Değerler Eğitimi Dergisi
Cilt 9, No. 21, 99-129, Haziran 2011
© Değerler Eğitimi Merkezi

İlköğretim DKAB Derslerinde Hikâye Kullanımının Önemi: Eğitim Psikolojisi Açısından Bir Yaklaşım

M. Nur Pakdemirli*

Özet- Bu araştırmada, ilköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (DKAB) derslerinde hikâye kullanımının gerekliliği, öğrencilerin gelişim özellikleri ve öğrenme kuramları açısından temellendirilmeye çalışılmıştır. Bu gereklilik özetle şöyle ifade edilebilir:

Soyut kavramları somut nesneler yardımıyla öğrenebilen 9-12 yaşlarındaki öğrenciler soyut dini kavramları hikâyeler yardımıyla anlamlandırabilirler. Hikâye kahramanlarına hayranlık duyulan bu yaşlarda ve inançların irdelendiği 13-15 yaşlarında hikâyeler aracılığıyla olumlu örnekler sunulması öğrencilerin dini ve ahlâki tutumlarını doğru şekillendirmelerini kolaylaştırır. Özellikle bilişsel kuramlarda ön plana çıkan hikâye etkinlikleri öğrencileri aktifleştirerek motivasyonun artmasına ve DKAB ders programında belirtilen kazanımların gerçekleşmesine katkı sağlar.

Anahtar Kelimeler- Hikâye, İlköğretim, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Din Eğitimi.

Giriş

2007-2008 öğretim yılından itibaren uygulamaya koyulan İlköğretim DKAB dersi öğretim programı[1] yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi anlayışlar doğrultusunda hazırlanmıştır. Öğrenme alanları, amaç ve kazanımlar, din dili çalışmaları, etkinlikler ve hatta ölçme değerlendirmele-

*Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi
1 İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (İDÖP, 2006).

rin tamamen bu anlayışlara göre düzenlendiği program, din ve ahlâk konularını öğrenmeyi aktif bir süreç olarak ele alarak öğretmen rehberliğine ve öğrenci katılımına ağırlık verir ve öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme, iletişim kurma becerilerinin bu şekilde geliştirilmesini hedefler (İDÖP, 2006). Bu becerilerin gelişmesinde ve dolayısıyla kimliğini bulma çabası içindeki ilköğretim çağı çocuklarının kendilerini tanımalarında, toplumdaki rollerini belirlemelerinde, sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmelerinde, kısacası her bakımdan hayata hazırlanmalarında etkinliklerin önemli bir rolü vardır ve hikâyeler bu etkinliklerin ana malzemelerini oluşturur.

DKAB derslerinde hikâye kullanımı konusunun program doğrultusunda ayrı bir önem kazanması, bu konunun modern din eğitimi açısından incelenmesini zorunlu kılar. Üstelik kimilerine göre, tesirinin kalıcı olması nedeniyle hikâye kullanımı dini ve ahlâki yapılanmanın temelini oluşturmakta, ihmal edilmesi çocukların dini ve ahlâki değerleri kaybetmelerine ve kişilik gelişimlerini tamamlayamamalarına neden olabilmektedir (Vitz, 1990; Valentine, 1996; Feinberg, 2004). Buna rağmen hikâye kullanımı konusu genellikle örnek olay incelemesi yöntemi içerisinde ele alına gelmiştir[2] ve konuyla doğrudan ilgili çalışmalar az sayıda ve sınırlı boyuttadır.

Burada, öncelikle Beyza Bilgin'in "Ahlâk Terbiyesinde Dini Hikâyeler" (Bilgin, 1994) başlıklı makalesine değinmek gerekir. Bilgin bu makalede, çeşitli yaş gruplardaki çocukların dini hikâyeler hakkındaki değerlendirmelerini aktararak, hikâyelerin örgün eğitimde kullanımı esnasında dikkat edilmesi gereken hususlara yönelik önerilerde bulunur. Muhittin Okumuşlar'ın "Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikâye" (Okumuşlar, 2006) başlıklı makalesi de zikredilmeye değer önemli bir çalışmadır. Bu çalışma hikâye konusunu hikâye kavramı, hikâye masal farkı, hikâyenin İslâm kaynaklarındaki yeri, din ve ahlâk eğitimindeki önemi, dini ve ahlâki hikâyelerin sorunları, din ve ahlâk eğitimi amacıyla yazılan hikâyelerde bulunması gereken özellikler gibi pek çok açıdan ele alması bakımından oldukça yararlıdır. Aynı durum Adem Akıncı'nın "Din Eğitiminde Etkili Bir Yöntem: Hikâye" (Akıncı, 2001) isimli çalışması için de geçerlidir. Bu çalışmada öncelikle din öğretiminde yöntem konusu ele alınmış, ardından çeşitli yöntemler içerisinde hikâye kullanımı, daha sonra da din öğretiminde kullanılabilecek hikâye türleri incelenmiş ve örnek uygulamalara yer

2 Mehmet Zeki Aydın'ın "Ahlâk Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi" isimli çalışması, Adem Akıncı'nın "Din Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi" konulu yüksek lisans tezi ve Mevlüt Kaya'nın "Örnek Olay İncelemesi Yönteminin Ahlâk Eğitiminde Kullanılması" başlıklı makalesi konuyla ilgili kayda değer yayınlardandır.

verilmiştir. Gülsüm Pehlivan'ın "Çocuk Kitaplarında Dini Motifler ve Din Eğitimi" (Pehlivan, 2003) konulu yüksek lisans tezi çeşitli hikâyelerde geçen dini tema ve kavramların din eğitimine katkısını ortaya koyması açısından önemlidir. Öte yandan, bu alanda çalışmalar yapan ve hikâyelerin din öğretimindeki yerinin ve öneminin gün geçtikçe arttığını vurgulayan Streib de dini kavram ve değerleri hikâye perspektifinden aktarmanın mümkün olduğunu vurgulamakta ve aksini düşünenlerin görüşlerini eleştirel süzgeçten geçirerek yargılamaya ve çürütmeye çalışmaktadır (Streib, 1997).

Bunların dışında, Kur'an'da ve hadislerde zikredilen kıssaları çeşitli açılardan inceleyen birtakım araştırmalardan söz edilebilir. İdris Şengül'ün "Kur'an Kıssaları Üzerine" (Şengül, 1995) isimli eseri; Mustafa Öztürk'ün ""Kıssaların Dili" (Öztürk, 2006) adlı eseri; Muhammed Çelik'in "Kur'an'ın İkna Hususiyeti" (Çelik, 2006) üzerine yaptığı çalışma; İsmail Albayrak'ın "C.C. Torrey'in Kur'an'a ve Kur'an Kıssalarına Yaklaşımı" (Albayrak, 2001) başlıklı makalesi; Macit Yılmaz'ın "İslâm Ahlâk Eğitiminde Kur'an Kıssaları" (Yılmaz, 2001) konulu yüksek lisans tezi bunlardan bazılarıdır. İsmail Demirezen de hikâyelerin İslâmî ahlâk tasavvuruna etkisini incelediği "Hikâyeler ve Ahlâk Tasavvuru" (Demirezen, 2007) başlıklı makalesini Kur'an kıssaları üzerine bina etmiştir. Öte yandan, Murat Çakır'ın "Bir Tebliğ Metodu Olarak Hz. Peygamber'in Hadislerinde Kıssa" (Çakır, 2002) konulu yüksek lisans tezi hadislerde geçen kıssaları konularına göre sınıflandırarak inceleyen kayda değer bir çalışmadır.

Bu araştırma yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak ilköğretim DKAB derslerinde hikâye kullanımının önemini teorik açıdan ortaya koymaya çalışacak, bir başka ifadeyle, ilköğretim DKAB dersi öğretim programında değinilen etkinliklerin ana malzemesi olan hikâyelerin kullanımının psikolojik temellerini inceleyecektir. Bunu yaparken hikâye kullanımını öncelikle ilköğretim öğrencilerinin psikolojik gelişim özellikleri, daha sonra da öğrenme kuramları açısından ele alacak, içerik makale boyutuyla sınırlandırılacak ve bu nedenle detaya girilmeyecektir. Hikâyenin mahiyeti, çeşitleri, özellikleri ve kullanımı ise burada değinilmeyen ayrı bir araştırma konusudur.

Öğrencilerin Gelişim Özellikleri Bakımından Hikâye Kullanımı

Bu kısımda, ilköğretim öğrencileri 9-12 ve 13-15 yaş aralıkları içinde incelenecek, her iki yaş aralığındaki öğrencilerin zihinsel, duygusal, sosyal, dini ve ahlâki gelişim özellikleri üzerinde hikâye kullanımı açısından ayrı ayrı durulmaya çalışılacaktır. Ancak ne var ki bu özellikler birbiriyle son derece bağlantılıdır.

a. 9-12 Yaş Grubunda (İlköğretim 4, 5. ve 6. Sınıflar) Zihinsel, Duygusal, Sosyal, Dini, Ahlâki Gelişim ve Hikâye Kullanımı

9-12 yaş grubundaki öğrenciler fikirleri semboller aracılığıyla kavrayabilir, içeriklerini tam olarak anlayamadıkları temel soyut kavramları ancak somut nesneler yardımıyla öğrenebilirler (Erden ve Akman, 2005). Din, ahlâk, vatan, millet, arkadaşlık, fedakarlık, adalet, özgürlük gibi soyut kavramlar, bunları konu edinen hikâyeler kullanılmak suretiyle somutlaştırılarak onlara aktarılabilir. Hikâye kahramanlarının yaşantıları ve konuşmaları yoluyla öğrencilerin bu kavramların içeriğini anlamalarına yardımcı olunabilir.

Bu yaşlarda, nesneler arasındaki ilişkileri, nesneleri görmeden mantık yürütme yoluyla kavrayabilir, mantıksal çıkarımlar yapabilirler. Özel bir öğrenme durumundan yola çıkarak, yeni durumlara yönelik genellemelere ulaşabilir, elde ettikleri genel ilkeleri soyut durumlara uygulayabilirler (Z. Selçuk, 2004). Öğretilmek istenen dini ve ahlaki kavramların hikâyelerle örneklendirmesi çocukların genellemeler yaparak dini-ahlaki ilkelere ulaşmalarını sağlayabilir. Bu çalışma onların akıl yürütme yeteneklerini geliştireceği gibi, inanç ve değerlerini mantıki temellere oturtmalarını, içselleştirmelerini ve davranışa dönüştürmelerini kolaylaştırır. Aynı zamanda, gelecekte yaşamaları muhtemel olan dini ve ahlâki güçlüklere de zihnen hazırlanmalarını sağlar.

İlgi alanları genişleyen bu yaş grubu öğrencileri her şeyi inceden inceye öğrenmeyi, bilgi ve deneyimlerini hızla arttırmayı severler. Ancak tüm bilgileri aklın süzgecinden geçirerek kabul etme eğilimindedirler (Doğan ve Tosun, 2003; Cox ve Woolley, 2007). Sorgulayıcı özellikleri nedeniyle, daha önce hayal dünyalarında yorumladıkları tabiat olaylarını bilimin sonuçlarından yararlanarak algılamaya yönelirler (Erden ve Akman, 1999; Z. Selçuk, 2004). Olayların görünüşüne aldanmaz, aralarında bağlantılar kurarak sebeplerini-sonuçlarını anlamaya çalışırlar (Arı vd., 1999). Buna bağlı olarak, Allah'ın yaratma fiilini açıklayan ve örneklendiren hikâyeler çocukların zihninde beliren yaratılış konularındaki soruların cevaplanmasını, hayatın ve evrenin anlam kazanmasını sağlar. Çocuklar aynı zamanda, DKAB derslerinde işledikleri Allah'a iman, kader, evrenin yasaları gibi konularla fen bilimleri arasında bağ kurmayı da öğrenerek din ve bilimin birbirinin alternatifi olmadığını, bilakis birbirini tamamladığını kavrarlar.

Üretmek ve başarılı olmak için çalışan, takdir ve kabul beklentisi içerisinde olan bu yaş grubundaki çocuklar destek görürlerse öz saygıları artar, daha fazla çalışırlar. Aksi halde yaptıklarının değersiz olduğuna inanır ve aşağılık

duygusuna kapılırlar (Z. Selçuk, 2004). Erikson'un, benlik gelişimi evrelerinin olumlu ve olumsuz uçlarını *"Aşağılık duygusu-Çalışkan ve başarılı olma"* şeklinde sınıflandırdığı bu dönemdeki çocukların korku ve endişe durumları önceki yaşlara kıyasla azalmakla birlikte, güvende olmak, sevilmek ve beğenilmek ihtiyaçları devam eder (Cüceloğlu, 1994; Arı vd.,1999; Z. Selçuk 2004; Erden ve Akman, 2005). Allah sevgisi, iman, tevekkül ve dua konularını işleyen hikâyeler çocukların bu tür ihtiyaçlarını karşılayabilir. Allah'ın kendisini olduğu gibi sevdiğini, daima görüp gözettiğini, dualarını işittiğini öğrenen ve bu gerçeğin yaşanmış örneklerini hikâyelerde bulan bir çocuk, yalnızlık, değersizlik ve aşağılık duygularına karşı koyabileceği bir kuvvete sahip olur.

Örneğin, Hz. İbrahim'in putperest bir toplum içinde olmasına rağmen Allah inancını benimsemesi ve halkını da bu inanca davet etmesi olayında, 12 yaş öncesi çocuklarının bilişsel ve fiziksel yeteneklerinin güçlenmesinde rol oynayan duygular ön plandadır. Çocuklar Hz. İbrahim'in hayat hikâyesinin bu kısmını Hz. İbrahim'in gücünün ve başarısının hikâyesi olarak görebilir, kendilerini Hz. İbrahim'in yerine koyabilirler. (Avest, 2001) Böylece aşağılık duygusundan sıyrılıp çalışmaya ve başarmaya doğru güçlü bir motivasyon kazanabilirler.

Çocuklar, ergenliğe geçiş döneminde oldukları bu yaşlarda insanların farklı algıları ve duygusal tepkileri olabileceğinin ayrımına varır, buna bağlı olarak kişi ve kurumlara karşı yeni tutumlar geliştirir (Yavuzer, 2001) ve kendi değerler sistemlerini oluşturmaya başlarlar. Buna bağlı olarak ailelerinden uzaklaşır, bağımsızlığa ve gruplaşmalara yönelirler. Bir arkadaş grubunun üyesi olmaktan hoşlanır ve bu grubun fikirlerini, değer yargılarını benimseme eğilimi gösterirler. Aynı şekilde, roman, hikâye ve film kahramanlarına da ilgi duyarlar (Arı vd.,1999; Z. Selçuk 2004; Erden ve Akman, 2005; Cox ve Woolley, 2007). Onların bu eğilimlerinden yararlanılarak empati yoluyla başkalarını anlamaları ya da örnek almaları, doğru sosyal tutum ve davranışlar kazanmaları, doğru arkadaş grupları içerisinde yer almaları sağlanabilir (Vitz, 1990). Verilmek istenen değerleri sergileyen özendirici kahramanların yer aldığı ve arkadaşlar arasında yaşanması muhtemel olayların işlendiği hikâyeler kullanılmak suretiyle gerekli yönlendirmeler yapılabilir. Bu dönem, bireylerin farklılaştırıldığı ve biçimlendirildiği sosyo-psikolojik bir süreç olduğundan hikâyelerdeki stereotipler çocukların sosyal çevre ile ilgili sübjektif deneyimlerini örgütler ve sosyal etkileşimlerini yapılandırır. Bu stereotipler ve kimlikler yoluyla çocuklar yetişkin dünyasına hazırlanırlar. Örneğin fantastik hikâyelerdeki hayvanlar, bitkiler ve cansız varlıklar çeşitli insan kişiliklerine ilişkin özellikler yansıtırlar ki, burada-

ki amaç, çocukların bu kahramanlar üzerinden özdeşim kurmalarını ve böylece hayata hazırlanmalarını sağlamaktır (Roof, 1993; Valentine, 1996; Ganzevoort, 1998; Streib, 1998; Yamane, 2000; Soyer, 2003).

Bu yaş dönemi çocukları dinamik ve değişken bir inanç yapısına sahip olmalarından dolayı akli arayış içerisindedirler ve aktiftirler. Buna bağlı olarak inançlarını aklın kontrolünden geçirir ve edindikleri bilgiler üzerinde fikir yürüterek kişisel dini kanaatlere ulaşırlar. (Yavuz, 1987) Çocukların doğru kanaatlere ulaşmalarını ve bu kanaatleri içselleştirmelerini sağlamada hikâye etkinliklerinin olumlu tesirinden yararlanılabilir. Çocuklar hikâyelerdeki yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olayları zihinlerinde veya sınıfta canlandırdıkça ve öğrendikleri dini bilgilerin hayata yansımalarına şahit oldukça sunulan mesajları bizzat tecrübe etmişçesine kavrayabilir ve rahatlıkla hayata aktarabilirler.

Ancak şu var ki, çocuklar ahiret âlemi, cin, melek, şeytan gibi soyut varlıkları, özellikle de Allah'ı derinliğine kavramak istedikleri halde, anlama kapasitelerinin sınırlı olması nedeniyle sıkıntı yaşayabilirler. Çünkü varlıkları somut olarak görme ve algılama eğiliminden kolay kolay vazgeçemezler. Allah'ın insanları, hayvanları ve bitkileri hangi malzemeden, nasıl yarattığını ve büyüttüğünü, gücünün nasıl olup ta her şeye yettiğini, her şeyi nasıl görebildiğini, insanların düşüncelerini nasıl bilebildiğini merak ederler (Zahit, 2006). Allah'ın zatı, sıfatları, fiilleri ve yarattığı varlıklar hakkında bilgi edinmek isterler (Yavuz, 1987). Onların bu merakı, Allah'ı, yarattığı varlıklardan yola çıkarak anlatan hikâyeler kullanılarak giderilebilir. Böylece hem soyut dini konular kısmen somutlaştırılarak çocukların zihinsel düzeylerine yakınlaştırılmış hem de somuttan soyuta geçişleri desteklenmiş olur.

Çocuklar bu geçişi yaşarken, dini ilgileri de muhteva yönünden zenginleşir ve onlar, dikkatlerini çeken konularda derinleşirler. Örneğin, İslam inancının imanî prensiplerini kavramaya başlarlar. İslam dininin diğer dinlerden üstün olan yönlerini, Allah'ın neden bütün insanları müslüman yapmadığını, ölüm ve ötesini, kaza ve kaderi araştırırlar. İbadetleri öğrenme ve uygulama istekleri artar. Dua etmekten, namaz kılmaktan ve camiye gitmekten hoşlanırlar (Yavuz, 1987). Bu konuların hikâyeler kullanılarak çocuklara aktarılması öğretimi ve öğrenimi kolaylaştıracağı gibi, dine ve dini konulara duyulan ilginin de artarak devam etmesini sağlayacaktır.

Bu dönemdeki dini düşüncenin gelişmesinde ve dini pratiklerin artmasında eğitim ve öğretimin etkisi belirgindir. Din eğitimi almış olan çocuklar, dini kendileri için bir ihtiyaç olarak kabul edip kolaylıkla kavrarken, eğitim imkânları

yetersiz olan çocukların dini gelişim süreci son derece yavaştır (Yavuz, 1987). Çevreden çelişkili bilgiler alan, mantığa aykırı ve tutarsız dini hikâyeleri bolca işiten çocukların gelişimleri sekteye uğrar. Oysa dini ruh ve heyecanın insanlara bu yaşlarda kazandırıldığı (Bilgin, 1994) dikkate alınırsa, din eğitiminde doğru hikâyelere yer vermenin önemi bir kat daha artar. Buna bağlı olarak DKAB derslerinde çocuklara verilecek dini ve ahlâki bilgiler kadar kullanılacak hikâyelerin de doğru ve tutarlı olmasına özen gösterilmesi gerekir.

Şunu da belirtmek gerekir ki, çocukluğun bu dönemi, kuralların topluma uyum sağlamak amacıyla benimsenmesi nedeniyle Kohlberg'in *geleneksel düzey* olarak isimlendirdiği, ancak, vicdan denilen üst ben'in ve ahlâki şuurun gelişmeye yöneldiği ve iyi-kötü, âdil-zâlim, haklı-haksız gibi kavramların birbirinden ayırt edilmeye başlandığı yaşlardır (Arı vd.,1999; Z. Selçuk 2004). Öte yandan çocukların giderek daha sağduyulu olması (M. Selçuk, 1990) da dikkate alınırsa bu tür temaların işlendiği hikâyelerin onları olumlu yönde destekleyeceği, dini ve ahlâki değerler doğrultusunda şekillenmelerini sağlayacağı ve gelenek ötesi düzeye geçişlerini hızlandıracağı söylenebilir. Örneğin, Kelile ve Dimne ile Fabl'ın anlatım tarzındaki hikâyelerin karmaşık olaylarında iyilikle kötülük, adaletle zulüm, hakla haksızlık savaşır; iyilik, adalet ve hak üstün gelir, ancak bu savaş yorumdan uzak biçimde sergilenir (Yılmaz, 1987). Araştırmaktan, soru sormaktan, sosyalleşmekten, işbirliğinden, erdemli davranışlardan hoşlanan (Kantarcıoğlu, 1991; Nas, 2004) bu yaş grubundaki çocuklarda üst ben'in ve ahlâkî şuurun gelişmesi konusunda bu tür hikâyelerle çok iyi sonuçlar alınabilir.

b. 13-15 Yaş Grubunda (İlköğretim 7. ve 8. Sınıflar) Zihinsel, Duygusal, Sosyal, Dini, Ahlâki Gelişim ve Hikâye Kullanımı

Bu yaş grubundaki öğrenciler analiz, sentez ve değerlendirme yapabilir, tümevarım ve tümdengelim yöntemiyle düşünce üretebilir, elde ettikleri sonuçlardan genellemelere ulaşabilirler. Yeni ve ilk bakışta görülmeyen kombinezonları fark edebilir, soyut düşünebilirler. Düşünceleri önceki dönemlere kıyasla daha az saplantılı ve daha esnektir. Farklı bakış açılarının olabileceğini anlayacak bilişsel olgunluk düzeyine ulaşmışlardır. (Z. Selçuk, 2004) Aynı zamanda düşünce ile oynayabilme becerisi kazanmışlardır. Bu nedenle mantık oyunlarıyla uğraşmayı, tartışmalara katılmayı, gizem içeren hikâyeleri sever, düşüncelerine saygı duyulmasından da hoşlanırlar (Erden ve Akman, 2005; Jablonski, 2005),

Düşünce yapısındaki bu gelişmeler dini ve ahlâki her konuda ve her düzeyde hikâyenin bu yaş grubunda kullanılabilmesine olanak verir. Hikâye kullanımına

dayalı olarak yapılacak etkinlikler zihinsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlar, onları mutlu eder ve motivasyonlarını arttırır. Örneğin yarım bırakılan bir hikâyenin tamamlanması, hikâyede anlatılan olayların, tutumların, davranışların, sorunların ve ana fikrin tartışılması, hikâye konusunun benzer yaşantılarla karşılaştırılması, hikâyenin sanat etkinliğine dönüştürülmesi ya da dramatize edilmesi gibi etkinlikler öğrencilerin bilişsel gelişimini hızlandırdığı gibi, dersin sevilmesini ve ilgiyle izlenmesini de sağlayabilir.

Bu dönemde, çocuk vücudu yetişkin vücuduna dönüşürken, çocuk rolleri de yetişkin rollerine dönüşmeye başlar. Ergen kimlik kazanma uğraşı içindedir ve buna bağlı olarak bir kimlik krizi yaşayabilir. Erikson, bu yaş dönemindeki çocukların benlik gelişimi evrelerinin olumlu ve olumsuz uçlarını *"Rol Kargaşası-Kimlik Kazanma"* (Cüceloğlu, 1994; Arı vd.,1999; Z. Selçuk 2004; Erden ve Akman, 2005) şeklinde sınıflandırır. Erikson'un ifade ettiği bu kimlik bunalımı onların bütününe genellenemese de (Z. Selçuk 2004) ABD'de yapılan araştırmalarda ergenler arasında intihar ve cinayet vakalarında, suç oranlarında, uyuşturucu kullanımında artış kaydedilmesi düşündürücüdür (Vitz, 1990).

Kimlik krizi yaşayan ergenler her bakımdan özdeşleşecek ideal modeller ararlar. Bu modeller farklı, önemli, aktüel olabileceği gibi, onları yargılamadan oldukları gibi kabul eden, sevgi ve saygı gösteren, güven ve destek veren bireyler de olabilir. Bu modeli bulduklarında sağlıklı bir kimlik geliştirebilirler. Aksi takdirde yanlış modellerin kıskacına düşebilir ya da içlerine kapanarak patolojik davranışlar sergileyebilirler. (Erden ve Akman, 2005) Model alınabilecek kahramanların yer aldığı hikâyelerin ve örnek şahsiyetlerin hayat hikâyelerinin istifadelerine sunulması onların böyle bir kimlik krizi yaşamadan, dini ve ahlâki değerler doğrultusunda kimlik geliştirmelerine ve geleceğe hazırlanmalarına katkıda bulunabilir (Vitz, 1990; Roof, 1993; Valentine, 1996; Ganzevoort, 1998; Streib, 1998; Yamane, 2000, Soyer, 2003; Cox ve Woolley, 2007).

Bu yaşlarda, toplumsal konulara ilgi duymakla birlikte, görünen gerçeğin asıl gerçek olduğu konusunda şüphecidirler. Buna, çabuk sevinme, üzülme, sinirlenme gibi duygulardaki ani iniş ve çıkışlar da eklenince ruh dünyalarındaki dalgalanmalarda ölçüyü bulmakta zorlanır ve bazen çocuksu, bazen olgun davranışlar sergilerler. Bu nedenle, kurallara isyan etmeye meyillidirler. Engellendiklerini ya da yalnız kaldıklarını hissettiklerinde depresyona girebilirler ve yanlış telkinler onları intihara kadar götürebilir. Ancak bununla birlikte, kendileriyle, aileleriyle ve yaşadıkları ortamla ilgili somut gerçekleri öğrenmeye de isteklidirler. Bu yüzden kolay inanır, yönelir ve toplumun onaylamadığı fikir ve

davranışlarını aklileştirirler. Bu aklileştirme yeterli olmazsa topluma ters olan gruplar içinde kaybolmaya yönelebilir ya da kendi kimliklerinden vazgeçerek topluma bağlı kalmayı tercih edebilirler. Bir başka deyişle, içinde yaşadıkları kültürü ve sosyalleşmeyi reddedebilir, ya da sorunlardan kurtulmak için geleneklere, otoritelere ve dini inançlara aşırı bağımlılık gösterebilirler (Doğan ve Tosun, 2003). Bir yandan çevrelerinin kendileri hakkındaki düşüncelerine önem verirken, öte yandan, en doğru ve en orijinal olduğunu zannettikleri kendi görüşlerini ve inançlarını uygun ortamlarda açıklayarak kabul edilmesini beklerler. Bu düşünce tarzı uygun bir kimlik geliştirdikçe azalmaya başlar (Erden ve Akman, 2005). Bu geçiş dönemine ait ruhsal dalgalanmaların sosyal çatışmaları en aza indirerek atlatılabilmesi için, onlara, toplumla uyumlu yaşama yollarını gösteren, çeşitli iletişim sorunlarına çözüm yolları sunan, hayatı sevdiren ve ona hazırlayan, sabrı ve teenniyi telkin eden hikâyeler sunulması yararlı olabilir.

Şunu özellikle vurgulamak gerekir ki, 13-15 yaşlarındaki şüphecilik dini konularda da kendini gösterir. Şüpheler önceleri camiye gitmek, namaz kılmak, Kur'an okuyup dua etmek, oruç tutmak gibi ibadet şekilleri üzerinde toplanır. Sonraları, Allah'ın varlığı, mahiyeti, günah, ölümden sonraki hayat, kaza ve kader gibi dinin muhtevasıyla ilgili konularda yoğunlaşır (Doğan ve Tosun, 2003). Ancak, şüphenin yanı sıra yaşanan kimlik bunalımı dini inanca sığınma ihtiyacını da beraberinde getirir. Bu ihtiyacın etkisiyle, başta oruç ve namaz olmak üzere ibadetleri yapmada, camiye gitmede, helal-haram, günah-sevap gibi konulara ilgi ve duyarlılıkta artış gözlenir. Dini bayramlarda ve kandil gecelerinde bu eğilim artar, ibadet ve duaya yöneliş belirginleşir (Kuzgun vd., 2004). Şüpheleri ile dini ve ahlâki yönelişleri arasında yaşadıkları gelgitlerin nedeni daha önce edinilmiş inanç, bilgi ve davranışların değerlendirmeye tabi tutularak şuurlu biçimde kabul veya reddedilme aşamasında olmalarıdır. Bu tutumun temelinde kâinatın sistematik bir açıklamasını yapma ve bir dünya görüşü oluşturma ihtiyacı yatar. Onlar, yaratıcı hakkındaki müşahhas tasavvurlarını ve çocukça inançlarını bir kenara bırakarak, mücerret bir Allah anlayışına yönelirler ki bu aşamada müspet bir din eğitiminin yardımına gereksinimleri vardır. Ancak, din eğitimi veren bireylerin yanlış tavırları ve edindikleri çelişkili bilgiler dine karşı tenkitçi bir yaklaşım geliştirmelerine neden olabilir. Sonuçta onlar, kararsızlıkta karar kılabilecekleri ya da ateistik bir görüşe yönelebilecekleri gibi, din adına verilmiş olan batıl ve yanlış inançlardan kurtularak saf dini düşünceye de ulaşabilirler (Vergote, 1981; Parladır, 1996).

Dini ve ahlaki gelişim bakımından oldukça hassas olan bu dönem DKAB dersi öğretmeni tarafından ciddiye alınmalı ve iyi değerlendirilmelidir. Öğretmenin, ders esnasında programa uygun hikâyeler kullanması, öğrencilerin merak

ettikleri konuları eğlenerek öğrenmelerini, dini ve ahlâki alandaki tutumlarını doğru şekillendirmelerini sağlayabilir. Ancak, kullanılacak hikâyelerin mantığa uygun olmasına, doğru bilgiler içermesine, hayatın gerçekleri ve bilimsel bilgi ile çelişmemesine dikkat edilmelidir. Aksi takdirde, yaşanan şüphe onları, hikâyeyi reddetmekten öte, dini reddetmeye kadar götürebilir (Valentine, 1996). Örneğin, geçmiş toplumların yaşantılarını anlatan İsrailiyat kökenli bazı hikâyelerin ve menkıbelerin güncelleştirilmeden olduğu gibi aktarılması, dinin özü ile çelişen ve günümüz çocuklarının hızla gelişen duygu ve düşünce dünyalarına hitap etmekten uzak olan uydurma hikâyelerin kullanılması, onların dini ilgilerini tatmin etmek şöyle dursun, dinin akıl ve bilim dışı olduğu ve geçerliliğini yitirmiş olduğu izlenimi verebilir. Oysa dini hikâyeler bu yaş dönemindeki çocukların ruhlarındaki çatışmalara ve zihinlerindeki şüphelere karşı çıkış yolları gösterebilmeli ve onların gerginliğini yatıştırıcı bir rol oynamalıdır.

Bu dönemin diğer bir özelliği de, cinsel uyanışın başlaması ile karşı cinse duyulan merakla birlikte korku duygusunun da ortaya çıkmasıdır (Yalçın ve Aytaş, 2003). Oysa günümüz eğitim sisteminde, değişen toplum yaşantısı içinde cinslerin birbirine bakışları ve davranışları konusu ihmal edilmiştir. Özellikle dine ve dini yaşantıya önem veren çocuklar bu dönemde ciddi bir iç çatışma yaşarlar. Buna çeşitli dini anlayışlara sahip kişilerin farklı ve tutarsız uygulamalarına dair gözlemleri de eklenince, çocuklar kendilerini sosyal hayat şartları ile dini tutumların çeliştiği bir çıkmaz içinde bulabilirler. Aile içindeki kız-erkek kardeşliğinin ya da akrabalığının, okul ya da çalışma hayatında kız-erkek arkadaşlığının, sokakta ve toplu taşıma araçlarında karşılıklı tavırların nasıl olması gerektiği konusunda sıkıntılar ve kararsızlıklar yaşayabilirler. İlgi çeken dini hikâyeler üzerine yapılan bir araştırma bu sorunun büyüklüğünü gözler önüne sermektedir. Araştırmada, 13-15 yaş dönemi çocuklarının önemli bir bölümü Hz. Yusuf ile Züleyha'nın hikâyesinden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Hz. Yusuf'un iffetli davranışı onlar için güzel bir örnek teşkil etmiş ve müslüman bir gencin nasıl olması gerektiği konusunda onlara yol göstermiştir (Bilgin, 1994).

İslam dininde kadın mü'minlerin ve erkek mü'minlerin kardeşliği söz konusudur. DKAB dersinde hikâyeler aracılığıyla bu kardeşliğin ölçüsünün belirtilerek sınırlarının çizilmesine ve bu ölçüye uygun bilinçli davranış geliştirilmesine yardımcı olunması günümüz çocuklarının önemli ihtiyaçlarından biridir. Öğrencilerin özellikle Hz. Yusuf ile Züleyha'nın hikâyesinden etkilenmeleri bu ihtiyacın en açık belirtisidir. Onların, cinsiyeti unutturmayan, fakat aynı zaman-

da dini ve medeni ölçülere uygun davranışları teşvik eden bir eğitim-öğretime, arkadaş ilişkilerini işleyen, özellikle karşı cinslerin birer arkadaş ve insan olarak birbirlerine nasıl davranmaları gerektiği konusunda örnekler sunan hikâyelere gereksinimleri vardır.

Kohlberg'in *gelenek ötesi* olarak isimlendirdiği bu dönemde çocuklar, (Arı vd., 1999; Z. Selçuk, 2004) kendi değer hükümlerini ve ahlâk ideallerini oluşturma sürecinde olduklarından, sözü ile davranışı çelişen büyüklerini eleştirmeye başlarlar. Bununla birlikte, ideal olarak kabul ettikleri bazı yetişkinlere hayranlık besler ve onlara bağlanırlar. Kişiliklerini tamamlamak için onların tavsiyelerini, hareket ve tutumlarını benimsemeye yönelirler (Parladır, 1996). Ancak, bu yaşlardaki kız ve erkek çocukların idealizasyonu birbirinden farklıdır. Erkekler mükemmelliği, kızlar sevgiyi dikkate alarak idealizasyonda bulunur. Bir başka ifadeyle, erkekler kişiliklerini ideal bir imaj vasıtasıyla realize etmeye, kızlar duygusal boşluklarını doldurmaya yönelirler (Vergote, 1981). Hem kızların ve hem de erkeklerin ideal model ihtiyacını karşılayacak güncel ve tarihi örnek kişilikleri yansıtan hikâyeler bu dönem din eğitiminin vazgeçilmez malzemeleri olmalıdır. Örneğin, sahabe erkek ve kadınların, milli tarihimize adını yazdırmış Anadolu insanının, günümüzün örnek şahsiyetlerinin inanç, ilim, çalışkanlık, cesaret, kahramanlık ya da merhamet gibi öne çıkan güçlü özellikleri, çocukların dikkatini çekebilir ve onlara rehberlik edebilir.

Bu yaş grubunun kendilerine hitap eden hikâyelere karşı yoğun ilgi duydukları gerçeği müşahedelerim arasındadır. Ancak onlar ele geçirdikleri her türlü hikâyeyi okumakta ve buna bağlı olarak, zaman zaman, dini ve ahlâki değerlere uygun olmayan düşünce ve davranışları salık veren yayınların etkisi altında kalabilmektedirler.

DKAB dersi öğretmeni, doğru düşünce ve davranışları yansıtan hikâyelerin kullanımına dayalı etkinliklerle çocukların sosyal ve dini hayat dengesini kurmalarına yardımcı olabilir. Böylece, kimliğini bulma çabası içindeki çocukların kendilerini tanımalarına, toplumdaki rollerini belirlemelerine, sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmelerine, kısaca, her bakımdan hayata hazırlanmalarına katkıda bulunabilir (Greenwood, 1982;Valentine, 1996; Kula, 2004).

Öğrenme Kuramları Bakımından Hikâye Kullanımı

Öğrenmeyi açıklayan kuramlar davranışçı ve bilişsel olmak üzere iki temel grupta toplanır. Davranışçı kuramlar öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasındaki ilişki şeklinde açıklar. Bilişsel kuramlar ise, öğrenmeyi içsel bir süreç olarak

kabul eder ve algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama gibi içsel süreçlerle ilgilenir (Arı vd., 1999; Fidan ve Erden, 2001; Tosun, 2002; Z. Selçuk, 2004; Erden ve Akman, 2005). Bu kısımda, hikâye kullanımı konusu önce davranışçı kuramlar, daha sonra da bilişsel kuramlar açısından ele alınacaktır.

a. Davranışçı Kuramlar Açısından Hikâye Kullanımı

Davranışçı kuramlar üç türlüdür:

1. Klasik koşullanma: Pavlov tarafından oluşturulan ve davranışı uyarıcıya verilen tepki şeklinde açıklayan bu kurama göre (Cüceloğlu, 1994; Arı vd., 1999; Fidan ve Erden, 2001; Tosun, 2002; Z. Selçuk, 2004; Erden ve Akman, 2005), DKAB dersinin sıkıcı olduğunu düşünen, dersi sevmeyen bir öğrenci bu duyguları dine ve dini olana karşı da hissetmeye başlayabilir. DKAB dersinin gereğince yapılan hikâye kullanma vb. etkinliklerle keyifli hale getirildiği durumlarda bunun tersi de söz konusu olabilir. Bu durumda, dersten keyif alan ve dersi seven bir öğrencinin dini ve dini olanı da sevmesi, özümsemesi beklenir. Öğrencinin DKAB dersine ve bu dersin öğretmenine yönelik olumsuz yaşantıları ve dolayısıyla olumsuz koşullanmaları varsa, bunlar da zamanla sönecektir.

2. Edimsel koşullanma: Skinner tarafından geliştirilen bu kurama göre, pekiştirilen davranış öğrenilir. Pekiştireç olumlu ya da olumsuz olabilir. Edimsel koşullanma psikomotor davranışlar kadar duyuşsal davranışların kazandırılmasında da rol oynadığından (Cüceloğlu, 1994; Arı vd., 1999; Fidan ve Erden, 2001; Tosun, 2002; Z. Selçuk, 2004; Erden ve Akman, 2005), DKAB dersinin konu anlatımının ardından hikâye kullanmaya dayalı etkinliklerle keyifli hale getirilmesi bir çeşit pekiştireç görevi yapabilir. Etkinliklerden keyif alan bir öğrenci DKAB dersini, dini ve dini olanı da sevmeye başlayabilir ve zamanla bu tür konulara ilgisi artabilir. Buna bağlı olarak ders başarısının artması da etkin bir pekiştireç görevi yaparak öğrencinin daha sonraki çalışmaları için motivasyon sağlar.

3. Gözlem yoluyla öğrenme: Taklit yoluyla, model alarak ya da sosyal öğrenme şeklinde de ifade edilen ve Miller, Dollard ve Bandura'nın öncülük ettiği bu kurama göre, çocuklar model aldıkları kişiyi taklit ederek öğrenebilirler (Fidan ve Erden, 2001; Z. Selçuk, 2004; Erden ve Akman, 2005). DKAB öğretmeni öğrenciler için olumlu bir model olabileceği gibi, olumlu modellerin bulunduğu hikâyeleri kullanarak gerçekleştireceği etkinlikler yoluyla da öğrenmeyi sağlayabilir. Örneğin, bu tür model ya da modelleri içeren bir hikâyenin drama, pandomim, kukla gösterisi, gölge oyunu, çubuk figürlerle çizim şeklinde sergilenmesi, konuya uygun görüntülerle bilgisayar sunumuna, animasyona, çizgi

filme, filme dönüştürülerek öğrencilere izletilmesi gözlem yoluyla öğrenmeyi oluşturur. Günümüzde yaygın olarak kullanılan bilgisayar destekli eğitim de bu kuramdan yola çıkılarak geliştirilmiştir (Cüceloğlu, 1994; Madej, 2003; Z. Selçuk, 2004; Erden ve Akman, 2005). Bu öğretim faaliyeti DKAB ders konularına uygulanabileceği gibi, yardımcı bir etkinlik olarak konuya uygun hikâyelere de uygulanabilir. Örneğin, hikâyenin tamamını sunmak yerine, kahramanın davranışlarının öğrencinin tercihine bırakılması ve bu tercihlerin sonucunun bildirilmesi şeklinde hazırlanacak olan bir program yoluyla öğretim yapılabilir. Davranış seçenekleri çoktan seçmeli ya da boşluk doldurma biçiminde düzenlenebilir ve öğrencinin farklı yollardan doğru bilgiye ulaşması sağlanabilir. Sonuçta öğrenci animasyon olarak hazırlanmış mutlu hikâye kahramanları ile karşılaşarak onlar tarafından alkışlanabilir. Bu bitiş bir pekiştireç görevi yapacak ve öğrencinin, kazanması istenilen davranışı benimsemesi ve hafızasına yerleştirmesi sağlanmış olacaktır. Her ne kadar bu çalışma uzmanlık gerektirse ve zaman alsa da, öğrencinin doğru sonuca bizzat ulaşmasını ve eğlenerek öğrenmesini sağladığı için yararlı olacak, DKAB dersini sevilen bir etkinliğe dönüştürecektir.

b. Bilişsel Kuramlar Açısından Hikâye Kullanımı

Bilişsel kuramlara göre, öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin zihinsel olarak etkin olması, kendisine sunulan uyarıcıyı seçmesi ve anlamlı hale getirerek uygun tepkiyi vermesi gerekir. Bunlar "bilgiyi işleme kuramı" ve "işleme düzeyi kuramı" olmak üzere iki türlüdür (Cüceloğlu, 1994; Arı vd., 1999; Fidan ve Erden, 2001; Tosun, 2002; Z. Selçuk, 2004; Erden ve Akman, 2005). Öncelikle bu kuramlar, ardından da, bir öğrenme kuramı olmaktan ziyade öğrenmeye felsefi bir bakış olan "yapılandırmacı yaklaşım" ile nörofizyolojik kuram olarak da kabul edilen ve öğrenmeyi fizyolojik bir işlem olarak açıklayan "beyin temelli öğrenme" kavramı hikâye kullanımı açısından ele alınacaktır.

1. Bilgiyi işleme kuramı: Piaget'in de aralarında olduğu bazı psikologlar tarafından geliştirilen bu kurama göre birey, dikkat ve algı süreci içinde etkileşim kurduğu uyarıcıları bizzat anlamlandırır, yorumlar ve belleğe kaydeder(Arı vd., 1999; Fidan ve Erden, 2001; Tosun, 2002; Z. Selçuk, 2004; Erden ve Akman, 2005). Buna göre, DKAB dersinde sınıf içinden ve sınıf dışından öğrenciye ulaşan uyarıcılardan hangisinin öğrenci tarafından algılanacağı ve belleğe kaydedileceği konusu, öğretmenin yeterlilik düzeyi, ders işleme yöntemi ve yaptığı etkinlikler ile öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekip çekememesine bağlıdır. DKAB öğretmeni, çeşitli yöntem ve etkinlikler içerisinde öğrencinin ilgi ve

beklentilerine yönelik farklı hikâyeler kullanarak ya da bu hikâyeleri öğretim materyallerinin de yardımıyla öğrencinin ilgi ve beklentilerine yönelik uyarıcılara dönüştürerek dikkat ve algının derse yoğunlaşmasını ve böylece, derste aktardığı bilgilerin belleğe kaydedilerek davranışa dönüştürülmesini sağlayabilir. Bu etkinlikler, dersin anlaşılır olmasına, keyifli geçmesine ve dolayısıyla öğrenci tarafından ilgiyle izlenmesine neden olacağı için, öğrencinin derste kısa süreli belleğe aldığı bilgileri anlamlandırarak uzun süreli belleğe aktarmasını ve gerektiğinde yeniden çağırmasını, yani hatırlamasını da kolaylaştırır. Üstelik uzun süreli belleğe kodlanan bu bilgiler, sonraki öğrenmeler için önbilgiye dönüşerek anlamlandırma sürecinin otomatikleşmesine, kodlamanın ve hatırlamanın hızlanmasına yardımcı olur. Bu durum öğrencilerin dini ve ahlâki gelişimini hızlandırır.

2. İşleme düzeyi kuramı: Bu görüş, bilginin nasıl analiz edildiği ve belleğe nasıl işlendiği üzerinde durur. Buna göre, uyarıcılar ya da bilgiler belleğe farklı düzeylerde işlenir ve ne kadar derin işlenirse, o kadar kolay hatırlanır (Arı vd., 1999; Z. Selçuk, 2004; Erden ve Akman, 2005). DKAB öğretmeni hikâyeler kullanarak yaptığı farklı etkinliklerle öğrencinin dikkatini konuya yoğunlaştırabilir ve sunduğu bilgileri hikâyelerde geçen yaşanmış ve yaşanması muhtemel örneklerle derinlemesine işleyerek öğrenciler tarafından analiz edilmesini, yüksek dikkat düzeyinde bütün olarak algılanarak ve eski bilgilerle anlamlı hale getirilerek iyi öğrenilmesini sağlayabilir.

Yapılandırmacı yaklaşım: Yapılandırmacılık, Piaget, Vygotsky, Gestalt, Bruner gibi bilişsel psikologların öğrenmeye ilişkin görüşlerinin ve Dewey'in ilerlemecilik eğitim felsefesinin yeni bir sentezi olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim uygulamalarına rehberlik eden bir yaklaşımdır.

Yapılandırmacılara göre, birey bilgiyi duyu organları yoluyla alır, anlamlandırır ve içselleştirerek kendi bilgisi haline dönüştürür. MEB tarafından da benimsenen ve ilköğretim programlarının geliştirilmesinde yararlanılan bu yaklaşıma göre öğretmen, derste çeşitli materyaller kullanarak öğrencinin öğrenme işine etkin olarak katılmasını sağlamalı ve bu amaçla etkinliklere yer vermelidir. Bu yaklaşıma en uygun öğretim yöntemleri buluş yoluyla öğrenme, problem temelli öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenmedir (Erden ve Akman, 2005). Bu yöntemlerin uygulanmasında DKAB öğretmeninin kullanacağı en temel ve en kolay ulaşılabilecek malzeme hikâyelerdir. Öğretmen, sözlü ya da yazılı olarak veya bilgisayar yardımıyla etkinliğe dönüştürülmüş çeşitli hikâyeleri kullanmak suretiyle, öğrencilerin doğru bilgi ve davranışı keşfetmelerini ve içselleştirme-

lerini kolaylaştırabileceği gibi, drama, gölge oyunu kukla gösterisi gibi işbirliğine dayalı etkinliklerle konuları yaparak-yaşayarak öğrenmelerini, duyuşsal ve bilişsel olarak derinlemesine kavramalarını sağlayabilir.

Beyin temelli öğrenme: Bu yaklaşıma göre, öğrenme beyinde gerçekleşir. Bu nedenle eğitim ortamı beynin yapısına ve işlevlerine uygun olarak düzenlenmelidir. (Tosun, 2002; Erden ve Akman, 2005). Beyin araştırmalarına dayalı olarak belirlenen öğrenme ilkeleri dikkate alındığında, öğrenmenin, sakin ve eğlenceli bir ortamda, sosyal ve bilişsel beceriler yoluyla gerçekleştiği söylenebilir. Bu yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim tasarımında şu unsurların bulunması gerekir: Motivasyonu arttırıcı etkinlikler, öğrencinin aktif olabileceği ortam, küçük grupla öğretim yöntem ve teknikleri, esneklik, uyarıcılarla zenginleştirilmiş çevre, gerçek yaşamdan faydalanma imkânı ve bol kaynağa ulaşma imkânı. (Erden ve Akman, 2005).

Görüldüğü gibi, DKAB dersinde hikâye kullanımına dair yukarıda yapılan açıklamalar beyin temelli öğrenme yaklaşımı için de geçerlidir. Üstelik hikâyelerin kullanıldığı yöntem ve etkinliklere bolca yer verilen bir derste, öğretmen esnek ve yeniliklere açık bir tutum sergilerken öğrenci de aktif olma imkânı bulacaktır. Böylece, rahat ve eğlenceli bir ortamda yapılan ders öğrencinin motivasyonunu arttıracak ve öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

Bilişsel öğrenme kuramlarına dayalı olarak geliştirilen pek çok öğretim modeli vardır. Bunlardan en önemlileri Bruner'in "buluş yoluyla öğretim" ve "tahkiyeli öğretim", Ausubel'in "sunuş yoluyla öğretim" modelleridir.

"Buluş yoluyla öğretim" öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını ve örneklerin çeşitliliğini gerektirir (Vitz, 1990; Fidan ve Erden, 2001; Z. Selçuk, 2004; Erden ve Akman, 2005). DKAB dersinde hikâye kullanımına dayalı etkinliklere yer verilmesi bu katılımın ve çeşitliliğin artmasını sağlar. Buna bağlı olarak öğrencinin öğrenme sürecinde başarılı olması da bir pekiştireç görevi yapar.

"Tahkiyeli öğretim" insan zihninin işleyişinin hikâyeleştirmeye yatkın olduğundan hareketle öğretimin doğrudan doğruya hikâye kullanımı üzerine planlanmasına dayanır. Kurallardan çok daha etkili rehberler olan hikâyeler aracılığıyla kişilere, olaylara, deneyimlere, hedeflere yoğunlaşmayı içerir ve öğrencileri bunlar üzerinde düşünmeye yönlendirir. Bu model çocukların dini ve ahlâki değerleri kavrama biçimine son derece uygun olduğu gibi, sunulan genel bilgilerin açıklanmasını, anlaşılmasını ve uygulanmasını kolaylaştırır.

Hikâyeler bu amaçla doğrudan kullanılabileceği gibi, çeşitli materyaller içinde dolaylı olarak ya da etkinliklere dönüştürülerek de kullanılabilir (Greenwood, 1982; Vitz, 1990; Roof, 1993; Streib, 1998; Ganzevoort, 1998; Yamane, 2000). DKAB derslerinde başarıyla uygulanabilecek bir modeldir.

"Sunuş yoluyla öğretim"de öğretmen bilgiyi hazır olarak sunar. Sunulan materyallerin öğrenci için anlamlı olması, öğrencilere bolca örnek verilmesi, örneklerin öğrencinin dikkat ve algısına yönelik olması gerekir (Fidan ve Erden, 2001; Z. Selçuk, 2004; Erden ve Akman, 2005). DKAB dersinde hikâye kullanımı, dersi monotonluktan çıkararak öğrencinin dikkatinin konuya yoğunlaşmasını ve sunulan bilginin örneklendirilerek açıklık kazanmasını sağlar.

Hangi modelle olursa olsun, hikâye kullanmanın DKAB ders konularının öğrenilmesini kolaylaştırdığı, ancak, davranışçı kuramlardan ziyade bilişsel kuramlarda daha çok ön plana çıktığı açıktır.

Sonuç

Çocukların zihinsel, duygusal, sosyal, dini ve ahlâki gelişimlerini başarıyla tamamlayabilmeleri için sözlü uyarılardan ziyade, gerçek hayatın bir çeşit yansıması olan hikâyelerden süzülen model davranışlara gereksinimleri vardır (Vitz, 1990; Streib, 1998). Buna bağlı olarak öğretmenlerin, DKAB derslerini zorlayıcı ve salt öğüt verici tavırlardan uzak kalarak, çağdaş öğretim kuramları doğrultusunda hazırlanmış olan DKAB ders programında vurgulanan etkinlikler yoluyla işlemeleri ve bu bağlamda hikâye kullanımına yer vermeleri öğrencilerin ilköğretim döneminde kendilerinden beklenen zihinsel, duygusal, sosyal, dini ve ahlâki gelişim düzeylerine ulaşabilmelerini ve doğru bir hayat felsefesi oluşturabilmelerini destekleyecektir.

Çeşitli etkinliklere dönüştürülen hikâyeler ders konularını öğrenciler için anlaşılır, anlamlı, ilgi ve dikkat çekici, uygulanabilir kılacak, öğrencinin aktif hale gelmesini ve dersi sevmesini sağlayacak, hem öğrenci ve hem de öğretmen açısından başarının ve motivasyonun artmasına yardımcı olacak, sonuçta, DKAB ders programında belirtilen kazanımların gerçekleşmesini kolaylaştıracaktır.

Kaynakça

Albayrak, İ. (2001). Charles C. Torrey's concept of the Qur'an and its narratives. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *3*, 137-150.

Akıncı, A. (1996). Din öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa, 1996).

Akıncı, A. (2001). *Din eğitiminde etkili bir yöntem: Hikâye*. İstanbul: Feza Yayınları.

Arı, R. vd. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Konya: Mikro Yayınları.

Avest, I. T. (2003). Çocuğuma İbrahim'in hikâyesini ne zaman anlatabilirim? (D. Nasman, Çev.). *Din öğretiminde yeni yöntem arayışları uluslararası bildiri ve tartışmalar* (ss. 405-424). Ankara: MEB Yayınları.

Aydın, M. Z. (2005). *Ahlâk öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Bilgin, B. (1994). Çocukta ferdi, dini ve milli duygunun gelişimi. *I. Çocuk Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara.

Bilgin, B. (1994). Ahlâk terbiyesinde dini hikâyeler. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. *1*.

Cox, V., & Woolley, J. D. (2007). Development of beliefs about storybook reality. *Developmental Science*, *10*(5), 681-693

Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakır, M. (2002). *Bir tebliğ metodu olarak Hz. Peygamber'in hadislerinde kıssa* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2002).

Çelik, M. (2006). *Kur'an'ın ikna hususiyeti*. İzmir: Akademi Yayınları.

Demirezen, İ. (2007). Hikâyeler ve ahlâk tasavvuru. R. Kaymakcan, H. Hökelekli, vd. (Ed.), *Değerler ve eğitimi* (ss. 355-370). İstanbul: DEM Yayınları.

Doğan, R., & Tosun, C. (2003). *DKAB öğretimi 6-8*. Ankara: Pegem Yayınları.

Erden, M., & Akman, Y. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Feinberg, W. (2004). How religious stories work to make us good and the goodness that they make. *Studies in Philosophy and Education*, *23*(1), 1-19.

Fidan, N., & Erden, M. (2001). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Ganzevoort, R. R. (1998). A narrative reformulation. *Journal of Psychology and Theology*, *26*(3), 276-286.

Greenwood, D. (1982). Psychology and the use of stories in religious education. *British Journal of Religious Education*, *4*(3), 120-123.

Jablonski, P. (2005). *Children's understanding of religious language*, Belgium: Burocad Digitale Durukkerij.

Kantarcıoğlu, S. (1991). *Eğitimde masalın yeri*. İstanbul: MEB yayınları.

Kaya, M. (1996). Örnek olay incelemesi yönteminin ahlâk eğitiminde kullanılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *8*, 135-155.

Komisyon. (2006). *İlköğretim DKAB dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.

Kula, N. (2004). Ergenlik döneminde sosyal gelişim açısından DKAB ders programları. *DKAB Çalışma Toplantısı-I.* İstanbul: Dem Yayınları.

Kuzgun, Y. vd. (2004). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayınları.

Madej, K. (2003). Towards digital narrative for children: From education to entertainment: A historical perspective. *ACM Computers in Entertainment*, *1*(1), 1-17.

Nas, R. (2004). *Çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

Okumuşlar, M. (2006). Din eğitiminde etkin bir yöntem olarak hikâye. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *21*, 237-252

Öztürk, M. (2006). *Kıssaların dili*. Ankara: Kitabiyat Yayınları.

Parladır, S. (1996). *Din eğitimi bilimine giriş*. İzmir.

Pehlivan, G. (2003). Çocuk kitaplarında dini motifler ve din eğitimi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2003).

Roof, W. C. (1993). Religion and narrative. *Review of Religious Research*, 34(4).

Selçuk, M. (1990). *Çocuğun eğitiminde dini motifler*. Ankara: TDV Yayınları.

Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Soyer, A. Ç. (2003). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: Stereotipler ve kimlikler. *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı,* İzmir.

Streib, H. (1997). Mass media, myth and narrative religious education. *British Journal of Religious Education*, *20*(1), 43-52.

Streib, H. (1998). The religious educator as story-teller. *Religious Education*, 93(3), 314-331.

Şengül, İ. (1995). *Kur'an kıssaları üzerine*. İzmir: Işık Yayınları.

Tosun, C. (2002). *Din eğitimi bilimine giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.

Valentine, T. S. (1996). Moral education and inspiration through theatre. *Philosophy of Education Yearbook 1996.*

Vergote, A. (1981). Ergenlikte din (E. Fırat, Çev.). *Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, *24*, 588-592.

Vitz, P. C. (1990). The use of stories in moral development. *American Psychologist, 45*(6), 709-720.

Yalçın, A., & Aytaş G. (2003). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yamane, D. (2000). Narrative and religious experience. *Sociology of Religion*, *61*(2), 171-189.

Yavuz, K. (1987). *Çocukta dini duygu ve düşüncenin gelişmesi*. Ankara: DİB Yayınları.

Yavuzer, H. (2001). *Okul çağı çocuğu.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz, D. (1987). Masal ve çocuk hikâyesi. *1987 Çocuk Edebiyatı Yıllığı.* İstanbul: Gökyüzü Yayınları.

Yılmaz, M. (2001). İslâm ahlâk eğitiminde Kur'an kıssaları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, 2001).

Zahit, H. (2006). *Anneciğim bana Allah'ı anlatır mısın?* İzmir: Rehber Yayınları.