerini geliştirme sürecinde bilgi, anlam ve motivasyona da önem verilir. Bu bakımdan beceri temelli eğitimde söz konusu iki boyut da önemli ve değerlidir ayrıca iki boyutun varlığı ile öğrenmeler daha somut ve kalıcı olmaktadır (Tchibozo, 2011). Beceri temelli eğitim ile daha somut ve kalıcı öğrenmelerin sağlanması adına örneğin Avrupa ülkelerinde eğitimler planlanırken öğrencilere becerilerin nasıl ve neden kullanıldığına, yeni ve karmaşık durumlar ile karşı karşıya kalındığında neler yapılabileceğine, hayatın ilerleyen dönemlerinde becerilerin nasıl geliştirilebileceğine öğrenim süresince yer verilmeye özen gösterilmektedir (Güneş, 2012).

Beceri temelli öğrenme ve öğretmenin en belirgin özellikleri şu şekilde zikredilmiştir (Comenius Lifelong Learning Programme, 2015, s. 5): 1. Anlamlı bağlam. 2. İş birliği. 3. Keşfetme, yaşayarak öğrenme. 4. Disiplinlerarası. 5. Görev merkezli, üretici. 6. Yansıtıcı değerlendirme. 7. Öğrenen merkezli, bireysel öğrenme. Bu özellikleri kısaca açıklamak gerekirse, ilk iki özellik beceri temelli eğitimde öğrencilere kazandırılması hedeflenen özelliklerin belli bağlamlar ile ilişkilendirilerek öğrenim sürecine dahil edilmesi beklenmektedir. Beceri ve yeterliklerin belli bir bağlamda sunulmasıyla öğrenen, bu yeterlik yahut becerileri hangi bağlamlarda kullanacağını kavrar ve yeni durumlar ile karşılaştığında hangi beceriyi bu yeni duruma nasıl transfer edeceği konusunda zorluk çekmez. Ayrıca belirlenen bağlamlarda öğrenenlerin, uzmanlar, akran grupları ve eğitimciler ile iş birliği içerisinde olmasına olanak tanınmalıdır. Üçüncü özellik, öğrenenin öğrenme sürecinin öznesi olması ve yaşadığı tecrübeler sonucunda kendi bilgilerinin üreticisi olması ile ilgilidir. Beceri temelli eğitimde öğretim programları hazırlanırken öncelikle program üzeri yeterlik ve beceriler ardından alana özgü alt

yeterlikler belirlenerek öğrenenlerin disiplinlerarası bir öğrenmeye ulaşmaları hedeflenmektedir ve bu da dördüncü özellik ile ilgilidir. Beşinci özelliğe bakılacak olursa beceri temelli eğitim, bilgilerin öğrenene yığınlar halinde aktarıldığı ve öğrenenin pasif kaldığı öğretim yaklaşımlarına bir tepki olarak ortaya çıktığından bu yaklaşımda her öğrenin aktif olabilmesi adına öğrenme süreci boyunca öğrenenlerin çeşitli görevleri bulunmakla birlikte onlar kendi bilgilerinin de üreticisi konumundadır. Altıncı özellik, öğrenenlerin yeterlik kazanma süreci içerisinde ve sonrasında öz değerlendirme yapabilmesini ve derin düşünme becerisi kazanmalarının sağlanmasını hedeflendiğini belirtmektedir. Son özellik aslında diğer özelliklerde de vurgu yapılan ve beceri temelli eğitimin öğreneni merkeze alan bir eğitim yaklaşımı olduğunu ifade etmektedir. Yani yeterliklerin öğrenilmesi hedeflenirken öğrenen sürecin nesnesi değil öznesidir.

Beceri temelli eğitimde amaç, öğrenenin bir işi yapabilme gücüne ulaşmasıdır. Bilgi öğretimi ile beceri öğretimi birbirinden farklıdır. Beceri öğretiminde öğrenene öncelikle beceri hakkında bilgiler verilir ardından becerinin amacı açıklanarak beceriyi geliştirmesi adına çeşitli etkinlikler ile destek sağlanır ve öğrenenin karşılaştığı yeni durumlarda beceriyi kullanabilmesi adına cesaretlendirilir. Bu süreçte öğrenenin verilen bilgileri anlaması, zihninde yapılandırması ve söz konusu becerileri geliştirmesi beklenmektedir. Unutulmamalıdır ki zihinde yapılandırılmayan ve yeni durumlarda uygulanmayan becerilerin gelişmesi pek mümkün görünmemektedir (Güneş, 2012).

Beceri temelli eğitim, öğrencinin eğitim sürecinde aktif görmeyi hedefleyen bir eğitim anlayışı olduğundan öğrenci merkezli eğitim yaklaşımları ile de yakından ilgilidir. Örneğin yapılandırmacı yaklaşım öğrenciye merkezi bir rol veren ve öğrenme sürecinde öğreneni aktif bir şekilde sürece dahil etmeyi hedefleyen bir yaklaşım olduğu söylenebilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım aynı zamanda öğreneni merkeze almakla birlikte öğretmenin eğitim sürecinde öğrenene rehberlik ettiği ve bireylerin kendi bilgilerini yapılandırmalarına imkân tanıyan bir yaklaşımdır (Zengin, 2017, ss. 98-100). Yapılandırmacı yaklaşımın Dewey'in geleneksel eğitime karşı çıkarak ortaya koyduğu öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile yakınlık gösterdiğini söylemek mümkündür. Özellikle Dewey'in bilginin dışarıdan aktarım yoluyla öğrenilemeyeceğini öğrenmelerin aktif katılımlar ile gerçekleşebileceğini savunması yapılandırmacılık ile benzerlik göstermektedir (Tekin, 2018).

Söz konusu iki yaklaşım da öğrenci merkezli olmaları sebebiyle beceri temelli eğitimin temel dayanaklarından ikisini oluşturmaktadırlar. Eğitimin muhatabı olan hiç kimse bir tarayıcı veya kayıt makinesi değildir bu nedenle herhangi bir bilginin doğrudan ve basit bir şekilde bir başkasını aktarılması mümkün olmamakla birlikte bireylerin yeni bir bilgi öğrenirken pasif kalmaması ve kendi tecrübeleriyle bilgileri yapılandırması gerekmektedir. Yeterlikler ve beceriler de yapılandırılmış bilgi şemaları sonucunda kazanılmaktadır. Bu durum bir bakıma beceri temelli eğitim ile yapılandırmacılığın arasındaki ilişkiye işaret etmektedir (Tekin, 2018; Ziegler vd., 2012).

Sonuç olarak beceri temelli eğitim, öğrenenlerin eğitim sürecinde aktif bir şekilde var olmasını hedefleyen bilginin yığınlar halinde aktarılmasına ve öğrenenlerin bu bilgileri ezberlemek ile yetinmesine karşı çıkan, söylem ile eylem arasındaki uçurumların giderilmesi adına programlarda beceri ve yeterliklere yer verilerek öğrenenlerden bu becerilere sahip olmalarını amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrencilerin hedeflenen beceri ve yeterliklere sahip olmaları aynı zamanda karşılaştıkları problemleri çözebilme ve yeni durumlarda elde ettikleri becerileri uygulayabilir hale gelmeleri de hedeflenmektedir. Beceri temelli eğitimin kalıcı öğrenmelere ulaşma adına başarılı bir yaklaşım olacağı görüşünde olanlar olduğu gibi söz konusu yaklaşıma bazı eleştiriler de yöneltilmiştir.

1.2.2. Beceri Temelli Eğitime Yöneltilen Eleştiriler

Beceri temelli eğitime yöneltilen eleştirilerden biri, öğrenme sürecinde kazanılması hedeflenen beceri ve yeterliklere odaklanılırken, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan davranışın yalnızca sonuçtan ibaretmiş gibi anlaşılmasına neden olması ve bu durumun da davranışçılık ile ilişkilendirilmesidir. Fakat becerinin tek başına bir davranışı içerdiğini söylemek mümkün olmamaktadır. Beceri, davranışın arka planında becerinin bilgisi, bu bilgiyi işleme, uygun durumlara aktarmayı içermektedir ki tüm bunlara sahip olması nedeniyle beceri temelli eğitim öğrenci merkezli öğretim tekniklerini ihtiyaç duymaktadır. Söz konusu ihtiyaç beceri temelli eğitim ile davranışçılığı birbirinden uzaklaştırmaktadır. Edwards'ın Foulcalt'un görüşlerinden faydalananarak ortaya attığı düşüncesine göre de bir bilgi ancak davranış tasarımı ve öz disiplinin sağlanması ile uygun bir davranışa dönüşebilmektedir. Böylece becerinin salt bir davranış olmadığı arka planında pek çok sürecin var olduğuna vurgu yapılmaktadır (Edwards, 2016).

Beceri temelli eğitime yöneltilen bir diğer eleştiri de yaklaşımın temelinde yer alan yeterlik kavramı üzerinden yapılmıştır. Yeterlik kavramının anlamı üzerinde literatürde bir birlik sağlanmadığı görülmüş ve yeterlik kavramı üzerine net bir tanımın yapılmış olmaması eleştirilmiştir. Yeterlik kavramına zaman içerisinde bilgi, nitelik gibi tanımlar yapılmış ancak bilgi soyut bir kavram iken yeterlik öyle değildir. Hérbard, yeterlik için kullanılan nitelik kavramına da değinerek, beceri temelli eğitim için belirlenen niteliklerin bazı kişiler tarafından ortak bir kararla belirlendiğini ancak niteliklerin birey ve duruma özgü olduğunu, zaman içerisinde değiştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Hérbard, 2013).

Medeni, yeterlikleri merkeze alan beceri temelli eğitim yaklaşımları zaman içerisinde klasik eğitim kavramını değişime uğrattığı, eğitimin ekonomik ve işlevsel bir hal almaya doğru yöneldiği iddialarıyla eleştirilere tabi tutulduğunu ifade etmektedir. Beceri temelli eğitim, öğrenim sürecinde yeterliklere odaklanmanın eğitim kavramını daralttığı ve öğrenimin yalnızca sonuçlara indirgenmesine sebep olduğu dile getirilerek de eleştirilmiştir. Ayrıca dini eğitimde beceri temelli eğitimin kullanımının bazı sıkıntıları beraberinde getirebileceği söylenerek çeşitli eleştiriler dile getirilmiştir. Bu eleştirilerin nedeni din eğitim ve öğretiminin soyut, manevi yanları olduğu ve belli beceri ve yeterlikler dışında çoğu manevi unsurun beceri boyutunda gözlenebilir bir hal alamayacak ve söz konusu manevi unsurların beceri ve yeterlikler ile ölçülebilir olamayacaklarıdır (Medeni, 2013).

1.3. Beceri Temelli Ahlak Eğitimi

Ahlak eğitiminin temel hedefi bireyleri ahlaki karakteri oluşturan ahlaki becerilere ve ahlaki olgunlaşmaya ulaştırmaktır. Bu hedeften hareketle ahlak eğitiminde üzerine düşünülmesi gereken nokta öğrencilere kazandırılmak adına eğitim programının hangi temel ahlaki beceri ve yeterliklere odaklanacağıdır. Bu nedenle ahlak eğitiminde beceri temelli bir eğitim ihtiyacı hasıl olmaktadır. Beceri temelli ahlak eğitiminden söz edebilmek için de tüm alanlar için ortak olarak belirlenen temel beceri ve yeterliklerin yanı sıra özelde ahlak eğitimi alanında kullanabilmek üzere ahlak eğitimine ve bu eğitimin özelliklerine özgü yeterlikler belirlenmeye özen gösterilmelidir. Beceri temelli eğitimin eleştirilen yönleri olsa da ahlak eğitiminde beceri temelli eğitime başvurulması ile öğrencilere öğrendiklerini hayata geçirebilme fırsatı sunulmakta, ahlaki yeterliklere

sahip olmaları böylece kalıcı ve anlamlı öğrenmelere ulaşmaları sağlanabilmektedir. Aşağıda ahlaki yeterlik kavramı üzerinde durulmuş ve beceri temelli ahlak eğitiminin imkânı tartışılmıştır.

1.3.1. Beceri Temelli Ahlak Eğitiminin İmkânı

Ahlak eğitiminde beceri temelli eğitimin imkânını tartışabilmek için öncelikle yeterlik ve beceri kavramlarının ahlak eğitimi alanında uygulanabilir olup olmadığı ele alınmalıdır. Klasik ahlak düşüncesi ve tanımlarına bakıldığında erdem ve beceri arasında sürekli bir ilişki kurulduğu görülmektedir. Ancak söz konusu iki kavramın tamamıyla aynı anlamlara geldiğini söylemek mümkün değildir. Konu ile ilgili bir görüşe göre ahlaki beceriler erdemın uygulanmasına yardımcı olmaktadırlar. Örneğin, yakınıny kaybetmiş birisi ile nasıl konuşulacağını bilme becerisi kullanılarak merhamet erdemi işe koşulmuş olmaktadır. Erdemler ahlaki beceriler ile kıyaslandığında erdemlerin ahlaki becerilere göre daha kapsamlı bir uygulama alanına sahiptir. Bir erdem birden fazla ahlaki beceri ile ilişkili olabilirken hiçbir beceri ile ilişkisi bulunmaya da bilmektedir. Erdemli bir kişi erdemli davranışlar göstermek üzere kendini hazırlarken o davranış için gerekli ahlaki becerileri öğrenmeye ve gerçekleştirmeye istekli olmaktadır. Erdemler uygun durumlarda tecrübe edilmediğinde onlara sahip olmak mümkün değilken, beceriler kazanıldıktan sonra uygun durumlarda kullanılması gelişmelerine katkı sağlamaktadır fakat beceriler kullanılsalar da bireydeki varlıklarını kaybetmezler (Tekin, 2019).

Ahlak eğitiminde erdem ve beceri her ne kadar aynı kavramlar olmasa da ahlaki karakterin arka planında ahlaki becerilerin varlığından söz etmek mümkündür. Götz, konu ile ilgili olarak bireyi ahlaklı davranmaya sevk eden unsurların ahlaki beceriler olduğunu ve ahlakla ilgili tüm öğrenmelerin kazanılmış olduğuna değinmiştir. Herhangi bir oyun becerisi nasıl kendiliğinden var olmuyorsa ahlaki becerilerin de kendiliğinden var olmayacağını ve belirli durumlarda amaca hizmet eden belli başlı becerilerin birleşiminin varlığını dile getirmiştir. Götz, ayrıca ahlaki davranışa değinmiş ve ahlaki becerilerin uygulamaya dönüştürülmediği takdirde ahlaki davranılmış olunmayacağını ifade etmiştir. Nitekim ahlaki yetenek ve becerilerin gelişmesindeki ayırt edici husus da söz konusu yeteneklerin uygulanması ve tekrarının sağlanmasıdır (Götz, 1989).

Kole (2011), yeterlik kavramının ahlak alanında kullanılabilirliğini ifade etmesinin yanı sıra meslek öncesi ahlaki yeterliğin öğretilmesi üzerinde durmuş ve ahlaki yeterliğin bilgi,

beceri ve tutumları kapsadığını dile getirmiştir. Ahlaki yeterlikten bahsedebilmek için bireylerin bilgi, beceri ve tutumlarını eyleme geçirebilmesi gerekmektedir.

Amerika’da olumlu gençlik yapısı üzerine yapılan bir çalışmada on sekiz farklı noktaya dikkat çekilmiştir. Söz konusu hususlar içinde yer alan sosyal, bilişsel, duygusal ve davranışsal yeterlikler ile birlikte ahlaki yeterlik kavramı da zikredilmiştir. Ahlaki yeterlik bireylerin içinde bulunduğu durumu ahlaki, duygusal ve sosyal anlamda değerlendirerek duruma uygun davranış ve tepkileri geliştirebilme yeteneği olarak nitelendirilmiştir (Catalano vd., 2008).

Davidson, Lickona ve Khemelkov (2008, s. 380) tarafından “Akıllı ve İyi Okullar yaklaşımı” çerçevesinde geliştirilen sekiz gelişimsel çıktı bulunmaktadır. Söz konusu çıktılardan birisi de “ahlaki düşünür” boyutudur ve bu boyuttaki sahip olunması gereken hususlar ahlaki yeterlik açısından önem arz etmektedir. Ahlaki düşünür boyutunda iyi bir ahlaki muhakemeye, doğru şeyi yapabilme adına sorumluluk ve vicdana, sosyal çevre tarafından da fark edilen ahlaki bir kimliğe ve son olarak tüm bunları ahlaki davranışa çevirebilmek için gerekli becerilere sahip olunmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Çalışmalardan da görüldüğü üzere yeterlik ve beceri kavramlarının farklı alanlarda kullanıldığı gibi ahlak alanında uygulanabilirliği mümkün görünmektedir. Söz konusu kavramlara farklı yorumlar getirilmekle beraber ahlaki yeterlik ve becerilerin öğrenme yoluyla kazanılabilir unsurlar olduklarını söylemek mümkündür. Buradan hareketle temelde ahlaki becerileri kazandırmayı ve bireyleri ahlaki olgunluğa ulaştırmayı hedefleyen ahlak eğitimi açısından beceri temelli bir ahlak eğitimi yaklaşımının uygulanabilir ve işlevsel olduğu ifade edilebilmektedir.

Ahlak eğitiminde ahlaki beceri ve yeterliklerin bireylere kazandırılması hedeflediğinden eğitim sürecinde Dreyfus ve Dreyfus’un uzmanlık elde etmeye yönelik geliştirdikleri beceri kazanma modeli uygulanabilir görülmektedir. Bu modelde beş aşama bulunmaktadır: acemilik, ilerlemeye başlama, yeterlilik, ustalık ve uzmanlık. Herhangi bir alanda uzman olabilmek için uzman olarak görülen kişilerin yaptıklarını yapmak, yeni durumlar karşısında onların verdiği tepkilere benzer yahut bu tepkilerin aynılarını göstermek gerekmektedir. Buradan hareketle ahlaki anlamda uzmanlığa ulaşabilmek için ahlak uzmanları ile benzer tepkiler verebilmek ve duruma uygun olmayan yanlış verilen tepkilerden dolayı pişmanlık duymak gerekir. Diğer alanlarda olduğu gibi ahlak alanında

uzman olabilmek için söz konusu modelin aşamalarını tamamlamak gerekmektedir (Dreyfus ve Dreyfus 2014, Akt. Tekin, 2018).

Beceri kazanma modelindeki ilk aşama acemilik aşamasıdır. Bu aşamada eğitimciler öğrenenlere beklenen eylemleri belirleyebilmelerine yardımcı olacak ilkeler sunmakla öğretim sürecine başlarlar. İkinci aşama olan ileri seviyeli başlangıçta öğrenen karşılaştığı ve karşılaşacağı gerçek durumların üstesinden gelebilmek adına deneyim kazanmaya, öğrenme durumunun ilgili bileşenlerinin farkına varmaya başlar. Bu aşamada bol bol örnek görmek öğrenenin yeni durum ve yeni öğrenmeleri tanımasına yardımcı olmaktadır. Üçüncü aşama yeterlik aşamasıdır ve bu aşamada öğrenen karşılaştığı durum karşısında düzenli bir plan ve hedef belirleyerek bilinçli şekilde hareket edebilmelidir. Bazen bu hareketlerine olumlu ya da olumsuz duyguları da etki edebilmektedir. Ancak yeterliliğe ulaşmış bir kişi kurallarını ne zaman ne şekilde uygulayacağını ve duygularını kontrol ederek nasıl hareket edeceğini bilmelidir (Dreyfus ve Dreyfus 2014, Akt. Tekin, 2018).

Yeterliliğe ulaşmak, dördüncü aşama olan ustalığın temelini oluşturmaktadır. Ustalık aşamasında öğrenen tecrübeleri sayesinde neler olup bittiğini düşünmeye gerek kalmadan anlayabilecek dereceye gelmektedir. Ancak hala anladığı durum karşısında neyi nasıl yapacağını düşünmek zorundadır ve düşünme sürecinde belirgin olan unsurlar kural ve ilkeler ışığında değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Beceri kazanma modelinin son aşaması uzmanlık aşamasıdır. Bu aşamada yeteneklerini yerinde kullanmasını bilen usta birey artık neyin nasıl yapılacağına da karar verebilir dereceye ulaşmaktadır. En başta kurallara katı şekilde uyan bireyler tüm aşmaları tamamladığında zamanla ve kazandığı tecrübeleriyle karşılaştığı durumlar karşısında neyi nasıl yapacağına sezgisel olarak keşfettiği ve bunu düşünmeye gerek duymadan uygulamaya geçirdiği uzmanlığa ulaşmaktadır (Dreyfus ve Dreyfus 2014, Akt. Tekin, 2018).

Dreyfus kardeşlerin sunmuş olduğu beceri kazanma modeli diğer alanlarda olduğu gibi ahlak eğitimi alanında da uygulanabilir görülmektedir. Ancak bu noktada dikkat edilmesi gereken husus her aşamayı tanımlayan kriterlerin neler olduğu ve bu kriterlerin nasıl belirleneceğidir. Söz konusu belirlemenin yapılması ahlaki uzmanlıktaki aşmaların daha net ve anlaşılabilir olmasını sağlayacağı düşünülmektedir (Tekin, 2018, s. 136).

1.3.2. Beceri Temelli Ahlak Eğitimi Programlarının Hazırlanması

Beceri temelli bir ahlak eğitimi programı hazırlanırken hangi ilke, beceri ve yeterliklere yer verileceğinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Beceri ve yeterliklerin arka planında pek çok unsur olduğundan beceri temelli ahlak eğitimi için hazırlanan bir programın da arka plandaki unsurlara odaklanması ve felsefi, psikolojik, toplumsal, politik, tarihi ve kültürel temellerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Söz konusu temeller incelenerek elde edilen veriler ahlak eğitimi programı geliştirirken ve yeterlikler belirlenirken göz önünde bulundurularak programa yansıtılmalıdır (Tekin, 2018).

Beceri temelli ahlak eğitiminde ahlaki mirasın ve toplumun kültürel yapısının programda yer bulması önemlidir. Ahlak eğitiminde yapılan yanlışlardan biri okullarda bilgi öğretimi ile ahlak eğitimi arasında ayırım yapılarak okulun içinde bulunduğu toplumun küçük bir örneği olduğunun unutulmasıdır. Bu bağlamda bilgi eğitimi ve karakter gelişimi birbirinden ayrı tutulmuş ve bugüne kadar okullarda ahlak eğitiminde çeşitli sıkıntılar yaşanmıştır (Dewey, 1995).

Eğitim programlarında ahlaki miras, öğrencilerin güçlü bir ahlaki karaktere sahip olmaları için yol gösterici değerlerdir. Ahlaki mirasın içinde iyi örnekler olduğu gibi kötü örnekler de bulunmaktadır ancak önemli olan öğrencilerin yönlendirilmesi elde olan bilgilerin doğru kullanılabilmesidir. Ahlaki mirasın daha iyi anlaşılabilmesi adına hikayeler, biyografiler ve tarihi olaylar önemli unsurlardandır (Ryan ve Bohlin, 1999, Akt. Tekin, 2018).

Ryan ve Bohlin (1999, Akt. Tekin, 2018) karakter eğitiminin bütün programlarda yer bulmasını savunmuş ve programların ahlaki boyutlarını belirlemek adına şu dört noktaya dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir: ahlaki okuryazarlık, ahlaki söylem, ahlaki imgelem ve ahlaki bütünlük.

Doğru ve yerinde ahlaki tercihlerde bulunabilmek için gereken bilgi ve yeteneğe sahip olma anlamına gelen ahlaki okuryazarlık kavramı, Nancy Tuana tarafından kavramsallaştırılmıştır. Tuana, ahlaki okuryazarlığın ahlaki duyarlılık, ahlaki muhakemem becerisi ve ahlaki imgelem olmak üzere üç alt beceriden oluştuğunu ifade etmiştir (Bajovic & Elliott, 2011; Tuana, 2007). Ahlak okuryazarlığı aynı zamanda ahlaki değerler üzerine düşünmeyi, bir olaydaki problemi tespit edilebilmeyi, değerlerin tanımlanması ve değerlendirilmesi gibi bazı yeterlikleri de kapsamaktadır (Sağnak, 2012). Beceri temelli bir ahlak eğitimi programında öğrencilerin ahlaki okuryazarlıklarının gelişimine katkı sağlamak adına gerçek kişiler üzerine okuma ve

tartışmaların yapılması önem arz etmektedir. Böylelikle öğrencilerin olaylardan çeşitli çıkarımlar yapmalarına ve yine bazı dersler çıkarmalarına fırsat sağlanmış olacaktır. Ayrıca öğrencilerin kötü örnekler ile karşılaşmaları da sıkıntı oluşturmamaktadır. Nitekim kötü örnekler de öğrencileri ahlak üzerine düşünmeye ve birtakım önemli dersler çıkarmaya yönlendirecek unsurlardır.

Beceri temelli ahlak eğitimi programında dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ahlaki imgelemin uyandırılmasıdır. Ahlaki hayal gücü olarak da nitelendirilebilen bu husus öğrencilerin ahlaki durumu sorgulaması ve zihninde canlandırabilmesidir. Söz konusu sorgulama yeni ahlaki çıktılara da imkân tanımaktadır. Programlarda öğrencilerde ahlaki imgelemin uyarılması adına iyi hikaye seçimleri başarılı olacaktır. Hikayeler ile birlikte öğrenciler ahlaki durumları zihinlerinde canlandırmaya fırsat bulacak, empati kuracak, zihinleri ve kalpleri genişleyecektir (Ryan ve Bohlin, 1999, Akt. Tekin, 2018).

Ryan ve Bohlin (1999, Akt. Tekin, 2018), ahlaki mirasın programlara yansıtılmasında önemli olan diğer iki hususun öğrencilerin ahlaki tartışmaya teşvik edilmesi ve ahlaki bütünlüğün sağlanması olduğunu dile getirmişlerdir. Ahlaki olgunluğun sağlanabilmesi adına ahlaki davranışlar sergilenmenin yanı sıra arka planda bilişsel faaliyetlerin de önemi bulunmaktadır. Öğrencilerin ahlaki konular üzerine düşünmesi ve bu durumları tartışmalarının sağlanması öğrencilere ahlaki konuları ciddiye almayı, başkalarını ve başkalarının söylediklerini anlayışla karşılamaları gibi kazanımlar sağlamaktadır. Son olarak ahlaki bütünlüğün sağlanması öğrencilerin zihin, kalp ve davranış birliğinin sağlanmasıdır. Ahlaki olgunluğun arka planında zihin, kalp ve davranışın bir bütün halinde bulunması gerektiği unutulmamalıdır.

Mulder (2012b, s. 321), beceri temelli bir eğitim programının hazırlık ve geliştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken bazı tasarım ilkeleri önerisinde bulunmuştur. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

1. Programlar hazırlanırken kazandırılması hedeflenen yeterliklere odaklanılmalıdır.
2. Belirlenen alanın temel problemleri programın hazırlanması geliştirilmesinde temel referans noktası olmalıdır.
3. Öğrenmeler doğal uygulama ortamları ile desteklenmelidir. Teorik bilginin yanı sıra öğrencilere öğrendiklerini uygulayabilecekleri alanlar oluşturmak beceri ve yeterliklerin gelişmesine imkân sağlayarak tecrübe kazanmalarına da destek olacaktır.

4. Programda kazandırılması hedeflenen yeterlikler için bilgi, beceri ve tutumların bütün bir şekilde sunulması önem arz etmektedir.
5. Öğrenciler öğrenme süreci boyunca sık sık değerlendirilmeye tabi tutularak gerekli dönütler sağlanmalıdır.
6. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düşünmeye teşvik edilmesi ve kendilerini yansıtmalarına imkân verilmelidir.
7. Öğretim programları öğrencilerin kendilerini düzenlemeye fırsat tanımalı ve öğrencilerin öz düzenlemelerini arttıracak etkinliklere yer verilmelidir.
8. Öğretim programın esnek bir şekilde hazırlanmalıdır.
9. Beceri temelli bir öğretim programında öğrencilere rehberlik etmek onların öğrenme ihtiyaçları için önemlidir. Bu nedenle öğretmenler öğrenme sürecinde rehberlik görevlerini yerine getirmeli ve öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini takip edebilmeleri hususunda cesaret vermelidir.
10. Programlarda öğrenme, vatandaşlık ve kariyer yeterliklerine özen gösterilerek hayat boyu öğrenme için olumlu tutumlar geliştirilmelidir.

Tüm bunlardan hareketle beceri temelli bir ahlak eğitimi hazırlanırken psikolojik, felsefi, toplumsal, politik, tarihi ve kültürel temeller dikkate alınıp toplumun ahlaki mirası da programa yansıtılarak ahlaki okuryazarlık, ahlaki imgelem, ahlaki tartışmaya teşvik ve ahlaki bütünlüğün sağlanması ile öğrencilere ahlaki olgunluğa ulaşma yolunda katkıda bulunulmalıdır.

1.3.2.1. Beceri Temelli Ahlak Eğitimi Programında İçerik

Beceri temelli bir ahlak eğitimi programı hazırlanırken dikkat edilmesi gereken unsurlardan biri içeriğin belirlenmesidir. Mesleki eğitimde yeterlik merkezli programlarda bireylerin ileride edineceği meslek ve meslek hayatı ile ilgili kazanması gereken yeterlik ve becerilere yer verilir (Tchibozo, 2011). Beceri temelli ahlak eğitimi programının içeriği belirlenirken öğrencilere ileride karşılaşabilecekleri ahlaki durumların üstesinden gelebilmelerini sağlayacak yeterliklerin kazandırılması önemlidir. İçerik belirlenirken hangi konuların seçileceğine dikkat edildiği gibi bireylerin ihtiyaç ve isteklerine odaklanılmalıdır aksi taktirde gerçek hayat ile bağ kuramayan ve inandırıcılıktan uzak bir program içeriği oluşturulmuş olacaktır (Dewey, 1995).

Beceri temelli ahlak eğitimi programları aynı zamanda öğrenenleri ileride toplumsal ve özel alanda, kişisel ya da mesleki hayatında ona yardımcı olabilecek vatandaşlık, işini iyi yapan bir meslek sahibi, toplumun ve ailenin bir ferdi olma gibi rolleri kazandırması da hedeflenmektedir. Bu nedenle beceri temelli ahlak eğitimi programı içeriği söz konusu rollere ve bu rollerin olası problem durumlarının üstesinden gelebilecek yeterliklere odaklanmalı ve bireyleri söz konusu durumlara hazırlayan bir özellikte olmalıdır (Tchibozo, 2011).

Programın içeriğinin gerçek hayatla bağ kurması içerik belirleme sürecinde önemli olduğu gibi içeriğin uygulanmasında da önemlidir. Öğrencilerin karşısına çıkan karmaşık ahlaki durumların üstesinden gelebilmesi için öğrenme sürecinde onlara gerçeğe uygun ve karmaşık durumlar sunulmalıdır. Bu şekilde hazırlanan bir öğrenme ortamı öğrencilerin öğrenmeleri ciddiye almalarına da yardımcı olmaktadır. Özellikle öğrenciler için tartışma imkânlarının sunulması, konu ile ilgili örneklerin ve aktif çalışmaların sayılarının arttırılması öğrenmelerini kolaylaştırmakla beraber yeni durumlara bu öğrenmelerini aktarmalarına da yardımcı olmaktadır (Tchibozo, 2011).

Beceri temelli ahlak eğitimi programında içeriğe odaklanmanın yanında ölçme ve değerlendirme konusuna da dikkat edilmelidir. Programın temel amacı öğrenenlere belirlenen yeterliklerin kazandırılması olduğundan öğrenenlerin söz konusu yeterlikleri hangi düzeyde kazandıklarının tespiti de önem arz etmektedir. Burada yeterliklerin not ile değerlendirilmesinin mümkün olup olmadığı sorusu akıllara gelmektedir. Ahlaki olgunluğa ulaşmaları hedeflenen öğrenciler bu süreçte bilginin yanı sıra uygulama ve duygu boyutlarını da öğrenmektedirler ve bunun sonucunda da ahlaki yeterliğe sahip olma durumu not ile değerlendirilebilmektedir. Ancak söz konusu ölçme ve değerlendirme işlemleri yapılırken öğrencilerin ahlakiliğinin değil bilgileri uygulama, duruma uygun hareket edebilme, farklı bakış açıları geliştirme gibi ahlaki yeteneklerinin değerlendirilmeye tabi tutulması gerektiği unutulmamalıdır (Tekin, 2018, s. 137).

2. BÖLÜM: DOKÜMAN ANALİZİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

2.1. Ortaöğretim DKAB Öğretim Programının Beceri Temelli Eğitim Yaklaşımı Açısından Analizi

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp 2018 yılında yayınlanan ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) DKAB öğretim programı beceri temelli eğitim açısından incelemeye tabi tutulacaktır. İnceleme yapılırken öncelikle programın felsefesi ve genel amaçları ele alınacak daha sonra ünite kazanım ve açıklamaları beceri temelli eğitimin temel özellikleri açısından değerlendirilecektir.

2.1.1. Ortaöğretim DKAB Öğretim Programının Temel Felsefesi ve Genel Amaçlarının Beceri Temelli Eğitim Açısından Analizi

Ortaöğretim DKAB öğretim programının temel felsefesi ve genel amaçları başlığı altında programının geliştirilmesinde beceri temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme ve çoklu zeka gibi yaklaşımların dikkate alındığı ifade edilmiştir (MEB, 2018). Bu başlıkta beceri temelli yaklaşımın zikredilmesi ve programın geliştirilme sürecinde beceri temelli eğitim yaklaşımına başvurulmuş olması dikkat çekicidir. Aynı zamanda bu bölümde beceri temelli öğrenmenin, öğrencilerde kazandırılması, geliştirilmesi ve hayatta uygulanması hedeflenen bilgi, tutum ve becerilerin bütünü olduğu ifade edilmiştir. Beceri temelli eğitim için yapılan tanımlardan birinde beceri temelli eğitimin teori ile pratikteki birliğin sağlanması adına bilgi, tutum ve davranışlar arasında bağ kurduğuna vurgu yapılmaktadır (Van Griethuijsen vd., 2020). Öğretim programında beceri temelli öğrenme için yapılan tanım ile Ralf vd. tarafından yapılan tanım beceri temelli eğitimde bilgi, tutum ve davranışlara yapılan vurgu açısından örtüşmektedir.

Öğretim programında beceri temelli öğrenme yaklaşımının benimsendiğinin ifade edilmesinin ardından bu yaklaşıma uygun şekilde temel becerileri ön planda tutan, öğrencinin aktif katılımına ve öğretmenin rehberliğine imkân veren, öğrencilerin keşfedecekleri, problemleri tartışıp çözebilecekleri öğrenme ortamlarının sağlanması gerektiğine vurgu yapılmıştır (MEB, 2018). Beceri temelli bir eğitim programında öğretmenler öğrencilere öğrenme süreçlerinde cesaret veren rehberler olmalıdırlar

(Mulder, 2012b). Bu nedenle programda yapılan vurgu beceri temelli eğitim yaklaşımı açısından anlamlıdır.

Öğretim programında öğrencilerin sevgi, saygı, sorumluluk, adalet vb. temel değerleri anlamaları, benimsemeleri ve bu değerler ile uyumlu davranışlar sergilemeleri hedeflenmektedir. Bir değer anlaşılmaması, benimsenmesi ve davranış halinde gösterilmesi beceri temelli eğitimdeki bilgi, tutum ve davranış bütünlüğüne tekabül ettiğinden programın bu hedefinin de beceri temelli eğitim ile ilişkili olduğu görülmektedir (Van Griethuijsen vd., 2020).

Öğretim programında din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretilmesi ve ahlaki bilgilerin temelinin oluşturulabilmesi için kavramlar arası ilişkilendirilmelerin yapılması hedeflenmiştir. Aynı zamanda dini ve ahlaki kavramların öğrenciler tarafından yorumlanması ve öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme gibi temel becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu hedefte temel becerilere ve bu becerilerin geliştirilmesine odaklanılması, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol alarak tecrübe kazanmalarının sağlanması beceri temelli eğitim yaklaşımı ile ilişkilidir. Çünkü beceri temelli bir yaklaşımla hazırlanan programda öğrenciler kendi öğrenmelerini gerçekleştirip tecrübe kazanmaları adına uygun ortamlar ile desteklenmelidir (Mulder, 2012b).

Öğretim programında ayrıca öğrencilerin milli, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimsemeleri, farklı din inanç ve yorumlara saygı duymaları gibi amaçlara yer verilmiştir (MEB, 2018). Beceri temelli eğitimde öğrencilerin merkeze alınması, bireysel öğrenmeler, farklı alanlar ile iş birliği içinde olunması öğrencilerin konuları benimseyerek hayatlarına yansıtılmalarına vurgu yapılmaktadır (Comenius Lifelong Learning Programme, 2015). Bu nedenle söz konusu amaçlar beceri temelli eğitim yaklaşımı ile ilgili görülmektedir.

Programın felsefesi ve genel amaçları incelendiğinde programda beceri temelli eğitim yaklaşımının benimsendiği dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra amaçlar ifade edilirken değinilen noktalarda da beceri temelli eğitim ile ilişkilendirilebilen noktaların olduğu görülmektedir.

2.1.2. Öğretim Programının Ünite Kazanım ve Açıklamalarının Beceri Temelli Eğitim Açısından Analizi

Bu başlıkta ortaöğretim DKAB öğretim programındaki ünite kazanım ve açıklamaları beceri temelli eğitimin temel özellikleri açısından incelemeye tabi tutulacaktır. Beceri temelli eğitimin en temel ve belirgin özellikleri şunlardır: 1. Anlamlı bağlam. 2. İşbirliği. 3. Keşfetme, yaşayarak öğrenme. 4. Disiplinlerarası. 5. Görev merkezli, üretici. 6. Yansıtıcı değerlendirme. 7. Öğrenen merkezli, bireysel öğrenme (Comenius Lifelong Learning Programme, 2015). Aynı zamanda beceri temelli eğitim bilgi, beceri, tutum ve davranışlar bütünüdür (Van Griethuijsen vd., 2020).

Ortaöğretim DKAB öğretim programında her sınıf düzeyinde beş tane olmak üzere toplamda yirmi ünite bulunmaktadır. Her ünite için çeşitli kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlara dair açıklamalara programda yer verilmiştir (MEB, 2018).

Sınıf Düzeyi	Ünite Adı	Kazanım Sayısı
9. Sınıf	1. Bilgi ve İnanç	3
	2. Din ve İslam	5
	3. İslam ve İbadet	6
	4. Gençlik ve Değerler	4
	5. Gönül Coğrafyamız	3
10. Sınıf	1. Allah ve İnsan İlişkisi	6
	2. Hz. Muhammed ve Gençlik	5
	3. Din ve Hayat	7
	4. Ahlaki Tutum ve Davranışlar	5
	5. İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar	6
11. Sınıf	1. Dünya ve Ahiret	5
	2. Kur'an'a Göre Hz. Muhammed	4
	3. Kur'an'da Bazı Kavramlar	3
	4. İnançla İlgili Meseleler	3
	5. Yahudilik ve Hristiyanlık	2
12. Sınıf	1. İslam ve Bilim	5
	2. Anadolu'da İslam	3
	3. İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar	5
	4. Güncel Dini Meseleler	5
	5. Hint ve Çin Dinleri	4

Tablo 3: Ortaöğretim DKAB Ünite ve Kazanım Sayıları

Kaynak: MEB, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)”, Milli Eğitim Bakanlığı, 2018.

Öğretim programında yer alan kazanımlar incelendiğinde “analiz eder”, “değerlendirir” gibi üst düzey düşünme becerilerine tekabül eden hedeflerin programda yer almasının yanı sıra öğrencilerde bilgi, tutum ve davranış bütünlüğünü sağlamaya katkı sağlayabilecek üç kazanıma rastlanmıştır. 10.sınıfın ikinci ünitesi “Hz. Muhammed ve Gençlik” ünitesinin ikinci kazanımı “Hz. Muhammed’in gençlik yıllarındaki erdemli

davranışlarını kendi hayatıyla ilişkilendirir.” ve aynı ünitenin dördüncü kazanımı “Bazı genç sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alır.” son olarak yine 10.sınıf ünitelerinden dördüncü ünite “Ahlaki tutum ve Davranışlar” ünitesinin dördüncü kazanımı “Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.” kazanımları beceri temelli eğitim yaklaşımı ile ilişkilendirilmiştir.

“Hz. Muhammed'in gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarını kendi hayatıyla ilişkilendirir.” kazanımının işlenişine dair öğretim programında herhangi bir açıklama yapılmamıştır (MEB, 2018). Ancak bu kazanım ile ilgili öğrencilere Hz. Muhammed'in gençlik yıllarından örnekler sunup öğrencilerin bu örnekleri kendi hayatlarına yansıtarak kendi davranışları ile ilişkilendirmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin önce Hz. Muhammed'in gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarının bilgisine ulaşması ardından kendi davranışlarının farkına varıp bu ikisi arasında ilişki kurması gerekmektedir. Söz konusu ilişkilendirme bilgi boyutundan başlayıp davranış boyutunda sona ermektedir. Bu kazanım hem öğrenciye keşfetme, yaşayarak öğrenme fırsatı tanıdığından hem de bilgi, tutum ve davranış bütünlüğünü sağlayacağından beceri temelli eğitim yaklaşımı ile ilişkilendirilmiştir (Comenius Lifelong Learning Programme, 2015; Van Griethuisen vd., 2020).

“Bazı genç sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alır.” kazanımı için öğretim programında şu açıklama yapılmıştır (MEB, 2018):

“Bilge ve Kahraman Bir Genç: Hz. Ali”, “Genç Bir Davetçi: Erkam b. Ebi'l-Erkam”, “Genç Bir Öğretmen: Mus'ab b. Umeyr”, “Genç Bir Komutan: Üsame b. Zeyd”, “Genç Bir Yönetici: Muaz b. Cebel”, “Genç Bir Âlim: Hz. Aişe”, “Genç Bir Anne: Hz. Fatıma”, “Sorumluluk Sahibi Bir Genç: Ema binti Ebi Bekir”, “Habeş Kralının Huzurunda Bir Genç: Cafer b. Ebi Talib” konularına yer verilir.

Bu kazanımda öğrencilere açıklamada yer alan sahabilerin öne çıkan bazı özellikler sunularak öğrencilerin de bu özellikleri örnek alması hedeflenmektedir. Öğrencilerin söz konusu sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alabilmeleri için öncelikle sahabilerin hayatlarına dair bilgi sahibi olması ardından onların örnek özelliklerini tutum ve davranış olarak göstermeleri gerekmektedir ki bu durumda kazanımın amacına ulaşılmış olacaktır. Beceri temelli eğitimin keşfetme, yaşayarak öğrenme özelliği ve bilgi, tutum ve davranış bütünlüğüne vurgu yapmasından dolayı kazanım beceri temelli eğitim ile ilişkili görülmüştür.

“Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.” kazanımı için programda açıklama yapılmamakla birlikte kazanımın hedefi öğrencilerin ahlaki davranışlar sergilemeleri ve davranışlarında ölçülü olmalarıdır (MEB, 2018). Ölçülü tutum ve davranışlar sergileyebilmek için öncelikle davranışların bilgisine sahip olmak gerekmektedir. Söz konusu kazanım öğrencilerde bilgi, beceri, tutum ve davranış bütünlüğünü sağlamayı hedefleyen ve beceri temelli eğitim yaklaşımı ile ilişkilendirilebilen bir kazanımdır.

Öğretim programının ünite kazanım ve açıklamalarına bakıldığında programın genel felsefesi ve amaçları bölümünde beceri temelli yaklaşıma yapılan vurgudan farklı bir durum olduğu görülmektedir. Programın genel felsefesi ve amaçlarında beceri temelli eğitim yaklaşımı ve bu yaklaşımın benimsenmesinin üzerinde durulmuş ardından programa yansıtılmasının öneminden bahsedilmiştir lakin programda yer alan toplamda 89 kazanımın yalnızca 3 tanesi bilgi, beceri, tutum ve davranış bütünlüğünü hedeflediğinden beceri temelli eğitim ile ilişkilendirilmiştir. Programın temel felsefesinde beceri temelli eğitim yaklaşımının önemsenmesinin yanı sıra bu önemin kazanımlara yansıtılamamış olması dikkat çekicidir. Ayrıca ünite ve kazanım açıklamaları da kısaca ele alınmış bazı kazanımlar için ise hiç açıklama yapılmamıştır (MEB, 2018).

2.2. DKAB Ders Kitabının Beceri Temelli Ahlak Eğitimi Açısından Analizi

Bu bölümde ortaöğretim tüm sınıf düzeylerinden seçilmiş üniteler ahlaki beceriler açısından incelemeye tabi tutulacaktır. İnceleme yapılırken Meydan (2021) tarafından becerilere dayalı ahlak eğitimi modeli referans alınarak oluşturulmuş tema ve kodlar esas alınmıştır. Temalar ahlaki becerilerden (ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki davranış) kodlar ise bu becerilerin işlev ve yetkinlik göstergelerinden oluşmaktadır. İncelemeler yapılırken her sınıf düzeyinden ahlaki beceriler ile ilişkilendirilebilecek konular barındıran üniteler seçilmiştir. Ancak 10.sınıflarda ahlaki beceriler açısından en ilişkili olabilecek “Ahlaki Tutum ve Davranışlar” ünitesi başka bir çalışmada ele alındığından bu çalışmada 10.sınıflar için farklı bir ünite seçilerek incelemeye tabi tutulmuştur (Kasap Kayış & Meydan, 2023). Her sınıf için en yakın tarihte basılmış ve kullanıma sunulmuş güncel ders kitabı seçilerek ünite kazanımları, etkinlikleri ve ölçme değerlendirme bölümleri incelenecektir.

Ahlaki gelişim ve ahlaki beceriler ile ilgili literatürde farklı tanımlar yapılmıştır (Kerschenstainer, 1977; Lickona, 1991; Lilja & Osbeck, 2020; Narvaez, 2019; Rest, 1982). Meydan (2021) çalışmasında dört ahlaki beceriden bahsetmektedir: ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki davranış.

Ahlaki duyarlılık becerisi, ahlaki bir durumun ve bu durum karşısında eylem yahut eylemsizliğin diğer bireyler üzerindeki etkilerinin farkına varabilme becerisidir. Bazı insanlar bu farkındalığa kolaylıkla ulaşabilirken bazıları ise ahlaki durumları ve diğer insanların ihtiyaçlarını ya hiç fark edememekte ya da çok sonradan fark etmektedirler (Lilja & Osbeck, 2020). Ahlaki duyarlılık, ahlaki bir durumu ilk anda fark edip diğer ahlaki süreçlere geçebilmenin ilk adımı olarak görülmektedir. Ahlaki duyarlılığın işlevi; ahlaki yargı, motivasyon veya yerleşik davranışı gerekli kılan durumun varlığını fark etmektir. Olay ve davranış içindeki ahlaki boyuta dair seçici olma, başkalarının ihtiyaç ve mağduriyetine duyarlılık, söz ve davranışların diğer insanlar üzerindeki etkilerini umursama ve empati yapabilme becerisi ahlaki duyarlılığın yetkinlik göstergeleridir (Meydan, 2021).

Ahlaki yargı becerisi, ahlaki bir durum karşısında neyin iyi neyin kötü olduğuna ve hangi davranışların ahlaka uygun olduğuna karar vermeyi sağlayan beceridir. Bu beceri doğruyu yanlıştan ayırmaya yardımcı olan yetenek olarak da görülmüştür (Clarken, 2009). Ahlaki yargının işlevi, durumu ve muhtemel eylem alternatiflerini ahlaki ilke ve değerler ışığında inceleyip karar verebilmektir. Ahlaki yargı becerisi ile kişiler verdiği kararların sonuçlarının ve etkilerinin neler olabileceğini düşünebilmelidir. Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisi, ahlaki ilke ve erdemlere dayalı analiz yapma, hipotetik eleştirel yansıtıcı ve çok perspektifli düşünme, ahlaki kararlar verebilme, uygulama planı oluşturabilme ve ahlaki ifade/açıklayabilme ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergeleri olarak ifade edilmiştir (Meydan, 2021).

Ahlaki motivasyon becerisi, duyguları düzenleme ve irade unsurlarından oluşan ahlaki yargıdan sonra harekete geçişi sağlayan bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Ahlaki bir davranışın arka planında empati, duygular ve tüm caydırmalara karşı kararının arkasında durabilme yani irade bulunmaktadır. Duyguları düzenleme becerisinin işlevi ahlaki kişilik ve motivasyon sağlamadır. Ahlaki irade becerisinin işlevi ise ahlaki eylemi engellemeye yönelik içsel ve dışsal tüm unsurlara direnebilmektir. Duyguları düzenlemenin yetkinlik göstergeleri; ahlaki kişilik için güdülenme, duygusal öz farkındalık, duygusal özdenetim,

duygusal iletişim ve öz denetimden oluşmaktadır. Ahlaki iradenin yetkinlik göstergeleri; bağımsız karar verebilme, zaman ve görev yönetimi, tereddüt hallerini sistematik düşünme ile çözümleme ve yapıcı kararlılıktır (Meydan, 2021).

Ahlaki davranış becerisi, kişinin ahlaki durumların farkına varması, duruma uygun karar vererek bu karar için harekete geçmesi sonucu ahlaki bir davranış sergilemesini sağlayan becerilerin bütünüdür (Meydan, 2021). Kerschenteiner (1977), ahlaki bir davranıştan bahsedilebilmesi için bu davranışın aynı durumlarda tekrarlanması gerektiğini ifade etmiştir. Ahlaki davranış becerisinin yetkinlik göstergeleri; ahlaki davranış sergileme, psiko-sosyal becerilere sahip olma, yorgunluk ve bıkkınlıkla baş edebilme, dikkati odaklayabilmedir (Meydan, 2021).

2.2.1. 9. Sınıf 3. Ünite (İslam ve İbadet)

“İslam ve İbadet” ünitesi, “İslam’da İbadet ve Kapsamı”, “İslam’da İbadetin Amacı ve Önemi”, “İslam’da İbadet Yükümlülüğü”, “İslam’da İbadetlerin Temel İlkeleri”, “İslam’da İbadet Ahlak İlişkisi” ve “Kur’an’dan Mesajlar: Bakara Suresi 177. Ayet” konularını içermektedir ve ünite anahtar kavramları ibadet, mükellef, salih amel, ihlas olarak belirtilmiştir (Taşkiran vd., 2023).

Ünitede öncelikle ibadet kavramının sözlük ve terim anlamına değinilmiş ardından ibadetler belli bir şekli ve vakti olup olmamasına göre sınıflandırılmıştır. Daha sonra ibadetin amacı ve önemine ayet ve hadisler ışığında değinilmiş farz, vacip, sünnet, mendup, mübah, haram, mekruh gibi ibadet yükümlülüğü ile ilgili kavramlar açıklanmıştır. Kur’an ve sünnete uygunluk, niyet, ihlas ibadetlerin temel ilkeleri olarak ele alındıktan sonra da ibadetlerin ahlak gelişimi için katkılarından ve toplumsal yönlerinden bahsedilmiştir. Son başlıkta öğrencilerden verilen ayette bulunan mesajları değerlendirmesi, konu ile ilgili kavramları belirleyebilme ve anlayabilmesi beklenmiştir (Taşkiran vd., 2023).

Bu ünite ibadet ve ahlak arasında ilişki kurabilme, ibadetlerin ahlaki gelişime katkısından bahsedilebilmesi adına önem arz etmektedir. Bu nedenle ahlak ve ibadet ilişkisini temellendirmek, etkili örnekler sunarak öğrencileri sürece dahil etmek bilgilerin ahlaki davranışa dönüşmesi için yardımcı olabilecektir.

Ünite Kazanımları

Bu ünite de toplam altı kazanım bulunmaktadır bu kazanımlardan beş tanesi ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilebilirken bir kazanım ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkilendirilmiştir. İlk kazanım “İslam’da ibadet kavramını ve ibadetin kapsamını açıklar.” kazanımıdır. Bu kazanımda öğrencilerden ibadet kavramını ve ibadetin neleri kapsadığını açıklayabilmesi beklenmektedir. Bu kazanımla ilgili olarak ibadet kavramının tanımında güzel ahlaki davranışların da bilgisi öğrencilere sunulmuştur. Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisi ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerinden olduğundan bu kazanım ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

“İslam’da ibadetlerin yapılaş amacını ve önemini fark eder.” kazanımı ünitenin ikinci kazanımıdır. Bu kazanımda öğrencilere ibadetleri yerine getirmenin önemi açıklanırken ibadetler ile güzel ahlak arasında ilişki kurulmuş ve ahlaki davranışların bilgisi sunulmuştur (Taşkıran vd., 2023). Kazanım öğrencilere ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine ulaşma ve ahlaki kararlar verebilme konusunda yardımcı olabilecek bir kazanım olduğundan ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergeleri ile örtüşmektedir.

“İbadet yükümlülüğü ile ilgili bazı kavramları sınıflandırır.” kazanımında öğrencilerden ef’al-i mükellefin ile ilgili kavramları sınıflandırabilmesi beklenmektedir. Bu beklentiye yönelik ünite de ef’al-i mükellefin sıralanmış ve kavramları tek tek açıklanmıştır. Bu açıklamalar yapılırken bazı ahlaki ilkelerden (adalet, iyilik vb.) bahsedilmiştir (Taşkıran vd., 2023). Kazanımda ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisinin sunulmasından dolayı söz konusu kazanım ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerinden birine tekabül etmektedir (Meydan, 2021).

“İslam’da ibadetlerin temel ilkelerini değerlendirir.” kazanımında öğrencilere ibadetlerin temel ilkeleri niyet, ihlas, Kur’an ve sünnete uygunluk şeklinde sıralanmıştır. İnsanların davranışlarında ikiyüzlülükten uzak durması gerektiği gibi bazı ahlaki ilkelere de yine bu kazanım doğrultusunda yer verilmiştir (Taşkıran vd., 2023). Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine sahip olma ve bunları açıklayabilme ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerindendir. Ahlaki ilkelerin temel ilkelerini değerlendirebilmek ahlaki ifadeleri açıklayabilme yetkinliğini de içinde barındırmaktadır. Bu nedenle söz konusu kazanım ahlaki yargı becerisi ile ilişkili görülmüştür.

“İbadetlerin, bireyin ahlaki gelişimi üzerindeki etkisini yorumlar.” kazanımı ünitenin diğer kazanımlarına bakıldığında ahlaki karakter gelişimi ile en ilgili kazanım olarak görülmektedir. Bu kazanım ile ilgili ders kitabında ibadetleri yerine getirmenin ahlaki

davranışlara yansımalarının neler olabileceği, insanlara kazandırdığı his ve duygular ele alınmıştır. Verilen bilgi ve örnekler öğrencileri ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine ulaşmanın bir adım daha ilerisine götürebilecek ve öğrencilere ahlaki kişilik için güdülenme, duygusal öz farkındalık ve duygusal iletişim kurma gibi ahlaki motivasyon becerisi yetkinliklerinden bazılarını göstermelerine fırsat tanıyabilecektir (Meydan, 2021). Tüm bu yetkinlik göstergeleri ile ilişkili olduğundan söz konusu kazanım ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

“Bakara suresi 177. ayette verilen mesajları değerlendirir.” kazanımı ünitenin son kazanımıdır. Bu ayette iyilikten, güzel ahlaktan, erdemlilikten bahsedilmektedir. Ayette aynı zamanda ahlaki ilkeler de yer almaktadır. Öğrencilere ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine ulaşması sağlandığından son kazanım da ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

Ünite kazanımlarına bakıldığında öğrencileri ahlaki davranış boyutuna ulaştıracak herhangi bir kazanıma rastlanmamış altı kazanımdan beş tanesi ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Ancak davranışa yakınlaştıran duygu düzenleme ve empati yapmalarına imkân sağlayacak ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkili bir kazanım da bulunmaktadır. Kazanımların çoğunun ahlaki yargı boyutunda olması onların öğrencilere ahlaki davranış kazandırmaktan önce ahlaki davranış öncesi sağlıklı muhakeme gelişime odaklanmış olduğunu göstermektedir.

Ünite Etkinlikleri

Ünite girişinde öğrencileri konuya hazırlamak, hazırbulunuşluklarını ölçmek adına ünite hazırlık soruları bulunmaktadır. Hazırlık sorularında öğrencilerden insanın yaratılış amacının ne olduğunu, iyi bir insan olmanın ölçütlerinin neler olabileceğini arkadaşları ile konuşmaları, Mü’minûn suresi 115 ve Zâriyât suresi 56. Ayetleri ile İslam’ın temel ibadetlerini defterlerine not etmeleri son olarak da “Birr” kavramını araştırmaları istenmektedir (Taşkiran vd., 2023). Verilen ayetlerin ve İslam’ın temel ibadetlerinin deftere yazılmasının istendiği hazırlık çalışmaları herhangi bir ahlaki beceri ile ilişkilendirilememiştir. İyi bir insan olmanın ölçütlerinin, insanın yaratılış amacının öğrencilerin birbirleri ile tartışmaları ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Bu hazırlık soruları öğrencilere ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine ulaşmalarında, ahlaki anlamda neyin iyi neyin kötü olduğuna karar vermelerinde yardımcı olabilecektir. Yine

“Birr” kavramı da ahlaki ilkelerin barındırdığından öğrenciler bu kavramı araştırdıklarında ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine ulaşabileceklerdir. Bu nedenle bu hazırlık soru da ahlaki yargı becerisi ile ilişkili görülmüştür. Üniteye hazırlık çalışmalarının genel amacı ön bilgileri ortaya çıkarmak, hazırbuluşlukları ölçmek, konuya dair merak uyandırmak olduğundan bu bölümdeki sorular öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu arttırmaya yönelik olmalıdır (Zengin, 2017, s. 113). Bilgi ve inanç ünitesinin hazırlık soruları da öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya yönlendirmektedir. Özellikle ayet araştırmalarının istenmesi önem arz etmektedir çünkü ahlaki gelişim için ahlaki muhakeme ve muhakeme sırasında ana kaynaklardan bilgilere ulaşmak önemlidir. Ünitenin ilk konu başlığı olan “İslam’da İbadet ve Kapsamı” bölümünde öğrencilere “Proje Hazırlayalım” ve “Cevaplayalım” etkinlikleri sunulmuştur. Proje hazırlayalım etkinliğinde öğrencilerden insanlara faydalı olacak, uygulanabilir, bireysel yahut toplu bir şekilde gerçekleştirilebilecek bir salih amel düşünmeleri istenmiştir (Taşkiran vd., 2023, s. 60). Bu etkinlikte öğrenciler salih ameller düşünürken ahlaki ilkeleri, ahlaki davranışların neler olabileceğini, ahlaki olarak neyin iyi neyin kötü olduğunu da düşüneceklerdir. Bu düşünme faaliyetleri ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergeleri ilgili olduğundan proje hazırlayalım etkinliği ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir (Meydan, 2021). Etkinlik öğrencilere ahlaki muhakemeyi geliştirmede yardımcı olabilecek bir etkinlik olmakla birlikte düşünülen salih amelin davranışa dönüştürülebilmesi adına güdüleyici ve harekete geçirici şekilde etkinliğin tamamlanması bilgi, beceri ve davranış bütünlüğünü sağlayacağından beceri temelli ahlak eğitimi için daha anlamlı olacaktır. “Cevaplayalım” etkinliğinde öğrencilere Talak suresi 11. Ayeti verilmiş ve ayetten çıkarılacak dört soru sorulmuştur (Taşkiran vd., 2023, s. 60). Ancak bu soruların cevapları ayette net bir şekilde belli olduğundan herhangi bir ahlaki becerinin işe koşulması gerekmemektedir. Bu nedenle etkinlik herhangi bir ahlaki beceri ile ilişkilendirilememiştir.

Ünitenin ikinci konusu olan “İslam’da İbadetin Amacı ve Önemi” bölümünde öğrenciler için yalnızca “Konuşalım” etkinliği sunulmuştur. Etkinlikte Yunus suresi 62-64. Ayetleri verilerek öğrencilere ayet ile ilgili “Allah’ın dost olarak tanımladığı kişiler kimlerdir?” ve “Allah’a dost olmanın mükafatı nedir?” soruları sorularak cevapları arkadaşları ile paylaşımları istenmiştir (Taşkiran vd., 2023, s. 63). Ayette Allah dostlarının kimler olduğu ve cennet ile mükafatlandırılacakları açıkça yer almaktadır. Bu nedenle

öğrencilerin ayet ile ilgili ahlaki durumu fark etmelerine, derin bir muhakeme yapmalarına gerek kalmadığından etkinlik herhangi bir ahlaki beceri ile ilişkilendirilememiştir.

“İslam’da İbadet Yükümlülüğü” başlığında “İlkeler çıkaralım” ve “Yazalım” etkinlikleri olmak üzere iki etkinlik yer almaktadır. İlkeler çıkaralım etkinliğinde öğrencilere şu hadis verilerek hadisten ilkeler çıkarmaları istenmiştir (Taşkiran vd., 2023, s. 68):

“Helal apaçık belli, haram da apaçık bellidir. Bunların arasında halktan birçoğunun helal mi haram mı olduğunu bilmediği şüpheli şeyler vardır. Dinini ve namusunu korumak için bunları yapmayan kurtuluştadır. Bunlardan bazısını yapan kimse ise haram işlemeye çok yaklaşmış olur. Nitekim korunun etrafında hayvanlarını otlatan kimse de koruya dalma tehlikesi ile burun buruna gelmiş olur. Dikkat ederseniz her hükümdarın bir korusu vardır. Allah’ın korusu da haram kıldığı şeylerdir.” (Buhari, Büyü, 2.)

Verilen hadisten ilkeler çıkarırken öğrencilere ahlaki ilkelerin bilgisine ulaşma ve ahlaki ilkelere dayalı analiz yapma imkânı da tanınmaktadır. Ahlaki ilkelere dayalı analiz yapma ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergesi olduğundan bu etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir (Meydan, 2021). Ancak etkinlik öğrencilerden yalnızca ilkeler çıkarmalarını istemektedir. Etkinlikte öğrencilerin duygularını katabilecekleri ve ilkelerden birini uygulamalarının istenmesi beceri temelli ahlak eğitimi için ahlaki motivasyon ve ahlaki davranış becerileri ile ilişkilendirilebileceğinden daha anlamlı olacaktır. “Yazalım” etkinliğinde öğrencilerden kısaca tanımlanan hükümlerin isimlerini kavram haritası üzerinde yazmaları istenmiştir (Taşkiran vd., 2023, s. 69). Bu etkinlikte herhangi bir ahlaki unsur bulunmadığından ahlaki bir beceri ile ilişki kurulamamıştır. Etkinlikte hükümlerin isimlerinin yazılmasının yanı sıra söz konusu hükümler ile ilgili ahlaki ilke veya erdemlerden örnek sunmalarının istenmesi etkinliği en azından ahlaki yargı beceri ile ilişkili hale getirebilecektir.

“İslam’da İbadetlerin Temel İlkeleri” konusunda, bir “Konuşalım”, bir “Örnek verelim”, üç “Paylaşalım” ve son olarak bir tane de “Yazalım” etkinliğine yer verilmiştir. “Konuşalım” etkinliğinde öğrencilere Ahzâb suresi 21. ayeti, Nisa suresi 80. Ayeti ve Bakara suresi 151. Ayetlerinin mealleri verilerek bu ayetler ışığında Hz. Peygamber’in örnek alınmasının önemini arkadaşları ile konuşmaları istenmiştir (Taşkiran vd., 2023, s. 70). Ayetlerde ahlaki erdemlerden, Hz. Peygamber’in ahlaki kişiliğinden bahsedilmemekte genel anlamda Hz. Peygamber’e itaat edilmesi gerektiğine vurgu

yapılmaktadır. Bu nedenle bu etkinlik ahlaki beceriler ile ilişkilendirilememiştir. Bu noktada peygamberlerin örnek alınması gereken ahlaki kişilik ve davranışlarına yer verilmesi öğrencilerden ahlaki ilkeler konusunda bilgi oluşturabilecek ve öğrencilerin bunları davranışa çevirebilmesine yardımcı olabilecektir. “Örnek verelim” etkinliğinde “Ameller niyetlere göredir. (Buhari, Bed’ul-vahy, 1.)” hadisi verilmiş ve bu hadisi düşünerek öğrencilerden davranışların niyetlere göre değerlendirilmesine tablo üzerinde örnekler vermeleri istenmiştir. Tabloda öğrenciler bir davranış belirleyip bu davranışın niyetinin ne olup ne olmaması gerektiğini yazacaklardır (Taşkiran vd., 2023, s.71). Bu etkinlikte öğrenciler ahlaki bir davranışın arka planında neler olduğunu görebilir, bir davranışın niyetinin ne olması gerektiğine karar vermek için duygularını sürece dahil ederek empati yapabilirler. Duygusal iletişim ve empati, duygusal öz denetim gibi ahlaki motivasyon yetkinlik göstergeleri bu etkinlikte kendini göstermektedir (Meydan, 2021). Bu nedenle “Örnek verelim” etkinliği ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkili görülmüştür. Bu başlıkta üç tane “Paylaşalım” etkinliğine yer verilmiştir. Birincisinde “Allah sizin suretlerinize ve mallarınıza bakmaz ancak kalplerinize ve amellerinize bakar. (Müslim, Birr, 34.)” hadisi verilerek öğrencilerden düşüncelerini arkadaşları ile paylaşmaları istenmiştir (Taşkiran vd., 2023, s.71). Öğrenciler burada Allah’ın davranışları değerlendirdiğini düşünerek hangi davranışların iyi hangilerinin kötü olduğunu düşünebileceklerdir. Ahlaki ilkelere dair analiz yapmak, hipotetik ve eleştirel düşünmek ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerindendir (Meydan, 2021). Bu yetkinlik göstergelerine karşılık geldiğinden etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilgilidir. İkinci “Paylaşalım” etkinliğinde öğrencilere ikiyüzlülük nedir ve ibadetlerde ikiyüzlülük nasıl olur? sorusu yöneltilmiş ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir (Taşkiran vd., 2023, s.72). Bu etkinlikte ahlaki bir davranışın bilgine dair paylaşımlar yapılması istendiğinden öğrenciler ahlaki ilkeler ile ilgili analiz yapabilecek, ahlaki ilkelere dair açıklama yapabileceklerdir. Yaptıkları açıklama ve analizler ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerinden olduğundan etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilişkilidir. Son “Paylaşalım” etkinliğinde Hz. Peygamber’in samimiyet ile ilgili bir hadisi verilerek öğrencilerden Allah’a, kitabına, peygamberlerine ve tüm Müslümanlara karşı samimiyetin nasıl olacağına dair örnekler vermeleri istenmektedir (Taşkiran vd., 2023, s. 72). Etkinlik öğrencileri samimiyet ile ilgili ahlaki davranışlar düşünmeye yönlendirebilecek bir etkinliktir. Öğrenciler samimiyet ile ilgili ahlaki davranışlar düşünürken kendi

duygularını da dahil ederek kendi pencerelerinden samimi gelen veya gelmeyen davranışları arkadaşları ile paylaşabilirler. Etkinliğin düşünme sürecinde duygular var olabileceğinden ahlaki motivasyon ile ilişkilendirilebilen bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür.

Konu başlığının “Yazalım” etkinliğinde insanların Allah’ın her zaman onları gördüğü ve duyduğunu bilerek yaşamalarının hayatlarında ne gibi etkileri olabileceğini düşünmeleri ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir (Taşkiran vd., 2023, s. 73). Öğrenciler bu etkinlikte Allah’ın her an gördüğünü ve işittiğini düşünürken kendilerini ve duygularını da işin içine katabileceklerdir. Bu durumun sonuçlarının neler olabileceğini, davranışların nasıl etkileneceğini ortaya koyarken empati de yapabileceklerdir. Duyuş boyutu ile de ilgili olan bu etkinlikte ahlaki motivasyon yetkinlik göstergeleri bulunduğundan yazalım etkinliği ahlaki motivasyon becerisi ile ilgili görülmüştür.

Ünitenin beşinci konusu “İslam’da İbadet ve Ahlak İlişkisi” başlığı ahlaki unsurları en fazla barındıran başlıktır. Bu başlıkta yalnızca bir tane “Cevaplayalım” etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlikte Allah’a ve ahiret gününe inanan insanların yapması gereken davranışlara vurgu yapılan bir hadis verilerek öğrencilerden hadiste yapılması istenen davranışların neler olduğu ve bu davranışların insan hayatını nasıl değiştirebileceği sorulmuştur (Taşkiran vd., 2023, s.75). Öğrencilere bu etkinlikte ahlaki davranışları ayırt edebilmeleri, davranışların sonuçlarının neler olabileceğine dair düşünebilme ve başka insanlar üzerindeki etkilerini anlayabilmek adına empati yapma imkânı tanınmaktadır. Öğrencilerinin duygularının da etkili olabileceği bu etkinlik ahlaki motivasyon becerisinin yetkinlik göstergelerini sağladığından ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkili görülmüştür.

“Kur’an’dan Mesajlar: Bakara suresi 177. Ayet” başlığı ünitenin son başlığıdır. Başlıkta bir tane “Paylaşalım” bir tane de “Yazalım” etkinliklerine yer verilmiştir. “Paylaşalım” etkinliğinde “Sevdiğiniz şeylerden Allah yolunda harcamadıkça iyiliğe asla erişemezsiniz. Her ne harcarsanız Allah onu bilir. (Âl-i İmrân suresi, 92. ayet)” verilerek ayette bulunan “sevdiğiniz şeylerden” ve “Allah yolunda” ifadeleriyle anlatılmak istenenlerin neler olduğunu düşünüp paylaşmaları istenmiştir (Taşkiran vd., 2023, s. 77). Etkinlikte istenenler yerine getirilirken öğrenciler iyilik, paylaşma, yardımlaşma gibi ahlaki ilkeler ile ilgili muhakeme yaparken aynı zamanda sevdikleri şeyleri düşünerek duygularını da sürece dahil edebilecek ve etkinlik duygusal öz denetim konusunda da

öğrencilere yardımcı olabilecektir. Duygusal öz denetim gibi yetkinlik göstergelerini gösterdiğinden bu etkinlik ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkilendirilmiştir. “Yazalım” etkinliğinde öğrencilerden Bakara suresi 177.ayette iyilik kapsamında değinilen ibadetleri sıralamaları ve çevrelerinde gördükleri iyilik örneklerini yazmaları istenmiştir (Taşkiran vd., 2023, s.77). Ayette net şekilde görülen ibadetlerin yazılması öğrencileri herhangi bir düşünme ve davranış sürecine dahil etmemektedir. Ancak çevrelerindeki iyilikleri düşünmeleri iyiyi kötünden ayırabilmeleri, ahlaki ilke ve erdemler ile ilgili çıkarımlar yapmaları mümkündür. Söz konusu durumlar ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerindendir ve etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir (Meydan, 2021).

Ünite geneline bakıldığında etkinliklerin büyük çoğunluğu ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Birkaç tanesinde ise bir adım daha ileriye gidilmiş ve ahlaki motivasyon becerisine dair yetkinlik göstergeleri ile ilişkili unsurlara yer verilmiştir. İbadetlerin ve ahlaki kişiliğin gerekli davranışları sergileyebilme boyutunun olduğu açık bir durumdur. Özellikle beceri temelli bir ahlak eğitimi yaklaşımı uygulanmak isteniyorsa öğrencileri davranış boyutuna taşıyacak, ahlaki muhakemelerinin güçlenmesinin yanı sıra pratikte de bu muhakemelerin yansımalarının görülebileceği etkinliklerin sayısının artırılması önemlidir.

Değerlendirme Çalışmaları

Ünitenin “Değerlendirme Çalışmaları” bölümünde doğru yanlış, kavram eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları cevaplama bölümleri vardır (Taşkiran vd., 2023, s. 78-81). Değerlendirme çalışmalarından doğru-yanlış bölümü herhangi bir ahlaki unsur içermediğinden ahlaki beceriler ile ilişkisi bulunamamıştır. Kavram eşleştirme bölümünde bazı davranışlar verilerek bu davranışları hükümleri ile eşleştirilmesi istenmiştir. Bu bölümde verilen davranışlar içinde anne babaya iyi davranmak gibi davranış örnekleri de yer almaktadır. Ahlaki davranışları hükümler ile eşleştirirken ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine başvurmak gerekmektedir ki bu da ahlaki yargı becerisi yetkinlik göstergelerindendir (Meydan, 2021). Kavram eşleştirme bölümünde tüm sorular olmamak ile birlikte ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilebilecek örnekler bulunmaktadır.

Boşluk doldurma etkinliklerinde öğrencilere konu ile ilgili cümleler ve kelimeler verilerek cümlelerde boş bırakılan bölümlere uygun kelimelerin yerleştirilmesi istenmiştir (Taşkıran vd., 2023). Verilen cümlelerde öğrencilerden konu ile ilgili bazı kavramları hatırlamaları istenmektedir. Boşluk doldurma kısmında Allah'ın haram kılmadığı halde hoş görülmeyen davranışlar, tutum ve davranışlarda yalnızca Allah'ın rızasını gözetme ile ilgili ahlaki unsurları da içinde barındıran cümleler ve kavramlar yer almaktadır. Öğrencilerin boş bırakılan yerleri doldurabilmeleri adına ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine sahip olmaları, bu bilgi ve erdemler ile ilgili analiz yapabilmeleri gerektiğinden boşluk doldurma bölümünün iki örneği ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

Değerlendirme çalışmalarının çoktan seçmeli sorular bölümünde beş adet soru bulunmaktadır (Taşkıran vd., 2023). Bu sorulardan birinci, ikinci ve beşinci sorular ahlaki becerilerden ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilirken üçüncü ve dördüncü sorunun herhangi bir ahlaki beceri ile ilgisi bulunmamaktadır. Ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilen sorularda kötü davranışlardan uzak durmanın gerekliliği, salih amel gibi ahlaki kavramlar konusunda bilgiler yer almakta ve öğrencilerin doğru cevabı bulabilmek adına bu bilgilere sahip olması gerekmektedir. Ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergeleri bu sorularda kendini göstermektedir (Meydan, 2021).

Değerlendirme çalışmalarının son bölümünü açık uçlu beş soru oluşturmaktadır (Taşkıran vd., 2023). Bu bölümde diğer bölümlerden farklı olarak soruların birkaçında öğrencilerin yorum yapmalarına, düşüncelerini ifade etmelerine, konu ile ilgili kendi örneklerini vermelerine imkân sağlanmaktadır. İbadet kavramının kapsamının, efali mükellefin neler olduğunun, ibadetlerin temel ilkelerinin, birr, ihlas ve takva kavramlarının açıklanmasını isteyen sorular ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler soruları cevaplarken ahlaki ifadeleri açıklayarak ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerini gerçekleştirmiştir olacağın söz konusu ilişkilendirme yapılmıştır. Açık uçlu sorulardan yalnızca ibadetlerin bireye ve topluma katkılarının neler olduğunun yazılmasının istendiği soru ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin ibadetlerin bireysel ve toplumsal faydalarını düşünürken kendi duygularını da işin içine katabilecek, empati yapabilecektir. Duygusal öz denetim, empati gibi ahlaki motivasyon becerilerinin yetkinlik göstergelerini gösterdiğinden bu soru ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkili görülmüştür.

2.2.2. 10. Sınıf 2. Ünite (Hz. Muhammed ve Gençlik)

Hz. Muhammed ve Gençlik ünitesinde sırasıyla “Kur’an-ı Kerim’de Gençler”, “Bir Genç Olarak Hz. Muhammed”, “Hz. Muhammed ve Gençler”, “Bazı Genç Sahabiler”, “Kur’an’dan Mesajlar: Âl-i İmrân Suresi 159. Ayet” konuları ve toplamda beş kazanım bulunmaktadır.

Ünitede öncelikle Kur’an-ı Kerim’de gençlik kavramı ve örnekler gençler ile ilgili ayetler, Hz. Muhammed’in gençlik yıllarındaki erdemli davranışları, sahabiler ile iletişimi ele alınmış ardından bazı genç sahabiler ve öne çıkan özellikleri verilmiştir. Son olarak Âl-i İmrân Suresi 159. Ayet ve bu ayette verilen mesajlar değerlendirilmiştir. Ünite anahtar kavramları şunlardır: sahabi, âlim, el-emin ve istişare.

Ünite Kazanımları

Ünitede “Kur’an-ı Kerim’den gençlerle ilgili ayetlere örnekler verir.”, “Hz. Muhammed’in gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarını kendi hayatıyla ilişkilendirir.”, “Hz. Muhammed ile genç sahabiler arasındaki iletişimi değerlendirir.”, “Bazı genç sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alır.” ve “Âl-i İmrân suresi 159. ayette verilen mesajları değerlendirir.” kazanımları bulunmaktadır (MEB, 2018). Bu kazanımlardan üç tanesi ahlaki yargı becerisiyle bir tanesi ahlaki motivasyon becerisiyle ve yine bir kazanım ahlaki davranış becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

“Kur’an-ı Kerim’den gençlerle ilgili ayetlere örnekler verir.” kazanımı ile ilgili öğrencilere gençler ile ilgili ayetler sunulmuş, bu gençlerin ahlaki davranışlarından ve şahsiyetlerinden örnekler verilmiştir (Konaklı vd., 2023; MEB, 2018). Kazanımın hedefi öğrencilerin verilen ayetleri konu ile ilişkilendirmesi ve yine konu ile ilgili ayetlere örnek verebilmesidir. Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisinin sunulduğu, bazı ahlaki ifadeleri açıklama ve konu ile ilgili örnekler sunulmasının beklendiğinden bu kazanımda ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergeleri bulunmaktadır (Meydan, 2021). Söz konusu yetkinlik göstergeleri bulunduğundan bu kazanım ahlaki yargı becerisi ile ilişkili görülmüştür.

“Hz. Muhammed’in gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarını kendi hayatıyla ilişkilendirir.” kazanımında öğrencilerden Hz. Muhammed’in gençlik yıllarına dair bilgi sahibi olması ardından O’nun davranışları ile kendi hayatları ve davranışları arasında bir ilişki kurabilmeleri istenmektedir (MEB, 2018). Öğrenciler söz konusu ilişkilendirmeyi

yapabilmek için kendi davranışlarını ve hayatlarını denetlerken aynı zamanda duygusal öz denetim, empati gibi unsurlara başvurabileceklerdir. Duygusal öz denetim ve empati ahlaki motivasyon becerisinin yetkinlik göstergelerinden olduğundan bu kazanım ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

“Hz. Muhammed ile genç sahabiler arasındaki iletişimi değerlendirir.” kazanımı ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkilidir. Bu kazanımda Hz. Muhammed’in gençlere karşı yaklaşımının, tutumunun ve iletişiminin nasıl olduğuna dair değerlendirmelerin yapılması amaçlanmaktadır. Peygamberin gençlere karşı tutumunun ahlaki açıdan nasıl olduğunu değerlendirebilmek adına önce ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine sahip olmak, ahlaki ifadeleri açıklayabiliyor olmak gerekmektedir. Bu gereklilikler aynı zamanda ahlaki motivasyon becerisinin yetkinlik göstergeleridir (Meydan, 2021).

“Bazı genç sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alır.” kazanımı ahlaki davranış becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Kazanımda öğrencilerden hayatlarına dair bilgiler verilen sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alarak kendi hayatlarına bu özellikleri yansıtmaları beklenmektedir. Verilen sahabilerin ahlaki davranışlarını örnek aldıklarında dikkatlerini odaklayarak hayatlarında benzer davranışlar sergileyeceklerinden kazanım ahlaki davranış becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Ahlaki davranışlar sergileyebilme, dikkati odaklayabilme ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerindendir (Meydan, 2021).

“Âl-i İmrân suresi 159. ayette verilen mesajları değerlendirir.” kazanımı ünitenin son kazanımıdır (MEB, 2018). Verilen ayette Hz. Peygamber’in bazı erdemlerinden bahsedilmektedir. Öğrenciler ayetin mealine okuduklarında Hz. Muhammed’in hayatında ahlaki davranışlarına dair bilgi edinebilecektir. Örneğin bu ayette Hz. Muhammed’in kaba ve katı yürekli olmadığından bahsedilmiş ve bu özelliği üzerinde de durulmuştur. Öğrenciler kazanımın amacına uygun bir şekilde ayetteki mesajları değerlendirirken ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine sahip olması ahlaki ifadeleri açıklayabiliyor olmaları gerekmektedir. Kazanım ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerinden ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisi, ahlaki ifadeleri açıklayabilmeyi gösterdiğinden kazanım ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir (Meydan, 2021).

Ünite Etkinlikleri

Ünite hazırlık sorularında öğrencilere gençlerin topluma kazandırılmasında dini metinlerin nasıl bir fonksiyonu olabileceği, bir toplumda gençlerin saygın bir konumda

olmalarını sağlayan temel ahlaki davranışların neler olabileceği, Hz. Peygamber İslam'ın ilk yıllarında büyük fedakârlık gösteren sahabilerle iletişiminin nasıl olduğu, örnek şahsiyetleriyle ön plana çıkan sahabilerden hangilerini bildikleri, Hz. Peygamber İslam'ı kısa sürede geniş kitlelere ulaştırırken nasıl bir iletişim tarzı benimsemiş olabileceği sorulmuştur (Konaklı vd., 2023, s.40).

Gençlerin topluma kazandırılmasında dini metinlerin fonksiyonunu değerlendirirken öğrenciler dini metinlerin örnekliğinin farkına varabileceklerdir. Bunu yaparken metinlerde yer verilen ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine sahip olması ve bu ilkelerin öğrencilere ışık tutabileceğini belirtebilirler. Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisi, ahlaki ifadeleri açıklayabilme gibi yetkinlik göstergeleri ahlaki yargının göstergeleridir bu göstergeleri sağladığından hazırlık sorusu ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir (Meydan, 2021). Bir toplumda gençlerin saygın bir konumda olmalarını sağlayan temel ahlaki davranışların neler olabileceğinin sorulduğu soruda öğrenciler cevabı ararken öncelikle temel ahlaki davranışların bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu soru aynı zamanda öğrencilere empati kurma, duygularını işin içine katma imkânı da sunmaktadır. Çünkü sorunun muhatabı gençler toplum içinde kendilerinin hangi davranışlar ile saygın olabileceklerini de düşünerek soruya cevaplar üretebileceklerdir. Empati, duyguların kullanımı gibi ahlaki motivasyon becerisinin yetkinlik göstergeleri ile ilgili olduğundan bu hazırlık sorusu ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Hz. Peygamber'in İslam'ın ilk yıllarında sahabilerle iletişiminin nasıl olduğu, öğrencilerin örnek şahsiyetleriyle ön plana çıkan sahabilerden hangilerini bildikleri ve Hz. Peygamber'in İslam'ı kısa sürede geniş kitlelere ulaştırırken nasıl bir iletişim tarzı benimsemiş olabileceği soruları ahlaki yargı becerisi ile ilişkili görülmüştür. Öğrencilerin bu soruları yanıtlarken Hz. Peygamberin iletişimde hangi ahlaki ilkelere başvurduğunu, hangi sahabinin hangi ahlaki kişilik özelliği ile öne çıktığının bilgisine ulaşması beklenmektedir. Öğrencilerin ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine ulaşacağı, ahlaki ifadeleri açıklayabileceğinden dolayı söz konusu üç soru ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir (Meydan, 2021).

Ünitenin ilk konusu “Kur'an-ı Kerim'de Gençler” başlığı altında “Düşünelim-Konuşalım” ve “Ders Dışı Etkinlik” çalışmaları yer almaktadır. “Düşünelim-Konuşalım” etkinliğinde öğrencilere Ashab-ı Kehf gençlerinin yerinde olsalar inançları doğrultusunda ne yapacakları sorulmuştur (Konaklı vd., 2023, s. 41). Bu etkinlikte öğrenciler kendilerini

Ashab-ı Kehf gençlerinin yerine koyabilecek, empati yapabilecek ve duygularına da başvurarak aynı durumda kaldıklarında neler yapabileceklerini planlayabileceklerdir. Duygusal öz denetim, empati gibi ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerinden bazılarının kendini gösterdiği bu etkinlik ahlaki motivasyon beceri ile ilişkilendirilmiştir. Aynı konunun bir diğer etkinliği “Ders Dışı Etkinlik” bölümünde öğrencilerden iffet modeli olarak Hz. Yusuf’un hayat hikayesini Kur’an-ı Kerim’den araştırmaları istenmiştir (Konaklı vd., 2023, s. 42). Öğrenciler araştırmayı yaparken ana kaynaktan Hz. Yusuf’un hayatında hangi ahlaki ilke ve erdemlere sahip olduğu hakkında bilgiye ulaşabileceklerdir. Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisi ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerinden olduğundan bu etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilişkili görülmüştür.

Ünitenin ikinci konusu “Bir Genç Olarak Hz. Muhammed” başlığında “Düşünelim-Konuşalım” ve “Listeleyelim” etkinlikleri yer almaktadır. “Düşünelim-Konuşalım” etkinliğinde öğrencilere Hz. Muhammed’in Hilfu’l-fudul’a katılmasında sahip olduğu hangi değerlerin ön plana çıkmış olabileceği sorulmuştur ardından “Listeleyelim” etkinliğinde Hz. Muhammed’in gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarından bazılarını listelemeleri istenmiştir (Konaklı vd., 2023, s. 43). Her iki etkinlik de Hz. Muhammed’in gençlik yıllarında hangi ahlaki davranışları sergilediğine odaklanmaktadır. Öğrencilerin bu etkinlikleri cevaplarken Hz. Muhammed’in gençlik yıllarındaki ahlaki kişiliğinin bilgisine sahip olması ve bunları açıklayabilmesi gerekmektedir. Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisi, ahlaki ifadeleri açıklayabilme gibi yetkinlik göstergelerini gösterdiğinden iki etkinlik de ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

Ünitenin üçüncü konusu “Hz. Muhammed ve Gençler” başlığından “İlkeler Çıkaralım” ve “Yorumlayalım” etkinlikleri olmak üzere iki etkinlik yer almaktadır. “İlkeler Çıkaralım” etkinliğinde öğrencilerden Hz. Muhammed’in gençlerle olan iletişimindeki temel ilkeleri yazmaları istenmektedir. Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine sahip olma, ahlaki ifadeleri açıklayabilme gibi ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergeleri bu etkinlikte bulunduğundan “İlkeler Çıkaralım” etkinliği ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir. “Yorumlayalım” etkinliğinde öğrencilere şu hadis verilmiş ve hadiste övülen gencin hangi yönüne vurgu yapıldığının yorumlanması istenmiştir (Konaklı vd., 2023, s. 45):

“Yedi sınıf insan vardır ki, Allah onları hiçbir gölgenin bulunmadığı günde (kıyamette) himayesi altına alır. Adil bir yönetici, gençliğini ibadetle geçiren kişi, kalbi camilere bağlı kimse, Allah için seven, Allah için buluşup Allah için ayrılan iki

kişi, kendisine yapılan zina teklifini ‘Ben Allah’tan korkarım’ diyerek reddeden kişi, sağ elinin verdiği sadakayı sol eli bilmeyecek derecede gizli sadaka veren kişi, تنها yerde Allah’ı anarak göz yaşı döken kişi.” (Buhârî, Zekât, 16; Müslim, Zekât, 91.)

Öğrencilerden etkinlikte istenen verilen hadisi incelemeleri ve hadiste övölmüş olan gencin hangi özellikleri üzerinde durulduğunu belirtmesidir. Öğrencilerin hadiste yer alan ahlaki ilkeleri fark etmesi, bu ilkelerin bilgisine ulaşması ve açıklanması istendiğinden etkinlikte ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergeleri bulunmaktadır (Meydan, 2021). Dolayısıyla bu etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Yorumla üzerine hazırlanmış bir etkinliğin ahlaki yargı becerisinde kalması dikkat çekici bir durumdur. Bu etkinlikte öğrencilerin empati yapacağı, duygularını da sürece dahil edebileceği bir yorum istenmesi öğrencileri bir basamak daha taşıyabilecek ve ahlaki motivasyon becerisini onlara kazandırabilecektir.

“Bazı Genç Sahabiler” ünitenin dördüncü konusudur ve bu başlıkta genç sahabilerden bazılarına (Hz. Ali, Erkam b. Ebi’l-Erkam, Mus’ab b. Umeyr, Üsame b. Zeyd, Muaz b. Cebel, Hz. Aişe, Hz. Fatıma, Esma binti Ebi Bekir, Cafer b. Ebi Talib) ve onları öne çıkaran özelliklere değinilmiştir. Bu başlıkta ilk olarak bir “Yorumlayalım” etkinliği yer almaktadır. Etkinlikte “Haksızlıklara karşı eğilmeyiniz. Zira hakkınızla beraber, şerefınızı de kaybedersiniz.” özdeyişinin öğrencilerde neyi çağrıştırdığını yorumlamaları istenmiştir (Konaklı vd., 2023, s. 47). Öğrenciler bu özdeyişi yorumlarken zihinlerinde farklı canlandırmalar yapabilir, duygularını da işin içine katarak farklı çağrışımlara ulaşabilirler. Öğrencilerin duygu dünyasını da harekete geçirebilecek, onlara empati ve yorum yapma imkânı tanıyabilecek olan bu etkinlik ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

Mus’ab b. Umeyr’in öğretmenlik becerisine değinildiği bölümde öğrenciler için “Düşünelim-Konuşalım” etkinliğine yer verilmiş ve etkinlikte öğrencilere “Genç bir öğretmen olsaydınız öğrencilerinizle nasıl iletişim kurardınız?” sorusu yöneltilmiştir (Konaklı vd., 2023, s. 48). Bu etkinlikte öğrencilerin kendilerini öğretmen olarak hayal etme, kendilerini öğretmenlerinin yerine koyma gibi süreçlere imkân tanınmaktadır. Ardından öğrenciler gençlerle ilişkilerin nasıl olması gerektiğini düşünebilecek belki de öğretmen oldukları taktirde kendi hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları iletişim tarzlarını benimseyeceklerini fark edebileceklerdir. Duygusal boyuta yaptığı vurgu, empati yapmaya teşvik gibi ahlaki motivasyon becerisinin yetkinlik göstergelerinin bulunduğu bu etkinlik ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkili görölmüştür (Meydan, 2021).

Üsame b. Zeyd'in anlatıldığı bölümde “Düşünelim-Konuşalım” etkinliği yer almaktadır. Etkinlikte öğrencilerden Üsame b. Zeyd'in genç yaşta komutan olarak seçilmesinde etkili olan faktörlerin neler olduğunu söylemeleri istenmiştir (Konaklı vd., 2023, s. 49). Öğrencilerin yapması gereken Üsame b. Zeyd'in hayatına dair bilgi sahibi olması ve komutan olmasında hangi özelliklerinin etkili olduğunu diğer özelliklerden ayırt edebilmesi beklenmektedir. Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisi, ahlaki ifadeyi açıklama gibi yetkinlik göstergeleri etkinlikte kendini gösterdiğinden etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilişkili görülmüştür (Meydan, 2021). Öğrencilerin düşünmesi ve konuşması üzerine yapılandırılmış bu ve benzeri etkinliklerde metinlerin içinde belirgin bir şekilde verilmiş olan özellikler arasından seçim yaptırmaktan ziyade öğrencilerin yorum yapmalarına, duygularına da başvurmalarına, empati yapmalarına imkân tanıyan etkinliklere yer verilmesi ahlaki becerileri geliştirme ve ahlaki kişilik oluşumuna yardımcı olma adına daha anlamlı olabilmektedir.

“Bazı Genç Sahabiler” başlığının son etkinliği “Düşünelim-Konuşalım” etkinliğidir ve bu etkinlikte öğrencilerden sorumlukların insanları olgunlaştırmadaki etkisini arkadaşları ile paylaşmaları istenmektedir (Konaklı vd., 2023, s. 52). Öğrenciler bu soruda esnek düşünebilecek, olgunluk ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi irdelleyebileceklerdir. Tüm bunları yaparken empati yapmalarına kendi sorumluluklarını düşünmelerine de olanak sağlanmaktadır. Empati, duygusal öz denetim gibi yetkinlik göstergeleri ile ilişkisinden dolayı bu etkinlik ahlaki motivasyon becerisini gelişimine katkı sağlamaktadır (Meydan, 2021).

Ünitenin son konusu “Kur'an'dan Mesajlar: Âl-i İmrân Suresi 159. Ayet” başlığında verilen ayet ünitenin geneli göz önünde bulundurularak yorumlanmış ve ayetten çıkarabilecek mesajlar üzerinde durulmuştur. Bu başlıkta “Etkinlik Yapalım” kutucuğu verilmiş ve öğrencilerden ayetten çıkarılabilecek mesajları listelemeleri istenmiştir (Konaklı vd., 2023, s. 55). Öğrenciler ayette verilen ahlaki ilkeleri değerlendirirken kendi bakış açıları doğrultusunda ayetten çıkarılabilecek mesajları ifade edebileceklerdir. Ayetin genel manasından uzaklaşmadan duygularını da işin içine katabileceklerdir. Örneğin ayette Hz. Muhammed'in kaba ve katı yürekli olması durumunda etrafında kimsenin kalmayacağı ifadesi yer almaktadır. Öğrenciler kaba olmanın kötü bir davranış olduğunu düşünürken empati yapabilir konuya duygusal bir yaklaşımla da yaklaşabilirler.

Duyguların işe koşulması, empati yapabilme gibi yetkinlik göstergelerini gösterdiğinden ünitenin son etkinliği ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkilendirilmiştir (Meydan, 2021).

Değerlendirme Çalışmaları

“Ünitemizi Değerlendirelim” bölümünde boşluk doldurma, kavram eşleştirme, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulara yer verilmiştir (Konaklı vd., 2023, s. 56,57). Boşluk doldurma kısmında konu ile ilgili bazı cümle ve ayetler verilerek cümle içinde bir kavram boş bırakılmış ve öğrencilerin boşluklar için doğru kavramları bulmaları istenmiştir. Konu ile ilgili genel bilgilere yer verilen bu bölümde öğrencilerin herhangi bir yorum yapmasına, duygularına başvurmasına gerek kalmamakta yalnızca ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine sahip olmaları yeterli olmaktadır. Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine sahip olma yetkinlik göstergesine sahip olduğundan boşluk doldurma etkinlikleri ahlaki yargı becerisi ile ilişkili görülmüştür (Meydan, 2021).

Eşleştirme bölümünde öğrencilere bazı sahabiler verilmiş ve bu sahabileri öne çıkan özellikleri ile eşleştirmeleri istenmiştir. Bu tarz etkinlikler bilgi düzeyine hitap eden öğrencilerin kendi düşüncelerine, yorumlarına başvurmasına gerek kalmayan etkinliklerdir. Öğrencilerin doğru cevaplara ulaşmak adına söz konusu sahabilerin hayatlarına, ahlaki kişiliklerine dair bilgi sahibi olması yeterli görülmektedir. Bu nedenle eşleştirme etkinliği ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

Açık uçlu değerlendirme sorularında öncelikle öğrencilere Hz. Muhammed’in toplumda gençlere verdiği görevlerden ve önemden bahseden bir kısa metin sunulmuş ve devamındaki üç soruyu bu metne göre yorumlamaları istenmiştir (Konaklı vd., 2023, s. 56). Sorularda Hz. Peygamber’in gençlere bu kadar önem vermesinin sebebi, genç yaşta alınan eğitimin insana ne gibi faydaları olabileceği, gençlere değer ve sorumluluk verilmesi açısından İslam’ın ilk yıllarında gençlerin Hz. Muhammed’e itaat ve hürmet etmelerinin değerlendirilmesi istenmiştir. Bu sorular öğrencilerin genç olarak kendi yorumlarını yapabilmelerine, empati yaparak duygusal yaklaşımlarda bulunmalarına imkân tanıyan sorulardır. Duygusal öz denetimin de yapılabileceği açık uçlu sorular, ahlaki motivasyon becerisinin özellikle duyguları düzenleme unsuru ile ilgili görülmüştür ve ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

Değerlendirme çalışmalarının son bölümünü çoktan seçmeli sorular oluşturmaktadır (Konaklı vd., 2023, s. 57). İki sorunun bulunduğu bu bölümün ilk sorusunda Hilfu’l-

fudûl'ün tanımı yapılmış ve bu tanımın hangi kavrama ait olduğu sorulmuştur. İkinci soruda ise Hz. Peygamber'in bir çocukla yaşadığı olayı anlatıldığı hadise yer verilerek bu hadisten çıkarılamayacak sonucun yer aldığı cevabı işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin bilgilerini yoklayan bu iki soru da ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine sahip olma, ahlaki ifadeleri açıklayabilme yetkinlik göstergelerini gösterdiğinden ahlaki yargı becerisi ile ilişkilidir.

2.2.3. 11. Sınıf 3. Ünite (Kur'an' da Bazı Kavramlar)

Kur'an'da Bazı Kavramlar ünitesinde sırasıyla “İslam'ın Aydınlık Yolu: Hidayet”, “Allah'ı Görüyormuşçasına Yaşamak: İhsan”, “Allah İçin Samimiyet: İhlas”, Allah'ın Emir ve Yasaklarına Riayet: Takva”, “Dosdoğru Yol: Sırat-ı Müstakim”, “Allah Yolunda Mücadele: Cihat”, “İyi, Doğru ve Güzel Davranış: Salih Amel”, “Kur'an'dan Mesajlar: Kehf Suresi 107-110. Ayetler” başlıkları bulunmaktadır (Doğan, 2023). Ayrıca ünitenin toplam üç kazanımı bulunmaktadır (MEB, 2018).

Ünitede öncelikle hidayet, ihsan, ihlas, takva, sırat-ı müstakim, cihat ve salih amel kavramlarının anlamlarına yer verilmiştir. Kavramlar ele alınırken hem sözlük anlamları hem de terim anlamları üzerinde durulmuş ve bu kavramlarla ilgili ayet ve hadislerle de yer verilmiştir. Ünitenin anahtar kavramları ise hidayet, ihsan, ihlas, takva, sırat-ı müstakim, cihat, salih amel, şehadet olarak sıralanmıştır (Doğan, 2023).

Ünite Kazanımları

“Kur'an'da Bazı Kavramlar” ünitesinde toplam üç kazanım bulunmaktadır. Bunlar: “Kur'an-ı Kerim'de geçen bazı kavramları yorumlar.”, “Kur'an-ı Kerim'de geçen kavramları tanımanın İslam'ı doğru anlamadaki önemini fark eder” ve “Kehf suresi 107-110. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir” kazanımlarıdır (MEB, 2018).

“Kur'an-ı Kerim'de geçen bazı kavramları yorumlar.” kazanımının açıklamasında cihat kavramının anlam genişliğinin Mekkî ve Medenî ayetlerden hareketle ele alınmasının önemine vurgu yapılmıştır. Yine aynı şekilde tebliğ, irşad, emr-i bi'l-maruf ve nehy-i ani'l-münker, şehadet gibi kavramlara bu kazanım bağlamında değinilmesi gerektiğinin öneminden bahsedilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde kitapta hidayet, ihsan, ihlas, takva, sırat-ı müstakim, cihat, salih amel kavramları açıklanmış ve çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Söz konusu kavramlar açıklanırken sözlük anlamlarının yanı sıra terim

anlamalarına da yer verilmiş ve kavramların ahlak ile ilgili yansımaları da ele alınmıştır. Örneğin hidayet kavramının sözlük ve terim anlamlarının açıklanmasının ardından hidayet ile günlük yaşamda iyiliklerin peşinde olmak ve kötülüklerden uzak durma arasında önemli bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Kazanımda öğrencilerden beklenen verilen kavramları farklı açılardan yorumlayabilmeleridir. Yorumlama becerisi mevcut durumu, konuyu yahut olayı bağlamdan koparmadan bireylerin kendi ifadeleri ile yeniden ifade edebilmeleridir (Aşkar vd., 2023). Öğrenciler bu kavramları yorumlarken yani kendi ifadeleri ile açıklarken aynı zamanda ahlaki ifadeleri de açıklayacaklardır. Ahlaki ifadeleri açıklayabilme ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerinden olduğundan bu kazanım ahlaki yargı becerisi ile ilişkili görülmüştür.

“Kur’an-ı Kerim’de geçen kavramları tanımanın İslam’ı doğru anlamadaki önemini fark eder.” kazanımı ünitenin ikinci kazanımıdır ve kazanım için öğretim programında herhangi bir açıklama yapılmamıştır (MEB, 2018). Kazanımın amacı öğrencilerin söz konusu kavramların ve bu kavramları öğrenmenin öneminin İslam’ı iyi tanımaya etkisi ile ilişkisinin farkına varmalarını sağlayabilmektir. Öğrenciler burada kavramlar üzerine muhakeme yapma fırsatı bulacaklardır. Muhakeme yani akıl yürütme becerisi, bireyin çeşitli yaklaşımlar kullanarak olay, durum veya konuyla ilgili çıkarımlara ulaşma sürecini ifade eden bir beceridir (Aşkar vd., 2023). Kazanımda öğrencilerin muhakeme yapması amaçlandığından ve ahlaki kavramlar üzerinde de muhakeme yapma imkânı sağladığı için kazanım ahlaki yargı becerisi ile ilişkili görülmüştür. Zira ahlaki ifadeler konusunda muhakeme yapma, bu ifadeleri açıklayabilme ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerindendir.

“Kehf suresi 107-110. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir.” kazanımı ünitenin son kazanımıdır (MEB, 2018). Verilen ayetlerde Kehf topluluğunun kıssasından bir bölüm yer almakta ve iyi işler yapma, iyi olma gibi ahlaki boyuttan ve iyilikler yapmanın mükafatlarından bahsedilmektedir. Verilen ayet öğrencilerin ahlaki davranışlar ve mükafatları arasında ilişki kurmalarına, ahlaki durumlar üzerine muhakeme yapmalarına katkı sağlayabilecektir. Ahlaki muhakeme yapabilme, ahlaki ifadeleri açıklayabilme durumlar arasında ilişki kurma ahlaki yargı becerisi ile ilişkilidir. Ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerinden olan ahlaki ifadeleri açıklayabilme gibi yetkinlik göstergelerini barındırdığından kazanım ahlaki yargı becerisi ile ilişkili görülmüştür.

Ünite kazanımlarının üçü de muhakeme becerisini destekleyen öğrencileri ahlaki ifadeler arasında ilişki kurmaya yönlendirebilen kazanımlardır. Bu kazanımlarda ahlaki davranış öncesi muhakeme yapmaya önem verildiği görülmektedir. Ancak ahlaki yargı becerisinde kalan ve sürekli bu beceriyi tekrarlayan kazanımlar öğrencilere sağlam bir muhakemeye destek olmanın yanı sıra davranışa götürebilme açısından birkaç adım geride kalmaktadır.

Ünite Etkinlikleri

Ünite girişinde yer alan hazırlık çalışmaları bölümünde üç soru bulunmaktadır (Doğan, 2023, s. 65). Hazırlık çalışmalarının öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ölçmek, konu ile ilgili merak uyandırmak gibi amaçları olduğundan bu bölümde söz konusu amaçlara yönelik sorular yer almaktadır. Hazırlık çalışmaları birinci soruda öğrencilerden hidayet, ihsan, ihlas, takva, sırat-ı müstakim, cihat, şehadet ve salih amel kavramlarının anlam ve tanımlarını sözlük ve ansiklopedilerden araştırmaları istenmektedir. Ahlak ile ilgili kavramları da barındıran bu soru öğrencileri bu kavramların açıklama, tanım ve anlamlarına yönlendirmektedir. Öğrenciler bu kavramlara ulaştıklarında aynı zamanda ahlaki ilke ve erdemleri açıklayabilme yetkinliğini de göstereceklerdir. Ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerini gösterdiğinden ilk hazırlık sorusu ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

Hazırlık sorularından ikincisinde öğrencilerden Kur'an'da geçen bazı kavramları öğrenmenin İslam'ı anlamadaki önemiyle ilgili bilgi toplamaları istenirken üçüncü ve son soruda ise Kehf suresi 107-110. Ayetlerin anlamlarını Kur'an-ı Kerim mealinden bularak ayetlerdeki mesajların neler olabileceği konusunda araştırma yapmaları istenmektedir. Konu ile ilgili kavramların ana kaynaklardan öğrenilmesine yönlendiren bu etkinlikler ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine ulaşmayı sağlayabileceğinden ahlaki yargı becerisi ilişkili görülmektedir. Hazırlık çalışmalarına bakıldığında ahlaki muhakemeye destek olabilecek ve öğrencilerin ahlaki yargı becerilerini geliştirmeye katkı sağlayabilecek sorular bulunduğu görülmektedir.

Ünitenin ilk konusu olarak hidayet kavramı ele alınmış ve konuya “Düşünelim” etkinliği ile başlanmıştır (Doğan, 2023, s. 66). Bu etkinlikte hidayete ermek, dalalet düşmek gibi ifadelerin öğrencilerde neleri çağrıştırdığı ve bu ifadelerin günlük hayatta nerelerde kullanıldığı sorulmuş ve öğrencilerin cevapları arkadaşları ile paylaşımları istenmiştir. Konu ile ilgili verilen kavramları düşünme bunlarla ilgili çağrışımlara odaklanma gibi

hususları barındıran bu etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Hidayet ve dalalet kavramları üzerinde durulurken kitapta ahlaken iyi ve kötü sayılan davranışlar üzerinde de durulmuştur. Ahlak ilke ve erdemlerin bilgisine ulaşmaya imkân sağlayabilecek bu ünitenin ahlaki yargı becerisi ilişkilendirilme nedeni de bu nokta ile ilgilidir. Aynı başlığın ikinci ve son etkinliği “Değerlendirelim” etkinliğidir. Bu etkinlikte Yunus suresi 108. Ayet ve İsrâ suresi 15. Ayet mealleri verilerek öğrencilerden bu ayetleri hidayet, delalet ve insanın sorumluluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir (Doğan, 2023, s. 69). Bu etkinlikte insan sorumluluğu açısından da değerlendirmenin istenilmesi dikkat çekicidir. Çünkü öğrenciler kendi hayatları ile ayetleri ilişkilendirebilme ve kendi sorumluluklarını da hesaba katarak yorumlama fırsatı bulabileceklerdir. Duyguların da bu yorum sürecine dahil olabileceği mümkün görüldüğünden söz konusu etkinlik ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkili görülmüştür.

İhsan kavramının ele alındığı ikinci başlığın ilk etkinliği “Düşünelim” etkinliğidir. Bu etkinlikte “Kişinin değeri ihsanıyla ölçülür.” sözü verilmiş ve öğrencilerden bu sözün mesajı üzerine düşünceleri ve arkadaşları ile düşüncelerini tartışmaları istenmiştir (Doğan, 2023, s. 70). Bir konunun özünü anlama ve bunu ifade etme aynı zamanda özetleme becerisi ile ilgilidir. Etkinlikte öğrenciler ihsan kavramının ahlaki boyutunu da ele alabilecek konu ile ilgili yorum yapabileceklerdir. Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine ulaşabilecekleri bu etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilişkili görülmektedir. Konu başlığının bir diğer etkinliği “Sıra Sizde” etkinliğidir (Doğan, 2023, s. 72). Bu etkinlikte öğrencilerden ihsan kavramının gerekliliklerini hayatlarında uygulamaları durumunda nasıl sonuçlar elde edebileceklerini arkadaşları ile değerlendirmeleri istenmektedir. Etkinlik öğrencileri öncelikle ihsanın gerekliliklerinin neler olduğunu hatırlatmaya çalışmaktadır. Nitekim gereklilikler bilinmeden hayatta uygulandığının düşünülmesi mümkün olmayacaktır. Ancak etkinlik sadece hatırlatma düzeyinde kalmayarak öğrencilerin konu üzerine biraz daha düşüncelerini istemekte ve aslında bu gereklilikleri uyguladıklarını varsayarak nasıl sonuçlar elde edeceklerini de görmelerini hedeflemektedir. Böyle bir varsayım sürecinde öğrenciler duygu ve düşüncelerini de işin içine katarak duyuş boyutunda bazı becerileri de sergileyebileceklerdir. Duyuş boyutu ile ilgili olduğundan etkinliğin ilişkilendirildiği beceri ahlaki motivasyon becerisidir.

Üçüncü konu başlığı ihlas kavramı ile ilgilidir ve diğer başlıklarda olduğu gibi konuya giriş yapılmadan önce “Düşünelim” etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlikte Mevlana’nın

“Ya olduğu gibi görün ya da görüldüğü gibi ol.” sözü verilerek öğrencilerin sözdeki verilen mesajı arkadaşları ile konuşmaları istenmiştir (Doğan, 2023, s. 73). Öğrencilere verilen söz aynı zamanda kişinin özü ve sözünde bir olması gibi bazı ahlaki değerle vurgu yapan bir sözdür. Sözün temel mesajı üzerine düşünürken aynı zamanda özetleme becerisine de başvurulabilecektir (Aşkar vd., 2023). Özetleme yaparken temel ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine ulaşma ve bu bilgileri kullanmalarına da olanak sağlayacağından bu etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilişkili görülmüştür. Aynı başlığın bir etkinliği de “Değerlendirelim” etkinliğidir. Bu etkinlikte Hz. Muhammed’in amellerin Allah için yapılması gerektiğini ifade eden bir hadisi verilerek öğrencilerden amellerin kabulünde ihlasın önemini arkadaşları ile tartışmaları istenmiştir. İhlas başlığının son etkinliğinde ise öğrencilerden ihlas kavramının niçin Kur’an’ın temel kavramlarından biri olduğunu yine arkadaşları ile değerlendirmeleri istenmiştir (Doğan, 2023, s. 74). Her iki etkinlik de öğrencileri ihlas kavramı üzerine düşünmeye, olayları ihlas kavramı üzerinden değerlendirmeye ve yorum yapmaya yönlendirmektedir. Yorumlama yapılırken ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine başvurulacağından ve bu ifadeler açıklanacağından her iki etkinlik de ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

Dördüncü başlıkta ele alınan takva konusuna başlamadan önce “Düşünelim” etkinliğine yer verilmiş ve bu etkinlikte “Takva sahibi”, “Takvalı olmak” gibi ifadelerin günlük hayatta nerelerde ve neden kullanıldığı sorulmuş ardından takva kavramının ne anlama geldiğine dair düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir (Doğan, 2023, s. 76). Takva kavramı ve bu kavramla ilgili kullanılan ifadeler üzerine konuşmak ahlaki ilke ve erdemlerin açıklanması ile ilgili görülmüştür. Öğrenciler günlük hayatta hangi durumlarda belirtilen ifadelerin kullanıldığını düşünürken aynı zamanda bazı ahlaki durumların ve bu durumlarda söz konusu ifadelere başvurulduğunun farkına varabileceklerdir. Öğrencilerin konu üzerine düşünme, yorumlama yapmalarına imkân veren ve ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisi ile ilgili olan düşünelim etkinliği ahlaki yargı becerisi ile ilişkili görülmektedir. Takva konusunun ikinci ve üçüncü etkinliğinde takva ile ilgili ayet ve hadisler verilmiş verilenlerin temel mesajlarını bulmaları, takva açısından yorumlamaları istenmiştir. Verilen bilgilerin temel mesajını bulma aynı zamanda özetleme becerisi ile ilişkilendirilebilmektedir. Takva ile ilgili yorumlamalar yapılırken takvanın ahlaki erdemler ile ilgisi de ortaya koyulabilecek öğrenciler ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine başvurabileceklerdir. Etkinliklerde istenenler ahlaki yargı becerisinin

yetkinlik göstergeleri ile uyum sağladığından her iki etkinlik de ahlaki yargı becerisi ile ilişkili görülmüştür.

Ünitenin beşinci başlığı “Sırat-ı Müstakim” konusunun “Düşünelim” etkinliğinde öğrencilerin sırat-ı müstakimi kendilerine göre tanımlamaları ve “Ya Rabbi bizi sırat-ı müstakimden ayırma.” duasıyla kastedilenin ne olduğu sorulmuştur (Doğan, 2023, s. 79). İstenenler yapılırken öğrencilerin kavram ve dua üzerine düşünmeye teşvik edilmesi hedeflenmektedir. Öğrenciler düşüncelerini ifade ederken ahlaki erdemlerin bilgisine de başvurabileceklerdir. Nitekim sırat-ı müstakim, doğru yol anlamına gelmekte ve bu yolda kitapta yapılan açıklamalarda ahlaki unsurlara da yer verilmektedir. Ahlaki ilke erdemleri açıklama yetkinlik göstergelerini sağladığından bu etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Başlığın ikinci etkinliğinde Nahl suresi 76.ayetin meali verilmiş ve öğrencilerden bu ayetteki mesaj hakkında konuşmaları istenmiştir (Doğan, 2023, s. 80). Verilen ayetten çıkarımlar yapmak ve üzerine konuşmak ahlaki ilke ve erdemleri açıklayabilme ile ilgilidir. Bu nedenle etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Verilen ayetten çıkarılan mesajın konuşulmasının yanı sıra öğrencilerden ayetin hayattaki yansımalarının neler olabileceğine dair duyuş boyutu ile ilgili isteklerde bulunulması etkinliği ahlaki motivasyon becerisine taşıyabilecek ve ahlaki davranışı sergilemeye bir adım daha yakın olabilecektir. Ancak etkinlik muhakeme boyutuna odaklanmış ve ahlaki yargı becerisini gerçekleştirmektedir. Yine aynı başlığın son etkinliğinde durum ilk iki etkinlikten farklı gözükmemektedir. Son etkinlik “Ne yapılabilir?” etkinliğidir ve bu etkinlikte insanların aşırı davranışlarının neler olabileceği ve bu davranışların önlenmesi adına neler yapılabileceğinin listelenmesi istenmiştir (Doğan, 2023, s. 81). Bu etkinlik öğrencilerin hayatlarından örnekler bulabilecekleri sürece duyguları ile dahil olabilecekleri, empati yapabilecekleri bir etkinliktir. Duyuş boyutu ile ilgili olduğundan etkinlik ahlaki motivasyon becerisi ile ilgilidir.

Cihat kavramının ele alındığı bölüm ünitenin altıncı konusudur. Konu, cihat kavramının neler çağrıştırdığının sorulduğu “Düşünelim” etkinliği ile başlamaktadır (Doğan, 2023, s. 81). Cihat kavramı üzerine muhakemeye sevk eden bu etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Çünkü cihat kavramı arka planda ahlaki unsurları da barındırmaktadır ve kavramı açıklarken bu ahlaki ilkelerin açıklamalarında başvurulabilecektir. Düşünelim etkinliğinin dışında bu başlıkta üç farklı etkinliğe daha yer verilmiştir. İkinci etkinlikte öğrencilerden insanın nefsi ile mücadelesinin neden büyük cihat olarak adlandırıldığını

kendilerine göre yorumlamaları istenmiştir. Öğrenciler bu etkinlikte nefis ile mücadeleyi düşünürken kendilerinden örnekler verebilir durumu kendilerine göre yorumlayabileceklerdir. Empati yapabilme, duygulara başvurma gibi durumları içerdiğinden etkinlik ahlaki yargı ile ilgili görülmüştür. Başlığın üçüncü etkinliğinde öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini kontrol etmek için neler yaptıkları sorulmuştur. Kendi hayatlarına bakmalarına olanak sağlayan, duyguları işe koşan, özellikle duyguları düzenleme yollarını öne çıkarmayı hedefleyen bu etkinlik duygu düzenleme alt boyutunu içeren ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Başlığın son etkinliğinde öğrencilere “Sizce İslam dininin barış mesajının ön plana çıkarılması için neler yapılabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler kendi fikirlerini dile getirirken kendi duygu ve düşüncelerini sürece dahil edebilecek ve önerilerini sıralayabileceklerdir. Duyguların sürece dahil edilmesi nedeniyle etkinlik ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkili görülmüştür.

Ünitenin altıncı başlığı salih amel konusunun işlendiği başlıktır ve bu başlık da “Düşünelim” etkinliği ile başlamaktadır. Düşünelim etkinliğinde salih amel ile ilgili cümleler verilmiş ve hangi anlamlarda kullanıldığı sorulmuştur (Doğan, 2023, s. 85). Öğrencilerin ana kavram ile ilgili verilen cümleleri düşünmesi hangi anlamlarda kullanılabileceğini arkadaşları ile tartışması muhakeme ve düşüncelerini ifade etme becerileri ile ilgili bir durumdur. Muhakeme ile ilgisi duygu boyutunu muhakeme sürecine dahil etmemesi nedeniyle düşünelim etkinliği ahlaki yargı becerisi ile ilişkilidir. Konu başlığının ikinci ve üçüncü etkinlikleri “Yorumlayalım” ve “Değerlendirelim” etkinlikleridir (Doğan, 2023, s. 86). Her iki etkinlikte de salih amel ile ilgili hadisler verilmiş ve bu hadisleri öğrencilerin kendi aralarında yorumlayarak değerlendirmeleri istenmiştir. Fakat yorumlama istenirken kendi duygularını işin içine katabilecek, empati yapabilecek bir imkân sunulmamış yalnız metinden çıkarılabilecekleri ifade etmeleri istenmiştir. Bu nedenle her iki etkinlik de muhakeme basamağına hitap etmekte ve ahlaki yargı becerisi ile ilişkili görülmektedir. Salih amel konusunun son etkinliği “Sıra Sizde” etkinliğidir ve etkinlikte “Sizce salih amel kavramı niçin Kur’an’ın önemli kavramlarından birisidir ve İslam anlaşılmasında hangi açıdan katkı sağlamaktadır?” sorusu yöneltilmiştir (Doğan, 2023, s. 87). Bu etkinlik özellikle salih amelin neden önemli bir kavram olabileceğinin düşünülmesi sırasında öğrencilere hayatlarından çıkarımlar yapabilme, empati kurabilme, “Salih amel önemlidir çünkü hayatımızda...şekilde

faydaları/katkıları vardır.” gibi duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlayabilmektedir. Duygu ve düşüncelere bir arada sürece dahil etmesi nedeniyle bu etkinlik ahlaki motivasyon becerisi ile ilgili görülmüştür.

Ünitenin son konusu “Kur’an’dan Mesajlar: Kehf Suresi 107-110. Ayetler” dir. Diğer başlıklarda olduğu gibi bu başlık da “Düşünelim” etkinliği ile başlamaktadır (Doğan, 2023, s. 88). Etkinlikte “Yedi Uyuyanlar Mağarası” ve “Ashab-ı Kehf” ile ilgili bir araştırma yapmaları istenmektedir. Etkinlikte herhangi bir ahlaki durumdan bahsedilmediği ve kavram araştırması görevi verildiğinden etkinliğin herhangi bir ahlaki beceri ile ilişkisi görülmemektedir. Konun ikinci etkinliği de ayetin mealinin okunmasının ve ayetle ilgili soruların cevaplanmasının istendiği etkinliktir (Doğan, 2023, s. 89). Etkinlikte verilen ayetlerin ana konusunun ne olduğu, ayette geçen temel kavramların neler olduğu gibi sorular sorulmuştur. Sorular okudukları ayetten ne anladıklarına odaklandığı ve ahlaki muhakeme gibi bir durumu barındırmadığından bu etkinlik de ahlaki beceriler ile ilişkilendirilememiştir.

Değerlendirme Çalışmaları

Ünite sonu “Bilgilerimizi Ölçelim” bölümü açık uçlu sorular, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve kompozisyon yazma bölümlerinden oluşmaktadır (Doğan, 2023, ss. 90-92). İlk olarak dört tane olmak üzere açık uçlu sorular sorulmuş ve öğrencilerden cevaplarını yazmaları istenmiştir. Sorulardan üçünde cihat kavramını açıklamaları, Kur’an’ın temel kavramlarının neler olduğu, Kehf suresi 107-110. Ayetlerde verilen mesajın neler olduğu gibi öğrencileri muhakemeye sevk eden sorular bulunmaktadır. Bu soruların cevaplarında genel ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine başvurmak da gerekmektedir. Öğrencileri ahlaki muhakemeye sevk ettiğinden açık uçlu soruların üç tanesi ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Açık uçlu sorulardan bir tanesi ise öğrencilerden Kur’an’ın temel kavramlarının öğrenilmesinin İslam’ı doğru anlamadaki öneminin neler olabileceğinin açıklanması istenmektedir. Öğrenciler bu soruda İslam’ı anlama ile temel kavramlar arasında bağ kuracaklardır. Bu bağ kurarken hayatlarından bazı örnekler verebilir, duygularına da başvurarak kavramların doğru anlaşılmasının ne gibi etkileri olabileceğini tartışabileceklerdir. Ahlaki muhakemenin yanı sıra öğrencilerin duygularını fark etmelerine ve bunları dile getirmelerine imkân sağlayabilecek bu soru ahlaki motivasyon becerisi ile ilgili görülmüştür.

Değerlendirme sorularının ikinci bölümünü boşluk doldurma etkinliği oluşturmaktadır. Verilen cümlelerde bazı kavramların yeri boş bırakılmış ve verilen kelimelerden uygun olanların boşluklara yerleştirilmesi istenmiştir. Öğrencilerin istenilenleri yerine getirirken herhangi bir yorum yapmasına, duygularına başvurmasına gerek kalmamakta ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine sahip olması yeterli görülmektedir. Ahlaki muhakeme sonucu soruların cevaplanabildiği boşluk doldurma etkinlikleri ahlaki yargı ile ilişkili görülmüştür.

Değerlendirme çalışmalarının üçüncü bölümünde çoktan seçmeli beş soru bulunmaktadır ve beş soru da ahlaki yargı becerisi ile ilişkilidir. Bunun nedeni verilen soruların hiçbirinde öğrencileri ahlaki motivasyon becerisine veya daha da ileriye ahlaki davranış becerisine götürebilecek bir unsurun bulunmamasıdır. Çoktan seçmeli sorular bilgi, hatırlama gibi bilişsel düzeyin ilk basamaklarına hitap etmekte ve ahlaki muhakeme ile cevaba ulaşmak yeterli olmaktadır.

Doğru-yanlış bölümüne bakıldığında beş cümlelerin verildiği ve bunların doğru yahut yanlışlığının tespit edilmesinin istendiği görülmektedir. Verilen cümleler üniteye yer alan kavramların tanımları ile ilgilidir. Bazılarının tanımları doğru şekilde verilmiş bazılarının ise yanlış ifade edilmiştir. Öğrenciler doğru cevaba ulaşabilmek adına kavramların tanımlarının doğru şekillerini hatırlamaları gerekli ve yeterli olmaktadır. Öğrencilerin yorum veya empati yaparak doğruya ulaşmalarını gerektiren herhangi bir cümle bulunmadığından doğru-yanlış etkinlikleri ahlaki muhakemeyle ulaşılabilecek bilgi düzeyinde kalan bir etkinlik olarak görülmektedir. Bu nedenle doğru-yanlış etkinlikleri ahlaki yargı becerisi ilişkilidir.

Değerlendirme çalışmalarının son bölümünde öğrencilerden “İslam Barış İçinde Yaşamayı Öğütler” konulu bir kompozisyon yazmaları istenmektedir. Kompozisyon yazarken özellikle de barış konusu ele alınırken öğrencilerin duygularını ve hayallerini kaleme dökmelerine, empati yapabilmelerine, duygusal öz denetime olanak sağlanmaktadır. Sadece muhakeme ile kalmayıp öğrencilerin duyuş boyutuna da hitap ettiğinden bu etkinlik ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkili görülmüştür.

Ünite genelinde yer alan etkinliklere bakıldığında “Düşünelim” etkinliklerinin neredeyse tamamının ahlaki yargı becerisi ile ilgili olduğu görülmüştür. Ancak bu durum şaşırtıcı bir durum değildir. Nitekim bu etkinlikler öğrencilerin konu öncesi konuya giriş mahiyetinde muhakeme yapmalarının istendiği etkinliklerdir. Ancak konu içlerinde yer

“Yorumlayalım”, “Değerlendirelim” gibi etkinliklerin büyük çoğunluğunun ahlaki yargı basamağında kalması dikkat çekicidir. Öğrencilerin değerlendirme ve yorumlama yapmalarının beklendiği etkinliklerde muhakemeyle birlikte duyuş boyutuna da yer vermek bilgilerin daha kalıcı olmasına yardımcı olabilecek, öğrencileri sürece daha fazla katabilecektir. Bahsedilen durumun ünite genelinde “Sıra Sizde” etkinlikleri ile gerçekleştirildiğinin söylenmesi mümkündür. Sıra sizde etkinliklerinin neredeyse tamamı öğrencilerin öğrenim sürecine duygularıyla birlikte dahil olmalarını hedefleyen ve ahlaki motivasyonla ilişkilendirilen etkinlikler olarak görülmüştür. Ahlaki bilgilerin bu tarz etkinlikler ile desteklenmesi kişileri ahlaki karaktere bir adım daha yaklaştırmaktadır. Ünite değerlendirme soruları incelendiğinde de yine birçok sorunun ahlaki yargı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu da değerlendirme bölümünün genellikle öğrenilen bilgilerin hatırlanmasına odaklandığını göstermektedir. Ancak bilgilerin daha ileri boyuta taşınması duygulara da yer verilmesi öğrencilerde daha kalıcı öğrenmeleri sağlamaya yardımcı olacaktır. Dolayısıyla değerlendirme bölümlerinde ahlaki motivasyon, ahlaki davranış gibi ahlaki muhakemenin ilerisine taşınan etkinliklere daha fazla yer verilmesi ahlaki karakterin kazandırılması açısından önemli bir husustur.

2.2.4. 12. Sınıf 4.Ünite (Güncel Dini Meseleler)

Güncel Dini Meseleler ünitesi “Dini Meselelerin Çözümünde Temel İlke ve Yöntemler”, “İktisadi Hayatla İlgili Meseleler”, “Gıda Maddeleri ve Bağımlılıkla İlgili Meseleler”, Sağlık ve Tıpla İlgili Meseleler”, “Kur’an’dan Mesajlar: En’am Suresi 151-152. Ayetler” konu başlıklarından oluşmaktadır. Ünitenin toplam beş kazanımı bulunmaktadır (MEB, 2018; Taşın, 2023).

Ünitede öncelikle dini meselelerin çözüme kavuşturulmasında hangi ilke ve yöntemlerin benimsendiğine değinilmiştir. Ardından iktisadi hayatla, gıda maddeleri, bağımlılık, sağlık ve tıpla ilgili meselelere Kur’an-ı Kerim’in yaklaşımı ele alınmış günümüzde yaşanan bazı durumlar için çözüm önerilere yer verilmiştir. Son olarak ünite ile ilgili olarak En’am suresinin 151 ve 152. ayetleri verilmiş ve ayetlerde yer alan buyruklar sıralanmış ve açıklamalarına yer verilmiştir. Ünitenin anahtar kavramları icma, helal, haram, mekruh ve mübahtır (Taşın, 2023).

Ünite Kazanımları

Ünitenin toplam beş kazanımı bulunmaktadır ve bunlar şu şekildedir: “Dinî meselelerin çözümüyle ilgili temel ilke ve yöntemleri analiz eder.”, “İslam’ın ekonomik hayatla ilgili ahlaki ölçülerini yorumlar.”, “Gıda maddeleri ve bağımlılık konusundaki dinî ve ahlaki ilkeleri açıklar.”, “Sağlık ve tıpla ilgili bazı meseleleri dinî ve ahlaki ölçüler çerçevesinde yorumlar.”, “En’âm suresi 151-152. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir.” (MEB, 2018).

“Dinî meselelerin çözümüyle ilgili temel ilke ve yöntemleri analiz eder.” kazanımı ünitenin ilk kazanımıdır. Kazanım açıklamalarında dini meselelerin çözümlerinin fitrata, temel ahlaki ilkelere aykırı olmaması gerektiği üzerinde durulmuş ve İslam’ın ortaya koyduğu çözümlerin temel amacının insanların can, akıl, mal, nesil ve din emniyetini korumayı hedeflediğinden bahsedilmiştir (MEB, 2018). Öğrencilerin herhangi bir dini meselenin çözümündeki ilkeleri analiz edebilmelerinin arka planında ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine sahip olmak yer almaktadır. Nitekim çözüm önerilerinin ahlaki değerler ile uyumlu olması da dini konuların çözümleriyle yakından ilgidir. Temelinde ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine sahip olma ve ahlaki ilkeleri açıklayabilme becerisi ile ilgili olan ünitenin ilk kazanımı öğrencileri ahlaki muhakemeye yönlendirmektedir. Ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerini sağladığından kazanım ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

“İslam’ın ekonomik hayatla ilgili ahlaki ölçülerini yorumlar.” kazanımı ünitenin ikinci kazanımıdır (MEB, 2018). İslam dinine göre iktisadi hayatta hangi ahlaki ölçülerin dikkate alınması gerektiğine odaklanan bu kazanım, ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin nedeni ekonomik hayatla ilgili olan ahlaki ölçülerin yorumlanabilmesi için öncelikle konu ile ilgili ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine ulaşmanın gerekmesidir. Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisi ve bu bilgilerin açıklanabilmesi de ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerindendir (Meydan, 2021). “Gıda maddeleri ve bağımlılık konusundaki dinî ve ahlaki ilkeleri açıklar.” kazanımı ile ilgili İslam dininin yasakladığı yiyecek-içeceklerle bunların yasaklanma nedenleri ve hikmetleri üzerinde durulmuştur (MEB, 2018). Özellikle bağımlılık konusu ve yasakların hikmetleri açıklanırken ahlaki ilkelere değinilmiştir (Taşın, 2023). Kazanımın amacı da gıda maddeleri ve bağımlılık konusundaki söz konusu ahlaki ilkeleri açıklayabilmek olduğundan kazanımın ilişkili olduğu ahlaki beceri ahlaki yargı becerisidir. Çünkü ahlaki

yargı becerisi ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisinin açıklanabilmesi yetkinliğini barındırmaktadır.

Ünitenin dördüncü kazanımı “Sağlık ve tıpla ilgili bazı meseleleri dinî ve ahlaki ölçüler çerçevesinde yorumlar.” kazanımıdır (MEB, 2018). Bir önceki kazanımda olduğu gibi dördüncü kazanımda da verilen konu ahlaki ilkeler ışığında ele alınmıştır. Öğrencilerden beklenen ise dini ve ahlaki ilkeler ışığında konuyu yorumlayabilmektir. Yorumlama becerisi, konuyu bağlamdan koparmadan yeniden ifade etme becerisidir (Aşkar vd., 2023). Öğrenciler bağlamdan kopmadan ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine başvurarak kazanımın hedefini gerçekleştirdiklerinde ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerini de gerçekleştirmiş olacaktırlar. Bu nedenle kazanımın ilişkili olduğu ahlaki beceri ahlaki yargı becerisidir.

Ünitenin son kazanımı “En’âm suresi 151-152. ayetlerde verilen mesajları değerlendirir.” kazanımıdır (MEB, 2018). Verilen ayetlerde mesajlar kitapta sırayla ifade edilmiştir. Mesajlar içerisinde ahlaki erdemler de sıralanmaktadır. Ayetlerde verilen mesajları anlayabilme ve değerlendirebilmek için ayetlerle ilgili ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine de sahip olmak gerekmektedir. Kazanımın amacına ulaşabilmesi için gerekenler ile ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergeleri uyumlu görülmektedir. Ünitenin son kazanımı da diğer dört kazanım gibi ahlaki yargı becerisi ilişkilendirilmiştir.

Ünite kazanımları incelendiğinde tüm kazanımların ahlaki yargı becerisi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Kazanımların ahlaki muhakemeyi geliştirmeyi hedeflemesi önemli bir unsur olarak düşünülse de kazanımların muhakemeyi daha ileri boyutlara taşıyacak, duygusal öz denetim sağlayacak yahut ahlaki davranış gerçekleştirecek hedeflerinin bulunmaması ahlaki karakter oluşumunda ilk basamakta kalınmasına neden olabilmektedir. Öğrenmelerin daha kalıcı olabilmesi, biliş-duyuş, söylem-eylem birliğinin sağlanabilmesi adına yalnızca ahlaki yargı becerisine değil diğer becerilere de tekabül eden kazanımların olması önemli görülmektedir.

Ünite Etkinlikleri

Güncel dini Meseleler ünitesi hazırlık çalışmaları dört sorudan oluşmaktadır. Hazırlık çalışmalarında konuya dair merak uyandırmak, temel kavramların anlamlarına ulaşmak ve öğrenecekleri yeni konulara öğrencilere hazırlamak adına sorular yöneltilmiştir. Sorularda öğrencilerden caiz, mübah, mekruh, icma kavramlarının anlamlarını sözlükten

bularak defterlerine yazmaları; güncel dinî meselelerin oluşma nedenlerini, İslam dininin iktisadi hayatla ilgili ilkelerini ve İslam dininin sağlıkla ilgili önerilerini araştırmaları istenmektedir (Taşın, 2023, s. 87). Öğrenciler hazırlık çalışmalarında istenilenleri yerine getirirken ana kaynaklardan verilen kavramların anlamlarına ulaşabileceklerdir. Aynı zamanda dini meselelerin oluşum nedenleri, sağlık ve iktisadi hayatla ilgili ilkeleri araştırırken de karşılıklarına konu ile ilgili ahlaki ilkeler çıkacaktır. Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine ulaşma, ana kaynaklardan bilgi edinme gibi unsurları barındırdığından hazırlık çalışmalarının dördü de ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerini göstermektedir. Hazırlık çalışmaları konuya giriş öncesi öğrencileri muhakemeye sevk eden bir çalışma olduğundan ahlaki yargı becerisi ile ilişkili olması olağan bir durumdur. Ancak konuya girişte öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri, konuya meraklarının artabileceği çeşitli etkinlik ve sorular ile desteklenmesi öğrencilerin konuya olan ilgisini arttırabileceğinden önemli görülmektedir. Bu nedenle ahlaki muhakeme yanında ahlaki motivasyon gibi duyuş boyutuna hitap eden etkinlikler ile hazırlık çalışmalarının zenginleştirilmesi önemli bir husus olarak görülmektedir.

Ünitenin ilk konusu “Dini Meselelerin Çözümünde Temel İlke ve Yöntemler” başlığıdır ve konuya “Dini bir meseleyle karşılaştığınızda çözüme ulaşmak için neler yaparsınız? Açıklayınız.” sorusuyla giriş yapılmaktadır (Taşın, 2023, s. 88). Öğrencilerin hayatından örnekler düşünmeleri sağlayacak bu soru aynı zamanda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açıklamalarına fırsat verebilecektir. Örneğin bir öğrenci günlük hayatta dini bir mesele ile karşılaştığında nasıl bir yol izlediğini açıklarken aslında neden o yolu izlediğine dair arka planda çeşitli sebepler de bulunmaktadır. Özellikle empati gibi duyuşsal sebepler etkinliğin ahlaki motivasyonla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Konu girişlerinde genellikle düşünmeye ve araştırmaya sevk ettiren ahlaki muhakeme yani ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilebilen etkinlik sorularının varlığından bahsetmek mümkündür. Ancak bu başlığın ilk etkinliğinde öğrencilerin kendi yorumlarını da ifade edebilecekleri bir sorunun bulunması öğrencilerin konuya ve sürece dahil olabilmesi açısından değerlidir. Birinci konu başladığında giriş sorusundan başka bir etkinliğe ise yer verilmemiştir.

Ünitenin ikinci konu başlığı “İktisadi Hayatla İlgili Meseleler” konusunda iki etkinlik bulunmaktadır. “İslam dininin iktisadi hayatla ilgili ahlaki ölçüleri nelerdir?

Arkadaşlarınızla konuşunuz.” sorusu ilk etkinliğin sorusudur ve hemen konu girişinde yer almaktadır (Taşın, 2023, s. 91). Soruda istenen İslam’a göre iktisadi meselelerde hangi ahlaki ölçüler bulunduğu ifade edilmesidir. Öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerine yer vermelerine olanak sağlayacak herhangi bir durum söz konusu değildir. Yapmaları gereken sadece kaynaklardan söz konusu ahlaki ölçüleri bularak dile getirmeleridir. Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine ulaşmak ve bunları açıklayabilmek ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerindendir. Etkinlik de istenen de iktisadi hayattaki ahlaki ölçülerin neler olduğuna ulaşmak ve bunları açıklamak olduğundan etkinliğin ilişkili olduğu beceri ahlaki yargı becerisidir. Konunun ikinci etkinliği “Yazalım” etkinliğidir ve etkinlikte, “İşçi-işveren ilişkilerinin sağlam bir yapıya kavuşması için neler yapılmalıdır, bu konuda İslam dininin rolü nedir?” soruları sorulmuş ve cevaplarının yazılması istenmiştir (Taşın, 2023, s. 95). Etkinlikte öğrencilerden istenen işçi ve işverenler arasındaki ilişkiler üzerine kendi düşüncelerini sunmalarıdır. Aynı zamanda öğrencilerin söz konusu ilişkinin sağlamlaşması adına çözüm önerileri ve İslam dininin yaklaşımı üzerine fikir beyan etmelerine imkân tanıyan bu etkinlik ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Etkinlikte öğrenciler özellikle işçi ve işveren ilişkileri üzerine düşüncelerini ifade ederken empati de yapabileceklerdir. Örneğin kendilerini işçi veya işveren olarak düşünerek çeşitli çözüm önerileri sıralayabileceklerdir. Ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkili görülen kısım da bu noktadır. Empati yapabilme, duygusal öz denetim gibi yetkinlikler ahlaki motivasyon becerisinin yetkinlik göstergeleridir. Söz konusu yetkinlik göstergelerini sağladığından etkinliğin ilişkili olduğu beceri ahlaki motivasyon becerisidir.

Ünitenin üçüncü başlığı “Gıda Maddeleri ve Bağımlılıkla İlgili Meseleler” konusuna giriş yaparken öğrencilere “İslam dininin beslenme ile ilgili ilke ve önerileri hakkında neler biliyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir (Taşın, 2023, s. 96). Konuya başlamadan önce öğrencilerin hazırbulunuşluklarını görme, var olan bilgilerini hatırlatma gibi amaçlandığı bu etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilişkili görülmektedir. Etkinlikte duyuş boyutuna ya da ahlaki karakteri sağlayacak bir hedef bulunmamaktadır. Yalnızca ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisini açıklamayı sağlayan etkinlik ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerini barındırmaktadır. Aynı başlığın ikinci ve son etkinliği “Araştıralım” etkinliğidir. Etkinlikte öğrencilerden tüketim açısından GDO’lu (Genetiği Değiştirilmiş Organizma) ürünlerin hükmünü <https://kurul.diyamet.gov.tr> adresinden araştırmaları

istenmiştir (Taşın, 2023, s. 99). Söz konusu etkinlik öğrencileri ahlaki muhakemeye sevk etmediği, ahlaki duyuş boyutundan bir unsur içermediği gibi nedenlerden dolayı herhangi bir ahlaki beceri ile ilişkili görülmemektedir.

“Sağlık ve Tıpla İlgili Meseleler” in ele alındığı dördüncü başlıkta konuya “Sağlıkla ilgili meselelerde İslam dini hangi ilkeleri esas alır?” sorusuyla başlanmıştır (Taşın, 2023, s. 102). Soruda öğrencilerden istenen dinin sağlık konusuyla ilgili ilkelerin neler olduğu üzerine konuşulmasıdır. Öğrenciler söz konusu ilkelere ana kaynaklardan ulaşırken kendi duygularını işin içine katacak, ahlaki bir davranış sergileyecek bir durum söz konusu değildir. Sağlık ile ilgili ahlaki ilkeler bu etkinlikte bilgi, hatırlama gibi bilişsel düzeyde kalmaktadır. Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine sahip olma, bu ilkeleri ifade edebilme gibi yetkinlik göstergelerini gösterdiğinden söz konusu etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Aynı başlığın ikinci ve son etkinliği “Yorumlayalım” etkinliğidir. Etkinlikte intihar ile ilgili bir metin verilmiş ve öğrencilerin metin bağlamında intiharın neden yasaklanmış olduğunu değerlendirmeleri istenmiştir (Taşın, 2023). Metinde intiharın yasaklanmasının ahlaki boyutunu da değinilmiştir. Metin üzerinden yorum yapılırken ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine ulaşılmakta ve bunlar açıklanabilmektedir. Ahlaki ilke ve erdemleri ifade etme gibi yetkinlik göstergelerini sağladığından etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Yorumlamaya dayalı bir etkinlikte öğrencilerden metne bağlı kalmak yerine kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri bir etkinlik hazırlanması durumunda etkinliğin duyuş boyutuna hitap eden ve ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkilendirilebilecek bir etkinlik olacağını söylemek mümkündür. Böylelikle biliş ve duyuş birliği sağlanmış olacak ve anlamlı-kalıcı öğrenme adına önemli bir adım atılmış olacaktır.

Ünitenin son konusu “Kur’an’dan Mesajlar: Enam Suresi 151-152. Ayetler” başlığıdır. Ünite sonlarında genellikle üniteyle ilişkili ayet ve meallerine yer verildiğinden bu ünite de aynı şey yapılmıştır. Konu başlığının tek etkinliği “Yazalım” etkinliğidir (Taşın, 2023, s. 107). Bu etkinlikte verilen ayetlerinin konusunun, ayetlerde yer alan temel kavramların, muhataplardan neler istendiğinin, ayetlerde yer alan Allah’ın emir ve yasaklarının ne olduğunun yazılması istenmektedir. Ayrıca etkinliğin sonunda öğrencilerden İsra suresi 23, 31, 33, 34. ayetler; Hud suresi 85. ayet; Nahl suresi 91. ayetlerin meallerini bulmaları ve ayetlerdeki ortak hususların neler olduğunu belirlemeleri istenmiştir. Enam suresinden verilen ayetlerde bazı ahlaki ilke ve erdemlerin

bilgisi de bulunmaktadır. Öğrenciler etkinlikte istenenleri yaparken aslında İslam dini için ana kaynak olan Kur'an'dan yer alan ahlaki ilkelerden bazılarını sıralayacaklardır. Ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine ulaşma, ahlaki ilke ve erdemleri açıklayabilme ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerinden olduğundan etkinlik ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

Değerlendirme Çalışmaları

Ünite sonu değerlendirme çalışmaları; açık uçlu sorular, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır (Taşın, 2023, ss. 108-110). Açık uçlu soruların olduğu bölümde genel olarak güncel dini meselelerin çözümünde öne sürülen, gıda meseleleriyle, iktisadi hayatla ilgili ilke ve yöntemlerin neler olduğu öğrencilere sorulmuştur. Sorularda yer alan ilke ve yöntemlerin bir kısmı da ahlaki ilkelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler soruları cevaplarken ahlaki ilke ve erdemleri de ifade edeceklerdir. Bu nedenle açık uçlu sorular ahlaki yargı becerisi ile ilişkili sorular içermektedir.

Doğru-yanlış ve boşluk doldurma bölümlerinde üniteyle ilgili beşer cümle verilmiş ve doğru yanlış bölümünde öğrencilerden cümlelerin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu ifade etmeleri beklenirken boşluk doldurma bölümünde ise cümlelerde bazı kelimelerin yerleri boş bırakılarak öğrencilerden bu boşlukları doldurmaları istenmiştir. Her iki bölümde de verilen cümleler arasında güncel dini meseleler ile ilgili ahlaki ilkeler de yer almaktadır. Cümleleri tamamlayabilmek yahut doğru ve yanlışlığını tespit edebilmek için öğrencilerin konu ilgili ahlaki ilke ve erdemlerin bilgisine sahip olması gerekmektedir. Bu gereklilik aynı zamanda ahlaki yargı becerisinin yetkinlik göstergelerinden olduğundan doğru-yanlış ve boşluk doldurma bölümleri ahlaki yargı becerisi ilişkilendirilebilen sorular içermektedir.

Değerlendirme çalışmalarının son bölümü çoktan seçmeli altı sorudan oluşan kısımdır. Bu kısımdaki sorularda doğru cevaba ulaşabilmek adına öğrencilerin öğrendikleri bilgileri hatırlamaları yeterli olmaktadır. Ahlaki muhakemeye sevk eden fakat ardından duyuş ile ilgili olmayan ve ahlaki davranış sergilemeyi gerektirmeyen bu bölümdeki sorular ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

Ünite genelindeki etkinliklere bakıldığında etkinliklerin sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Etkinliklerin az olması verilen bilgilerin pekiştirilmesi konusunda eksik

kalındığını göstermektedir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini birlikte ifade edebileceği, empati yapabilecekleri kısacası biliş, duyuş ve davranış birliğinin sağlanacağı, ahlaki davranışın sergileneceği etkinliklerin yer alamaması da ahlaki kişiliğin oluşumunda etkinliklerin yalnızca ahlaki muhakemeyi desteklediği ve pekiştirdiğini göstermektedir. Ahlaki davranış öncesi ahlaki muhakeme yapma, doğru bilgilere ulaşma, ahlaki ilke ve erdemleri ifade edebilmenin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Ancak ahlaki muhakemeyi duyuş ve davranış boyutuna taşımamak ahlaki karakter oluşumunda bilgi seviyesinde kalmak olacaktır. Bu nedenle ünite içerisinde hem söylem-eylem birliği hem de ahlaki karakteri sağlayabilmek adına ahlaki yargı becerisinin yanında ahlaki motivasyon ve ahlaki davranış becerisine tekabül eden etkinliklere de yer verilmelidir.

3. BÖLÜM: GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Bu bölümde DKAB öğretmenlerin beceri temelli eğitim, beceri temelli ahlak eğitimi, öğretim programı ve ders kitaplarına dair görüşlerini tespit edebilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin beceri temelli eğitim hakkındaki görüşleri, ahlak eğitimine dair görüşler ve DKAB öğretim programında yer alan beceri temelli ahlak eğitimine dair görüşleri olmak üzere üç ana başlık ve alt başlıklar altında ele alınmıştır. Ele alınan bulguları açıklamak ve anlamlandırmak adına konu ile ilgili yorumlar yapılmıştır.

3.1. Öğretmenlerin Beceri Temelli Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin beceri temelli eğitim ile ilgili görüşlerini alabilmek adına “Beceri temelli eğitim ile ilgili neler biliyorsunuz? Derslerde beceri temelli eğitimin uygulanabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz? Beceri temelli eğitim ile öğrenmelerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeler olabileceğini düşünüyor musunuz? Beceri temelli eğitimin sağlayacağı fırsatlar yahut getirebileceği sınırlılıklar sizce nelerdir? Söz konusu fırsatların artırılması veya sınırlılıkların giderilmesi adına çözüm önerileriniz nelerdir? Öğretmenlerin beceri temelli eğitim yeterlilikleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Siz beceri temelli eğitim ile ilgili bir eğitimde veya çalışmada bulundunuz mu?” soruları yöneltilmiştir. Verilen cevaplar aşağıda öğretmenlerin beceri temelli eğitim tanımları, beceri temelli eğitimin uygulanabilirliği, beceri temelli eğitim ile kalıcı öğrenmeler arasındaki ilişki, beceri temelli eğitimin sağlayacağı fırsatlar, beceri temelli eğitimde sınırlılıklar ve öğretmenlerin beceri temelli eğitim yeterlilikleri başlıkları altında sıralanmıştır.

3.1.1. Öğretmenlerin Beceri Temelli Eğitim Tanımları

Öğretmenlerin beceri temelli eğitim için yaptıkları tanımlara bakıldığında bir katılımcı hariç tümünün konuya ilişkin tam anlamıyla bilgi sahibi olmadıklarını ifade ederek çeşitli yorumlarda bulundukları görülmektedir. Öğretmenlerin beceri temelli eğitim için yaptıkları tanımlar incelendiğinde genellikle beceri temelli eğitim denilince aklına gelenleri ya da tahminlerini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan yalnızca bir tanesi (Ö6) beceri temelli eğitim ile ilgili bilişsel ve davranışsal yaklaşımları bir araya getiren bir yaklaşım olduğunu ifade ederek tahminden ziyade net bir tanımda bulunurken

diğer katılımcılar beceri temelli eğitimi tanımlarken yedi öğretmen bilgilerin yaşamda yansımalarını görmeye ve bilgilerin davranış boyutuna taşınmasına, katılımcılardan ikisi de eğitimde yalnızca bilgi düzeyine odaklanılmaması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin yaptıkları tanımlardan bazıları şunlardır:

Ö2: “Beceri temelli eğitimle ilgili yani teknik bir bilgiye sahip değilim ama genel manada öğrencilerin yaşadığımız verdiğimiz teorik bilgiyi hayatlarında yaşaması olarak biliyorum. Ama teorik ve teknik olarak çok bir bilgiye sahip değilim.”

Ö6: “Beceri temelli eğitim, bütünsel bir bakış açısıyla aslında eğitimde oldukça geç kalınmış bir durum ve hem bilişsel hem de davranışsal yöntemleri, yaklaşımları bir araya toplayan bir eğitim yaklaşımıdır.”

Ö8: “Beceri temelli eğitimin, öğrencilere beceri düzeyinde bir şeyler öğretmeyi hedefleyen bir eğitim yaklaşımı olduğunu düşünüyorum.”

Ö9: “Eğitimin teorik olmaktan çok uygulanabilirliğiyle ilgilenen, öğrenilen bilgilerin hayata aktarımını önemseyen eğitim türüdür diye düşünüyorum.”

Ö10: “Konu ile ilgili pek bir şey bilmiyorum ama öğrettiğimiz şeylerin öğrencilerin hayatlarında yansımalarını da görmek istiyoruz. Sanırım bu beceri temelli eğitim ile ilişkilendirebileceğimiz bir beklenti...”

Öğretmenlerin beceri temelli eğitim ile ilgili kesin bilgilerinin olmaması konunun öğretmenler tarafından bilinirliğinin yüksek olmadığını göstermektedir. Ancak öğretmenler konu ilgili çeşitli tahminlerde bulunmuşlar ve beceri temelli eğitimin onlarda ne gibi çağrışımlar yaptığını ifade etmişlerdir. Bu çağrışımlarda kullanılan kavramların beceri temelli eğitim yaklaşımı için yapılan tanımlarla ilişkili olduğu da görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin “bilgilerin hayata geçirilmesi” beceri temelli eğitim için yapılan bilgi, tutum ve davranış bütünlüğünün sağlanması vurgusuyla örtüşmektedir. (Van Griethuijsen vd., 2020) Katılımcıların konu ile ilgili isabetli tahminlerde bulunmaları konudan tamamen uzak olmadıklarını göstermekle beraber çalışma örnekleminin amaçlı örneklemeye başvurarak oluşturulması ile de ilişkilendirilebilir. Nitekim örneklem oluşturulurken beceri temelli eğitim konusunda bilgi sahibi olabilecek öğretmenlere ulaşmak amaçlanmıştır ve verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerden yalnızca bir tanesinin beceri temelli eğitim tanımı yapabilmesinin yanı sıra diğer katılımcıların da beceri temelli eğitimin literatürde yer alan özelliklerine dair farkındalıklarından söz etmek mümkündür.

3.1.2. Beceri Temelli Eğitimin Uygulanabilirliği

Öğretmenlerin beceri temelli eğitimin uygulanabilirliğine dair görüşlerine ulaşabilmek adına derslerde beceri temelli eğitimin uygulanabilirliği hakkında neler düşündükleri sorulmuştur. Katılımcıların biri hariç tamamı beceri temelli eğitimin derslerde uygulanabilir olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu uygulama için bazı sınırlılıklar da sıklıkla dile getirilmiştir. Öğretmenler beceri temelli eğitimi uygulanabilir görürken beş haftalık ders saatlerinin az olduğunu, üç tanesi kitapların ve müfredatın teorik bilgiler ile fazla dolu olduğunu ve yine beş tanesi sınıfların kalabalık olduğu gibi durumlara değinerek bu durumların beceri temelli eğitimin uygulanabilirliğini zorlaştıracak unsurlar olduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler zorlukları olsa da beceri temelli eğitimin uygulanabilir olduğunu savunurken, bir öğretmen (Ö4) ise uygulanabilir olduğunu düşünmediğini söylemiştir. Ayrıca öğretmenlerden bir tanesi (Ö6), beceri temelli eğitimin davranış boyutundaki çıktıların kısa bir sürede gözlemlenmesinin pek mümkün olmadığına da değinmiştir.

İlgili soruya verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin beceri temelli eğitimi uygulanabilir görmekle birlikte onun uygulanmasına dair bazı durumları engel yahut zorlaştırıcı olarak görmektedirler. Öğretmen görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

Ö3: “Beceri temelli eğitim uygulanabilir ama burada tabi ki istikrar ve kararlılık önemli... bu anlamda sınıflarımızın kalabalık olması bize bazı sınırlılıklar sunuyor diyebilirim.”

Ö4: “Çok uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Ders kitaplarının buna imkân sağladığını çok düşünmüyorum çünkü çok yoğunlar...”

Ö5: “Sınıf mevcudu düşük sınıflarda rahatlıkla uygulanabilir. Özellikle bazı branşlar beceri temelli eğitimin uygulanmasına daha müsaittir.”

Ö6: “Beceri temelli eğitim bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutların hepsine hitap ettiğinden derslerde uygulanabilirliğinin önemli olduğunu düşünüyorum. Ancak davranış boyutunda çıktıları hemen görmemiz pek mümkün değil gibi.”

Ö10: “Derslerde beceri temelli eğitim uygulanabilmesi için ilgili ders sayısının biraz daha arttırılıp teoriden biraz arındırılıp pratik alana yönelik çalışmalar yapılması gerekiyor. Bu da dolayısıyla uygulanmasının biraz zorlaştığını düşündürüyor.”

Beceri temelli eğitim uygulanabildiği takdirde bilgi, duygu ve davranış bütünlüğüne katkı sağlayabilecek bir yaklaşım olarak düşünülmektedir. Derslerde beceri temelli eğitimin uygulanabilir olabilmesi için öğretim programlarının da öğreticiler için yol gösterici

şekilde hazırlanması önemlidir. Mevcut öğretim programında beceri temelli eğitimin benimsendiği ifade edilmesinin yanı sıra program derslerde beceri temelli eğitimin uygulanışına dair öğretmenlere rehberlik etme konusunda eksik kalmaktadır (MEB, 2018).

3.1.3. Beceri Temelli Eğitim ile Kalıcı Öğrenmeler Arasındaki İlişki

Beceri temelli eğitim ve anlamlı-kalıcı öğrenmeler arasındaki ilişkinin incelenmesi adına katılımcılara beceri temelli eğitimin kalıcı öğrenmelere katkı sağlayıp sağlamayacağı sorulmuştur. Katılımcıların tamamı beceri temelli eğitim uygulanabildiği takdirde anlamlı ve kalıcı öğrenmelere ulaşılabileceği kanaatindeydi. Öğretmenlerden bazıları beceri temelli eğitimin kalıcı öğrenmelerle ilişkilendirilebilecek özelliklerinden birkaçını birlikte ifade etmekle birlikte genel olarak üçü özellikle soyut konuların somutlaştırıldığında, beşi bilgilerin davranış olarak sergilenmesine imkân sağlandığında dört katılımcı da öğrenmelerin tekrarlandığında alışkanlık kazanılacağı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri de (Ö6) beceri temelli eğitimin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutların tamamına odaklandığını ve bu nedenle de kalıcı öğrenmelere destek olabileceği düşüncesindedir. Katılımcılardan elde edilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Ö1: “Öğretilen konuların davranışla veya çeşitli etkinliklerle desteklendiği durumlarda daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğini düşünüyorum. Çünkü söylenenler daha çabuk unutulabilirken yapıp edilenler öğrencilerde daha kalıcı iz bırakabiliyor.”

Ö3: “Kesinlikle daha kalıcı hale geliyor. Yani bunu yemek tarifi vermeye benzetiyorum mutfakta yemek tarifi vermek başka bir şey kişiye önlüğü takıp bizzat ocağın başına geçirmek çok daha farklı bir şey. Aslında uygulama yapabilme öğrencilerin öğrenmeye istekliliğini de artırıyor diye düşünüyorum.”

Ö6: “Evet, çünkü bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutların üçü de beceri temelli eğitimde var ve üç boyutun da yer alması anlamlı öğrenmeleri sağlayacaktır.”

Ö7: “Evet gerçekleşeceğini düşünüyorum. Çünkü öğrencilere mesela değerleri anlatıyoruz ama soyut kalıyor. Eğer bu soyut bilgileri somut unsurla sunabilirsek yahut öğrencilerin bunları uygulayacakları yani somutlaştırabilecekleri alanlar sağlayabilirsek bu bilgiler anlamlı ve kalıcı bir hal alabileceklerdir.”

Ö10: “Evet tabii ki de. Yani öğrenilenler meleke haline gelecekse o çocuklarda davranış artık tamamen oturacaksa hayatı boyunca davranışı devam ettirmeye çalışacaktır.”

Ö11: “Tabi ki daha anlamlı olacağını düşünüyorum. Çünkü gerçekten bazı öğrenciler bunu içselleştirdiklerinde ve uygulamaya döktüklerinde çok daha kalıcı ve anlamlı öğrenmelere ulaşabiliyorlar.”

3.1.4. Beceri Temelli Eğitimin Sağlayacağı Fırsatlar

Beceri temelli eğitim biliş, duyuş ve davranış birliğini sağlayarak kalıcı öğrenmelere daha çok ulaşmayı hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır. Öğretmen görüşlerine bakıldığında da beceri temelli eğitimin sağlayacağı fırsatlardan en önemlisi kalıcı öğrenmelere ulaşmaktır ki öğretmenlerin yedisi bu bütünlüğe vurgu yaparak beceri temelli eğitimin kalıcı öğrenmelere destek olacağını ifade etmektedir. Özellikle öğrencilerin beceri temelli eğitim ile kendilerini tanımaları, kendi farkındalıklarına ulaşmalarına dair belirttikleri görüşler de dikkat çekicidir (Ö2, Ö6, Ö9).

Beceri temelli eğitim kalıcı öğrenmeleri sağlama konusunda önemli bir yöntem olarak görülmesinin yanı sıra öğrencilerin öğrendiklerini hayatlarında uygulayabildiklerini gördükçe bazı şeyleri başardıklarını da hissedebileceklerdir. Öğreticiler açısından verdikleri bilgilerin hayatta karşılığını görmek değerli bir husustur. Ancak öğrenciler açısından da öğrendiklerini hayata geçirmenin önemini de unutmamak gerekmektedir. Bu nedenle eğitimde öğrenimin amacına ulaştırması açısından beceri temelli eğitim bir fırsat olarak görülmesinin yanı sıra öğrenciler için kendilerini fark etme gibi duyuşsal bir kazanıma da hizmet ettiği söylenebilmektedir. Beceri temelli eğitimin sağlayabileceği fırsatların neler olabileceğine dair öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö2: “Beceri temelli eğitim özellikle ahlak konusunda öğrencilerin kendi farkındalıklarını artırabileceğini düşünüyorum.”

Ö6: “Öğrencilerin anlamlı öğrenme ile buluşması açısından bir fırsat olacağını düşünüyorum. Ayrıca öğrenciler teoride öğrendiklerini yapabildiklerini gördükçe kendilerinin de farkına varabileceklerdir.”

Ö8: “Öğrencilerin özellikle de yatkın oldukları ve ilgi duydukları alanlarda beceri temelli eğitimin kullanılması kalıcı öğrenmelere ulaşmayı sağlayacaktır.”

Ö9: “Öğrencilerde daha kalıcı bilgiler oluşturma ve yaratıcılıklarını fark etmeleri açısından olumlu olacağını düşünüyorum.”

3.1.5. Beceri Temelli Eğitimde Sınırlılıklar

Beceri temelli eğitimde biliş, duyuş ve davranış boyutlarına bir bütün olarak odaklanılmaktadır. Söz konusu boyutlara hitap etmek, kalıcı öğrenmeler için önemli bir hususken uygulama konusunda bazı zorlukların varlığından bahsetmek mümkündür. Beceri temelli eğitimde bilgi, duyuş ve davranış bütünlüğünü sağlayabilecek ders içerikleri planlamak, ders konularını öğrencilere anlatmakla kalınmayacak onların duygularına dokunabilecek öğrendiklerini sergileyebilecekleri ortamlar sağlamak ve tüm bunları bir ders saatinde gerçekleştirilebilmek zor bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle katılımcıların sekizi zaman konusunun beceri temelli eğitimin uygulanması noktasında bir sınırlılık olduğunu ifade etmektedir.

Beceri temelli eğitimin uygulanmasında bir diğer sınırlılık da sınıf mevcutlarının kalabalık oluşudur. Sınıfların kalabalık oluşu bazen sınıf hakimiyetini ve her bir öğrenci ile birebir ilgilenebilmeyi zorlaştırmaktadır. Bu durumlarda da aktarılan bilgilerin sonucunda hangi öğrencilerde ne derecede öğrenmenin gerçekleşmiş olduğunu tespitini de zorlaştırmaktadır. Yine ölçme ve değerlendirme hususu beceri temelli eğitim için akıllarda soru işareti oluşturan ve sınırlılık olarak görülen bir durumdur. Biliş düzeyindeki bilgileri farklı ölçme araçlarına tabi tutarak gözlemlemek mümkünken öğrenmelerin duyuş boyutunda olup olmadığının nasıl ölçülebileceği düşündürücü bir husustur. Aynı şekilde bilgilerin davranışa dönüşmesi bazan uzun zaman alırken okul dışı mekanlarda bu davranışlar sergilenebilmektedir. Bu gibi durumlarda öğretmenlerin davranışların gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçebilmesi pek mümkün görünmemektedir.

Müfredatların yoğun olması da zaman ve sınıf kalabalığı etkenleriyle birlikte ele alındığında beceri temelli eğitim için sınırlılık oluşturabilmektedir. Belli zamanlarda verilen konuların yetiştirilmesi zorunluluğu eğitim ortamlarının beceri temelli eğitime göre planlanmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca müfredatta sunulanların büyük çoğunluğu bilgi, tutum ve davranış bütünlüğünü sağlamaktan ziyade bilgi düzeyinde kalmaktadır. Bu da öğretmenlerin verilenleri beceri temelli etkinlik ve uygulamalarla desteklemelerini gerektirmektedir. Ancak müfredat dışına çıkmak da mümkün olmadığından beceri temelli eğitimin uygulanması da zor bir hal almaktadır.

Beceri temelli eğitimin beraberinde getirdiği sınırlılıklar genel olarak sekiz katılımcı tarafından zamanın kısıtlı olması, beşi tarafından sınıfların kalabalık oluşu ve üçü tarafından müfredatın yoğun olması dile getirilirken iki katılımcı tarafından da duyuşsal

boyuttaki öğrenmelerin ve okul dışında sergilenen öğrenme çıktılarının ölçmeye tabi tutulmasında zorluklar yaşanacağı dile getirilmiştir. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö2: “Öğrettiklerimizin davranışa dönüşmüş olduğunu her zaman tespit edemeyiz.

Bunun önemli bir sınırlılık olduğunu düşünüyorum.”

Ö5: “Sınıf mevcutlarının fazla olması beceri temelli eğitim için bir sınırlılık. Kalabalık sınıflarda öğrencilerle tek tek ilgilenmek, teorileri pratiğe dönüştürücü faaliyetler gerçekleştirmek maalesef pek mümkün değil.”

Ö6: “Bilgilerin test edilmesi, ölçme değerlendirmeye tabi tutulması bir şekilde mümkünken davranış boyutundaki çıktıların ölçülmesi bazen mümkün olamamakta.”

Ö8: “Zamanın sınırlı olması beceri temelli eğitimin uygulanmasında da bizleri sınırlandırabilir.”

Ö11: “Sınıfların kalabalık, müfredatın yoğun olması beceri temelli bir eğitim için oldukça zorlayıcı durumlar. Çoğu zaman sınıf kontrolünü sağlamaya çalışmakla ve müfredatı yetiştirmeye çalışmakla zamanımızı geçiriyoruz.”

3.1.6. Öğretmenlerin Beceri Temelli Eğitim Yeterlikleri

Beceri kavramı özellikle yapılandırmacı yaklaşım sonrası daha fazla kullanılmaya başlayan bir kavram olmakla birlikte beceri temelli eğitim de son zamanlarda adından sıkça bahsettirmektedir (Yemenici, 2023). Beceri temelli eğitimin eski bir yaklaşım olmadığından öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalıkları ve yeterlikleri henüz yeni bir durumdur.

Çalışmada katılımcılara öğretmenlerin beceri temelli yeterlikleri ile ilgili neler düşündükleri ve kendilerinin beceri temelli eğitimle ilgili herhangi bir çalışmaya katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların on tanesinin böyle bir çalışma ve eğitimde yer almadığı yalnızca bir katılımcının (Ö6) konu ile ilgili bir projede aktif şekilde rol alıyor olduğu görülmüştür. Bu da aslında beceri temelli eğitim anlayışının son yıllarda adından sıkça söz ettiren bir yaklaşım olduğu ile ilişkilendirilebilmektedir. Beceri temelli eğitimin yeni bir alan oluşu, müfredatların, ders kitapları ve etkinliklerin beceri temelli eğitime göre düzenlenmesi çalışmalarının da henüz güncel çalışmalar olması nedeniyle öğretmenlerin katılabilecekleri eğitimlerin sıklığından bahsetmek de pek mümkün değildir. İlerleyen zamanlarda öğretmenlerin

beceri temelli eğitim ile ilgili farkındalıklarını, yeterlik ve ilgilerini arttırmaya yönelik çalışmaların düzenlenmesi özellikle öğretmenler için kılavuz niteliğinde olan öğretim programlarının beceri temelli eğitim açısından düzenlenmesi beceri temelli eğitimin uygulanabilirliğini de öğretmen yeterliklerini de arttırabilir görülmektedir. Nitekim öğretmenlerin kendilerini ve diğer öğretmenleri beceri temelli eğitim konusunda yetersiz görmeleri ile öğretim programlarındaki yetersizlikler de birbirleri ile ilişkilidir. Söz konusu öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö1: “Öğretmenlerin, kendim de dahil, beceri temelli eğitim konusunda yeterli olduklarını düşünmüyorum. Üniversite de ahlak eğitimine dair konularımız olurdu fakat beceri temelli eğitim ile ilgili bir çalışmada bulunmadım.”

Ö2: “Çoğumuzun yeterli olduğunu düşünmüyorum. O yüzden bu konuyla alakalı eğitimler yapılmalı ve bu eğitimlere de her öğretmenin katılımının zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum. Ama online değil çünkü online eğitimler havada kalan eğitimler oluyor bence.”

Ö6: “Ben şu an aktif olarak konu ile ilgili bir çalışmada yer alıyorum. Sahayı gözlemlediğimde ise öğretmenlerin konu ile ilgili yeterliklerinin çok az olduğunu görüyorum. Fakat ben de yer aldığım projede bulunmasam bu konu üzerinde çalışsam muhtemelen benim de konu ile ilgili yeterliğim hatta belki bir bilgim de bulunmazdı.”

Ö7: “Kendimi yeterli görmemekle birlikte çalışma ortamımda yeterli olduğunu söyleyebileceğim kişiler var. Ben beceri temelli eğitim ile özel bir çalışmada bulunmadım ama bundan sonra bulunmam gerektiğini de düşünüyorum.”

Katılımcıların çoğunun beceri temelli eğitimin uygulanabilirliği konusunda aynı görüşte oldukları görülmüştür. Fakat dikkat edilmesi gereken husus beceri temelli eğitimin uygulanabilir görülmesinin yanı sıra öğretmenlerin yeterli olmayışı gibi uygulamayı sınırlayıcı etkenlerin de yer almasıdır. Bir önceki başlıkta sınırlılıklar ifade edildiğinden burada tekrar ele alınmayacaktır. Ancak söz konusu sınırlılıkların uygulanabilirliği doğrudan etkilediği, uygulayıcılar için soru işaretleri oluşturduğuna dikkat edilmelidir.

3.2. Öğretmenlerin Ahlak Eğitimine Dair Görüşleri

Öğretmenlerin ahlak eğitimine dair görüşlerine başvurmak adına katılımcılara “Ahlak eğitiminin temel amacı sizce nedir? Ahlak eğitiminde okulun rolü hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizce ahlak eğitimi tek bir dersin konusu mudur yoksa disiplinler arası çalışılması gereken bir konu mudur? Ahlak eğitiminin hangi ders/derslerin konusu

olduğunu düşünüyorsunuz? Ahlak eğitiminde karşılaşılan sorunlar sizce nelerdir? Bu konuda çözüm önerileriniz nelerdir?” soruları sorulmuştur. Alınan cevaplar ahlak eğitiminin temel amacı, ahlak eğitiminde okulun rolü ve ahlak eğitiminde karşılaşılan sorular başlıkları altında toplanmıştır.

3.2.1. Ahlak Eğitiminin Temel Amacı

Beceri temelli ahlak eğitiminden bahsedebilmek için öncelikle ahlak eğitiminin amacının ve içeriğinin neler olduğu gibi konuların anlaşılması gerekmektedir. Öğretmenler ahlak eğitiminin temel amacını ifade ederken dört katılımcı topluma uyumlu bireyler yetiştirmeye, iki katılımcı empati yapabilmeye, dört katılımcı da ahlaki söylem ve eylem birliği sağlama hususlarına dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin ahlak eğitiminin amacını tanımlarken ahlakı dine indirgemeyip toplumsal uyum ile ilişkilendirmeleri dikkat çekici bir husustur. Ahlak kavramına dinin üstünde bir yaklaşımın sergilenmesi aslında ahlakın yalnızca din için geçerli ve gerekli olduğu düşüncesine sahip olunmadığını da göstermektedir. Öğretmenlerin özellikle toplumsal uyum için ahlakın gerekli olduğu, toplumdaki değerleri gerçekleştirebilecek ve devam ettirebilecek bireyler yetiştirmenin hedeflerden bir olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür. Nitekim katılımcıların neredeyse tamamı da ahlak eğitiminin bireysel ve toplumsal yönünü birlikte ele almışlardır. Öğretmenlerin ahlak eğitimin amacına dair görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö3: “Öğrencilerin dini, milli ve ahlaki değerleri davranışa yansıtabilen kişiler haline gelmelerini sağlamak.”

Ö4: “Ahlak eğitimin temel amacı bence kişinin kendisi için istemediği şeyi başkası için de istememesi şuurunu kazandırmaktır.”

Ö5: “Topluma uyumlu bireyler yetiştirmek.”

Ö6: “Temel amacı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal anlamda öğrenciye ulaşmaktır aslında. Ama ahlak eğitiminin bir vicdan eğitimi de hedeflediğine dikkat çekmek istiyorum. Vicdan eğitimi ya da vicdani gelişme anlamında da bir şeyler öğrenciye katabilirsek aslında bizim kontrol etmemiz ya da ölçmemize de gerek kalmayacak. Öğrenci vicdaniyla baş başa kaldığı zaman kendini ölçmüş olacak zaten.”

Ö11: “Ahlak eğitiminin temel amacı iyi bir karaktere ve vicdana sahip olan, topluma faydalı bireyler yetiştirmek olduğunu düşünüyorum.”

Katılımcılardan alınan cevaplara bakıldığında ahlak eğitiminin empati ile de ilişkili görüldüğü karşımıza çıkmaktadır. Özellikle bir katılımcı ahlak eğitiminin temel amacının

tam anlamıyla empati yapabilmek olduğunu ifade etmiştir (Ö4). Empati yapabilme, ahlak eğitimin duyuşsal boyutuyla, ahlaki becerilerden de ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkilidir (Meydan, 2021). Bir diğer dikkat çekici husus da vicdana yapılan vurgudur (Ö6, Ö11). Ahlak ile vicdanın birlikte alınması yine bireylerin empati yapabilmesi, kendi içsel muhakemesini yapabilmesi ve diğer insanları bilişsel ve duyuşsal düzeyde anlayabilmesi ile ilgilidir.

Ahlak eğitimin amacı için yapılan tanımlar incelendiğinde bilişsel, duyuşsal ve davranış boyutlarının bir arada ele alındığı görülmektedir. Çünkü katılımcılar hem ahlaki değerlerin bilinmesinden hem anlayış, empati gibi duyuşsal süreçlerden hem de bildikleri ve hissettiklerini davranışa dönüştürebilen bireyler yetiştirmekten bahsetmektedirler. Biliş, duyuş ve davranış bütünlüğünün ahlak eğitimin temel amacı olarak ifade edilmesi de aslından beceri temelli eğitim ve ahlak eğitiminin temelde benzer şeyleri hedeflediğini göstermektedir.

3.2.2. Ahlak Eğitiminde Okulun Rolü

Ahlaki kişiliğin oluşum sürecinde etkili unsurlardan biri de akran ilişkileridir ve okul öğrenciler için akranları ile zaman geçirmeye, paylaşımda bulunmaya imkân sağlayan bir ortamdır. Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimleri, derslerde işlenen konular, yapılan etkinlikler, öğretmenlerin hal ve hareketleri bir bütün olarak ahlaki karakter oluşumunda etken durumundadır (Öz, 2019).

Çalışmamızda ahlak eğitiminde okulun rolü hakkında öğretmen görüşlerini alabilmek adına katılımcılara ahlak eğitiminin hangi derslerin konusu olması gerektiği, söz konusu rol hakkında neler düşündükleri sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde tüm katılımcıların ahlakın tek bir dersin konusu olmayacağı ve disiplinler arası çalışılması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler ahlakın biliş ve duyuş boyutunun yanı sıra davranış boyutunun da olduğunu vurgulayarak ahlaki karakterin yalnızca derslerde oluşmayacağını okuldaki her bir unsurun aslında öğrencilerde bir etkisinin olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin, okul personellerinin ve arkadaş ortamlarındaki tutumları da birbirlerini etkilemekte ve öğrencilerde bazen iyi bazen de kötü yönde ahlaki davranış oluşumuna etki etmektedir.

Öğretmenlere ahlak eğitiminin hangi derslerde yer almasını istedikleri sorulduğunda verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö2: "...tarih, felsefe ve edebiyat gibi sözel derslerin konusu olmalı."

Ö4: "Özellikle edebiyat dersi ahlak ile çok ilişkili."

Ö6: "...edebiyat ve tarih derslerinde yer almalı..."

Ö9: "...tarih, felsefe, yabancı dil ve coğrafya gibi dersler..."

Ö10: "...edebiyat, felsefe, mantık gibi derslerde yer verilebilir."

Verilen cevaplara bakıldığında ahlak ile ilişkili olarak yedi katılımcının edebiyat, tarih, felsefe, yabancı dil ve coğrafya gibi sözel dersleri zikrettiği görülmüştür. Bu derslere yapılan vurgu daha çok derslerin genel içerikleri ile ilgilidir. Örneğin, edebiyat dersin geçmişten günümüze değişlerin, manevi değerlerimizin aktarımı için oldukça önemli bir derstir. Edebi metinler de ahlaki değerlerin aktarımı, ahlaki duruşumuz için öğrencilere geçmişten ve günümüzden örnekler sunmaktadır. Yine aynı şekilde tarih dersi de öğrencilere geçmiş ve bugün arasında köprü kuran bir derstir. Geçmişten dersler çıkarma, ahlaki değerlerin devamlılığını sağlama gibi olanaklar sağladığından tarih dersi de ahlak eğitimi ile ilişkilendirilen dersler arasında yer almaktadır. Genel olarak değerlerin aktarımına imkân sağlayan, bilgilerin öğrenilmesinin yanı sıra duygu ve davranış boyutuna hitap edebilecek ortamlar sağlanabilen dersler ahlak eğitimi ile ilişkilendirilmektedir.

3.2.3. Ahlak Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Ahlak eğitimde temel amaç öğrencileri ahlaki olgunluğa ulaştıracak becerilerin onlara kazandırılmasıdır. Bu amaç için hareket edilirken bazı sorunlar ile karşılaşılmaktadır. Ahlak konusunun ve ahlak dair kavramların soyutluğu da ahlak eğitiminde karşılaşılan sorunlardan biridir. Ahlak konusunda kavramların soyutluğu öğrencilerin zihninde yahut yaşamlarında bu kavramların karşılık bulmasını zorlaştırmaktadır. Kavramların, değerlerin, öğretilenlerin somutlaştırılması söylem-eylem birliğine de katkı sağlayabilecektir. Ahlaki bilgilerin davranışa dönüşmesi de bir anlamda soyutun somuta dönüşmesidir. Bilgi, duygu ve davranış birliğini hedefleyen beceri temelli eğitim ile ahlaki kavramların somuta taşınması da birbiri ile ilişkili görülmektedir. Ahlak eğitiminde karşılaşılan bir sorun olarak dile getirilen soyutluk, somut durumlarla desteklendiğinde beceri temelli ahlak eğitime de imkân sağlayabilecektir. Fakat bu noktada bir sorundan daha bahsedilebilmektedir. Okullarda yer alan müfredatın dışına çıkmak pek de mümkün olmamaktadır. Bu nedenle ekstra etkinlik ve çabalara genellikle zaman kalmamakta ahlak eğitiminde istenilen noktalara bazen hiç değinilememektedir (Ö11).

Ahlak ve eğitimi insan hayatı içinde bir bütün olarak kendini göstermektedir. Aile, sosyal çevre, okul gibi ortamların tümü bu eğitimde kişiler için çeşitli örneklerin bulunduğu ortamlardır. Bu nedenle ahlak eğitimini tek bir alana ve zamana indirgemek mümkün değildir. Bu iş birliği okullardaki ahlak eğitimi için bazı durumlarda sorun oluşturabilmektedir. Öğrencilerin hali hazırda aile veya çevrelerinden görmüş oldukları ahlak öğretileri ile okulda sunulan ahlaki bilgiler arasında çatışma yaşanabilmektedir. Burada ortak değerlerde buluşmaya çalışmak, ahlak eğitimini olabildiğince beraber götürmek faydalı olabilecektir (Ö6).

Öğrencilerin hayatlarında gerçekleştirdikleri davranışlar yalnızca onlara aktarılan bilgiler ile ilgili değildir. Gerçekleşen davranışların arka planında anlatılanların yanı sıra görerek öğrenilen pek çok bilgi yer almaktadır. Anlatılanlar ile yapılanlar arasındaki uyumsuzluk arasında öğrenciler sıkışıp kalabilmektedir. Özellikle öğrenciler ahlak konusunda otoriter olarak gördükleri veya rol model belirledikleri kişilerde söylem-eylem tutarlılığını da aramaktadırlar. Eğer söylenenler ile yapılanlar uyumlu değilse ahlak eğitimi için kalıcı öğrenme ve ahlaki karaktere ulaşmak zorlaşmaktadır. Bu nedenle özellikle de eğitimcilerin sundukları bilgiler ile yaptıklarının birbiri ile uyumlu olmasına dikkat etmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin kendilerine rol model olarak pek çok kişiyi seçebildikleri sosyal medya platformları da ahlak eğitiminde karşılaşılan sorunları beraberinde getirmektedir. Sosyal medyada sergilene iyi ya da kötü farklı örnekler öğrenciler tarafından kolaylıkla benimsenebilmektedir. Kötü örneklerin sergiledikleri duruş ile okullarda sergilenmesini önemsenen duruş birbirleri ile çatışmaya girdiğinde öğrenciler popüleriteye yönelmekte ve ahlak eğitiminin amacından sapılmaktadır. Bu nedenle günümüz gerçeği olan sosyal medya platformlarında iyi örneklerin artmasına yönelik çalışmalara yoğunlaşılması karşılaşılan sorunlara çözüm noktasında yardımcı olabilir.

Ahlak eğitiminde yaşanan sorunları katılımcılardan üçü ahlakın soyut konuları fazlaca içermesi, dördü okul-aile iş birliğinin sağlanamaması olarak dile getirirken sosyal medyadaki kötü örneklerin ve kendilerine rol model olarak belirledikleri kişilerin yanlış olarak nitelendirilebilecek davranışlarının öğrencileri olumsuz etkilediğini de üç katılımcı ifade etmiştir. Katılımcılardan biri ise ahlak konularında müfredat dışına çıkılamamasının zorlayıcı bir durum olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu görüşlerden bazıları şöyledir:

Ö4: “Ana sorun okulda verilen ahlak eğitimi ile ailedeki ahlak eğitimi uyuşmaması, öğrenciye okulda bir şeyler vermeye çalışıyorsun ama aile bambaşka bir ahlak eğitimi öğrenciye sunuyor. Haliyle ailede öğrendiğiyle okulda öğrendiği arasında çocuk çatışma yaşıyor.”

Ö6: “Herkesin ahlaki davranışa, ahlaki duruşa bakış açısı farklı. O yüzden ortak paydada bulaşabileceğimiz belli başlı değerler var bu değerler üzerine yoğunlaşmak gerekli.”

Ö7: “Bence en büyük sorun anlattığımız konuların soyut konular olması.”

Ö9: “Öğrencilerin ahlaka bakış açısının sosyal platformlar tarafından oluşturulması. Küçük yaşlardan itibaren ahlakın insanı sınırlayıcı kurallardan öteye gitmediğini ve uygulanamayacağını düşünen genç neslin bu bakış açısını değiştirmek bizi zorlayabiliyor.”

Ö11: “Müfredat dışına çıkılamaması ahlak eğitiminde çok zorlayıcı bir durum. Görülen eksikliklerin üzerinde durmaya bile imkân tanınmıyor bazen.”

3.3. Öğretmenlerin DKAB Öğretim Programında Yer Alan Beceri Temelli Ahlak Eğitimine Dair Görüşleri

Öğretmenlerin DKAB öğretim programında yer alan beceri temelli ahlak eğitimine dair görüşlerini alabilmek adına “DKAB öğretim programını beceri temelli eğitimin uygulanabilirliği açısından incelediniz mi? DKAB öğretim programının bu hususta öğretmenlere rehberlik etmesi hakkında neler düşünüyorsunuz? Beceri temelli ahlak eğitimi denilince aklınıza neler geliyor? DKAB dersinin isminde geçen “Ahlak Bilgisi” kavramı ile ahlak eğitimi arasında sizce nasıl bir ilişki bulunmaktadır? Ahlak bilgisi ile kastedilen ahlak eğitimi midir yoksa ahlakın öğrencilere bilgi düzeyinde aktarılması mıdır? DKAB öğretim programını beceri temelli ahlak eğitimi açısından incelediniz mi? Hangi ünitelerde ahlak eğitimine dair konulara rastladınız? Bu konuların beceri temelli anlayışa uygun bir şekilde hazırlandığını düşünüyor musunuz? Programı beceri temelli ahlak eğitimi konusunda öğretmenlere yol gösterici şekilde hazırlandığını düşünüyor musunuz? Programda ahlak eğitimine dair etkinlikler yer alıyor mu? Bu etkinlikleri yeterli buluyor musunuz? Siz beceri temelli ahlak eğitimine dair etkinlik yapacak olsanız nasıl etkinlikler planlarsınız? DKAB öğretim programında yer alan ahlaki becerilerin beceri temelli anlayışa uygun bir şekilde öğrencilere kazandırılabilceğini düşünüyor musunuz? Siz hangi ahlaki becerilerin programda yer almasını istersiniz? DKAB öğretim

programında beceri temelli ahlak eğitimi ile ilgili eksik gördüğünüz noktalar ve çözüm önerileriniz nelerdir?” soruları sorulmuştur. Elde edilen cevaplar öğretim programlarının incelenmesi, öğretmenlere göre beceri temelli ahlak eğitimi, ahlak eğitiminde ahlaki bilgi ve ahlaki beceri, öğretmenlerin ahlak eğitimi içeren konulara dair farkındalıkları, ders materyallerinde ahlak etkinlikleri, öğretmenlerin etkinlik önerileri ve programda yer alması istenen ahlaki beceriler başlıkları altında toplanmıştır.

3.3.1. Öğretim Programlarının İncelenmesi

DKAB öğretim programının beceri temelli ahlak eğitimi açısından ne düzeyde incelendiğini tespit edebilmek adına katılımcılara programı inceleyip incelemedikleri ve programın öğretmenlere rehberlik etmesi hakkında neler düşündükleri sorulmuştur. Verilen cevaplara göre öğretmenlerin yalnızca bir tanesinin beceri temelli ahlak eğitimi açısından programı incelediği görülmüştür (Ö6). Bu incelemenin nedeni de söz konusu katılımcının konu ile ilgili aktif bir projede yer alıyor olmasıdır. Diğer katılımcılar beceri temelli ahlak eğitimi özelinde programı incelememişlerdir ancak eğitim-öğretim yılının başında döneme hazırlık amaçlı programları genel bir bakışla incelediklerini de dile getirmişlerdir.

Katılımcılar öğretim programını beceri temelli ahlak eğitimi açısından incelemeye tabi tutmadıklarını ifade etmelerinin yanı sıra tüm katılımcılar programı genel hatlarıyla göz önünde bulundurarak öğretmenlere rehberlik etmesi açısından yetersiz bulmaktadır. Yine katılımcılar öğretim programlarının içeriğinin programın genel amaçları ve felsefesine uygun bir şekilde hazırlanmadığı görüşündedirler. Programda hangi yöntem ve tekniklere başvurulmasına dair bilgiler yer almakta ancak bu yöntemlere uygun etkinlik ve uygulamaların yetersiz olduğu düşünülmektedir. Katılımcılar genel olarak öğretim programlarının incelenmesi noktasında öğretmen farkındalıklarının düşük olduğunu da dile getirmişlerdir. Bu nedenle öğretim programlarının öğretmenlere rehberlik etme konusunda revizyona ihtiyaç duyduğuna ve bu programların eğitim faaliyetleri için önemli olduğuna katılımcılar tarafından dikkat çekilmiştir. Programın incelenmesine dair öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdadır:

Ö4: “Açıkçası beceri temelli eğitim özelinde açıp da programı incelemedim ama her sene başında senemi planlamak adına oturup programı incelerim.”

Ö6: “Evet programı ve ders içeriklerini beceri temelli eğitim açısından inceledim.”

3.3.2. Öğretmenlere Göre Beceri Temelli Ahlak Eğitimi

Öğretmenler beceri temelli ahlak eğitimini tanımlarken; ahlaki bilgileri davranışa dönüştürecek eğitim sunmak (Ö2), verilen ahlaki eğitimin davranışa yansıdığını görmek (Ö3), kişinin bildiğini yaşaması (Ö4, Ö5), ahlaki değerlerin hayata entegre edilmesi ve bu değerlerin yaşanabilirliğinin de öğretilmesi (Ö9, Ö10) gibi hususlar üzerinde durmuşlardır.

Beceri temelli eğitim için yapılan tanımlarda genel olarak bilgilerin beceriye dönüşmesi, öğrenilenlerin hayata yansması gibi noktalara değinen katılımcılar beceri temelli ahlak eğitimini açıklarken de aynı noktalara değinerek beceri temelli eğitim için yaptıkları tanımlardan uzaklaşmamışlardır. Katılımcıların beceri temelli ahlak eğitimini genel anlamda ahlaki unsurların beceri temelli anlayışla sunulması şeklinde algıladıkları söylenebilmektedir. Öğretmenlerin beceri temelli eğitim için yaptıkları tanımları ahlak eğitimi ile ilişkilendirerek ifade etmeleri ve aralarında ilişki kurabilmeleri ahlak eğitiminde beceri temelli eğitimin uygulanabilir bir yaklaşım olarak düşünüldüğünü de göstermektedir. Katılımcıların beceri temelli ahlak eğitimi için yaptıkları tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Ö2: “Gerek karşılaştığımız olaylarla gerekse de oluşabilecek süreçlerle ilgili bilgileri aktarmak, ahlaki bilgileri ve bunlar doğrultusunda çocuklara belki de çözüm yolları veya davranışlar oluşturmak.”

Ö3: “...ahlak eğitimi ile öğrenilen bilgilerin davranışa dönüşebilmesi...”

Ö4: “Öğrencilerin öğrendiklerini yaşayabilmesi.”

Ö10: “...sadece ahlaki değerleri öğretmek değil, ahlaki değerlerin yaşanabilir şeyler olduğunu da anlatabilmek...”

3.3.3. Ahlak Eğitiminde Ahlaki Bilgi ve Ahlaki Beceri

Ahlak eğitimi, ahlaki bilgilerin öğrencilere bilgi düzeyinde aktarılması mıdır yoksa ahlaki becerilerin öğrenciler tarafından gerçekleştirilebiliyor olması mıdır sorusu ahlak eğitimi için üzerinde durulması gereken önemli bir sorudur. Derslerde ahlakın bilgi şeklinde öğrencilere aktarılması ve ders isminde geçen ahlak bilgisi kavramı ile ilgili katılımcılara “ahlak bilgisi” kavramının ahlak eğitimi ile nasıl bir ilişkisi bulunduğu sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin hepsinin “ahlak bilgisi” kavramı ile ahlak eğitimini ayrı tuttukları görülmektedir. Ancak bu iki kavramı birbirinden tamamıyla

ayırmak mümkün değildir. Ahlak eğitimi bilgi ve davranışı birlikte içermektedir. Özellikle de beceri temelli bir ahlak eğitiminden bahsetmek istiyorsak biliş, duyuş ve davranış bütünlüğünün sağlanması söz konusudur.

DKAB dersinin isminde geçen “ahlak bilgisi” kavramı ahlak eğitimini tam anlamıyla ifade etmemekle birlikte müfredat ile ilişkili görülmektedir. Nitekim öğretim programı incelendiğinde ahlaki konuların çoğunlukla bilgi düzeyinde kaldığı bu nedenle de ahlaki becerilerden ahlaki yargı becerisine çokça değinildiği görülmektedir (MEB, 2018). Öğretmen görüşlerinden de hareketle öğretim programında bilgi düzeyine vurgunun daha fazla yer alması programın “ahlak bilgisi” kavramı ile ilişkili olduğunu gösterirken programda ahlak eğitiminin daha çok biliş boyutuna odaklandığını da göstermektedir. Öğretim programının amaçları ve genel felsefesinde beceri temelli eğitime vurgu yapılırken diğer bölümlerde duyuş ve davranış boyutlarına verilen ehemmiyetin az olması programın “ahlak bilgisi” kavramı ile ilişkilendirilebilirken ahlak eğitiminin yalnızca bir parçasına tekabül etmesine neden olmaktadır. Ancak amacına ulaşmış bir ahlak eğitiminden bahsedilmek isteniyorsa ahlaki becerilerin tümüne hitap eden unsurların yer alması önem arz etmektedir. Böylelikle biliş, duyuş ve davranış bütünlüğü de sağlanmış olacaktır. Ahlak eğitiminin ahlaki bilgiden ahlaki beceriye giden bir süreç olduğunu söylemek de mümkündür. Bu nedenle “ahlak bilgisi” kavramı bu sürecin yalnızca bir parçasına işaret etmektedir. Konu ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

Ö2: “İsimde geçen ahlak bilgisi müfredatın bizden yapmamızı istediği bilgi aktarımına karşılık geliyor bence. Ancak ahlak eğitimi dediğimiz şey tam olarak bu mu emin değilim. Davranışa dönüşmeyen bir bilgi gerçekten kazanılmış mıdır ve ahlak eğitimi amacına ulaşmış mıdır? Sanmıyorum.”

Ö4: “Ahlak eğitimi teori ve pratiği birlikte içerir. Fakat ahlak bilgisi kavramı sadece teoriğe tekabül ediyor bu nedenle de ahlak bilgisi dediğimizde aynı zamanda ahlak eğitimini de kastetmiş olmuyoruz.”

Ö6: “Ahlak bilgisi, ahlak eğitiminin ilk basamağıdır önce bilgi sunulur ve ahlak eğitimine davranışa ulaşılan kadar devam edilmelidir.”

Ö10: “Ahlak eğitimi ahlak bilgisi kavramı ile karşılanamaz. Ama belki yarısı ahlaki bilgidir. Çünkü bizler önce bilgileri sunuyoruz sonra davranışın gerçekleşmesini bekliyoruz ya da istiyoruz.”

3.3.4. Öğretmenlerin Ahlak Eğitimi İçeren Konulara Dair Farkındalıkları

DKAB müfredatında her sınıf düzeyinde ahlaka dair farklı konulara yer verilmektedir. Ahlak eğitiminde öncelikle hangi konularda ahlaka dair öğretilere rastlandığının da farkında olunması gerekmektedir. Ders kitapları incelendiği bazı ünitelerin ahlaki unsurlara daha fazla yoğunlaştığı görülürken bazı ünitelerde de ana konu farklı olsa da ahlak ile ilişkili metin veya etkinliklere yer verilmektedir. Katılımcıların ahlak ile ilgili ünitelere dair farkındalıklarına dair sorulan sorulara alınan cevaplar incelendiğinde beş katılımcının 10.sınıf 4.ünitesi olan “Ahlaki Tutum ve Davranışlar” ünitesini, üç katılımcının yine 10.sınıflarda yer alan “Genç Sahabiler” ünitesini, üç katılımcının peygamber ile ilgili üniteleri, iki katılımcı da değerleri konu alan üniteleri ahlak ile ilişkilendirmiştir. Katılımcıların dile getirdiği ve ahlak ile ilgili olduğunu ifade ettikleri çoğu ünite de öğrenciler için örnek gösterilen kişi ve davranışlar yer almaktadır. Ahlak ile ilişkilendirilen bu ünitelerde ahlaki davranışlara odaklanılması ve bunların öğretmenlerin dikkatini çekerek ahlak ile ilgili olduğunu dile getirmeleri aslında ahlakın davranış boyutuna önem vermeleri açısından dikkat çekici bir noktadır. Ahlakın bilgi düzeyinde kaldığı, ahlaki unsurlara kısaca değinilen farklı üniteler de bulunmasına rağmen öğretmenlerin aklında kalan ve çoğunu ortak bir şekilde ifade ettiği üniteler ahlaki davranışların ele alındığı ünitelerdir. Bu durum öğretmenlerin ahlak eğitimini ahlaki davranışın varlığı ile daha fazla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö2: “Her sınıf düzeyinde Hz. Muhammed ile ilgili olan ünitelerin ahlakla da yakından ilişkili olduğunu düşünüyorum.”

Ö3: “10.sınıfların ahlak ünitesi var ama bu konuda benim en dikkatimi çeken 12.sınıflarda ahlaki konulara çok az değinilmesi.”

Ö6: “Gençlik ve değerler ile ilgili üniteler var. Bu ünitelerdeki değerler de ahlaki değerler olarak veriliyor.”

Ö9: “10 ve 11. Sınıflarda ahlaki konulara daha fazla yer veriliyor diye düşünüyorum. Özellikle 10.sınıflarda yer alan ahlaki tutum ve davranışlar ünitesi. Yine peygamber ile ilgili ünitelerde de ahlaki öğretiler var.”

Ö10: “10.sınıflarda genç sahabilerin ele alındığı bir ünite var. Burada sahabilerin ahlaki davranış ve tutumları örnek olarak sunuluyor.”

Hiz. Muhammed’in hayatı ve kişiliğine dair konuların ele alındığı üniteler üç katılımcı tarafından ahlak ile ilgili görülmektedir. Bu ünitelerde Hiz. Muhammed’in hayatından ve davranışlarından örnekler sunulması, ahlaki duruşunun yine öğrenciler için temsil

niteliğinde olması amacıyla ele alınmasının bu ilişkilendirmenin arka planında yer aldığı düşünülebilir.

Milli ve manevi değerlerin ele alındığı üniteler iki katılımcı tarafından ahlakla birlikte zikredilmektedir. Bu husus ahlakın katılımcılar tarafından yalnız toplumun birleştirici bir unsuru olarak görüldüğünü ve yalnızca din ile ilgili olmadığını göstermektedir. Katılımcıların işaret ettiği üniteler ahlakın ele alındığı ve konu ile ilgisi olan isabetli üniteler olduğundan öğretmenlerin ahlaki konulara dair farkındalıklarının iyi bir seviyede olduğunu söylemek mümkündür.

Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da bu konuların beceri temelli anlayışla hazırlanması konusunda katılımcıların ne düşündüğüdür. Öğretmenler ahlak ile ilgili konuları sıralarken bu konuların programda yer alırken beceri temelli anlayışa uygun şekilde yer almadığını ve bu hususta öğretim programının yetersiz kaldığını dile getirmektedirler. Örneğin katılımcılardan biri (Ö3), ahlak ile ilgili olduğunu düşündüğü konuları dile getirirken 12.sınıflarda ahlaki konulara çok az değinildiğini de ifade ederek bu konuda programda eksik gördüğü bir hususu da dile getirmiştir.

3.3.5. Ders Materyallerinde Ahlak Etkinlikleri

Katılımcılara ders materyallerinde ahlak eğitime dair yer alan etkinlikler ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde tüm katılımcılar ahlaka dair etkinlik sayısının oldukça az olduğunu ve bunların da yüzeysel etkinlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Etkinlikler konuyu pekiştirmede, anlamlı öğrenmeye yardımcı olmada başvurulan ayrıca öğrencilerin derse katılım ve başarılarının artmasına yardımcı unsurlardır (Sürmelioglu & Üstün, 2023). Katılımcılar ahlaki etkinliklerin daha çok bilgileri hatırlama ya da ahlaki ifadeleri açıklama üzerine yoğunlaştığını öğrencilerin duygularına hitap etme ve öğrencileri ahlaki davranışa teşvik etme konusunda yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların beşine göre ahlak ile ilgili etkinliklerin çoğu yorumlamaya dayalı etkinliklerdir. Yorumlama becerisi, bireyin mevcut durumu bağlamdan koparmadan yeniden açıklamasını ifade eder (Aşkar vd., 2023). Öğrenciler için konuyu yeni ifadelerle açıklayabilmek konunun öğrenilmesi ve farklı şekillerde ifade edilmesi açısından önemlidir. Fakat katılımcılara göre yorumların yanı sıra hislerini fark edebilecekleri, empati yapabilecekleri ve ahlaki davranış sergileyecekleri etkinliklerin sayısı

arttırılmadığı sürece öğrenmeler bilgi düzeyinden öteye gidemeyecektir. Etkinlikler ile ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö4: “...etkinliklerin çoğu yoruma dayalı öğrencileri sürece dahil eden etkinlik çok az.”

Ö7: “Maalesef etkinlikler yetersiz ve yüzeysel kalıyor.”

Ö9: “...etkinliklerin çoğu ahlakın bilgi kısmıyla ilgili bu nedenle de ahlak eğitime kısıtlı bir katkı sağlıyor.”

Katılımcıların üzerinde durduğu husus ahlaki becerilerden ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilebilir. Çalışmamızın ikinci bölümünde yapılan doküman incelemelerinde de etkinliklerin çoğunun ahlaki becerilerden ahlaki yargı becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Katılımcıların etkinlikler ile ilgili sunduğu görüşler ile çalışmada elde edilen bulguların paralellik gösterdiği görülmektedir.

3.3.6. Öğretmenlerin Etkinlik Önerileri

Katılımcılar ders materyallerinde yer alan etkinlikleri yetersiz bulduğuna dair görüşlerine bir önceki başlıkta değinilmiştir. Katılımcılardan kitaplarda beceri temelli ahlak eğitimi destekleyebilecek etkinlik önerilerinde bulunmaları istenmiştir. Katılımcılardan altı tanesinin biliş, duyuş ve davranış bütünlüğüne vurgu yapan etkinlikler önerdikleri görülmüştür. Örneğin; drama, oyun, örnek şahsiyetleri canlandırma gibi öğrencilerin farklı rollere bürünebileceği, duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri etkinlikler katılımcılar tarafından önerilen etkinliklerdir. Çünkü bu etkinliklerle öğrenciler empati yapabilir ahlaki durumlarda neler yapması gerektiğinin farkına varabilir ve ahlaki davranışa yönelebilir. Ayrıca bu tür etkinlikler hayattan kesitler barındırabileceğinden öğrenciler için ahlaki davranış için küçük prova niteliğinde de olabilecektir. Ayrıca konular etkinlikler ile desteklendikçe anlamlı ve kalıcı öğrenmeye de katkı sağlanacaktır. Katılımcıların üçü tarafından dile getirilen ve yeni bir proje olan ÇEDES etkinliklerinin de beceri temelli eğitime yakın olduğu söylenebilmektedir. Söz konusu projede öğrencilerin sürece dahil olmasına imkân tanınmakla birlikte her ay belli değerler üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu değerler çerçevesinde çeşitli geziler, yardımlaşma kampanyaları ve farklı faaliyetler düzenlenebilmektedir. Önerilen etkinliklerde dikkat çekici bir husus da okul dışı etkinliklerin dört katılımcı tarafından zikredilmesidir. Ders saatlerinin az olması, müfredatın yoğun olması, sınıf mevcutlarının fazla olması gibi etkenler okullarda farklı etkinliklerin planlanması ve uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle

öğretmenler genellikle okul dışında gerçekleşecek etkinlikleri fırsat olarak değerlendirmektedir. Ancak okul dışında etkinlik planlamak için çeşitli prosedürlerin yerine getirilmesi gerekmektedir ki bu süreçler de bazen öğretmenleri zorlayıcı şekilde kendini göstermektedir. Etkinlik önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

Ö2: “Oyun temelli etkinlikler, dramalar öğrencilerde duygu boyutuna da hitap edebilir hem de bir davranışın ortaya koyulmasına katkı sağlayabilir. Oyunlar aslında hayatında küçük kesitleri gibi oluyor onlar için ama tabi lise düzeyine uygun oyun tasarlamak oldukça zor bu nedenle bu kitleye dramayı daha uygun buluyorum.”

Ö3: “Yardımlaşma kampanyaları ve okul dışı ziyaretler. Öğrencileri hayatın içine dahil eden etkinlikler kalıcı öğrenmelere katkı sağlıyor. Hatta bakanlığın yeni bir projesi var ÇEDES (Çevre Duyarlıyım Değerlerime Sahip Çıkıyorum). Bu projenin etkinlikleri büyük ölçüde ahlak eğitime katkı sağlıyor.”

Ö6: “Öğrencilere ahlaki ikilem sunan etkinliklerin sayısını arttırabiliriz. Öğrencilerin bu ikilemden hangisini seçtiğini açıklamalarını da sağlamalıyız. Böylece duygular da işin içine girecektir.”

Ö7: “Planlaması zor oluyor ama okul dışı etkinlikler, yardım kampanyaları, ahlak le ilgili eserleri okuma ve tahlil günleri gibi etkinlikler planlanmalı.”

3.3.7. Programda Yer Alması İstenen Ahlaki Beceriler

Katılımcıların programda yer alan ahlaki beceriler ile ilgili görüşlerini almak üzere ahlaki becerilerin beceri temelli bir anlayışla kazandırılabilirliği ve programda hangi ahlaki becerilerin yer almasını istedikleri sorulmuştur. Katılımcıların tamamı ahlaki becerilerin beceri temelli eğitim anlayışıyla kazandırılabilirliği fikrindedir. Ancak burada beceri temelli eğitim için önceki sorularda değinilen bazı sınırlılıkların olduğunu da tekrar hatırlatmaktadırlar.

Programda hangi ahlaki becerilerin yer almasını istedikleri sorulduğunda yedi katılımcının saygı, hoşgörü, dürüstlük, adalet gibi değerlerin üzerinde durduğu görülmüştür. Cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin ahlaki beceriler yerine değerleri sıraladıkları görülebilir. Bu da göstermektedir ki ahlaki beceriler denilince anlaşılan aslında değerlerdir. Fakat ahlaki beceri ve ahlaki değerler birbirlerinden ayrı şeylerdir. Örneğin; ahlaki bir durumda kişinin durum üzerine muhakeme yapması, adaletli davranması gerektiğini düşünmesi ahlaki yargı becerisi ile ilişkiliyken bunun duygusal

yansımaları, empati yapması da ahlaki motivasyon becerisi ile ilişkilidir. Son olarak adaleti uygulayabiliyor olması da ahlaki davranışın gerçekleşmesidir. Bu nedenle ahlaki beceriler aslında değerlerin benimsenmesi ve uygulanması sürecinde kendini göstermektedir. Katılımcılardan yalnızca bir tanesi (Ö6); ahlaki muhakeme, ahlaki duyuş ve ahlaki davranıştan bahsederek ahlaki becerilere değinmiştir. Bu durum da katılımcının hali hazırda ahlaki beceriler üzerine bir çalışmada yer alıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Beceri temelli ahlak eğitiminde öncelikle değerler ve beceriler ile ilgili öğretmen farkındalıklarının artırılması gerekli görülmektedir. Söz konusu görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö4: “Kul hakkı çok önemli. Ekstra üstüne düşülmeli bu konunun. Özellikle de beceri temelli eğitim ile beceriler daha kolay kazandırılabilir ve kalıcı olabilirler.”

Ö6: “Ahlaki becerilerin beceri temelli anlayışla kazandırılabilmesi aslında sadece anlayışa bağlı değil. Öğrencilerin zihninin, duygu dünyasının, çevresinin de bu beceriler için hazır olması gerekiyor. Ayrıca programda hem ahlaki muhakeme becerisinin hem ahlaki duyuş hem de ahlaki davranış becerisinin hepsinin ayrı ayrı yer alması gerekiyor.”

Ö7: “Ahlaki beceriler bu anlayışla öğrencilere evet kazandırılabilir ancak kazanıp kazanmadıklarını nasıl ölçeceğiz problem biraz da burada. Programda adalet, hikmet, şecaat gibi kapsayıcı değerler yer alıyor. Ben hoşgörü ve saygının daha fazla yer almasını isterim ama özellikle de farklılıklara saygı.”

Ö10: “Dürüstlük konusunda çok büyük bir zafiyet var ve buna programda daha fazla zamana ve etkinliğe yer verilmeli.”

Ö11: “Beceri temelli anlayışa ahlaki beceriler kazandırılabilir ancak sınırlılıkların da ortadan kaldırılması lazım zaman kısıtlılığı ve sınıfların kalabalıklığı gibi. Programda bir sürü ahlaki değer zaten var bence güncel meselelerin konuşulabilmesi için programda bizlere serbest zamanların bırakılması gerek. Oraya da hangi ahlaki konuda eksiklik görüyorsak onu ekleyerek devam edebiliriz. Çünkü zaman ve mekâna bağlı olarak ihtiyaçlar değişebiliyor.”

Programda yer alması istenilen beceriler ile ilgili bir katılımcı da (Ö11) esnek bir anlayışla yaklaşılması ve farklı değerler üzerinde durulması için öğretmenlere serbest bir alan oluşturulması gerektiğini dile getirmiştir. Güncel meselelerle birlikte zamanla farklı ahlaki değerlerin üzerinde durulması ihtiyacı ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle programda önemli değerlerin yer almasıyla birlikte yer almayan ve ihtiyaç duyulan bir

değerin işlenebilmesi için alan oluşturmak da ahlak eğitimi ve güncelliği sağlayabilmek adına faydalı olabilecektir.



SONUÇ

Beceri temelli ahlak eğitiminin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki konumunu ders kitapları ve öğretmen görüşleri üzerinden incelemeyi hedefleyen bu çalışmada önceden belirlenen ortaöğretim DKAB ders kitaplarında yer alan etkinlikler, Ortaöğretim DKAB öğretim programı ve ünite kazanımları son olarak da görüşmelerden elde edilen öğretmenlerin beceri temelli ahlak eğitimine dair görüşleri incelenmiştir.

Doküman incelemesinin sonucunda ders kitabında yer alan etkinlik ve soruların genel anlamda ahlaki becerilerden ahlaki yargı becerisi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Daha sonra ahlaki motivasyon becerisi, en az ahlaki davranış becerisi ile ilişkili etkinlik bulunmaktadır. Ünite kazanımlarının incelenmesinde de benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Öğretim programında yer alan kazanımların büyük çoğunluğunun ahlaki yargı becerisi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretim programı ve ders kitaplarında yer alan ahlaki becerilerden ahlaki yargı becerisine daha sık rastlanması ahlaki gelişimde öğrencilerin ahlaki öğrenmelerinin bilgi düzeyinde kaldığını göstermektedir. Ahlak eğitimin nihai hedefi ahlaki davranışı kazandırabilmek olduğundan ahlaki öğrenmelerin bilgi düzeyinden davranış düzeyine taşınması gerekmektedir. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin oldukça azı ahlaki duyuş ile ilgili olup öğrencilerin duygularını da işin içine katmalarına imkân tanımaktadır. Özellikle davranış boyutu ile ilgili olan etkinlik ve kazanımlar yok denecek kadar azdır. Ahlaki bir davranışı gerçekleştirebilmek adına ahlaki muhakeme ve yargı becerisinin güçlenmesi elbette önemlidir. Çünkü sağlam bir muhakeme becerisi davranışların alt yapısındaki anlam da güçlenecek ve bu anlam ile birlikte bireylerin ahlaki davranışı ve kendini gerçekleştirmelerine daha da yaklaşılabilecektir (Narvaez, 2019). Ancak sürekli düşündüren, duyuş ve davranışa taşınamayan etkinlikler öğrencilerde söylem ve eylem arasındaki mesafeyi açmaktadır. Ders kitabı ve öğretim programına bakıldığında da ahlaki unsurların öğrenilmesinin yer aldığı ancak bunların uygulamaya geçirilmesi konusunda öğrencileri destekleyici unsurların neredeyse olmadığı görülmektedir.

Görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin beceri temelli eğitim ile ilgili birbirlerine yakın tanımlar yaptıkları görülmüştür. Yapılan tanımlarda genellikle öğrencilere sunulan bilgilerin hayatlarında davranış olarak sergilenmesine vurgu yapılmıştır. Bu vurgu beceri temelli eğitim için yapılan tanımlarda yer alan bilgi, tutum

ve davranış bütünlüğü ile ilişkili görülmüştür (Van Griethuijsen vd., 2020). Söz konusu vurgu ile ilgili Yemenici (2023)'nin çalışmasında da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Çalışmamızda Öğretmenlerin beceri temelli eğitimde bilgilerin uygulamaya geçirilmesine dair yaptıkları tanımlar ile Yemenici (2023)'nin çalışmasında beceri kavramı için yapılan tanımlar birbirleri ile paralellik göstermektedir. Nitekim söz konusu çalışmada öğretmenlerden beceri kavramını tanımlamaları istendiğinde verilen cevaplarda bilgilerin yeni durumlarda uygulanabilmesi, hem pratik hem teorik alanda üretim yapma gibi hususlara dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerin çoğu beceri temelli eğitim ile ilgili pek bilgilerinin olmadığını ifade etmelerinin yanı sıra beceri temelli eğitim için yapılan tanımlardaki belli noktalar ile benzer hususlar üzerinde durmuşlardır. Bu da öğretmenlerin aslında konu ile ilgili zihinlerinde olanların beceri temelli eğitim ile ilgili olduğunun farkında olmadıklarını ve literatürde yer alan beceri temelli eğitime ait özellikler açısından farkındalıklarından bahsetmenin mümkün olduğunu göstermektedir. Yine de öğretmenlerin beceri temelli eğitim adına ortak bir tanıma ihtiyaç duydukları söylenebilmektedir ki Aşkar ve Altun (2023)'un çalışmasında da benzer bir ihtiyacın varlığından söz edilmektedir.

Katılımcıların çoğu beceri temelli eğitimi derslerde uygulanabilir görmekle beraber bu durumu sınırlandırabilecek çeşitli unsurların bulunduğunu da ifade etmişlerdir. Örneğin; derslerdeki teorik yoğunluk, haftalık ders saatlerinin bu yoğunluk karşısındaki yetersizliği öğretmenlerin dillendirdiği bu sınırlılıklardandır. Beceri temelli eğitimde duygu ve davranış boyutunun olması ve bu boyutlardaki çıktıların nasıl değerlendirileceği sorusu da sınırlılıklar arasındadır. Nitekim okullarda öğretilen durumların yansımaları okul dışında da kendini gösterebilmektedir. Bu durumlarda öğrenilenlerin davranışa dönüşümünün öğretmenler tarafından gözlemlenmesi yahut ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulması mümkün olmamaktadır. Ayrıca ahlaki konuların soyutluğu, öğrencilerin duygu dünyası da yine somut ölçekler ile değerlendirilmeye tabi tutulamamaktadır. Sınırlılıkları olsa da beceri temelli eğitimin uygulanabilir görülmesi Yemenici (2023)'nin çalışmasında elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Yemenici'nin çalışmasında öğretmenler din eğitiminde bilgilerin davranışa dönüşebilmesi için beceri yaklaşımını uygulanabilir hatta gerekli gördüklerini ifade etmişlerdir (Yemenici, 2023). Katılımcılar beceri temelli eğitimin anlamlı ve kalıcı öğrenmelere katkı sağlayacağı düşüncesindedirler. Beceri temelli eğitim biliş, duyuş ve davranış birliğini

hedeflediğinden öğrenmeler yalnızca bilgi düzeyinde kalmayacak duygular da işin içine girerek öğrencilerin hayatında daha da anlam kazanabilecektir. Ayrıca bilgilerin davranışa dönüşmesi zamanla öğrenciler için bilgilerini uygulama fırsatı sağlayacak ve beceriler alışkanlıklara dönüşüp öğrenilenler farklı durumlarda dahi zorlanmadan sergilenebilecektir. Beceri temelli eğitimin sağlayacağı fırsatlardan en çok dile getirileni de bu husustur. Beceri temelli eğitimin teorilerin pratiğe taşınmasına imkân sağlaması katılımcılar tarafından büyük bir fırsat olarak değerlendirilmektedir.

Ahlak eğitimi katılımcılar tarafından tanımlanırken yalnızca dine vurgu yapılmaması, ahlakın toplum ve toplumsal uyum için gerekli olduğunun ifade edilmesi önemli bir husustur. Ahlak eğitiminin temel amacı bireyleri ahlaki olgunluğa ulaştırmaktır ve ahlaki olgunluğun gereklilikleri bireylerin toplum içinde huzurla yaşamasına da katkı sağlamaktadır. Nitekim inançları farklı olsa da insanlar ortak ahlaki öğretilere sahip olabilmekte ve ortak bir paydada buluşabilmektedir. Empati yapabilme, katılımcılar tarafından ahlak eğitiminin amaçları arasında sıkça zikredilmektedir. Empati yapma, ahlaki becerilerden ahlaki motivasyon ve duyguların da sürece dahil olması ile ilişkilidir. Zira empati yapılırken bireyler kendi ve başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkına varabilmekle beraber içinde bulundukları durumu anlamaya çalışmaktadırlar (Bakırcıoğlu, 2006, s. 86). Ahlak eğitiminin amacında empatiye yapılan vurgu öğretmenlerin ahlaki duygu boyutunda da beklentilerinin olduğunu göstermektedir.

Ahlak eğitiminde okulun öğrencilerin ahlaki gelişimi için hem olumlu hem de olumsuz katkılarının olabileceği düşünülmektedir. Okullar toplumun minyatürleri olarak değerlendirilebilir. Öğrenciler burada öğrendiklerini uygulama fırsatı bulurken kendileri için pek çok rol model de belirleyebilirler. Öğretilenlerin uygun bir şekilde sergilenmesi durumunda ahlaki kişiliğin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlanırken öğrencilerin örnek aldığı kişilerin söylemler ve eylemlerinin tutarsız olması durumunda yahut arkadaş çevresinden gördükleri olumsuz ahlaki durumlar onları olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle okul kültürlerinin ahlaki temellerine de dikkat edilmesi gerekmektedir.

Öğretim programları eğitim-öğretim dönemlerinin başında genel olarak süreci planlayabilmek adına öğretmenler tarafından incelenmektedir. Fakat öğretmenlerin bu incelemeyi yaparken beceri temelli ahlak eğitimi açısından bir bakış geliştirdiklerini söylemek mümkün değildir. Programlar beceri temelli ahlak eğitimi açısından incelenmediğinden programdaki eksik veya artı yönlerinin farkındalığı da düşüktür. Bu

noktada programların incelenmesine dair öğretmen teşviklerinin artırılması önemli görülmektedir. Böylelikle eksik görülen yönlerin tamamlanması adına daha fazla kişinin bilinçlenmesi de sağlanabilecektir. Öğretmenlerin programı ahlak eğitimi açısından inceleme düzeyleri her ne kadar düşük olsa da ahlaki konuları içeren üniteler konusunda farkındalıkları yüksektir.

DKAB isminde geçen “Ahlak Bilgisi” kavramı katılımcılara göre öğrencilerin ahlaki becerilere ulaşmasını hedefleyen ahlak eğitimini yansıtmamaktadır. Ahlak bilgisi ile kastedilen ahlaki bilgilerin öğrencilere aktırılmasıdır fakat ahlak eğitiminde yalnızca bu bilgilerin aktarılması yeterli değildir. Ahlaki bilgilerin beceriye dönüşmesi için öğrenciler tarafından benimsenmesi, davranışa dönüşmesi de gereklidir. Ahlaki bilgidan ahlaki beceriye giden bu süreç aslında beceri temelli eğitimin de asıl amacıdır. Zira beceri temelli eğitimin biliş, duyuş ve davranış bütünlüğüne yaptığı vurgu ile bir paralellik söz konusudur (Van Griethuijsen vd., 2020).

Ders kitaplarında yer alan etkinlikler öğrencilerin duyuş dünyasına hitap etme ve ahlaki davranış sergileme noktasında oldukça yetersiz kalmaktadır. Etkinliklerin çoğu ahlaki muhakemeye katkı sağlayan etkinliklerdir ve katılımcılara göre sadece muhakemeye odaklanıldığında bilgi ve düşünceden öteye geçilememektedir. Öğrencilerin bildiklerini davranışa dönüştürebilecekleri, kendilerinin ve diğer insanların duygularının farkına varabilecekleri etkinlikler önemli görülmektedir. Yardım kampanyaları düzenlemek, okul dışı gezi ve ziyaretler gibi etkinlikler öğretmenler tarafından önerilen etkinliklerdir. Bu tarz etkinliklerde öğrenciler öğrendiklerinin duyuş dünyalarında ve gerçek hayatta yansımalarını görebilecek ve etkinlikler anlamlı kalıcı öğrenmeler konusunda destekleyici unsurlar olabileceklerdir. Ayrıca okul dışı etkinliklerde bireyler öğrendiklerini gerçek ortamlarda kullanmaya ve karşılaştıkları problemlere çözüm bulmaya fırsat bulurlar (Maden, 2012, s. 39). Aksi takdirde sürekli ahlaki yargı becerisi ile ilişkilendirilebilen etkinlikler yalnızca bilgileri tekrar etme ve pekiştirmeye yarayacak ancak bilgilerin davranışa dönüşmesi konusunda yetersizlik yaşanacaktır.

Doküman incelemelerden elde edilen sonuçlardan hareketle ahlak eğitiminin hedefine ulaşabilmesi adına öğrencilerde davranış boyutuna hitap edecek daha fazla noktanın bulunması beceri temelli ahlak eğitimi için önem arz etmektedir. Öğretim programları ve ders kitaplarının beceri temelli ahlak eğitimi göz önünde bulundurularak çeşitli ahlaki

becerileri geliştirmeyi hedefleyici şekilde hazırlanmasının yanı sıra öğretmenlerin de konu ile ilgili farkındalıklarının arttırılması gerekmektedir.

Öğretmenler programda saygı, adalet, hoşgörü ahlaki becerilerin daha fazla yer almasını istediklerini dile getirmişlerdir. Ancak öğretmenlerin program için ahlaki beceriler önermesi istendiğinde değerleri sıraladıkları görülmüştür. Değerler ve ahlaki beceriler birbirlerinden farklı unsurlardır. Bu da değerler ile ahlaki becerilerin karıştırdığını göstermektedir. Ahlak eğitiminde amaca ulaşabilmek adına öncelikle öğreticilerin değerler ve ahlaki becerilerin ayrımının farkında olması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının arttırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir. Öğretmenlerin ahlaki beceri önerileri ile Yemenici (2023)'nin çalışmasında katılımcılar tarafından önerilen beceriler arasında bir farklılık söz konusudur. Çalışmamızda öğretmenler ahlaki beceriler yerine değerlere değinirken Yemenici (2023)'nin çalışmasında öğretmenler iletişim becerisi, kitap okuma becerisi, teknoloji kullanma becerisi gibi becerilerin kazandırılması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Eğitim için yapılan tanımlara bakıldığında öğrenme yoluyla istendik davranış değışikliği tanımına rastlanmaktadır (Öncül, 2000). Beceri temelli eğitim anlayışının temelinde de bilgi, duyuş ve davranış birliğinin sağlanması yer aldığından aslında eğitimin temel amacına ulaşıldığında beceri temelli eğitim de gerçekteşmiş olacaktır. Nitekim beceri temelli eğitim anlayışından bahsedilirken bambaşka bir anlayıştan bahsedilmemektedir. Beceri temelli ahlak eğitimi için de benzer şeyler söylenebilir. Ahlak eğitiminin amacı, kişilere ahlaki karakteri sağlayacak ahlaki becerilerin kazandırılmasıdır. Bu nedenle beceri temelli eğitim ahlak eğitiminde beceri temelli eğitim, uygulanabilir bir anlayış olarak görülmektedir.

Beceri temelli eğitimin uygulanabilirliği adına ortaöğretim DKAB öğretim programında beceri temelli eğitime dair ifadeler daha net ve anlaşılır şekilde yer almalı ve öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalıklarının arttırılması desteklenmelidir. Ünitelerde biliş, duyuş ve davranış boyutları birlikte göz önünde bulundurularak etkinlikler kademeli şeklilde düzenlenebilir. Öğretim programında ahlaki karakteri gerçekteşirebilmek adına ahlaki davranış becerisi ile ilişkilendirilebilecek kazanım sayısı arttırılabilir. Ölçme ve değerlendirme bölümlerinde yer alan sorular bilgiyi hatırlatmanın yanı sıra öğrenmelerin davranış olarak gözlemlenebileceği şekilde düzenlenmelidir. Öğretim programlarındaki

beceri temelli dönüşüm çalışmaları dikkate alınarak DKAB programlarında ahlaki konuların beceri temelli öğretimine yönelik program ve öğretim materyali tasarımı ile öğretmenlerde yetkinlik gelişimi üzerine alan uzmanı ve uygulayıcıların birlikte çalışmasına ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir.



KAYNAKÇA

- Alan, B., & Güven, M. (2022). An International Concept Confusion: A Document Analysis on the Concepts of Competence, Competency and Competent. *Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 271-293.
- Aşkar, P., & Altun, A. (2023). K-12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli Üzerine Bir Çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 925-940.
- Aşkar, P., Altun, A., & Çağlar Özhan, Ş. (2023). Kavramsal Beceriler. İçinde *K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Bajovic, M., & Elliott, A. (2011). The Intersection of Critical Literacy and Moral Literacy: Implications for Practice. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 5(1), 27-37.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik Psikoloji Sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Beceri. (2022). İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*.
- Bratianu, C., Hadad, S., & Bejinaru, R. (2020). Paradigm Shift in Business Education: A Competence-Based Approach. *Sustainability*, 12(4), 1348-1365.
- Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET)—The English, German and Dutch cases. *Oxford Review of Education*, 34(5), 547-567.
- Catalano, R. F., Toumbourou, J. W., & Hawkins, J. D. (2008). Positive Youth Development in the United States: History, Efficacy and Links to Moral and Character Education. İçinde L. Nucci & D. Narvaez (Ed.), *Handbook of Moral and Character Education* (ss. 370-390). Routledge.
- Clarcken, R. H. (2009). Moral Intelligence in The Schools. *Annual Meeting of The Michigan Academy of Science*, 1-7.
- Comenius Lifelong Learning Programme. (2015). *KEYS Etkin Yeterlilik Temelli Öğrenim İçin Ana Yöntemler Araştırma Raporu*. <http://www.keysproject.eu/index.php/tr/keys-outcomes/documents/summary/4-documents/86-keys-arastirma-raporu>
- Crick, R. D. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: Narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3).
- Çınar, Z. (2016). Yetkinlik Bazlı Performans Değerlendirme. *Kargem Araştırma Yazıları*.
- Davidson, M., Lickona, T., & Khemelkov, V. (2008). Smart and Good Schools: A New Paradigm for High School Character Education. İçinde L. Nucci & D. Narvaez (Ed.), *Handbook of Moral and Character Education* (ss. 370-390). Routledge.

- Dewey, J. (1995). *Eğitimde Ahlak İlkeleri* (A. F. Oğuzkan, Çev.). Şafak Matbaası.
- Doğan, R. (2023). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11. Sınıf Ders Kitabı*. Gezeugen Yayıncılık.
- Edwards, R. (2016). Competence-based Education and the Limitations of Critique. *International Journal of Training Research*, 14(3), 244-255.
- Epstein, R. M., & Hundert, E. (2002). Defining and Assessing Professional Competence. *The Journal of the American Medical Association*, 287(2), 226-235.
- Götz, I. L. (1989). Is There a Moral Skill? *Educational Theory*, 39(1), 11-16.
- Güneş, F. (2012). Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Güneş, F., & Uygun, T. (2016). Öğretmen Yetiştirmede Beceri Uyuşmazlığı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-14.
- Hager, P., & Gonczi, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher*, 18(1).
- Haste, H. (2009). What is ‘competence’ and how should education incorporate new technology’s tools to generate ‘competent civic agents’. *Curriculum Journal*, 20(3), 207-223.
- Hébrard, P. (2013). Ambiguities and Paradoxes in a Competence-based Approach to Vocational Education and Training in France. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(2), 111-127.
- Kasap Kayış, F. N., & Meydan, H. (2023). 10. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabında “Ahlaki Tutum ve Davranışlar” Ünitesinin Ahlaki Beceriler Açısından İncelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 216-234.
- Kerschenstainer, G. (1977). *Karakter Kavramı ve Terbiyesi* (H. F. Kanad, Çev.). Milli Eğitim Basımevi.
- Klieme, E., Hartig, J., & Rauch, D. (2008). The Concept of Competence in Educational Contexts. İçinde J. Hartig, E. Klieme, & D. Leutner (Ed.), *Assessment of Competencies in Educational Contexts* (Göttingen: Hogrefe Publishing, ss. 3-22).
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Kole, J. J. (2011). Teaching Moral Competence to Pre-Professionals. İçinde S. Miedema & D. J. de Ruyter (Ed.), *Moral Education and Development* (ss. 239-253). Sense Publishers.
- Konaklı, N., Çınar, H., & Emiroğlu, S. (2023). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10. Sınıf Ders Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantham Books.
- Lilja, A., & Osbeck, C. (2020). Understanding, Acting, Verbalizing And Persevering: Swedish Teachers' Perspectives on Important Ethical Competences for Students. *Journal of Moral Education*, 49(4), 512-528.
- Linhares, J. J., Dutra, B. de A. L., Ponte, M. F. D., Tofoli, L. F. F. de, Távora, P. C., Macedo, F. S. de, & Arruda, G. M. de. (2015). Construction of a competence-based curriculum for internship in obstetrics and gynecology within the medical course at the Federal University of Ceará (Sobral campus). *São Paulo Medical Journal*, 133(3), 264-270.
- Maden, S. (2012). Temel Dil Becerilerinin Eğitimi Açısından Ders Dışı (İnformal) Etkinliklere Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Tercihleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 36-55.
- MEB. (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Medeni, E. (2013). Din Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Yeterlilik Modelleri ve Eğitim Standartları -Almanya ve Avusturya Örneğinin Türkiye'ye Uyarlanabilirliği-. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 2.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK). (2020). *TYÇ Terimler Sözlüğü 100 Temel Kavram*. Mesleki Yeterlilik Kurumu.
- Meydan, H. (2021). Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi: Ahlaki Gelişim Kuramlarına Dayalı Bir İnceleme. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 55, 445-471.
- Mulder, M. (2012a). Competence-based Education and Training. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18(3), 305-314.
- Mulder, M. (2012b). Competence-based Education and Training—About Frequently Asked Questions. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18(4), 319-327.
- Mulder, M. (2016). *Competence for Life: A Review of Developments and Perspective for the Future*. Wageningen University ve Research.
- Narvaez, D. (2019). İnsani ve Ahlaki Gelişim: Erdem Gelişimine Bilişsel ve Nörobiyolojik Bakışlar. İçinde L. Nucci & D. Narvaez (Ed.), & C. Şeker (Çev.), *Ahlak ve Karakter Eğitimi El Kitabı* (ss. 325-340). Edam Yayınları.
- OECD *Future of education and skills 2030: OECD Learning compass 2030*. (2019). OECD.

- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öz, N. (2019). Kimlik ve Karakter Oluşumunda Okulun Rolü. *Diyanet İlmi Dergi*, 55(1), 197-215.
- Rest, R. J. (1982). A Psychologist Looks at the Teaching of Ethics. *The Hasting Center Report*, 12(1), 29-36.
- Sağnak, M. (2012). Okul Yönetimi ve Ahlak Okuryazarlığı: Bir Modelin Kavramsal Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1419-1430.
- Sürmelioglu, M., & Üstün, A. (2023). Öğretmenlerin Sınıf İçi Tutumlarının Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(70), 3843-3850.
- Taşın, Z. (2023). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12. Sınıf Ders Kitabı*. Erkad Yayıncılık.
- Taşkıran, A., Şentürk, A., Erdoğan, İ., & Kırman, S. (2023). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9.Sınıf Ders Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tchibozo, G. (2011). Emergence and outlook of competencebased education in European education systems: An overview. *Education, Knowledge and Economy*, 4(3), 193-205.
- Tekin, İ. (2018). *İnsan-ı Kâmil Anlayışı Bağlamında Ahlak Eğitime Kuramsal Bir Yaklaşım* [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Tekin, İ. (2019). Ahlak Eğitiminde Beceri Merkezli Öğrenme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 259-287.
- Tuana, N. (2007). Conceptualizing Moral Literacy. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 364-378.
- Van Griethuijsen, R., M. Kunst, E., Van Woerkom, M., Wesselink, R., & F. Poell, R. (2020). Does implementation of competence-based education mediate the impact of team learning on student satisfaction? *Journal of Vocational Education & Training*, 72(4), 516-535.
- Yemenici, A. (2023). *Din Eğitiminde Mekân, Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi*. Grafiker Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, M. (2017). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım* (2. Baskı). Dem Yayınları.
- Ziegler, E., Stern, E., & Neubauer, A. (2012). Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung. İçinde M. Paechter, M.

Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach, & W. Weirer (Ed.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (ss. 14-26). Beltz Verlag.



EK

Ek 1: Görüşme Formu

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Beceri Temelli Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (Öğretmen Görüşme Formu)

Değerli katılımcı, bu görüşme formu “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Beceri Temelli Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmanın bir parçasıdır. Görüşme soruları öğretmenlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarında beceri temelli ahlak eğitiminin konumuna dair görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmaya sizin haricinizde yaklaşık 10 kişi daha katılım sağlayacaktır. Katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Görüşmeler 30-45 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Sizlerden beklenen sorulara içtenlikle size en uygun şekilde cevaplandırmanız. Şimdiden teşekkür ediyorum.

Fatma Nur KASAP KAYIŞ

SAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Görüşme Soruları

Kişisel Bilgiler

Öğretmenin;

Adı Soyadı:

Cinsiyeti:

Yaşı:

Eğitim Durumu (Lisans, Yüksek Lisans, Doktora):

Mezun Olduğu Okul ve Bölümü:

Meslekteki Kıdemi:

Çalıştığı İl / İlçe:

Öğretmenlerin Beceri Temelli Eğitim Hakkındaki Görüşleri

1. Beceri temelli eğitim ile ilgili neler biliyorsunuz?

2. Derslerde beceri temelli eğitimin uygulanabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?

Beceri temelli eğitim ile öğrenmelerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeler olabileceğini düşünüyor musunuz? Neden?

3. Beceri temelli eğitimin sağlayacağı fırsatlar yahut getirebileceği sınırlılıklar sizce nelerdir?

Söz konusu fırsatların arttırılması veya sınırlılıkların giderilmesi adına çözüm önerileriniz nelerdir?

4. Öğretmenlerin beceri temelli eğitim yeterlilikleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Siz beceri temelli eğitim ile ilgili bir eğitimde veya çalışmada bulundunuz mu?

Öğretmenlerin Ahlak Eğitimine Dair Görüşleri

5. Ahlak eğitiminin temel amacı sizce nedir?

6. Ahlak eğitiminde okulun rolü hakkında neler düşünüyorsunuz?

Sizce ahlak eğitimi tek bir dersin konusu mudur yoksa disiplinler arası çalışılması gereken bir konu mudur? Neden?

Ahlak eğitiminin hangi ders/derslerin konusu olduğunu düşünüyorsunuz?

7. Ahlak eğitiminde karşılaşılan sorunlar sizce nelerdir? Bu konuda çözüm önerileriniz nelerdir?

Öğretmenlerin DKAB Öğretim Programında Yer Alan Beceri Temelli Ahlak Eğitimine Dair Görüşleri

8. DKAB öğretim programını beceri temelli eğitimin uygulanabilirliği açısından incelediniz mi?

DKAB öğretim programının bu hususta öğretmenlere rehberlik etmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?

9. Beceri temelli ahlak eğitimi denilince aklınıza neler geliyor?

10. DKAB dersinin isminde geçen “Ahlak Bilgisi” kavramı ile ahlak eğitimi arasında sizce nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

Ahlak bilgisi ile kastedilen ahlak eğitimi midir yoksa ahlakın öğrencilere bilgi düzeyinde aktarılması mıdır? Neden?

11. DKAB öğretim programını beceri temelli ahlak eğitimi açısından incelediniz mi?

Hangi ünitelerde ahlak eğitimine dair konulara rastladınız?

Bu konuların beceri temelli anlayışa uygun bir şekilde hazırlandığını düşünüyor musunuz?

Programı beceri temelli ahlak eğitimi konusunda öğretmenlere yol gösterici şekilde hazırlandığını düşünüyor musunuz?

Programda ahlak eğitimine dair etkinlikler yer alıyor mu? Bu etkinlikleri yeterli buluyor musunuz?

Siz beceri temelli ahlak eğitimine dair etkinlik yapacak olsanız nasıl etkinlikler planlarsınız?

12. DKAB öğretim programında yer alan ahlaki becerilerin beceri temelli anlayışa uygun bir şekilde öğrencilere kazandırılabilirliğini düşünüyor musunuz?

Siz hangi ahlaki becerilerin programda yer almasını istersiniz? Neden?

13. DKAB öğretim programında beceri temelli ahlak eğitimi ile ilgili eksik gördüğünüz noktalar ve çözüm önerileriniz nelerdir?



Ek 2: Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.04.2022-122468



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-122468
Konu : 44/14 Fatma Nur KASAP

07.04.2022

Sayın Fatma Nur KASAP

İlgi : 24.03.2022 tarihli ve E--000-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 06.04.2022 tarihli ve 44 sayılı toplantısında alınan "14" nolu karar ile Fatma Nur KASAP'ın başvurusu uygun görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Bayram TOPAL
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: BSCSR22580 Pta Kodu: 39912 Bilgi Takip Adresi: <https://takip.sakarya.gov.tr/sib/Pak?STBIdaD=BSCSR22580&Id=122468>

Adres: Eskişehir Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KIZP Adresi: Bilgi için: Hacıoğlu Hacıoğlu
sakaryauiversitesi@sb01.kcp.tr Unvan: Birim Etik Sorumlusu

Telefon No: 0264 295 50 00 Faks No: 0264 295 50 31 e-Posta: ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağı: www.sakarya.edu.tr



Ek 3: Etik Kurul Karar Yazısı

KARAR

14. Fatma Nur KASAP'ın " Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Beceri Temelli Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Fatma Nur KASAP'ın " Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Beceri Temelli Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi " başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Fatma Nur KASAP KAYIŞ	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Sakarya Üniversitesi
Fakülte	İlahiyat Fakültesi
Bölümü	İlahiyat
Makale ve Bildiriler	
1. Kasap Kayış, Fatma Nur & Meydan, Hasan, “10. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabında “Ahlaki Tutum ve Davranışlar” Ünitesinin Ahlaki Beceriler Açısından İncelenmesi”. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(1), 216-234. DOI: 10.34086/rteusbe.1251312	