

T.C

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ
BİLİM DALI**

DİN EĞİTİMİNDE ÖNCELİKLER

FATMA BETÜL FELHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN:

PROF. DR. FİKRET KARAPINAR

Konya-2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatma Betül FELHAN
	Numarası	138310011008
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi
	Bilim Dalı	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Din Eğitiminde Öncelikler

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

28/06/2019
Fatma Betül FELHAN



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatma Betül FELHAN
	Numarası	138310011008
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi
	Bilim Dalı	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Fikret KARAPINAR
	Tezin Adı	Din Eğitiminde Öncelikler

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Din Eğitiminde Öncelikler başlıklı bu çalışma 14/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Fikret KARAPINAR	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra BİLECİK	

ÖNSÖZ

Bütün dinler kendi sistemleri içerisinde bir eğitim şekli öngörmüşlerdir. Bu eğitim sistemi her dinin kendi içeriğine göre değişkenlik göstermektedir. İslam dini de bir eğitim sistemi ortaya koymuş ve mensuplarını bu sisteme göre şekillendirmeye çalışmıştır. İslam eğitim sistemi çok yönlü olmakla birlikte en dikkat çekici uygulama şekli tedriciliktir. Tedricilik, bilginin sağlanması ve kişinin hayatına kolaylıkla aktarılabilmesi için zaman, zemine ve muhatapların durumuna göre konunun perdenin işlenmesidir. Bu metotla kişilerin edindikleri bilgileri içselleştirmeleri ve daha kolay davranış (bilişsel, duyuşsal veya psikomotor olabilir) haline dönüştürülmesi sağlanmıştır. Kur'an-ı Kerim'in ve Hz. Peygamber'in uygulamış olduğu bu sistem günümüz eğitim sisteminde nasıl yer bulacaktır sorusu çalışmamızın konusunu teşkil etmektedir. Her ne kadar Kur'an ve sünnetin tamamı elimizde bulunsa da insanların yapısı gereği bütün bilgileri aynı anda öğrenmesi imkan dahilinde değildir. Günümüzde yapılan araştırmalarda kişilerin dönemsel olarak bazı özellikleri gösterebildikleri ve bu dönemlere uygun bilgi sunulmadığı takdirde kişilerin yeterlilik seviyesine uygun olmadığı için bilgiyi davranışa dönüştürme noktasında sıkıntılar çekebileceği görüşü ortaya atılmıştır. Bu yüzden son dönemlerde tedrici veya sürece dayalı eğitim sistemi önem kazanmıştır. Buna bağlı olarak tedrici eğitim sisteminin araştırılması ve günümüz sistemlerinde uygulama şekillerini araştırmamızca tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tedrici eğitim sisteminin yanı sıra, Hz. Peygamber'in eğitim şeklinde, kişilerin bireysel farklılığı göz önünde bulundurularak ihtiyaçlarına ve algı düzeyine uygun bir yapı ortaya konulmuştur. Bununla ilgili birçok rivayet bize ulaştırılmış durumdadır. Kişilerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde bilgi sunulduğu takdirde kişinin sunulan konuya karşı ilgisinin arttığı ve öğrenmesinin daha çabuk gerçekleştiği araştırmalarca ortaya konulmuştur. Bireysel farklılığın ne olduğu, insan hangi yönleriyle diğerlerinden ayrıldığı gibi çalışma alanları bu araştırmada incelenmiştir.



Yapılan bu çalışmalar boyunca gerek çalışmaya katkıları gerekse manevi desteğinden dolayı değerli danışman hocam Prof. Dr. Fikret KARAPINAR ve çalışma sırasında rehberliklerini eksik etmeyen çok kıymetli Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR hocama çok teşekkür ederim. Ayrıca tezin her aşamasında benden bilgi ve tecrübesini eksik etmeyen çok kıymetli arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra BİLECİK hocama teşekkür ederim.

Ayrıca beni bugünlere getiren, her türlü maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen çok değerli babam Halil FELHAN'a ve aileme teşekkür ederim.

Konya-2019

Fatma Betül FELHAN





 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ KONYA EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---	--	---

ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatma Betül FELHAN		
	Numarası	138310011008		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi/ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	*	
		Doktora		
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Fikret KARAPINAR		
Tezin Adı	Din Eğitiminin Öncelikler			



Öncelikler kavramı, bir şeyin başka bir şeyden zamansal ya da mantıksal olarak önce gelme durumudur. Öncelikler kavramı din eğitimi kapsamında ele alınırsa; insanın kapasitesini, olayların ortaya çıkışını ve onların doğurduğu ihtiyaçları dikkate alarak konuların verilmesidir. Ayrıca sunulacak bilgilerin bir düzen içerisinde kişilerin ihtiyaçlarına, algı düzeylerine ve bireysel farklılıklarına uygun olarak düzenlenmesidir. Bu çalışma yukarıdaki esasları dikkate alarak din eğitimi yapılacak kişilere hangi önceliklerle bilgilerin sunulmasını ve bu sunum sırasında kişilerin bireysel farklılık, algı düzeyi ve kişisel ihtiyaç gibi durumlarına da hitap edecek şekilde bir eğitimin nasıl gerçekleşeceğini tespit etmeyi amaçlar. Çalışma dört bölümden meydana gelmektedir. Giriş bölümünde araştırmanın amacı ve önemi tanıtılmaktadır. Birinci bölümde gelişim ve öğrenme süreçleri ve bunun alt başlıkları ele alınmıştır. İkinci bölümde, dini emirlerin tedriciliği ve onun alt başlıkları olan Kur'an-ı Kerimin kullandığı tedrici yöntem ve Hz. Muhammed'in kullandığı

 <p>KONYA</p>	<p>T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü</p>	 <p>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ</p>
--	--	--

tedrici yöntem başlıkları işlenmiştir. Üçüncü başlıkta din eğitimi sürecinde öncelikler başlığı altında tedricin eğitim açısından önemi ve inanç ve tutum başlıkları ele alınmıştır. Ve sonrasında elde edilen sonuç ve öneriler kısmı yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din, Din Eğitimi, Öncelikler, Tedric





 <p>KONYA</p>	<p>T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü</p>	<p>v</p>  <p>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ</p>
--	--	---

ABSTRACT

Author's	Name and Surname	Fatma Betül FELHAN		
	Student Number	138310011008		
	Department	Primary Education Of Religious Culture and Moral Knowledge / Primary Education Religious Of Culture and Moral Knowledge		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)	*	
		Doctoral Degree (Ph.D.)		
	Supervisor	Prof. Dr. Fikret KARAPINAR		
Title of the Thesis/Dissertation	Priorities in Religious Education			

The concept of priorities is the state of something derives from something else gradualness or logically. Considering concept of priorities in the context of religious education; the capacity of human beings to be arranged by taking into account the emergence of events and their needs, in an order, according to the status of individuals and all aspects (cognitive, affective and behavioral) is organized. This study aims to determine the priorities to be given to the people who will be educated in religious education by considering this related principles and how to make an education in such a way to address the individual differences, individual's perception level and individual's need. The study composed of four parts. In the introduction, the aim and importance of the research is introduced. First chapter, development and learning processes and its sub-topics are discussed. In the second chapter, the gradual method of religious orders and the Quran is used. The gradual methods used by Muhammad the

 <p>KONYA</p>	<p>T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü</p>	 <p>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ</p>
--	--	--

Prophet have been studied. Last chapter, the importance of education in terms of education, beliefs and attitudes are discussed under the title of priorities in the course of religious education. In summary, opinions and recommendations are provided.

Keywords: Religion, Religious Education, Priorities, Gradually

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
GİRİŞ	1
1. AMAÇ	1
2. ÖNEM	1
3. VARSAYIMLAR (SAYILTIKLAR)	1
4. SINIRLILIKLAR	1
5. TANIMLAR	2
6. YÖNTEM	2
BİRİNCİ BÖLÜM	3
GELİŞİM VE ÖĞRENME SÜREÇLERİ	3
1.1 BİLİŞSEL GELİŞİM	3
1.2 DUYUŞSAL GELİŞİM	8
1.3 FİZİKSEL GELİŞİM	12
1.4 DİL GELİŞİMİ	15
1.5 KAVRAM GELİŞİMİ	17
1.6 AHLAK GELİŞİMİNE GÖRE	18
1.7 İNANÇ GELİŞİMİNE GÖRE	22
İKİNCİ BÖLÜM	26
DİNİ EMİRLERİN TEDRİCİLİĞİ	26
2.1 KUR'AN-I KERİM'İN KULLANDIĞI TEDRİCİ YÖNTEM	30
2.1.1 EMİRLERİN TEDRİCİLİĞİ	35
2.2 Hz. MUHAMMED'İN KULLANDIĞI TEDRİCİ YÖNTEM	42
2.2.1 ALGI DÜZEYİNE UYGUNLUK	44
2.2.2 BİREYSEL FARKLILIĞA UYGUNLUK	47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	52
DİN EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖNCELİKLER	52
3.1 GELİŞİMSEL BASAMAKLARA GÖRE TEDRİCİLİK	52

3.2 İNANÇ VE TUTUM	60
3.2.1 DİNİ TUTUMLARIN OLUŞUM VE GELİŞİMİ	67
<u>SONUÇ VE ÖNERİLER</u>	<u>72</u>
<u>KAYNAKÇA</u>	<u>74</u>
<u>ÖZ GEÇMİŞ</u>	<u>77</u>



KISALTMALAR

a.g.e.: Adı geçen eser

bkz.: Bakınız

C.: Cilt

ev.: Çeviren

Ed.: Editör

s.: Sayfa

vb.: Ve benzeri

Yay.: Yayınları



GİRİŞ

1. Amaç

Her dinin kendi mensuplarına veya diğer insanlara kendi yapıları içerisinde öğretmeyi hedeflediği bilgiler vardır. İslam dini de vahyin bilgisini en doğru ve anlaşılır şekilde insanlara ulaşmasını hedefler. Vahiy bilgisinin insana en uygun şekilde anlatılması için kişinin inanç, ahlak ve algı seviyesine uygun eğitim yapılmalıdır.

Çalışmanın amacı dini eğitime tabi tutulan kişinin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişim özellikleri baz alınarak, inanç ve ahlaki gelişimine uygun aynı zamanda kişisel ihtiyaçlarına da cevap veren bir eğitim verilmesiyle ilgili gerekli çalışmaları yapmaktır.

2. Önem

Çalışmanın önemi, din eğitimindeki öncelikleri tespit etmek ve araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular çerçevesinde yeni düzenlemeler yaparak bu alanda yapılacak çalışmalara örneklik etmektir.

3. Varsayımlar (Sayılılar)

Din eğitiminin kişinin gelişim özellikleri baz alınarak inanç ve ahlak seviyesine uygun kişisel ihtiyaçlarını cevap verecek şekilde düzenlenmiş olmasının, eğitim sürecinin daha başarılı olacağı varsayımından yola çıkılmıştır.

4. Sınırlılıklar

Çalışmada, din eğitimindeki öncelikler teorik olarak incelenecek pratik boyutuna değinilmeyecektir. Daha önce bu alanda yapılmış herhangi bir çalışmanın bulunmaması karşılaştırmayı mümkün kılmamaktadır.

Çalışma İslam dini eğitimi üzerinde gerçekleşecektir. Diğer dinlerin eğitim önceliklerine değinilmeyecektir.

5. Tanımlar

Din, her ne olursa olsun, kişinin yüksek bir otoriteye boyun eğdiği, itaatini ve uyulmasını kabul ettiği, hayatında kanun, kaide ve sınırları ile bağlı bulunduğu,

kendisine itaat etmede büyüklük, mükafat ve derecelerde ilerleme umduğu, isyan halinde de zillet, aşağılık ve kötü sonuçtan korktuğu bir hayat düzenidir (Mevdudi, 2000, s. 8). Din insana bir yaşam tarzı sunmaktadır. Bu her din için geçerlidir. Bütünler dinler kendi amaçları çerçevesinde bazı öğretileri kendi mensuplarına veya diğer insanlara sunmak ister. Sunulacak bu öğretilerin kişinin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması ve gelişimine uygun olması gerekir. Dini bilginin hayata aktarılması için içselleştirilmesi gerekir ki bütün dinler öğretilerinin içselleştirilmesini amaçlar.

Öncelikler kavramı, bir şeyin başka bir şeyden, zamansal ya da mantıksal olarak önce gelmesi durumudur. Dini tebliğ ve öncelikler noktasında; insanın kapasitesini, olayların ortaya çıkışını ve onların doğurduğu ihtiyaçları dikkate alarak hareket edilme durumudur. Bilgilerin sunumunun gelişigüzel değil kişilerin durumlarına göre her yönüne hitap edecek şekilde bir düzen içerisinde aktarılmasıdır (Sancak, 2015, s. 95-98). Aynı zamanda eğitilen insanların zeka gelişimi açısından çabuk algılanandan zor algılanana yani basitten zora doğru; parçadan bütüne doğru giden bir seyir içerisinde uygulanma şeklidir (Gözütok, 2016, s. 198-199).

6. Yöntem

Çalışma, eğitim bilimlerinde kullanılan özel araştırma yöntemlerinden belge inceleme (dokümantasyon) yöntemiyle oluşturulacak ve incelemelerde genel araştırma yöntemlerinden tümevarım ve tümdengelim yöntemleri kullanılacaktır.

Din eğitiminde öncelikleri İslam din eğitimi çerçevesinde değerlendirirken İslam dinin temel kaynaklarından Kur'an-ı Kerim ve Hadis-i Şerifler çalışmanın merkezine alınıp içerik ile ilgili dokümantasyonlar inceleme konusu yapılacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

GELİŞİM VE ÖĞRENME SÜREÇLERİ

1.1 Bilişsel Gelişim

İnsan gelişimini birçok alanda incelemek mümkündür. Bunlardan dört temel gelişim alanını biyolojik-fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve psiko-sosyal gelişim oluşturmaktadır. Bu bölümde ele alınacak olan bilişsel gelişim, bireydeki akıl yürütme, düşünme, bellek ve dildeki değişimleri içerisinde alarak dönemsellik özelliği gösteren bir yapıdır (Yeşilyaprak, 2009, s. 84). Bu dönemleri etkileyen iki faktörden söz edilebilir. Bunlar olgunlaşma ve çevredir. Bu iki yapı birbirleriyle etkileşim halindedir. Çocuk bu iki yapının (olgunlaşma-çevre) ürünü olarak görülür. Çocuk, bilişsel gelişimini tamamlarken aktif bir katılım gösterir ve kendisinin merkezde olduğu bir örgütlenme içerisinde girer, bu evrede ne bir makina gibi dış faktörlerin kontrol ettiği bir robot ne de tamamen olgunlaşmanın ürünüdür. Öğrenme ve gelişim motivasyonu temelde içseldir. (Wadsworth, 2015)

Ayrıca Piaget bilişsel gelişimi etkileyen üç faktörden bahseder bunlar; içerik, işlev ve yapıdır. İçerik, çocukların bilgi sahibi olduğu şeydir. Zihinsel etkinliği yansıtan duyu-motor ve kavramsal gözlenebilir davranışları belirtir. Doğal olarak zihnin içeriği yaştan yaşa ve çocuktan çocuğa değişir. İşlev, bilişsel gelişim sürecinde, sabit (katı) ve sürekli özümleme ve düzenleme şeklinde olan zihinsel etkinliğin özellikleridir. Yapı, belirli davranışların ortaya çıkmasını belirleyen organizasyonel özelliklerdir. İşlev ve içerik arasında kendini konumlandırmış olan Piaget zihinsel yapıların mevcut olduğunu iddia eder ve yapıları dört ana bölümde ele alır (Wadsworth, 2015). Bunlar:

Duyusal-Motor Zeka Dönemi (0-2 yaş): Bebeklerin, ilk algı ve hareket yeteneği onların ilk zihinsel gelişiminin başlamasına ve ilerlemesine yardımcı olur. İnsan dünyaya gelirken bir bilgiyle mi gelir yoksa davranışçuların görüşlerinde belirttikleri gibi “bomboş bir levha” şeklinde mi gelir tartışmaları hala devam etmektedir. Fakat bununla birlikte son zamanlarda yapılan araştırmalar bebeklerin dünyaya gelirken bilgi edinme ve işlemeye ilgili bir hazırbulunuşluğunun mevcut olduğunu göstermektedir. Duyusal-motor olarak adlandırılan bu dönemin temel özelliğinin çocuğunun davranışlarının bilişsel zihinden uzak refleksif olmasıdır. Çocuk zihinsel olarak olayları henüz kurgulayamaz ve kavramsal olarak düşünemez. Ancak şemalar

oluştukça “bilişsel” gelişim görülür. Çocuk duyuşal-motor döneminde kendisi ile nesnelar arasında ayırım yapmaması yönüyle benmerkezcidir (Gander & Gardiner, 2010, s. 167-170).

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): Çocuk duyuşal-motor zeka döneminden sonra kendi benini veya düşüncesini dış dünyadaki nesnelardan ayırmaya çalışır. İlk olarak çocuk düşüncesinin enstrümanlarının kesinlikle belli olmadığı ve sanki sadece nesneların var olduğu bir mutlak gerçeklik evresi içerisinde, bu aşamada düşünce nesnelardan ayrı değildir hatta çocuk kendisini bu nesnelardan ayırt edemez. Bir sonraki aşamada çocuk düşüncesinin enstrümanlarının nesnelardan ayrıldığı ama nesneların içinde yer aldığı bir dolaysız gerçeklik evresi içerindedir ki burada çocuk tamamen algılarına bağlıdır, düşünce, algıladığı nesnelardan ibarettir. Daha sonra çocuk, nesnelar gibi algılanan düşüncesinin hem kendisinde hem de çevrede var olduğu dolaylı gerçeklik evresine girer. Bu aşamada düşünce hala algılara bağlıdır fakat bu kendisi dışında aynı zamanda çevrede de bulunabilir. Son aşamada çocuk düşüncesinin enstrümanlarının bizde bulunduğu bir öznellik ya da görecelilik evresine girer ve dolayısıyla bir anlamda, çocuk kendi ‘ben’ini -ya da düşüncesini- dünyayla karıştırmaya başlar, sonra bu iki unsuru birbirinden ayırır (Piaget, 2016, s. 113-118).

Bu dönemle ilgili diğer özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz. Bu dönemde, dil ve diğer zihinsel temsil gelişimi ile hızlı bir şekilde kavramsal gelişim meydana gelir. Ayrıca bu dönemdeki çocuk ben merkezidir. Çocuk başkasının bakış açısını göremez veya rolünü kabullenemez. Herkesin aynı şekilde ve aynı şeyleri düşündüğüne inanır. Çocuk kendi düşüncelerini muhtemel tek görüş olarak görür ve 6 veya 7 yaşına gelene kadar kendi ve akranlarının düşüncelerinin çatıştığının bilincine varamaz. (Wadsworth, 2015)

Bu evrede çocuk bir olayın bir dizi değişkenini kontrol edememekle birlikte tamamıyla bir durumun, diğerine dönüştüğünü düşünmekten çok, dizideki faktör ve sonrasındaki duruma odaklanır. Çocuk ancak belirli bir algısal olaydan diğerine hareket eder ancak başlangıç ile son arasındaki ilişkiler açısından düşünüldüğünde bir dizi dönüşüme uyum sağlayamaz. Bu yüzden çocukların düşünceleri ne tümevarımsal ne de tündengelimse, transdüktif (aralarında mantıksal ya da nedensel bir ilişki olsun veya olmasın, belli durumlar arasında zihinsel bağlantılar kurma)dir. Bu olay sadece olaylar üzerinde değil görsel uyarıcılar içinde geçerlidir. Çocuk bütün uyarıcılarda merkeze odaklanırken, bir olayın sadece sınırlı yönlerini özümser; bunlar odaklandığı noktalardır. (Wadsworth, 2015)

İşlem öncesi akıl yürütme, duyuşal- motor akıl yürütmeden sonra belli bir adım olmasına rağmen, işlem öncesi düşünce duyuşal-motor düşüncenin değışmezliğinin çoğunu muhafaza eder. Bu dönem çocuğu da gerçekçidir çünkü düşüncenin nesnesine bağlı olduğunu, adların adlandırılan nesnelere bağlı olduğunu var sayar. Çocuğun gerçekçiliği spontane ve dolaysız bir eğilimle ilişkilidir. Şöyle ki, işaret ve işaret edilen, iç ve dış, psişik ve fiziksel olanı karıştıırır. Algıları baskın olduğundan dolayı tersine çevrilebilir işlemleri yapma, çocuk için çok zordur. Çoğu, duyuşal-motor işlemin tanımını itibariyle tersine çevrilebilir olmadığı düşünülürse, bu durum anlaşılabilir. Motor bir davranış gerçekteştiğinde, normal olarak tersine çevrilemez. Aynı şekilde yaşantı olarak tersine çevrilemez. (Piaget, 2016, s. 38-56)

Korunum, herhangi bir boyutta meydana gelen değışimler dikkate alınmadan belli bir oranda bir maddenin aynı kaldığı kavramsallaştıırmadır. Çocuklarda genellikle 6-7 yaşlarına kadar sayı korunumu, 7-8 yaşlarına adar alan korunumu ve soyut işlem dönemine kadar da sıvıların (hacim) korunumu oluşmaz. (Wadsworth, 2015)

Korunum tepkileri gerekli mantığı sağlayan bilişsel yapılar (şemalar) ortaya çıkana kadar korunum yeteneklerinin gelişmediği anlamına gelir. Korunumun gelişebilmesi için çocuk tersine çevrilebilirliğe ulaşmalı, algılardan uzaklaşmayı bilmeli ve dönüşümleri takip edebilmelidir. Ve çocuk daha az benmerkezci olup düşüncesine sorgulayabilecek konuma erişebilmelidir. Bu değışimlerin tamamı yavaş yavaş olur ve korunumu sağlayan şemaların gelişiminde ön koşuldur (Wadsworth, 2015).

Ayrıca bu dönem çocuğu hayalperesttir. Çocuk aşırı canlılığı ve hayalinin genişliği dolayısıyla etrafındaki her bir varlığın canlı olduğunu düşünür. Ve bu varlıkların ona seslendiğini düşünür ve kendisine cevap vermesini bekler (Kutub, 2017, s. 469)

Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş):.Bu dönemdeki çocuk işlem öncesindeki çocuğa nazaran mevcut (somut) problemlere uygulanabilir mantıksal düşünce süreçleri geliştirir. Burada somut terimi anlamlıdır. Bu dönemdeki çocuk her ne kadar mantıksal işlemleri oluşturuyor olsa da bu işlemler (tersine çevrilebilirlik, sınıflandırma vs.) sadece anlık durumlarda somut nesne ve olayları içeren problemleri çözümede yararlıdır. (Wadsworth, 2015)

Bu evrede, işlem öncesi çocuğundan farklı olarak, somut işlem dönemindeki çocuk çoğu korunum problemini çözümede ve cevapları için doğru akıl yürütmede

zorluk yaşamamaktadır. Somut işlemler döneminde olan çocuk algılardan uzaklaşıp dönüşümlerin farkına varır. Eğer düşünce ve algı arasında bir ayrımla karşılaşırsa mantığa dayalı cevaplar verir. Bu dönemdeki en büyük gelişme, çocuğun zihinsel işlemleri tersine çevrilebilirliğini elde etmesidir. Piaget zihinsel (mantıksal) bir işlemin tamamıyla tersine çevrilebilir, içselleşmiş eylemler sistemi olduğunu belirtir ki, bu dönemdeki çocuk buna tamamen olmasa da erişmiştir. Somut işlem düşüncesinin niteliği işlem öncesi düşüncenininkini geride bırakır. Mantıksal işlemleri sıralama ve sınıflandırması için şemalar ortaya çıkar. Gelişmiş nedensellik, mekan, zaman ve hız kavramları gelişir (Wadsworth, 2015).

Yukarıda bahsedilen gelişmelere rağmen bu dönem çocuğu varsayımsal sözlü veya soyut problemler üzerine henüz mantıksal akıl yürütmeyi gerçekleştiremez. Ayrıca, birden fazla değişkeni içeren somut problemler konusunda doğru bir şekilde mantık yürütemezler. Akıl yürütme davranışları mevcut yaşantıya bağlı olarak içerik eğilimlidir. Çocuk tam olarak geçmişinden ve şu anki algılarından bağımsız değildir (Wadsworth, 2015).

Soyut İşlem Dönemi (11-15 yaş ve ötesi): Bu dönem, çocuğun bilişsel yapı gelişiminin en fazla olduğu dönemdir ve bu dönemin sonundaki çocuk her tür probleme akıl yürüterek yaklaşabilir. Soyut işlem dönemine geçmiş bir çocukta doğrudan deneyimden bağımsız bir düşünce söz konusudur. Çocuğun bilişsel yapıları bu dönemde olgunlaşır. Fakat ergenin düşüncesi çok mantıklı ve uygun bir düzeye ulaşmış olmasına rağmen yetişkin düşüncesi kadar iyi olduğu söylenemez (Wadsworth, 2015).

Bu dönemde ergenin, somut işlemler dönemindeki çocuktan farklı olarak, zihni işlemleri, hipotezler ve öneriler üzerine kurulmuştur. Buna göre bir çocuk gerçek gözlemlere gerek kalmadan sadece hipotezlere dayanarak düşünebilir ve sonuç çıkarabilir. Ayrıca zaman ve mekanın ötesinde olasılıklarla düşünebilir ve gerçeği buna göre yapılandırabilir (Aydın, 2010, s. 64). Aynı zamanda bu dönemde çocuk, göreceli düşünce geliştirerek, karşılaştığı bir sorunu değişik biçimlerle ele alabilir. Tümdengelim ve tümevarım gibi zihinsel işlemler yapabilir. Soyut düşünce yeteneği geliştiği için soyut kavramlar kullanarak, üzerlerinde fikir yürütebilir (Hamarta, Arslan, & Yılmaz, 2014, s. 87).

Piaget'e göre bilişsel gelişimin sağlanabilmesi için iki unsur şarttır ve bunlar insana kalıtsal olarak geçen ve tüm gelişim sürecince değişmeden kalan bir kısım biyolojik kökenli işlevlere dayanmaktadır. Bu değişmez denilen işlevler, örgütlenme ve

uyum sağlamadır. İnsanda uyum yeteneği, birbirinin tamamlayıcısı olan örgütlenme ve uyumsama süreçlerini içermektedir (Yıldız, 2007, s. 38). Piaget, bu iki kavramın tek bir mekanizmanın birbirini tamamlayan bir süreci tanımladığını söyler. Örgütlenme bir döngünün iç yönünü oluştururken uyum sağlama dış yönünü oluşturmaktadır. (Wadsworth, 2015)

Piaget'in uyum sağlama ve örgütlenme sürecini anlayabilmek için dört temel bilişsel terim anlaşılmalıdır. Bunlar şema, özümseme, düzenleme ve dengelemedir

Şemalar bilişsel gelişimin, uyum sağlayan, değişen psikolojik yapıları ve süreçleridir. Bundan dolayı şemalar vücudumuzdaki bir organ gibi biyolojik bir karşılık bulmaz ve gözlemlenemezken, var oldukları düşünülen varsayıma dayalı yapılar olarak adlandırılır (Wadsworth, 2015). Basit olarak tanımlanacak olursa şemalar, kavramlar ve kategoriler olarak düşünülebilir ve gelen uyarıcıları işlemek, belirlemek veya sınıflandırmak için kullanılır. Ve kişiler şemalar sayesinde uyarıcı olaylar ile genelleştirme arasında ayırım yapabilir. Piaget'e göre bir çocuk doğduğunda hemen hiç şeması yoktur. Çocuk geliştikçe şemalar yavaş yavaş genelleşmeye, belirginleşmeye ve yetişkin olmaya başlar (Wadsworth, 2015). Fakat şemalar gelişigüzel şekilde oluşmazlar. Her şemanın diğer şemalarla koordine çalıştığı ve parçalarla bütünü oluşturduğu bazı özelliklere göre olguları algılayıp sınıflandıran zihinsel örgütlenmesi vardır. Gelişim devam ettikçe, şemalar daha farklı ve daha fazla olmakla birlikte oluşturdukları ağ zamanla daha da karmaşık hale gelir. Bu yüzden bilişsel gelişim sürekli devam eden yapı ve yeniden yapılanma sürecidir (Wadsworth, 2015).

Özümseme, bir kişinin yeni algısal, motor veya kavramsal bir nesneyi mevcut bir şema veya davranış türüyle birleştirdiği bilişsel süreçtir. Yani özümseme, yeni uyarıcı olayların mevcut şemalara bilişsel yerleştirme süreci olarak görülebilir. Özümseme şemanın değişmesine yol açmamakla birlikte şemaların gelişimini etkiler ve bu şekilde gelişiminde bir kısmını etkilemiş olur. Özümseme, bireyin bilişsel olarak uyum sağladığı ve çevreyi organize ettiği sürecin bir parçasıdır. Özümseme süreci şemaların artmasını sağlamakla sorumluyken değişmesinden sorumlu değildir (Yeşilyaprak, 2009, s. 87).

Kişiler yeni bir uyarıcı ile karşılaştıkları zaman mevcut şemayla özleştirmeye çalışırlar. Bunun mümkün olmadığı durumlarda kişi ya uyarıcıyı uyduracak yeni bir şema (dosyada yeni bir dizin kartı) oluşturur ya da uyarıcının

uyacağı mevcut şemayı değiştirir. Bu her iki işlemde düzenleme türüdür ve bir ya da birkaç şemanın yapısında değişime yol açar. Kısaca söylemek gerekirse düzenleme yeni şemaların oluşturulması veya eskileri değiştirilmesidir. Ve bunun sonucunda söyleyebiliriz ki özümseme aslında her zaman son üründür (Hamarta, Arslan, & Yılmaz, 2014, s. 83).

Bir diğer kavram olan dengeleme, dengesizlikten dengeye geçiş durumudur ve özümseme ile düzenlemenin arasındaki uyumu sağlar. Öz düzenleyici olarak görev yapan dengeleme, dış yaşantının içsel yapıları kapsamalarını sağlar. Herhangi bir dengesizlik durumunda çocuğun daha fazla özümseme ve düzenleme yaparak denge aramasına teşvik eder. Dengeleme, özümsemenin olduğu yerde varılan bilişsel uyum olarak görülebilir (Wadsworth, 2015). Buna bağlı olarak şunu diyebiliriz ki kişinin deneyimleri arttıkça, yapılandırma ortaya çıkar. Yapılandırma, birçok düzenleme ve deneme yanılmadan geçer. Bu sırada yeni bilgi ile önceki bilginin bağlantısı oluşur. Bu sistemin genel kendini izleme ve düzenlemesi vardır. Dengeleme, şemalarla başarılı bir şekilde birleşen yeni yaşantıyı sağlayan düzenleyicidir (Hamarta, Arslan, & Yılmaz, 2014, s. 83).

Piaget evreler arasındaki geçişin zihinsel temsiline, belli bir düzen için deneysel veya kalıtsal temel ile ilgili olmadığını söyler. Dönemlerdeki gelişmeler yaş, tecrübe ve kalıtsal özellik gibi nedenler tarafından etkilenmiş olsa bile her çocuk bilişsel gelişim düzeyini aynı sırayı takip ederek geçirmektedir (Piaget, 2016).

1.2 Duyuşsal Gelişim

Duygu insanın içinde cereyan eden, belli bir süre içinde karakteristik bir gelişme gösteren ve yaşanmakta olan çevreye ya da çevrede yaşanan türlü durumlara karşı yönelmeyi ve sakınmayı gerektiren olumlu ya da olumsuz özel ve iç yaşayışlardır diye tanımlanabilir (Yavuz, 1983, s. 22). Bir başka ifadeyle içinde haz ve elem unsuru bulunan her çeşit ruhsal olaylardır. Duygular zihin hayatından çok önce başlayan, insanın esas varlığına ait ruhsal hallerdir. Temeli ihtiyaçlara, eğilimlere ve içgüdülere dayanmaktadır (Pazarlı, 1972, s. 92-93; Akt: Fersahoğlu & Demir, 2014, s. 44). İslam düşünürlerinin “kuvve-i müdrike-i nefsaniyye” yani nefsin kavrama gücü olarak nitelendirdikleri duygu, ruhsal bir faaliyettir. Burada idrak etmekle kast ettikleri daha çok duyma ve kavrama anlamındadır (Kadri, 1928, s. 519-520; Akt: Yavuz K. , 2012, s. 22). İslam alimlerinin görüşüne paralel olarak duygusal zeka kuramcıları da duygu ve bilişsel yapının birlikteliğinden bahseder. Başka bir

ifadeyle duyguyla zekanın, birbirinden ayrı olarak kavranabilecek nitelikler olmadığını, tam tersine birbiriyle etkileşimle bir bütün olarak anlaşılması gereken bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü duygular yaşamın dolayısıyla insanın ayrılmaz bir parçasıdır ve insan bilinci ancak duygu ile kavranabildiğinde anlamlıdır. Duygular yaşama canlılık verirken, bilişsel yeterliliklere yaşamsal güç kazandırır (Topses, 2003, s. 66).

Yapılan araştırmalar, kişilerdeki duygusal gelişimin hem olgunlaşma hem de öğrenme sonucu ortaya çıktığını göstermektedir. Olgunlaşma ve öğrenmenin duygular üzerindeki etkisinden yola çıkarak farklı yaşlardaki bireylerin farklı duygusal davranışlara sahip olduğu söylenebilir. Yine aynı şekilde belirli yaştaki çocukların tümünden de aynı heyecan biçimlerini beklemek olanaksızdır. Duyguların ve heyecanların oluşmasında çevre şartları, geçmiş yaşantılar ve o andaki durumlar önemli rol oynar (Güner, 2018, s. 55-56). Farklı dönemdeki kişiler aynı duygusal davranışı göstermezken aynı dönemdeki kişiler benzer davranış özellikleri gösterdiği görülmektedir. Bu durum genel geçer bir durumu ifade etmemekle birlikte aynı yaş grubundaki çocukların çevresel etkileri farklı olmasına rağmen bazen aynı duygusal davranış özellikleri gösterdiği söylenebilir.

Her çocuk fitri olarak birbirine zıt ve pek belirgin olmayan iki duyguyla dünyaya gelir. Bu duygular sevgi ve nefrettir. Bu duygular çocuğun yaratılışında mevcut olduğundan dolayı her ikisi de insan hayatında zorunludur. Çünkü her insanın sevmesi veya nefret etmesi gerekir. Sevilmesi gerekenleri sevmeli, nefret edilmesi gerekenlerden de nefret etmesi gerekir. Aksi takdirde dengeli olmayan ve yapısında eksiklik bulunan bir insan olur. Fakat çocuğu kendisiyle dünyaya getirdiği bu duygular siliktir ve zamanla göstermiş olduğu her bir tepki, geçirdiği her bir deneyim, sevinç ve memnuniyet, korku, tedirginlik, acı ve huzursuzluk deneyimlerinin birikimi sayesinde bu duygular netleşir (Kutub, 2017, s. 379). Bu duyguların ortaya çıkıp netleşmesinde fizyolojik yapı, iç salgı bezleri ve olgunlaşmanın yanısıra yaşantıların ve öğrenmenin de önemli etkileri vardır. Özellikle bunların etkisi okul öncesi dönemde daha baskındır. Çünkü çocuğun tüm duygu ve coşkuları bu dönemde doğmaya ve yerleşmeye başlar (Dam, 2014, s. 75).

Bebeğin ilk ayında davranışlarını refleksler ve dürtüler yönetir. Bu yüzden çocuğun duyuşsal tepkileri de reflekslerle ilgilidir. Yeni doğan bebekler, davranışları belirleyen reflekslerle, rahatsız verici şeylerden uzaklaşmaya ve beslenmeye ihtiyaç duyar. (Wadsworth, 2015, s. 37). Ayrıca yeni doğmuş bebeklerde duygusal tepkilerin

ayırt edilmesi mümkün olmayacak kadar genel bir görünüm içerisindedir. Yeni doğmuş bebeklerin tepkileri otomatik tepkilerdir ve bu otomatik tepkilerin bilişsel ve kültürel değişkenlerle herhangi bir ilişkisi söz konusu değildir (Aydın, 2010, s. 108). İlk aylarda çocuk kendini ifade edebilmek için ancak hoşnut ve rahat olduğunu gösteren bir gülümseyiş ya da huzursuzluk, tedirginlik, korku, kızgınlık, açlık ve her türlü acıyı anlatmak için bir ağlayış gösterebilir (Kutub, 2017, s. 375-376). Bebek dördüncü aya geldiğinde başlangıç olarak, algısal duyuş ortaya çıkar. Bu duygular; haz, acı, memnuniyet, tikslenme gibi duygular olup, algılara yaşantı yoluyla bağlıdır. Bebeğin göstermiş olduğu ikinci gelişme, ilgi ve ihtiyaçların ayırt edilmesidir. Bu, memnuniyet, hayat kırıklığı ve değişik algılara değil de davranışa bir bütün olarak bağlı duygulardır. Bu dönemde çocukta genel gerginlik ve rahatlama durumları gözlemlenir ve çocuğun duyuşsal davranışları tamamıyla çocuğun etkinlikleri ve vücuduyla ilgilidir. Bunun sebebi ise çocuğun hala kendisini diğer nesnelere ayırt etmemiş olmasıdır (Wadsworth, 2015, s. 40-41). 8-12 ay döneminde çocukta üç önemli duyuşsal gelişme meydana gelir. Bunlardan ilki, duygular, hedefleri seçmede olduğu kadar hedeflere ulaşmak için kullanılan araçları seçme konusunda da önemli rol oynamaya başlar. Hedeflere ulaşırken faydalı olanlar çocuk için değer kazanır. İkincisi, çocuklar duyuşsal açıdan ‘başarı’ ve ‘başarısızlık’ yaşamaya başlar. Bu yüzden çocuklar başarılı oldukları eylemlere daha çok ilgi duyarlar. Üçüncüsü, çocukların duyuşsal tepkileri başkalarına yatırım yapmaya başlar (duygu aktarımı). Bu döneme kadar çocuk kendi duyguları kendi etrafında dönerken Başka nesnelere kendini bilişsel olarak ayırmasıyla birlikte (nesne kavramı), sevme veya sevmeme gibi duygular nesne olarak başkalarına doğru yönelir. Duyuşun başkalarına aktarımı ‘sosyal’ gelişimin ilk belirtisidir (Wadsworth, 2015, s. 47). Fakat bebek duyuşsal-motor döneminin sonunda, reflekslerinin devam etmesiyle birlikte, kısmen yeni duyuş yeteneklerine sahip olabilir. Bu dönemde çocuk, başkalarını sevme veya nefret etme eğilimlerinde bulunur ve kişiler arası ilişkileri şekillendirmeye başlar. Aynı zamanda çocuğun sürekli yapılanma yoluyla oluşan bilişsel ve duyuşsal yetenekleri, kendisi ve diğeri arasında ilişki alışverişi oluşturur. Bu değişimler çocukta daha önemli, daha yapısal ve nispeten daha sabit (katı) değerler haline gelir. Böyle değerler kişilerarası ahlaki duyguların başlangıcını oluşturur (Wadsworth, 2015, s. 53). Çocuk üç yaşına geldiğinde duygu ve heyecanlarını giderek kontrol altına almaya başlar. Dört yaşında ise duygusal anlamda bir bağımsızlık isteği taşır . Dört yaşındaki çocuk artık ağlayan bir bebek gördüğünde bebeklik dönemindeki gibi donup kalmaz veya ağlamaya

başlamaz. Bunun yerine endişelenir ve neden ağladığını sorgular. Çocuklar bu dönemde duygularının sebeplerini ve sonuçlarını anlamaya çalışırlar. Çocuk beş yaşına geldiğinde genel denge dönemindedir ve bu denge duygusal davranışları için de geçerlidir. Bu dönemde duygularını kontrol etmeyi başarabilir. Ve bu yaş grubundaki çocuklar başka insanların duyguları ile içinde buldukları durumlar arasındaki bağlantıyı ilkel olsa da anlayabilmektedir. Aynı zamanda bu yaş grubu çocukları aynı olayların farklı insanlarda farklı duygular uyandırabileceğini de anlamaya başlarlar. Ancak yine de insanların ne hissediyor gördükleriyle gerçekte ne hissettiklerini ayırt etmekte zorlanırlar (Tekin, 2016, s. 22; Akt: Güner, 2018, s. 20-57). Çocuklar yaklaşık 8 veya 9 yaşında işlem öncesi dönemden somut işlem dönemine geçmektedir. Bu aşamada çocukların düşünce ve anlama becerilerinde köklü değişiklikler meydana gelmektedir. Bu nedenle çocuklarda, somut işlemler dönemine geçerken düşünce hızının ve yapısının artmasına bağlı olarak duygusal durumlarında da değişim ve gelişmeler ortaya çıkar. Özellikle de bilişsel yapıdaki gelişimin bir sonucu olarak, o güne kadar rastlanmamış bazı korku reaksiyonları görülebilir (Aydın, 2010, s. 110). Fakat bu reaksiyonların yönelme şekli kültürden kültüre değişebilir (Yavuzer, 2017, s. 42). İlk ve orta çocukluk döneminde, çocukların yüzlerinden, tüm bedensel tepkilerinden duyguları anlaşılabilir. Açıklık ve saydamlık çocukların duygularının dışı vurumu açısından en önemli özelliğidir (Topses, 2003, s. 166).

Ergenlik, duyguların giderek karmaşıklaştığı, bilinç altı ve bilinç dışı süreçlere gömüldüğü, bastırıldığı bir dönemdir. Bilinç ve duygunun henüz belirli bir denge içinde oluşmadığı psikolojik bir durumdur. Öz güvenli, özerk, bağımsız bir bilinç ve kişilik geliştikçe, duyguların dengeyi bozacak biçimde serpiştiği, zenginleştiği ve o ölçüde de dışı vurumunun arttığı gözlemlenir. Duyguların farkında olmak, sağlıklı duygusal gelişimin ve kişilik gelişiminin göstergelerindedir (Topses, 2003, s. 166). Ayrıca olgunlaşma ile zihinsel gelişim, bir uyarana uzun süre bağlı kalma, bir obje üzerindeki duygusal gerginliği uzun süre yoğunlaştırabilme yeteneği kazanır (Yavuzer, 2017, s. 41).

Bu gelişimsel özelliklere bağlı olarak diyebiliriz ki duyuşsal alan bireyin davranışlarına yön veren tutum, inanç, değer ve yönelimleri içermektedir. Kişinin davranışlarını yönlendiren duyuşsal özellikler, etkin ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesinde belirleyici rol oynayabilir. Çünkü kişinin öğrenme-öğretme sürecine ilgi göstermesi ve katılması büyük ölçüde duygusal alanda istek ve coşku

duymasına bağlıdır (Main, 1993; Akt: Balaban Salı, 2017, s.176). Bu da bize duygunun hem iç yaşayışın akışında hem de kişinin ruhsal yapısında çok önemli yeri olduğunu gösterir. Onun için duygu her ruhsal olaya ve her yaşayışın bütününe yön verecek niteliktedir (Günzel & Haubold, 1962, s. 14; Akt: Yavuz K. , 2012, s. 22). Bu yönüyle büyük önem arz eden duyuşsal öğrenmeler, aynı zamanda bir değer kazanımıdır. Değer kazanımlarında ise içselleştirme önemli yer tutar. Birey herhangi bir değeri içselleştirdiği ölçüde onu benimseyerek davranır. Duyuşsal alan öğrenmelerinde, alt basamaktan yukarı doğru çıkıldıkça kişide, tutarsızlığın, şüphelerin, çelişkilerin ortadan kalktığı ve son basamakta kazanılmış değerlerin kişinin hayatına yön veren rehber ilkeler haline geldiği yani içselleştirdiği bilinmektedir (Akbaş, 2004, s. 42; Akt: Gömleksiz & Kan, 2012, s. 1160).

1.3 Fiziksel Gelişim

“İnsan doğar, büyür ve ölür” cümlesindeki doğmak ve büyümek eylemlerinin nasıl meydana geldiği birçok bilim adamının çalışma alanı olmuştur. Bu sürecin nasıl bir sıralamayla meydana geldiğini ve gelişimin kritik dönemlerinin tespiti bireyin gelişimini takip etmek açısından önemlidir.

İnsan son yüzyıla kadar dünyaya gelmesiyle birlikte takip edilirken artık ana rahmine düşmesiyle birlikte gelişimi incelenmektedir. İçinde bebeğin geliştiği doğum öncesi dönem her biri yaklaşık üç ay süren, üç tane, üç aylık döneme ya da zaman parçasına bölünür. Bu süre içinde rahim çevresi son derece dengeli ve koruyucu olmaya yönelir, ama çeşitli dış etkenler gelişimi bozabilir (Gander & Gardiner, 2010, s. 76).

Hamileliğin birinci ayında son derece önemli değişimler ortaya çıkmaktadır. Hücre belirli aşamaları kat ederek rahme yerleştikten sonra sadece sayıca hızla artmakla kalmaz, aynı zamanda kendisinden embriyonun, plasentanın ve amniyon kesesinin gelişeceği dokularda farklılaşır. Embriyo hücreleri bedenin bazı yaşamsal organlarının başlangıçlarında farklılaşmayı sürdürür. İkinci ay da ise embriyo kol ve bacakları oluşturacak yumrular geliştirir. Beşinci ve altıncı haftalar yüzün, gözlerin ve kulakların biçimlenmesi açısından önemlidir. Bedenin üst tarafı yani baş kısmı, alt tarafından biraz daha önce gelişir ve embriyoya üst bölümü daha ağır bir görünüm verir. Bu dönemde baş embriyonun boyunun yaklaşık yüzde ellisini oluşturur. Akciğerler, karaciğer, böbrekler, diğer yaşamsal organlar ve bezler biçimlenmektedir. İkinci ayın sonunda embriyo bir inç (25,4mm)’ten biraz uzun ve ağırlığı bir ons (28.3

mm)'tan biraz azdır. Buna karşın küçücük ve yarı saydam organizmanın doğumda sahip olacağı basit biçimde de olsa hemen hemen bütün organları ve beden bölümleri vardır. Bu nedenle bu organizma dördüncü haftadan itibaren fetüs olarak adlandırılır (Gander & Gardiner, 2010, s. 81-82).

Üçüncü ay sırasında önemli organların ve beden bölümlerinin oluşumu devam eder. Bu ay içerisinde göz kapaklarının gelişmesi ve dokuzuncu haftada gözlerini kapanması, onuncu haftada damağın kapanması, on birinci haftada dişetlerinin içinde diş tomurcuklarının ortaya çıkması sayılabilir. İlk üç ayda boyu üç inçten (7,5 cm) biraz uzun olduğu ağırlığının da yaklaşık bir ons (28.3gr) olması beklenir. Bu ay sonunda belli başlı organ sistemlerinin ve beden parçalarının temel yapısı tamamlanmıştır. Bebeğin cinsiyeti ayırt edilir hale gelmiştir. Bebeğin başı vücudunun üçte birini oluşturacak şekildedir. Ayrıca bebek hareket etmeye başlamıştır fakat anne bu hareketi gebeliğin on altıncı haftasında hissedebilir (Gander & Gardiner, 2010, s. 82).

İkinci üç ayda anne içinde gelişen bebeğin hareketlerini hissedebilir. Dördüncü ayda çocuğun kalp atışları doktor tarafından bulunur. Bu ay içerisinde ilkel iskelet kemikleşmeye ve sertleşmeye başlar. Beden ve yüz gitgide insana benzer. Bebeğin bedeni tüylerle kaplanmaya başlar fakat doğuma kadar bu tüyler dökülür. Beden deriyi korumak için beyazımsı balmumu gibi koruyucu bir sıvı salgılar. Kaş, kirpik ve tırnaklar bu dönemde oluşur. Bebeğin göz kapakları açılır. Altıncı ayın sonunda bebeğin ağırlığı iki poundtan (908 gr) biraz fazladır. Uzunluğu yaklaşık on dört inçtir (35,5 cm). (Gander & Gardiner, 2010, s. 82-83)

Üçüncü üç ayda, doğumdan önceki son birkaç haftada bebeğin deri altındaki yağ dokularının gelişmesiyle kilosu epeyce artmaya başlar. Doğumda bebeğin boyu yaklaşık yirmi inç (50,8 cm), ağırlığı ise yaklaşık yedi buçuk poundtur (3.400 gr). Bebek ısınının sabit olmadığı bir ortama geçeceği için deri kendisini yalıtır ve buruşuk olmaktan yuvarlak olmaya başlar. (Gander & Gardiner, 2010, s. 84)

Bebek dünyaya geldiğinde ağırlığı yaklaşık olarak 3250-3500 gr ağırlığında boyu da 48-53 cm civarındadır. Doğumdan sonra boy ve ağırlığında hızlı bir artış olur. Bebeğin kafası vücudunun ¼'nü oluşturur. 5-6 yaşlarına doğru normal yetişkin insan başına ulaşır. (Erdal, Arslan, & Yılmaz, 2014, s. 38)

Devinimsel gelişim ve fiziksel gelişim arasında sıkı bir ilişki vardır. Fiziki gelişim bu dönemde ne kadar hızlıysa devinimsel gelişimde o kadar hızlıdır. Bebeğin davranışları ilk altı ay refleksiftir ve bu refleksler yaşamı için son derece önemli olup

ilk altı ay içerisinde yok olur. Bebek 18. Aya kadar ilkel hareketler denen bir dönem içerisinde sırasıyla yüzüstü uzanırken başını yukarı kaldırmayı (1-2) kendisine uzatılan nesneyi almayı (3) öğrenir. 5-6 aya gelindiğinde ellerinden tutulduğunda oturmaya, 9. Aya geldiğinde kendiliğinden oturma becerisini edinir. 12-15 ayları arasında desteksiz tek başına yürümeye başlar. Bu dönemin sonunda kalemle kağıt üzerine bir şeyler çizebilir. (Erdal, Arslan, & Yılmaz, 2014, s. 39)

2-6 yaş arasında çocuklar temel becerileri -koşma, atlama, atlama, sıçrama, sekme, yakalama, fırlatma ve tekmeleme- edinir. Dönemin başında çocuğun gelişimi yavaşlamıştır fakat 3-6 yaş arasında gelişimi tekrar hızlanır. Kemik gelişimi açısından kızlar erkeklerden bir yıl öndedir. Bu dönemin başında çocuk, beden kısımlarını eşgüdümlü kullanamadığı ve dengesini sağlayamadığı için kolları bedene yakın tutamaz. Fakat yürümedeki ustalığı dönemin sonuna doğru artar. (Erdal, Arslan, & Yılmaz, 2014, s. 40-41)

6-12 yaş arasındaki çocukların gelişimleri ilk çocukluk ve ergenlik dönemlerine göre daha yavaştır. Bu yaş aralığında erkekler ergenliğin ilk dönemine kadar kızlara göre daha uzun ve ağırdır. Çocukların ince motor becerileri henüz tam olarak gelişmediği için dönemin başında ince ve hassas işleri yapmada zorlanırlar. Bu dönemde sinir sistemi büyük ölçüde tamamlanır ve kalp atış hızı yetişkininkine yakın hale gelir. Akciğer ve solunum organlarının gelişmesi nedeniyle çocukların bedensel etkinlikleri kolaylaşır. Dönemin sonunda ince motor becerilerini edindikleri için hassas ve incelik gerektiren işleri yapabilirler. Fakat beden yapılarını bozmamak için ağır işler yaptırılmamalıdır. Kas sistemleri hala ağır şeyleri kaldırmalarına elverişli değildir. (Erdal, Arslan, & Yılmaz, 2014, s. 41-42)

12-18 yaş aralığı ergenlik olarak adlandırılıp gelişmenin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Birey, bu dönemde çocuk ve yetişkin arasında bir konumdadır. Kızlar bu döneme erkeklerden daha önce girer. Kızlar ergenliğin ilk dönemlerinde erkeklerden daha uzunken 15 yaşına gelindiğinde boylarının uzamasında yavaşlama görülür. Erkeklerde de tam tersi bir durum söz konusudur. Ergenliğin sonunda erkekler kızlardan daha uzun boyludur. (Erdal, Arslan, & Yılmaz, 2014, s. 42-43)

Erinlik dönemi, insanın cinsiyet yeteneklerinin kazandığı bir dönemdir. Bu döneme kızlar ortalama 1,5-2 yaş önce girer. Bu dönemin en büyük belirtisi kızlarda adet görmedir. Bunun yanı sıra göğüslerin büyümesi cinsel organlarda ve koltukta kıllanma, kalçaların gelişimidir. Erkeklerde kızlarda olduğu gibi kesin bir belirti olmamakla birlikte cinsel organlarda büyüme ve kıllanma, seste değişimler, ilk

ejakulasyon (boşalma), koltuk altında kıllanma, sakal ve bıyığın çıkmasıdır. Bu dönem bütün bireylerde aynı sıralamayı takip ederken zamanlaması kişiden kişiye farklılık gösterebilir. (Erdal, Arslan, & Yılmaz, 2014, s. 44-45)

Ergenlik döneminde gerçekleşen önemli şeylerden biri de hormonal değişimlerdir. Çocukluk çağında büyümeyi gerçekleştiren creatine hormonu, ergenlik dönemine gelindiğinde etkisi giderek kaybeder. Buna karşılık erkeklerde androjen, kızlarda estrojen hormonun etkisi artmaktadır. Özellikle beyindeki hipofiz bezinin uyarılmasıyla bu hormonlar salgılarını salgılamaya başlamaktadırlar. Böylece ergen, yepyeni bir fizyolojik değişim ve buna bağlı olarak psikolojik değişim süreci içine girmekte, hem fizyolojik hem de psikolojik yapılarda niteliksel değişimler olmaktadır.

1.4 Dil Gelişimi

Dil; kişilerarası iletişimi sağlayan bir tür sosyalleşme aracıdır. Ve dil bir iletişim aracı olduğu için dil olmaksızın düşüncelerin ifade edilmesi imkan dahilinde değildir. O halde dil gelişimi sadece iyi konuşmak için önemli değildir aynı zamanda diğer gelişim alanlarını (bilişsel, duyuşsal, sosyal) da etkilediği için önemli konumdadır (Yavuzer, 2017, s. 40).

Bütün gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişiminde de aynı yaştaki çocuklar aynı –gelişim hızı, kültürel farklılıklar vs. dışında- özellikleri göstermektedirler. Aynı dönem çocuklarının, çıkardıkları sesler, kullandıkları kelime sayısı ve kurdukları cümlelerin yapısının benzer olduğu görülmüş ve dil gelişimiyle ilgili kuramlar geliştirilirken diğer gelişim türlerinde olduğu gibi dönemsel olarak ele alınmaya çalışılmıştır (Gander & Gardiner, 2010, s. 189).

Bu dönemlerden ilki olan bebeklik evresinin başında olan bir çocuk, kendini ifade etmek için yalnızca ağlama yoluyla ses çıkarırken üç aylık olmuş bir bebek ağlama sesi dışında örneğin keyifli olduğunu belirtmek için farklı sesler çıkarabilir. Bu sesler agulama diye nitelendirilen seslerden ibarettir. Beş ve altıncı aylarda, agulama sesleri tek heceli anlamsız sözcüklere dönüşür. Bebek artık seslendirmelerini dikkat çekmek, isteklerini açığa vurmaya ya da karşı olduğunu belirtmek için kullanmaya başlar. Yani artık çocuk bu ilkel dille kendini ifade etmek ve diğerlerinin davranışını değiştirmek ister. Bu hecele dönemi üç ile on iki ay arasında gerçekleşmekle birlikte tam kesinliği çocuk sekiz aylıkken kazanır. Dil öncesi diye adlandırılan bu aşama, en çok birinci yıl boyunca devam eder. Çocuğun ilk sözcükleri

çevresinden işittiği bazı sözcüklerin sadeleşmiş bir taklidir. Çocuktaki fizyolojik olgunluğun yetersizliği nedeniyle bazen bu taklitler, çocuğun söylemeye çalıştığı sözcüklerle çok az benzerlik gösterir. Çoğunlukla konuşmaya hazır olma on iki-on sekiz aylar arasında görülür. Bu dönemde çocuk, bazı sözcüklerin belli anlamları olduğunu bilmedikçe sözcükleri gerçek anlamlarıyla birleştiremez. Birçok sözcüğün birden fazla anlamı olduğu için bunları birleştirebilmek oldukça zaman alır. Çocuk öncelikle bu sesleri objelerle ve durumlarla birleştirmeyi öğrenir. Bir yaş ve sonrasında yetişkinin belli kişi ve nesnelere için kullandığı sözcükleri hatırlama tutmaya başlar. Tüm anlamlar önce belli bir obje, kişi ya da duruma bağlı olarak öğrenilir (Yavuzer, 2017, s. 63-69).

İlk çocukluk döneminin en önemli özelliği sayılabilecek şeyler, anlamlı sözcükleri cümle haline getirebilme ve başkalarının söyleyebildiklerini anlayabilme yeteneğidir. Bu dönemdeki başlıca ilkeleri sıralayacak olursak; diğerlerinin dilini anlamak, kelimeleri telaffuz etmek, sözcük dağarcığı inşa etmek ve sözcükleri cümle içinde yerleştirebilmektir. Çocuk on sekizinci aydan üç yaşına kadar birçok sözcük söyler fakat telaffuzda çok az ilerleme gösterir. Ayrıca telaffuz etmede kişisel farklılıklarda görülür. Bunun farklılıkların sebebi olarak vokal mekanizmanın gelişme derecesine bağlı olmakla birlikte büyük ölçüde anlamlı sözcükleri inşa ederken çocuğa yardım ve rehberliğe dayanır. Diğer bir faktör sözcük dağarcığıdır ve çocuk bu süreç içerisinde ihtiyacı olan sözcükleri kullanmasını öğrenir. Bu dönemdeki çocuğun sözcük dağarcığı kendi kendine veya başkalarına sorarak öğrendiği sözcüklerden oluşur. Çocuk tarafından kullanılan ilk sözcükler isimlerdir. Ve bu sözcükler telgraf şeklinde birbiri ardına gelen çekimsiz kullanılan sözcüklerdir. Burada önemli olan başka hususta sözcük dağarcığının genişliğidir, bu durum çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi için önemlidir. Toplumda etkin olabilmek ve diğerleriyle iletişim kurabilmesi için çocuğun sözcüklere ihtiyacı vardır (Yavuzer, 2017, s. 87-89). Bundan sonra gelen aşamada cümle kurma vardır ki, çocuğun ilk cümleleri yalnızca bir sözcüktür ve ancak mimiklerle bu sözcüklerin birleşmesiyle bir cümle oluşabilir. Cümleleri gramer açısından tamamlama genellikle 4 yaş ve sonrasında gerçekleşir. Telgrafik konuşmanın ardından gelen bu aşamada, çocuk, cümle içerisindeki çekimleri yaparak ve aitlik eklerini kullanarak konuşmasını akıcı hale getirir (Gander & Gardiner, 2010, s. 291). Cümlelerdeki sözcük sayısının artması ise dokuz buçuk yaşına gelene kadar devam eder. 2 yaşına kadar iki ya da üç

sözcükten oluşan cümleler, bu yaştan sonra altı-sekiz sözcükten oluşan cümleler haline gelir (Yavuzer, 2017, s. 90).

Dil, çocuğun kendi eylemlerini anlatmaya izin verirken toplumsallaşma yolunda da önemli bir merhaleyi içine alır. Algıların ve kavramların taşıyıcısı olan dilin kendisi herkese aittir ve geniş ortak düşünce sisteminde bireysel düşünceyi kuvvetlendirmeye yardımcı olur (Yıldız, 2007, s. 41). Bu yüzden araştırmacılar her ne kadar dil gelişiminin fiziki özelliklerinin ilerlemesini orta çocuklukta bitiyor olsa da düşünsel anlamda dil gelişimini soyut işlemler döneminde ve hatta daha sonrasında dahi gerçekleştiği söylenebilir. Kişi karşılaştığı her yeni kavramla birlikte düşünsel dil dağarcığını geliştirebildiği düşünülmektedir.

1.5 Kavram Gelişimi

İnsan çevresinde olan her şeyi isimlendirmiştir. Hatta tamamen soyut veya hayal ürünü şeyleri dahi isimlendirmiştir. İsimlendirme bir şeyin tanımının yapılması için veya o şeyin ne olduğunu söyleyebilmek için çok önemli bir konumdur.

İsimlerle anlamlar çoğu zaman birbiriyle bağlantılı olmasa da kavramlar ve anlamlar birbirine paralellik gösterir. Bir kavramdan bahsederken ona ait her şeyi ve bütün türleri göz önünde bulundurulur. Kavramlar, ortak özellikleri paylaşan insanlar, olaylar ve nesnelere sınıftır (Feldman, 1996, s. 257; Akt: Maviş, 2015, s. 131). Kavramları kullanarak karmaşık görünen bir oluşumu daha basit ve daha kullanışlı bilişsel kategorilere sınıflayabiliriz. Kavramlar, yeni tanıştığımız nesnelere geçmiş deneyimlerimize dayanarak sınıflamamıza da olanak sağlar (Maviş, 2015, s. 131).

Piaget kavramları açıklarken şemaları kullanmaktadır. Şemalar bireylerin zihinsel olarak çevreye uyum sağladığı ve çevreyi organize ettiği (örgütlediği) bilişsel ve zihinsel yapılardır. Basit olarak şemalar, kavramlar veya kategoriler olarak düşünülebilir. Piaget'e göre çocuk doğduğunda hiçbir şemaya sahip değildir. Çocuk büyüdükçe şemaları dolayısıyla kavramları gelişir ve genişler (Wadsworth, 2015, s. 14).

Çocukların kavramları yetişkinlerinden daha farklıdır ve deneyim eksikliğinden dolayı daha geniş nesne ya da varlığı kapsar. Örneğin ilk olarak köpekle karşılaşan bir çocuğun inek ile karşı karşıya geldiğinde zihninde oluşan dört ayaklı büyük hayvan şeması dolayısıyla ineğe bu büyük bir köpektir demesi, söylenebilir. Çocuğun nesnelere arasındaki benzer olmayan durumları görmezden gelerek benzerliğe yoğunlaştığı; bu şekilde oluşan anlam gelişmelerinin çocuğu daha geniş anlam kategorilerine götürdüğü varsayılır (Gleason, 1997, s. 134; Akt: Maviş, 2015, s.

135). Bu örnekte de görüldüğü gibi çocukların kullandıkları şemalar yetişkinleriyle uyum içinde olmayabilir. Ancak çocuğun uyarıcıları şemalara yerleştirmesi her zaman kavramsal gelişim düzeyine uygundur. Yanlış yerleştirme yoktur. Bilişsel gelişim arttıkça, yerleştirmeler de daha iyi hale gelir (Wadsworth, 2015, s. 15-16).

Bunun yanı sıra çocuklar kavramlarını genellemeler yaparak edinirler. Genelleme seçkin algısal özelliğe bağlı olup bu özelliğin yeni isimlenmiş nesnenin orijinal gösterge ile ortak bir özelliğe sahip olmasıyla mümkündür. Biçim genellemenin en temel alınan ögesidir (Maviş, 2015, s. 130-131). Çocuk ortak özelliğe sahip olmayan yeni bir durumla karşılaştığında bunu anlamak için var olan kavramlarını kullanır. Var olan kavramlarının buna yetersiz olduğunu düşünürlerse bir dengesizlik yaşar ve bu bilgiyi koyabileceği yeni bir kategori oluşturur (Gander & Gardiner, 2010).

Ayrıca ilk çocuklukta görülen en çarpıcı şeylerden biri de çocukların edinmiş olduğu kavramlar arasında hiyerarşik örgütlenme yokluğudur. Herhangi bir kavramın alt kategorisini çok iyi bilirken onu kapsayan üst kategori hakkında bilgi sahibi olmayabilir veya bu bilgisi bulanık olabilir (Gander & Gardiner, 2010).

Bunlara ek olarak şunu söyleyebiliriz ki bazen çocuklarda anlam daralmaları oluşur. Çocuk kendisinin anlam verdiği şeyi tek ve biricik olarak algılayabilir. Örneğin bir balığa sahip olan çocuk, başka bir balıkla karşılaştığında onun da bir balık olduğu söylenmesi durumunda bunu kabul etmeyip sadece kendisinin sahip olduğunun balık olduğunda ısrar edebilir. Çocuklar bir kez bir kavramı biçimlendirdikten ve ona duygusal olarak bağlandıktan sonra, onunla uyuşan bilgileri özümsemek, uyuşmayan olayları ise görmezlikten gelmek ya da akla uydurarak atmak eğilimindedirler. Bu durumda bir dengesizlik duygusu, dolayısıyla kalıp yargıyı uyarılma ya da değiştirme yönünde bir güdüleme yoktur. Böylece yalınlaştırılmış kavramın gelişimi durdurulmuş olur (Maviş, 2015, s. 135-136).

1.6 Ahlak Gelişimine Göre

Ahlak gelişimi, kişinin toplumsal değer yargılarını kazanarak içinde bulunduğu çevreye uyumunu sağlamakla birlikte kendi ilke ve değer yargılarını oluşturmasını amaçlar. Ahlak gelişimi toplumun gelenek ve göreneklerinin içselleştirilmesi sürecidir ve kişinin toplum içinde nasıl davranması gerektiğinin farkında olmasıdır. Birlikte yaşanan insanlara karşı görev ve sorumlulukları öğrenme, ahlaki gelişimin bir parçasıdır. Ahlak gelişiminin sonul hedefi, kişinin

evrensel ilke, doğru-yanlış, hak, adalet ve özgürlük kavramları doğrultusunda kendi doğrularını ve ilkelerini geliştirmesidir (Özden, 2014, s. 31-32). Buradaki ahlaki duygular sadece istenen veya yapılması tercih edilen değil, gerekli olanla da ilgili duygulardır. İstemli görev şuuru veya zorunluluk, gelişmiş ahlaki duyguları nitelemektedir (Wadsworth, 2015).

Piaget üç ahlaki normun olduğunu söyler. Bunlar: a) Ahlaki bir norm sadece aynı olanlara değil bütün benzer durumlara genelleştirilebilir; b) Ahlaki norm ona neden olan şartların ve durumun ötesine geçer; c) Ahlaki kural özerklik duygusuyla bağlıdır (Wadsworth, 2015, s. 78-79). Buna bağlı olarak geliştirdiği iki aşamalı gelişim modelinde, ahlaki gelişim ile ilgili olarak “dışa bağımlı dönem” ve özerk dönem” olmak üzere iki dönem belirlemiştir. Dışa bağımlı dönem, bebeklikten 10 yaşa kadar olan dönemi kapsamakla birlikte bu dönemde çocuklar ahlaki yargılar açısından başkalarına bağımlıdır. 11 yaşından sonra başlayan özerk dönemde ise değerlendirmeler görelilik kazanmaya başlar ve bu dönemdeki çocukların yargılamalarında esneklik göze çarpar (Özden, 2014, s. 32). Bu yüzden Piaget, ahlaki normların veya ahlaki muhakemenin özelliklerinin somut işlemler dönemine kadar tam olarak gerçekleşmediğini belirtmektedir.

İlk çocukluk evresindeki çocuklar ahlaki gerçekliğe, kuralların değişmez, sabit, uyulması zorunlu olduğuna inanır. bu yaş aralığında olan çocuklar kuralları tam olarak anlamamasına ve çoğu zaman yerine getirememesine rağmen kurallara kesinlikle uyulması gerektiğini ve bunun her zaman için doğru olduğunu aksi durumun yanlış olduğunu söyler. Bu yaştaki çocuklar için doğru ve yanlış sabittir. Bir onlar için bir şey ya doğrudur ya da yanlıştır. Aynı zamanda benmerkezci anlayışa sahip olan çocuklar doğru ve yanlış herkesin kendileri gibi gördüğüne inanırlar. Bu durum “ahlaki mutlaklara inanç” olarak adlandırılır (Gander & Gardiner, 2010, s. 284). Ayrıca bu dönemde çocuklar başkalarının davranışlarını değerlendirirken kişilerin niyetlerini, duygularını göz önünde bulunduramazlar. Örneğin isteyerek bir bardak kıran bir çocukla, istemeyerek, hataen on beş bardak kıran çocuğun durumu sorulduğunda, on beş bardak kıran çocuğun ceza alması gerektiğini söyler. Çünkü bu yaştaki bir çocuk için suçun niteliğinden çok niceliği önemlidir. Ayrıca bir eylemin doğruluk ya da yanlışlığına cezalandırılıp cezalandırılmayacağına göre karar verir. Yapılan davranış görülmemiş bile olsa onun cezalandırılacağına inanır çünkü ceza yanlış davranışın doğasında bulunan bir sonuçtur (Gander & Gardiner, 2010, s. 284-285). Piaget işlem öncesi (ilk çocukluk) dönemini ahlak öncesi dönem olarak

adlandırır. Çünkü bu yaş aralığındaki çocuk ahlaki muhakeme yapamaz. (Wadsworth, 2015, s. 54)

Kohlberg, Piaget'in ilk çocukluk olarak adlandırdığı dönemi gelenek öncesi dönem olarak belirler. Bu dönemdeki çocukların ahlaki akıl yürütmeleri, işlem öncesi dönemde olmaları nedenleriyle kendi kararlarıyla değil bunlara nasıl ulaştıklarıyla belirlenir. Birinci evredeki çocuklarda içsel bir doğru ve yanlış yoktur eylemin arkasındaki nedeni göremezler ve eyleme odaklanamazlar. Yani çocuğun iyisi ve kötüsü yetişkinlerin bunları nasıl değerlendireceğine ve cezadan kaçınmaya bağlıdır. Kohlberg ikinci evreye “pazar yeri ahlakı” adını verir. Bu evrede çocuk her zaman için kendi çıkarını gözetir. Karşılıklılık vardır. Başkası için bir şey yaptığında karşılığında bir şey bekler. (Gander & Gardiner, 2010, s. 290)

Somut işlemler (orta çocukluk) döneminde çocuk ahlakı mutlak terimlerle görmezler, bir eylemin doğru veya yanlış olduğunu söylerken arkasında yatan kişilerin niyetlerini dikkate alırlar. Bu dönem çocuğu için artık kurallar sabit ve değişmez değildir. Kuralların mutlak bir güç, otorite tarafından değil de anlaşmaya bağlı olarak oluşturulduğunu ve aynı süreçle değişebileceğini bilirler. Ortak cezanın kaçınılmaz olduğuna inanmazlar suçun niteliğine göre adil ve suça uygun cezaların verilmesi gerektiğine inanırlar. Abartılı bir adalet anlayışının olduğu bir dönemden geçebilirler. Fakat son zamanlarda yapılan araştırmalarda Piaget'ten farklı olarak orta çocukluk dönemindeki çocuğun niyetleri sonuçlardan daha fazla dikkate almadaki gelişimsel eğilimden çok, çocukların karar verirken birden fazla bilgiyi dikkate alma yeteneklerinin geliştiğine dayandığı bulunmuştur (Gander & Gardiner, 2010, s. 357-358).

Kohlberg ise bu dönemi 3. ve 4. evrenin içinde bulunduğu geleneksel düzey olarak adlandırır. Bu dönemde çocuk ben merkezci anlayıştan uzaklaşması sebebiyle başkalarının standartlarını içselleştirmeye başlar. Beklentilere karşılık verme hem özelleştirdiği kişiler hem de toplumsal bazdadır. Bu dönemdeki çocuk karşısındaki kişinin düşüncesine önem verir (Gander & Gardiner, 2010, s. 359).

3. evredeki çocuk iyi çocuk eğilimindedir, ideal kabul edilen davranışları göstermeye çalışır. Bu dönemde hem kendi yaşıtalarının hem de yetişkinlerin onayını kazanmak önemlidir. Olayların arkasındaki niyetler önem kazanır. 4. evre “yasa ve düzen” evresi olarak adlandırılabilir. Burada çocuğun temel kaygısı kişinin iyiliği için var olan, insanların barış içinde birlikte yaşamalarını sağlayan kurulu düzeni koruyup sürdürmek ve otoriteye uymaktır. Her şey yasalara göre düzenlenir ve davranışlarımız

yasalara uyuyorsa ahlaklıdır, ve davranışın ahlakiliği noktasında kaygılanmaya gerek yoktur. Yasalar herkesin üstündedir (Gander & Gardiner, 2010, s. 359).

Soyut işlem döneminde, özellikle çocuk 11-12 yaşına geldiği zaman nispeten gelişmiş kural anlayışı oluşturmuş olurlar. Kurallar karşılıklı anlaşma ile belli bir noktada sabit (katı) ve yine karşılıklı anlaşma yoluyla değiştirilebilir görünür. Kuralların kalıcı ve dışarıdan bir otorite tarafından kabul ettirildiğine dair inanışlar tamamen ortadan kalkmıştır. Bu evrede, kullanılan kuralları herkes bilir ve herkes kuralların ne olduğuna dair hem fikirdir. Bu dönemde kurallar çocuğun, kendi çıkarları için önemli olduğundan ilgi duyulur. Ben merkezilikten uzaklaşması nedeniyle ceza konusunda tek taraflı saygının etkileri yaşla birlikte azalma eğilimi gösterir. (Wadsworth, 2015, s. 125)

Kohlber'e göre; bir bireyin olgunlaşırken ve bir bilişsel evreden diğerine doğru ilerlerken geçtiğini ileri sürdüğü bir takım değişimler vardır. Bunlar özellikle soyut işlem dönemindeki bir bireyin gitgide ahlaki tutumlarının soyut hale gelmesidir. Önceki dönemlerde belirgin olan ben merkezci düşüncesinden uzaklaşarak bireylerin düşüncelerine önem vermesi ve bir olayla karşılaştığı zaman, neyin yanlış olduğuyula daha az ilgili olup neyin doğru ve haklı olduğuyula daha fazla ilgili olmasıdır. (Gander & Gardiner, 2010, s. 472)

Piaget de Kohlberg de her bireyin soyut işlem dönemine geçemeyeceğini belirli deneylerle ortaya koymuştur. Bu bireylerin muhakeme yeteneği gelişmediği için üst bir ahlak gelişimi evresine geçememektedir (Gander & Gardiner, 2010). Bununla birlikte Kohlberg kuramını gelenek sonrası evre ile tamamlamıştır.

Gelenek sonrası evre, kişinin otoriteden bağımsız olarak evrensel değerler doğrultusunda kendi ilkelerini oluşturarak kendi doğru ve yanlışlarını belirlemeye başladığı evredir. Bu evrede oluşan beşinci dönem, kişinin yeni değer ve uzlaşmalar sonucu kuralların değişebileceği düşüncesine vardığı dönemdir. Bu kişiler için doğru, genel doğrular, standartlara uyan ve üzerinde uzlaşılanlardır. Buna göre doğru ve yanlışlar kişisel değer ve fikirlere göre değişebilir. Ayrıca bu dönemde toplumsallaşma eğilimi ağır basar ve birey toplum yararına olan kuralların çoğunluk tarafından korunmasının gerekliliğine inanır. Altıncı ve son dönemde, kişi evrensel ilkeler, doğru-yanlışlar, hak, adalet ve özgürlük kavramları doğrultusunda kendi doğru ve ilkelerini geliştirir. Fakat kendi doğru ve yanlışlarını oluştururken başkalarının haklarına saygılı olunmalı ilkesini benimsemişlerdir. İnsana insan olduğu için değer verme bu dönemde kazanılan tutumdur (Özden, 2014, s. 33).

Ahlak gelişimi tüm gelişim türleri gibi belirli bir sıra dahilinde ilerler. Fakat yukarıda da belirtildiği gibi kişi belirli bir evrede kalıp diğer bir evreye geçemeyebilir.

1.7 İnanç Gelişimine Göre

İnsanın doğuştan gelen bir dindarlaşma yeteneği –ki bu yeteneğin içinde inanç da vardır- diyebileceğimiz bir özelliğinin olup olmadığı, ve eğer böyle bir yeteneğe sahipse bunun diğer yetenek türlerinde (yüzme gibi) olduğu gibi eğitime muhtaç olup olmadığını ve eğer bir yetenek türü değilse de bu sürecin kendiliğinden mi yoksa çevrenin etkisiyle mi geliştiği inceleme konusu olmuştur (Karaca, 2007, s. 20).

Diğer gelişim türleri gibi inanç gelişimi de belirli bir sırayı takip ederek ilerler. Bu evrelerden diğerine geçiş Piaget'in Bilişsel Gelişimi veya Kohlberg'in Ahlak Gelişiminde olduğu gibi biyolojik olgunlaşmayı, duygusal ve bilişsel gelişmeyi, psikososyal deneyimi ve dini kültürel etkileri içine alır. Bu evreler herhangi bir dinin içeriğinden ziyade her dini gelenekten inananlarda yapısal şekilde ortaya çıkar. Her evre iman akidelerinden ziyade bir inanış ve akıl yürütme tarzını temsil eder. Buna göre diğer gelişim türlerinde olduğu gibi inanç gelişiminde de birbirini takip eden bir yapı vardır.

Fowler inanç gelişimini 6 evrede incelemiştir ve evrelerin ilki iman öncesi evre olup bebeklik döneminde yaşanmaktadır. Bu aşamada (0-2 yaş) bebek ana-babası ve çevresindeki kişilerle güven çerçevesinde ilişki kurar ve bu duygu çocuğun ilk nefesiyle birlikte ortaya çıkar. Ve çocuk dönem itibarıyla başkalarına bağımlı olması sebebiyle gerek anne-babası, gerekse bakıcısıyla güven duygusunu pekiştirir ve kendine yakın olanlara temel bir sevgi ilişkisi ile yaklaşmasını sağlar. Fiziksel olarak bağımlı olan bebek kendisine yakın olan kişilerin ve sosyalleşmesini sağlayanların değerleri ile anlam dünyalarına katılmaya ve paylaşmaya başlar. Kısaca bu dönemde imanın ortaya çıkması, bebeğin temel güven kazanımına destek olan, temel sevgi ve ilgi sağlayanlarla karşılıklı ilişkinin tecrübe edilmesi sonucunda olur. (Yıldız, 2007, s. 76)

İlk evre sezgisel yansıtımlı (izdüşümsel) imandır. Bu dönem (2-6,7 yaş), bir önceki dönemin getirisi olarak farklılaşmamış veya birincil imandan ortaya çıkan karşılıklılık ve temel güven esasına dayanan biçimsel bir inançtır. Bu aşamada çocuk çevresindekileri taklit ederek öğrenir. Baldwin'e göre, taklit gelişimin ilk mekanizmasıdır ve onun doğal olandan iyi olana, bilimden ahlaka kadar gelişimle ilgili kapsamlı bir sistem olduğunu çalışmalarında göstermeye çalışmıştır. (Cahan,

1984, s. 12-13 Akt.. Karaca, 2007 s. 37) Fakat bu dönem çocuğu her ne kadar taklit ederek öğrenmeye çalışsa da çocuğun dünyasının yetişkin dünyasından farklı olması sebebiyle çocuk keşfettiği gerçeklere hemen uymak yerine o şeye kendinden bir şeyler katarak kendine mal etme eğilimindedir. Bu durum çocuk için bir benmerkezciliği örneğidir ve çocuk bu yüzden bir durumun birden fazla yönünü ele alamamaktadır. Aynı zamanda algı dünyasından uzaklaşmadığı ve antropomorfik düşünceye bağlı kaldığı için çocuğun tanrısı bu dönemde eti kemiği olan güçlü bir varlıktır veya bir devdir (Piaget, 2000, s. 36-37; Akt: Yıldız, 2007, s. 41). Kısaca çocuk bir yandan önemli örnek yetişkinlerin ve öğretilerin ortak ürünü diğer taraftan da ilk çocukluğun hakim düşüncesine (ben merkeziliği) uygun olarak hayalidir ve çocuk, Tanrıya bir imaj vererek onu hissetmeye çalışır. Ancak bu verdiği imaj zihinsel gelişimi tamamlanmadığından, zihindeki düşünce gerçekliğinden çok hikayelerle ilişkilidir (Yıldız, 2007, s. 73).

İkinci evre mitsel-literal imandır. Bu dönemde (7-12 yaş) çocuk, algı dünyasından henüz uzaklaşmamakla birlikte somut düşünce kalıpları ortaya koyar. Somut düşünce gelişimiyle birlikte kendi toplumlarının geleneklerinin içeriğini sistematik bir biçimde kabullenmeye başlar. (Yıldız, 2007, s. 73)

Bu evrede çocuk daha düzenli, geçici olarak doğrusal ve güvenilir bir dünya oluşturur. Sezgisel yansıtımlı imanın aksine hayal ürünü olandan gerçeği ayırt edebilir. Birinci evrenin epistemolojik ben merkeziliğin giderek azalmasıyla birlikte kişinin kendi bakış açısını başkasınıkiyle karşılaştırabilme yeteneğini elde eder. Bu farklı perspektifleri oluşturma kapasitesi tanrı perspektifini de inşa etme aşamasına ulaşır. Fakat bu tanrı tasavvuru nihai olarak antropomorfiktir ve bireyin inandığı Tanrı, onun sahip olduğu Tanrı değildir, hala dış belirleyicilerin etkisi altındadır. Tanrı, kural koyucu ya da ebeveyn olarak düşünülür (Yıldız, 2007, s. 79-80).

Üçüncü evre yapay-geleneksel imandır. Bu evrede (12-18 yaş) çocuk kısmen de olsa soyut düşünmeye başlar. Çocuğun dünya tecrübesi ailesinin ötesine geçmektedir. Birçok çevre (okul, arkadaş, medya, toplum) çocuğun inanç hayatında etkili olmaya başlamaktadır. Bundan dolayı çocuk, daha fazla karmaşıklaşan ve farklılaşan ilişkilerin ortasında tutarlı bir yönelim sağlamak zorundadır. İman değerlerini ve bilgiyi sentezlemeli, kimlik ve görünüm için bir temel sağlamalıdır (Yıldız, 2007, s. 80).

Bu dönemde çocuk, kişilerin beklentilerine ve yargılarına uyma ve bağımsız bir bakış açısı oluşturmada ve sürdürmeyle ilişkili olarak kendi kimliği ve özerk

yargısını oluşturma noktasında yeterli kavrayışa sahip olmaması sebebiyle uyumcu bir özellik gösterir. Çevresindeki önemli kişilerin düşünceleri ve otoritesi güçlü bir rol oynamaktadır. Ergen basit bir şekilde onları ve onların aracılık ettiği dünyayı alır (Yıldız, 2007, s. 73-80).

Dördüncü evre bireysel-yansıtımlı imandır. Bu evre (17-18 ve sonrası) düşüncenin daha soyut ve evrensel bir tarzını kullanmaktadır. Bu dönemde kişi iki kritik dönemden geçer. Bunlardan ilki daha önce kazanılan inançlar, değerler ve bağlılıkların eleştirel bir bakışla gözden geçirilmesi zorunluluğudur (Yıldız, 2007, s. 74). Bu evreden önce test edilmeden ve eleştirilmeden kabul edilen değer ve inançlar bu dönemde bilinçli bir şekilde kabul edilir (Kara, 2015, s. 123). İkincisi ise, daha önceki roller ve ilişkiler tarafından oluşturulan benliğin, kimlik sorunu ile mücadeleye girmesi zorunluluğudur (Yıldız, 2007, s. 74). Bunun sebebi bireyin artık harici otoriteye karşı duyduğu güvenin ortadan kalkmasıdır. Kişi, daha önce sahip olduğu sözlü ya da varsayımsal değerler sistemini eleştiriye tabi tutar ve otoriteyi içselleştirir. Bu da bireyin önceki inanç sistemi ile arasına mesafe koymasına neden olur (Kara, 2015, s. 124).

Birey, daha önceki aşamalarda kutsala aracılık yapmaları sebebiyle kabul edilen semboller ve mitleri bu aşamada eleştirel sorularıyla sorguya çeker. Sembol, mit ve ayinlerin ne anlama geldiğini sorgular ve bunlar gerçekten anlamlı iseler anlamlarının kavramlarla ifade edilmesini ister. Ve bu şekilde gizemli olan semboller temsil ettiği gerçekle bağdaştırılır ve kavramlarla aktarılabilir hale getirilir (Kara, 2015, s. 124).

Beşinci evre birleşik imandır. Bu aşamada birey, karşılaştığı durumlara aynı anda iki ya da daha çok boyuttan bakabilir. Göreli bir dünya olduğu algısını kabul ederek imanın bu evresindeki birey samimi bir şekilde diğer toplumların ve geleneklerin doğrularına açıktır (Yıldız, 2007, s. 74). Kişilerin sahip oldukları geleneğe ait sembol, doktrin, ayinlerin kaçınılmaz olarak kısmi ve kişilerin Tanrı deneyimleriyle sınırlı olduğu, bu aşamadaki kişi tarafından kavranır (Kara, 2015, s. 126).

Birey aynı zamanda kendi birincil inanç ve değerlerinin toplumuna olan bağlılığını, toplumun realitesine bağlılıkla birleştirmektedir. Birey çok çeşitli bakış açıları arasındaki gerilimleri aşmayı başarmalıdır. Bu bağlamda bireyin imanı, ortadan kaldırılamaz çelişkileri kabul etmeye başlamalıdır (Yıldız, 2007, s. 74-75).

Altıncı evre evrensel imandır. Önceki iki evreyle dönüşmeye başlayan birey Fowler'ın tasnifine göre son iman noktası olan bu aşamaya ulaşmış olacaktır. Bu evrede kişi tedrici olarak dünyayı anlamlandırma ve tanıma yoluna girer ve sonrasında benlikten ayrılış başlar ve bu ayrılış vesilesiyle kişi benlik boşaltımı yaşar. Bu aşamalardan geçen kişi dünyayı kendi toplumları gibi kucaklar ve en önemli değerlerin sevgi ve adalete bağlılık olduğunu herkese ilan eder. Bu kişilerin dünyadaki problemleri çözme konusuna ciddi ilgileri vardır. Kurtarılmış bir dünya tasavvur ederler ve bunun için çaba sarf ederler (Yıldız, 2007, s. 75). Bu evrede ortaya çıkan benlik alışılmışın dışındadır. Ve kişi Tanrı'yı algılamada ve sevmede belirli bir temellendirmeye dayanacak şekilde açıklık sergiler (Yıldız, 2007, s. 75).

İnanç gelişimi de diğer gelişim türleri gibi aşamalı bir yol izleyip bir evrede diğerine geçiş şeklinde bir seyir izlemektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

DİNİ EMİRLERİN TEDRİCİLİĞİ

Dinler, ahlak sistemleri, felsefeler, her biri mensuplarını kendi belirledikleri sisteme göre eğitmek istemiş ve bu yolla her biri kendi eğitim tarzını ileri sürmüştür (C. F. Potter, 1930; Akt: Ülken, 2013, s. 19). İnşa edilen eğitim tarzı kutsal kitaplar, ona bağlı gelişen Peygamber sözleri ve dine ters düşmedikçe gelenek ve göreneklerden beslenmiştir. Ve böylelikle her din kendi eğitim felsefesini ortaya koymuştur.

İslam eğitimi çok yönlü bir tarzla önümüze çıksa da bizim çalışmamızın sınırlılıkları içerisinde tedrici metodu doğrultusunda ele alınacaktır.

Tedrici metodu, bilginin sağlamlaşması ve kişinin hayatına kolaylıkla aktarılabilmesi için zaman, zemine ve muhatapların durumuna göre konunun perdesini kaldırmasıdır (Gözütok, 2016, s. 198). İslam eğitiminde bu metod sürekli kullanılmıştır çünkü bireyin inanç dünyası ve davranışlarında istenilen şekilde bir değişim ve gelişimin olması için zamana ihtiyaç vardır. Ayrıca kişi kendi yapısı itibarıyla bilgileri birden öğrenme kapasitesine sahip değildir. Bununla birlikte dini tebliğ faaliyetinin de etkisiyle beraber sosyal değişim olgusu, karmaşık bir süreci ifade eder. Toplum hayatını dengede tutmaya yönelik tipik bir sosyal gerçeklik olan ‘gelenek’ ve benzeri olgular; insanların hayat düzenlerini, yerleşmiş davranış alışkanlıklarını ve inançlarını değiştirmeleri önünde büyük bir engel olarak durmakta ve toplumda birçok direnişi de beraberinde getirmektedir (Çoşkun, 2005, s. 6; Akt: Sancak, 2015, s. 98). İslam hem insanın kendi yapısında bulunan peyderpey öğrenme şekline hem de toplumsal değişimlerdeki birden sunulan bilginin oluşturacağı direncin etkisini kırmak amacıyla bu metodu kullanmıştır. Çünkü bu metoda göre her merhale bir sonrakine planlı, düzgün ve kararlı bir şekilde kavuşur. Sonunda da süreç, istenilen değişiklikler meydana gelmiş bir şekilde ulaşır.

İslam dininin teşrii 23 sene gibi geniş bir zaman aralığı içerisinde gerçekleşmiştir. Din öğretiminin uzun süreye yayılması insanların edindikleri bilgilerini içleştirmelerine ve hayata geçirmelerine imkan sağlamıştır. Tedrici metod uygulamasına göre; bilgi, en iyi deneyim ve etkinlikler aracılığıyla yapılandırılır. Bu yüzden kişiye bir bilgi sunulduğu zaman o bilgiyi bilişsel ve duyuşsal olarak öğrenebilmesi ve uygulayabilmesi için kişinin tecrübe kazanacağı bir zaman diliminin

sunulmasını öngörür. Nitekim bu konuyla ilgili Sahabelerin Kur'an-ı Kerim ayetlerini 10'ar 10'ar ezberlediklerini bu ayetleri iyice kavrayıp uyguladıktan sonra diğer onlu gruba geçtiklerini söylenmiştir (Ahmed b. Hanbel, Müsned, 5:410). Aynı şekilde Hz. Peygamber daha toplum içerisinde bulunduğu için kişinin iman derecesine, ahlaki durumuna bakarak onlara idrakleri ve ihtiyaçları ölçüsünde bilgilendirme yapmıştır. Zamana yayılan bu gelişme sayesinde her kanunun madde madde bilinmesi mümkün olduğu gibi, teşrii gerektiren hadiseler vukuf sayesinde de kanunların getirdiği ahkâmın en mükemmel bir şekilde anlaşılması kolaylaşmıştır (Hallaf, 1970, s. 18).

Tedrici metoda göre insanların anlayış düzeylerine, kavrama ve benimseme kabiliyetlerine göre bilgi muhtevasının belli öncelikler düzeninde sunulması esastır. Bilgi ve mesajların aktarılmasında kolaydan zora doğru tedrici bir yol izlenmelidir. Özellikle anlaşılması zor meseleler insanlara birden değil, yavaş yavaş, zamana yayılarak, hazmettirilerek öğretilmesi temel esastır (Kasapoğlu, 2017, s. 23).

Öğrenmenin gerçekleşmesi için zamana yayılma yani 'süre' olgusu dikkate alınmalıdır. Eğitimin varlık gerekçesi olan kişinin yetişmesi ağırlıklı olarak öğrenme-öğretme sürecine bağlıdır. Süreç eğitimin en işlevsel ögesidir. Sağlıklı bir yenileşmenin olabilmesi için sürecin odak noktası olması gerekir (Özden, 2014, s. 13). Süre, belirli bir zaman zarfında öğrenmenin ne kadar sıklıkla gerçekleştiği, kaç kere tekrarlanabileceği ve öğrenmelerin sırasının birbiri ardınca inşa edilip edilemeyeceği ile ilgili husustur. Öğrenmenin çoğu, özellikle de anlamlı öğrenmeler için fikirleri yeniden gözden geçirmeye, üzerinde iyice düşünüp taşınmaya ve onları kullanmaya gereksinim duyarız (Özden, 2014, s. 63) bu da bilginin işlenmesi ve özümsemesi açısından uzun zaman alacağını gösterir. Bu yüzden bazı öğrenme çeşitlerinde yüksek verim alabilmek için birçok haftaya ya da aylara yayılmayı gerektirebilir. Süre, öğrenmeyi en üst düzeye nasıl taşıyacağımızı düşünebilmemiz açısından önemlidir. Öğretim süresi içerisine dağıtılmış olarak yapılan tekrarlar, aralıksız tekrarlara göre daha öğreticidir. Özellikle belli bazı hedeflere yönelik önemli gelişim, bir zaman süreci içerisinde birbirini izleyen öğrenme yaşantılarına ihtiyaç gösterir (Davis, 2001, s. 188-190; Akt: Kasapoğlu, 2017, s. 21).

Sürece yayma metodu, bilginin nasıl öğrenileceğini ve nasıl problem çözüleceğini kişilere sistematik ve açık bir şekilde öğretme yoludur (Duman, 2008, s. 78). Aynı zamanda sürece dayalı eğitim, kişinin kendi farkındalığını artırmasını sağlar. Ve kişinin bilgiyi sadece bilişsel olarak değil sosyal, duyuşsal ve davranışsal

olarak algılamasını ve uygulamasını sağlayan düzenli etkinlikleri kullanarak destekleyici bir ortam içerisinde iyi bir öğretim almasını amaçlar (De Jong, 1995, s. 317; Akt: Duman, 2008, s. 79).

Programlı bir öğretim yapabilmek için öğretilecek konuları küçük parçalara bölmek gerekir. Öğretilecek bilgilerin hedef davranışları doğrultusunda yani davranış değişikliğini sağlayacak şekilde kişi tarafından kolayca kavranıp öğrenilecek biçimde en küçük bilgi ünitelerine ve beceri birimlerine ayrılır. Bilgi birimleri, biri öğrenildikten sonra diğerine geçilecek şekilde sıralanır; küçük bilgi birimleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru, ön şart ilkelerine göre aşamalı olarak dizilir (Fidan, 1990, s. 49; Akt: Kasapoğlu, 2017, s. 16).

Süreci kontrol etmek kadar, bu süreç içerisinde verilen bilgilerin öncelikli olanlarının belirlenmesi ve konuların nerede, nasıl başladığıyla ilgili gereksinim duyulan temel sıralaymayla birlikte verilmiş olması önemlidir. Eğitimci, bireye hayati öncelik taşıyan davranışlardan, onun yaşamını kolaylaştıracak nitelikli davranışlara doğru öncelik oluşturmalı, planlamada bu husus dikkate alınmalıdır. Bu durum, öğretim konusunun belirlenmesinde, işlenmesinde ve sonuç olarak değerlendirilmesinde bireyin ihtiyaç ve zorunluluklarının esas alınmasını hedefler (Kasapoğlu, 2017, s. 21). İslam eğitiminde bu durum dikkate alınmış ve öncelikli olarak hayati özellik taşıyan inanç konuları üzerinde durulmuş daha sonraki dönemlerde bu temel üzerine ahlak ve ibadet konuları bina edilmiştir.

Kişiyne bilgiler sunulurken daha anlaşılır ve açık olanlarıyla başladıktan sonra bu bilgilerin kişinin zihninde yer edinebilmesi için zamana ihtiyaç söz konusudur. Açık olandan kasıt insanlar tarafından daha önceden bilinen veya zihin karmaşasına yol açmayan bilgilerdir. Bundan dolayıdır ki tedrici yöntem uyarınca insanlar eğitilirken, öncelikle meşru olan ve olmayan davranışlardan başlanmaz. İlk önce imanın kalpte kökleşmesi için, zihne sağlıklı mesajlar yollanır. İnsana, evren ve Allah hakkında bilgiler verilir. Daha sonra Yaratan'a ve insanlara karşı yerine getirilmesi gereken görevler önerilir (Bayraklı, 2015, s. 210). Çünkü kişi daha sonra öğreneceği spesifik ve ince konuları bu süreçten sonra anlar ve içselleştirir. Kişilerin zihin yapısı itibariyle sunulan bilgileri bir bütün olarak öğrenmesi beklenemez. Kişilerin bilgileri kavramsal çerçeve ya da zihinsel modeller içinde organize etmesi için bilgilerin bölümler şeklinde sunulması gerekir. Bu yüzden öğretilecek olan konuyu bölümlere ayırarak bunların esaslarını belirtmek gerekir. Ayrıca konunun sonuçlarından önce onun öncüllerinin verilmesi ve buna göre bir programlama yapılması şarttır. Verilen

her bir öncül kişi için bir referans noktası olması açısından önemlidir. Çünkü kişi yeni bir bilgi edinirken edinmiş olduğu referans noktalarına başvurarak bilgisini yapılandırır. Daha önceden deneyimli oluş ya da konu ile tanışıklığın bulunması (eski yaşantılar) yeni öğrenmeleri etkiler. Kişiler hemen hemen hiç bir öğrenmeye sıfırdan başlamazlar, yeni bir öğrenme olurken eski öğrenmelerden de etkilenir ve her yeni öğrenme eskisinin üzerine kurulur (Kılıç, 2014, s. 180). Eğitim programlanırken öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi sıralı bir gelişim içermeli ve her yeni yaşantı bir öncekinin üzerine inşa edilmelidir (Demirel, 2006, s. 33; Akt: Kasapoğlu, 2017, s. 19). Bundan dolayıdır ki bilginin peyderpey sunulması hayati bir öneme sahiptir. Çünkü her yeni bilgi bir önceki bilgiyle birleşerek yapılandırılır ve sonunda bilişsel, duyuşsal veya psikomotor bir davranış olarak ortaya çıkar.

Öğrenme varolan bilgilerle bize sunulan bilgilerin entegre edilerek çoğaltılmasını içerir. Öğrenmek için bilginin pasif olarak değil aktif bir şekilde alınması gerekir (Duman, 2008, s. 101-102). Öğrenmeyi aktif hale getirebilmek için bölümlere ayırmak gerekir ki bu hazırlık ve uygulama aşaması dediğimiz iki bölümdür. Öğrenmenin hazırlık aşamasında daha çok esas olarak kabul edilen bütüncül bilgilerin sunulması kişilerin bilgi alt yapılarını oluşturmaları ve üzerine bina edecekleri bilgi alt yapısını öğrenmeleri açısından önemlidir. İslam dini içerisinde yer alan tevhid inancı ve diğer imani konuların diğer bütün konuların alt yapısı olması açısından ilk olarak ve uzun bir süreç içerisinde işlenmiş olması kişilerin hem daha sonra edindikleri bilgileri kolayca öğrenmelerine hem de niçin yapılması gerek sorularına karşılık gelen cevapları bilmeleri nedeniyle yeni bilgiyi çabucak kabullenip içselleştirmelerini sağlamıştır. Uygulama aşaması diyebileceğimiz bir sonraki aşama da ise bir önceki aşamada öğrenilen bilgilerin pratik karşılığı olan uygulamaları yerine getirme ve yeni bilgileri eski bilgilerle birleştirip yapılandırma yoluna girme sürecidir. Bu da İslam'da ibadet öğretimine denk gelen kısımdır diyebiliriz.

Süreç yaklaşım sisteminin uygulanmasındaki en önemli avantajlarından biri de uygulamadaki her türlü iletişim ve etkileşimin sürekli olarak kontrol edilerek izlenmesidir. Öğrenme sırasında ortaya çıkan hataların tespit edilmesinde ve bir problem ortaya çıkmadan önce anında önleyici tedbir alınmasında bu metod kolaylık sağlamaktadır (Duman, 2008, s. 83).

İslam'ın izlediği yol, insanın varlığını bütünüyle ele alarak hiçbir yönünü ihmal etmeden, kapsamlı bir şekilde eğitmesidir. Kişiyi bedeniyle, aklıyla, ruhuyla,

maddi ve manevi hayatıyla yeryüzündeki bütün faaliyetleriyle ele alır. Ayrıca İslam eğitiminin ayrıcalığı onun bütün beşeri yapıyı kapsamasından, yetenek ve kabileyetleri çok olan herhangi bir yönünü terk etmemesinden ibaret de değildir. Onun gerçek meziyeti, bu hakikatten çok daha ötelere gidecek şekilde fitrat ile adım adım yürümesinde ortaya çıkar (Kutub, 2017, s. 21-24). Bu şekilde adım adım yüremesi kişilerin konulara olan ilgisini artırmakla birlikte daha iyi anlaşılmasını ve uygulanmasını sağlamaktadır. Bununla ilgili ayrıntılar Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamber'in kullandığı tedrici yöntemlerde ayrıntılarıyla birlikte ele alınacaktır.

2.1 Kur'an-ı Kerim'in Kullandığı Tedrici Yöntem

Bir dinin eğitim felsefesini tespit etmeye çalışmak için o dinin ana kaynağı konumunda bulunan kutsal kitabına başvurmak gerekir. Kutsal kitap o dinin eğitim metodunu öngörür ve ona göre bir sistem kurulur. İslam dininin eğitim felsefesi anlayabilmek için Kur'an-ı Kerim'e bakmak gerekir.

Kur'an-ı Kerim'de Mümin kişinin eğitimine ya da tebliğ faaliyetine bakıldığında, zamansal ve mantıksal açıdan bir takım konulara öncelik verildiğini ve bunları sırasıyla muhataplarına aktarıldığı görülmektedir. Öncelikler kavramı, bir şeyin başka bir şeyden, zamansal ya da mantıksal olarak önce gelmesi durumudur. Dini tebliğ ve öncelikler noktasında; insanın kapasitesini, olayların ortaya çıkışını ve onların doğurduğu ihtiyaçları dikkate alarak güzel bir üslupla hareket edilmiştir. Bilgiler gelişigüzel değil de kişilerin durumlarına göre her yönüne hitap edecek şekilde bir düzen içerisinde aktarılmıştır (Sancak, 2015, s. 95-98). Aynı zamanda eğitilen insanların zeka gelişimi açısından çabuk algılanandan zor algılanana yani basitten zora doğru; parçadan bütüne doğru giden bir seyir içerisinde tedrici metodu uygulanmıştır (Gözütok, 2016, s. 198-199).

İslam'da teşri üç temel prensip üzerine kurulmuştur. Bunlar teşride güçlüğün olmaması, tekliflerin az kılınması ve tedriciliktir (El-Hudari, 1974). Tedrici kavramı hem fizyolojik hem psikolojik olgunlaşmayı içeren bir kavramdır. Fizyolojik olgunlaşma, organizmanın belirli işlevleri açısından yeterlilik düzeyine ulaşmasıyken, psikolojik olgunlaşma, bireyin, ilgi, istek, güdü, dikkat vb. özellikler açısından donanımlı olabilmesidir (Topses, 2003, s. 217).

Öğrenme süreci sadece belli bir bilgiyi bilişsel olarak algılamayı değil de, onu benimsemeyi, davranış haline getirmeyi hedefliyorsa, bu tür öğrenme çeşidi uzun zaman gerektirir. Eğer bir toplumu inanç ve davranış açısından yeniden inşa etmek

istiyorsak, bu durum yıllar alabilir. Nitekim yüce Allah Kur'an ilkeleri doğrultusunda bir toplum inşa edebilmek için yirmi üç yıllık bir gelişim sürecini takdir etmiştir" (Kasapoğlu, 2017, s. 54).

Kur'an-ı Kerim'in gönderilişi birbirinden farklı iki devreye ayrılır. Birincisi Hz. Peygamber'e ilk vahyin gelmesinden hicrete kadar olan Mekke dönemi olup 13 sene sürmüştür. Bu devrede müslümanlar sayıca az, kuvvetçe zayıf ve bir ümmet olmaktan ziyade daha çok ferd olarak hayat süren küçük bir topluluk şeklindedir. Müslümanlar toplu ibadet ve sohbet etme gibi eylemlere, yapılan tehditler sonucu girişememiş, çalışmalarını gizli saklı yürütmek zorunda kalmıştır. Hz. Peygamber'e ve ona inananlara karşı her türlü hileye başvuranların eza ve cefalarından sakınma zorunluluğu da bunlara eklenirse, bu devre içinde ameli teşrii, medeni, ticari vb. kanunların oluşacağı ortam bulunmadığı gibi buna ihtiyaç oluşabilmesi için gerekli bir ortam ve ihtiyaç da mevcut değildi. Kur'an-ı Kerim'in Yunus, Rad, Furkan ve Hadid gibi Mekki surelerini gözden geçirenler, bu surelerde ameli ahkam ayetlerinden ziyade inanç, yaratılışa ve geçmiş milletlerin ibret verici hikayeleriyle ilgili ayetlerle karşılaşır (Hallaf, 1970, s. 11). Çünkü Müslümanlar henüz bir toplum oluşturamamıştır –oluşan toplumda küçük ve gizli faaliyet göstermektedir- bu yüzden insanlar arasındaki ilişkiler belirlemek bunu hukuksal düzene sokmak Mekke devri için nerdeyse imkansızdır. İbadetler konusu da bu şekilde değerlendirilebilir. Birçok faaliyetin gizli bir şekilde devam etmesinden dolayı düzenli ibadet etmek Müslümanlar için oldukça zor bir durumdur.

Kur'an-ı Kerim'in ikinci devresi Hz. Peygamber'in Medine'ye hicretiyle başlayan ve vefatına kadar devam eden yaklaşık on yıllık süredir. Bu devrede İslamiyet kuvvetlenmiş, Müslümanlar sayıca çoğalıp ümmet oldukları gibi, yeni kurulmuş bir devlet olarak bir takım işlerde ortaya çıkmıştır. Bu da Müslüman cemaatin hayatında, yeni şartların gerektiği yeni bir takım yönleri ortaya çıkarmıştı. Aynı zamanda bireylerin kendi kişisel eğitimleri de devam etmekteydi ve yönlendirilmeye ihtiyacı olan ya da en azından o yönlendirmeyi pekiştirecek, sağlamlaştıracak, köklerini derinleştirecek fiili bir eğitime ihtiyacı olan yeni bir takım yönler ortaya çıkmıştı (Kutub, 2017, s. 333). Ayrıca İslami davete karşı duranların Müslümanlara karşı mağlup olmaları ve onların tehdit edici bir unsur olmaktan çıkmaları da devlet işlerine daha yakından eğilmek ihtiyaç ve imkanını hazırlamıştı. Bu ihtiyaç, Müslümanların hem kendi toplum düzenlerini sağlamak hem de yabancılarla olan ilişkilerini düzenlemek için toplumsal kanunların bildirilmesine

sevk etmiştir. Bu suretle Medine devri, evlenme, boşanma, veraset, borçlar, cezalar vb. ile ahkâmın ortaya çıktığı bir devir olmuştur. Bu devirde akaid, ahlak ve kıssa ayetleri yanında ahkâm ayetlerini de içerisine alan Bakara, Al-i İmran, Nisa, Maide, Enfal , Tövbe, Nur ve Ahzab gibi sureler de indirilmiştir (Hallaf, 1970, s. 12). İman bilgisini öğrenen ve içselleştiren ümmet hem fiziki ortam hem de kendi gelişim süreçleri içerisinde artık ibadetin ne anlama geldiğini kavrayabilir ve uygulayabilir bir duruma geçiş yapmıştır. Toplumsal olgunun yerleşmesi üzerine ise ilişkileri belirleyecek temel kanunların belirlenmesi kolaylaşmış ve uygulaması kolay hale gelmiştir.

Tedric metodunda bilgiler ard arda sıralanırken ilk verilen bilgi sonraki verilen bilginin önbilgisini oluşturur. Kişilere yeni bir bilgi öğretebilmek için yeni bilgiyi destekleyecek önbilgilerin verilmesi gerekir. Gerekli önbilgiyi kazanmak, birçok öğrenci için haftalar, aylar, hatta yıllar alabilir. Önemli olan bu süreyi olabildiğince kısaltmak ve yeni bilgiyi sunmadan önce gerekli görülen önbilginin kazanılmasını güvence altına almaktır. Önbilginin öğrenme açısından taşıdığı önemi vurgulamak üzere sürülen belki en uçtaki sav, gelecekteki öğrenmenin belirleyicisi olduğudur. Başka bir deyişle, insanların ne öğrendikleri, önceden ne bildiklerine bağlıdır. Buradan hareketle, gerekli önbilgileri verdikten sonra yeni konuyu öğretme konusunda ısrarcı olmadan söz konusu içeriği daha sonra öğretmeye çalışmak gerekebilir (Şimşek, 2017, s. 137-138). Kuran'daki eğitim sistemine bakıldığında öğretilecek olan konudan önce onun önbilgisinin verildiği görülmektedir. Bu ön bilgiler sayesinde kişi öğrendiği yeni bilgiyi sağlamlaştırarak, kolayca uygulayacak hale gelmiştir. Bu yüzden öğrenme, bilgi ya da deneyimlerin birikiminden ibarettir denilebilir. Dolayısıyla öğrenme, 'aktarma-kazanma' işi olarak görülür. Bu çerçevede içerisinde önbilgi ise, yeni bilgilerin üzerine yığılacağı sağlam zemini oluşturur (Şimşek, 2017, s. 139). Yeni bir öğrenme içerisinde bulunan bireyler haliyle bilgiyi henüz birbiriyle bütünleştirilemeyen küçük parçalar şeklinde düşünürler ve bütüncül bir bilgi elde edebilmek için hep bir önceki bilgiyle hareket edip yeni bilgiyi yapılandırma yoluna girmeye çalışırlar.

Kişilerin öğrenmelerinin çoğunluğu önceden öğrenilmiş bilgilere dayalı olarak gerçekleşir. Bu sebeple eğitimciler, çoğu zaman öğrencilerin yeni öğrenecekleri konunun altyapısını oluşturacak önbilgilere sahip olmalarını isterler. Bu beklenti, öğrenmenin, yeni bilginin yapısından çok, önceden öğrenilmiş bilgilere dayalı bir olay olmasından kaynaklanır. Kuran'da sürekli olarak kişilerin önceden

bildikleri şeyleri onlara hatırlatılması ve kişilerin hafızalarını yenilenmesinin istemesi, aslında bildikleri bilginin gün yüzüne çıkmasını ve uygulanmasını sağlamak amacıyla. Hatta ibadetlerde bile aynı uygulamaya gidilmiştir denilebilir. Orucun farz kılındığı ayette sizden öncekilere farz kılındığı gibi ifadesinin kullanılması aslında hitap edilen kişilerin oruç hakkında bilgi sahibi oldukları fakat yönlerinin farklı olduğu bu yönün Allah rızası için olması gerektiği vurgulanmaktadır (2/183). Eğer yeni bilgiyle önbilgi birbirini tamamlarsa öğrenme kolayca yoluna gidebilmektedir. Eğitimcilerin dikkate alması gereken bir başka nokta ise kişilerin yeni bilgiyle karşılaştığı zaman çelişkide kalma durumlarıdır ki bu çelişkilerin birdenbire ortadan kaldırılamayacağı ve uyumlaştırma çabasının uzun zaman alabileceğidir. Dahası, verilecek kısa bilgiyle, çelişki ortadan kaldırılamayabilir. Çelişkiyi göz ardı etmek de doğru değildir. Kişilerin sahip olduğu çelişkili önbilgilerin bazıları kolayca bir yana bırakılabilirken, bazıları uzun dönemde oluşturulmuş, iyi birleştirilmiş ve köklü paradigmalara dayanan nitelikte olabilir. yapılması gereken, bilgiyi anlayabilecek biçimde sunmak ve öğrencinin uslamlama çabalarına yardımcı olmaktır. Eğer bağlam uygun şekilde verilirse, küçük çocuklar dahi sahip oldukları bilgiyi farklı bir bakışla değerlendirebilmekte ve uyarlama yapabilmektedirler (Şimşek, 2017, s. 142).

Çoğu eğitimci için öğrenme kişi üzerinde görülebilen nitel bir değişim olarak adledilir. Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır ve insanların karşılaştıkları her şeye anlam yükleme çabası içinde oldukları görülür. Bu yüzden öğrenme, derinliğine düşünebilme, konunun özünü kavrama olanağı verecek şekilde düzenlenmelidir (Brooks & Brooks, 1993; Akt: Özden, 2014, s. 26). Bu şekilde bir öğrenmeyi sağlayacak en iyi metod ise şüphesiz tedriç –sürece yayma- metodudur. Çünkü kişiler bir süreç içerisinde yeni bilgiyi hemen benimser ve önceki bilgilerin üzerine eklerse, öğrenme sorunsuz bir biçimde gerçekleşmiş demektir.

Öğrenmenin sorunsuz gerçekleşmesi için verilen bilgilerin basitten karmaşığa şeklinde bir yol izlemesi gerekir. Basit bilgileri elde etme, basit bilgilerden akıl yürütme yoluyla öğrenmedir. Basit bilgileri elde etme, basit bilgilerden akıl yürütme yoluyla daha karmaşık ilişkiler üretme, yeni çıkarsamalar yapabilme ya da basit çıkarsamalardan yeni sözel zincir kümeleri oluşturabilme, hep bilişsel öğrenmelerin öğeleri ve etkinlik alanları olarak kabul edilir” (Topses, 2003, s. 248). Tedriç metodu gereği İslam’ın ilk günlerinde Müslümanlara, yapılması veya terk edilmesi güç olan şeyler teklif edilmemiştir. Çünkü İslam ile yeni karşılaşılan

bireylerin zihni daha bilindik (Allah'ın varlığı gibi) ve basit ilişkileri algılayabilecek durumdaydı. Bundan dolayı tedrici bir şekilde ve insanları korkutacak kadar yoğun olmayan bilgiler sunulmuş ve Müslümanların öğrendikleri şeylere karşı alışkanlık kazanmalarına özen gösterilmiştir. Namaz gibi çok önemli görülen ibadetlerin öğretiminde dahi aşamalı bir yol izlenmiştir. Oruç, zekat, hac gibi yerine getirilmesi zorunlu ibadetler hicretten sonraya ertelenmiştir. Hatta daha sonrasında haram sayılabilecek davranışların (içki, kumar, faiz gibi) işlenmesine ilk dönemlerde izin verilmiştir. Bu gibi çeşitli hükümlerdeki tedrici gelişmenin sebebi, kişilerde oluşmuş genel yargıların kırılmasını sağlamak ve sunulan bilgilere karşı inatlaşmalarını ve inkar etmelerini engellemektir.

Bu da gösteriyor ki sözel simgelerin öğrenilmesi, diğerleriyle ilişkilendirilmesi, mantıksal sonuçlarıyla, organizmada var olan bilgi işlem sisteminin işleyişi ile gerçekleşir. Basit sözel olguların belleğe kodlanması, kısa ve uzun süreli bellekle bağlantılarının kurulması, bilincin örgütlenme, ilişkilendirme ve anlamlaştırma işlemleriyle başlar. Bu yolla da basit bilgilerden kavramlara ulaşılır. Kavramlarla somut olgu ve olaylar arasında ilişkiler kurulur. Kavramlar yeni kavramlara ulaşmanın temel yapı taşları olur. Tüm bu işlemler ise; tümevarım, tümdengelim ve benzerlik yöntemlerinin işleme sokulmasıyla başlar (Topses, 2003, s. 248). Ki bu yapının oluşması zihinsel gelişmişlikle alakalıdır ve öğretimin ilk zamanlarında kişilerin bu yeteneğe sahip olunması beklenemez.

Kişilerin bilgi ve beceri kazanmada adım adım ilerlemesi ve bilgisini derece derece yükseltmesi onun doğasıyla ilgili kaçınılmaz bir durumdur. Bu durum eğitim veren tarafından dikkate alınması gereken bir durumdur. Eğer bu dikkate alınmazsa bilginin öğretilmesi için başvuru bütün girişimler, hedeflenen başarıyı tam olarak gerçekleştirilmede yetersiz kalır (Kasapoğlu, 2017, s. 13). Bu yüzden eğitim verilen kişinin zihnini daha az önemli ve en kolay olana yöneltmeli, doğruyu sezgileriyle açık seçik olarak görme alışkanlığı kazanıncaya kadar, üzerinde yeterince uzun bir süre durulmalı. Yeni bir şey öğrenme, bir beceri kazanma istenildiği zaman bunların hepsinde adım adım ilerleme, derece derece yükselme zorunludur (Descartes, 1999, s. 45; Akt: Kasapoğlu, 2017, s. 13). Nitekim Yüce Allah'ın vahyi parça parça göndermesinin (25/32, 17/106) hikmetlerinden birisi insan aklının ve kavrama kapasitesinin sınırlı olması, meseleleri topluca bir anda anlayamamasıdır. İnsanların yetenekleri ve kapasitesine göre kavrayıp bilgi ve inançlarını sağlamlaştırabilmeleri için belirli evreler halinde indirmiştir. Kur'an'ın yirmi üç sene gibi bir zamanda

indirilmiş olması, tedrici eğitimin en büyük uygulananı tarzıdır. Tedrici metotla bilgilerin öncelik-sonralık durumları dikkate alınmıştır (Bayraklı, 2015, s. 210).

İslam'ın ilk dönemlerinde Hz. Peygamber Allah'ın varlığından bahsederken, tebliğde bulunduğu kişilerin bundan haberdar olduğunu fakat Allah'ın birliği konusuna gelindiğinde kişilerin buna karşı çıktığı görülmüştür. Kişilerin şimdiye kadar öğrenmiş oldukları önbilgiler bunun tam olarak anlaşılmasına sebep olmuştur. Demek oluyor ki, öğrencilerin sahip olduğu önbilgiler, eğitimcilerin öğretmeye çalıştıkları yeni içerikle bazen örtüşmekte bazen de çelişmektedir. Önbilgideki farklılığın dikkate alınmaması, yeni bilgi ne kadar gerekli ve doğru olursa olsun, öğrencilerin karşı çıkmasına ya da en azından eğitimcinin işinin zorlaşmasına neden olmaktadır (Şimşek, 2017, s. 138).

Kur'an'ın evreler halinde indirilişini üç temel başlıkta toplayabiliriz. Bunlardan ilki bilişsel süreçle ilgilidir. Kur'an'ın bölüm bölüm indirilmesi, onun öğrenilmesini, ezberlenmesini, anlaşılmasını kolaylaştırmıştır. İkincisi, inanç davranış geliştirmeye ilgilidir. Kişilere Kur'an'ın ilkeleri doğrultusunda inanç ve davranış geliştirmek için ihtiyaç duydukları zaman aralığını ve planlamayı, vahyin tedriciliği sayesinde elde edebilmişlerdir. Üçüncü ise aralıklı olarak gelen vahiy müjdeleri sayesinde moral ve manevi gücü diri ve yüksek tutulmuştur (Kasapoğlu, 2017, s. 36). Buna göre diyebiliriz ki Kur'an-ı Kerim kişinin tüm yönlerini hesaba katarak aşamalı bir eğitim sistemi öngörmüştür.

2.1.1 Emirlerin Tedriciliği

İlk vahyin gönderilişinden itibaren nisbilik şeriatın uygulanmasına damgasını vurmuştur. Bu nisbilikğin temel nedeni, Kur'an'daki sosyal hayatı ve hukuku ilgilendiren düzenlemelerin bir defada değil, tersine yirmi üç yıllık süreyi içeren çeşitli evrelerde indiği gerçeğinde yatmaktadır. Hz. Peygamber zamanında da şer'i ahkâmın uygulanmasının bu tedriciliğe bağlı olması, onun uygulanmasını nisbi kılmıştır. Tedricilik sonunda bir çeşit merhale sistemine dönüşmüştür: önce bir hüküm gelir, sonra onu tamamlayan veya düzelten bir başka hüküm gelir. Sanki ilk hüküm daha sonraki hüküm için bir başlangıç merhalesi oluşturmuştur (Çoşkun, 2005, s. 28).

Her insan belli bir bilgi seviyesine sahiptir. Çocuklar da dahi bu bilgi veya bilgileri anlayabilecek sistem mevcuttur. Bu yüzden bilgi, kişilerin zihinlerinde var olan bilgi yapılarına uyup uymadığına karar vermelerine yardımcı olacak tarzda

sunulmalıdır. Eğitimciler bu durumu göz önüne alarak bilgiyi bir bütün olarak ele almalı, kişilerin öğrenmesine yardım etmelidir. Eğer kişilerin bilgileri ezberlemeleri yerine onları anlamaları hedefleniyorsa öğrencilerin “bütünü” onun “ilgili parçalarını” ve bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkiyi görmeleri gerekir. Öğretimde bütüne odaklanmak, konu ile ilgili birkaç önemli kavram veya fikir seçip, onları öğretim sürecinin merkezi yapmak demektir. Yani konu derinliğinin sağlanması için konu genişliği bir müddet feda edilmelidir (Özden, 2014, s. 69). İslam eğitiminde bütünün temelini oluşturan “Tevhid” inancı öncelikli olarak kişilere sunulmuş bu fikir yerleştikten sonra diğer konulara geçilmiştir. Çünkü İslam’a göre tevhid inancı yerleşmediği sürece yapılan hiçbir davranışın değeri yoktur. Bundan dolayıdır ki Mekke döneminin neredeyse tamamında tevhid inancı işlenmiş ve teşrii yaşamlarının birçoğunun henüz inmemiş olduğunu ve Müslümanların Allah’a iman ve diğer iman konuları dışında bu gibi emirlerle kişilerin henüz yükümlü tutulmadıkları görülmektedir. Tevhid inancı insanların kalplerine iyice yerleştikten sonra ve kişilerin önceki inanışlarından iyice soyutlanıp uzaklaştıklarını ve Allah’ın emri üzere dosdoğru davranışlar sergilemeye başladıktan sonra İslam eğitim metodunda yeni bir aşama başlamıştır ki bu da ancak on üç yıllık bir sürenin ardında Medine’de gerçekleşmiştir (Kutub, 2017, s. 333).

Medine’de Müslüman cemaatin yeni bir dönemi başlamıştır. Aynı zamanda İslami eğitimin de yeni bir dönemi başlamıştır. Bu dönem geçmişin tamamına dayandığı gibi ona yeni şeyler de ekliyordu. Çünkü bu dönemde kısmen tamamlanan iman eğitiminin yanı sıra ibadet eğitimi de verilmeye başlanmıştı. İslam’ın beş esası dediğimiz ibadetler ya tamamlanıyordu –namaz gibi- ya da yeni öğretilmeye başlanıyordu. Bunların yanı sıra toplumsal konular hakkında da bir eğitim süreci başlamış, toplumda bulunan güçsüz kadın, çocuk, erkek, yetim ya da köle gibi zayıfların korunması ile ilgili toplumsal yönlendirmeler artık cemaat içerisinde yer alıyordu. Bakara ve Nur surelerinde bu türden buyruklar bulunmaktadır. Faizin ve insanların mallarının batıl yollarla yenilmesinin haram kılınması gibi ekonomik yönlendirmeler de mevcuttur. Bakara ve Nisa surelerinde bunlar yer almaktadır (Kutub, 2017, s. 339). Fakat sosyal işleyiş içerisinde bulunan batıl uygulamalar, toplumun kodlarına çok fazla yerleşmiş olmasından dolayı bunlar bıçakla keser gibi bir defa da değil de merhaleler şeklinde gerçekleşmiştir. Bunlarla ilgili yapılan düzenli planlamalar sonunda ancak haram kılınmış, yasaklanmıştır.

Emirlerin tedriciliğinin alt başlıkları olarak ibadetlerin ve yasakların tedriciliği ele alınabilir.

2.1.1.1 İbadetlerin Tedriciliği

Öğrenmenin en önemli faktörü öğretim sürecinde bilginin sistematik ve organize bir şekilde sunulmasıdır (Ashman & Conway, 1993, s. 51; Akt: Duman, 2008, s. 155). Her sunulan bilgi bir bütün içerisinde sistematik olarak verilmekle birlikte kendi içerisinde de bir sisteme sahiptir ve öncelik-sonralık ilişkisi içerisinde gelişmektedir. İslam'da ibadetler konusu bu sistem içerisinde hangi ibadetin öncelikli olarak verilmesini öngörürken aynı zamanda tek bir ibadetin kendi içerisinde parçalara ayrılarak öncelik ve sonralık ilkesine uygun olarak düzenlenmiştir.

İbadetlerin tedrici, ilk günlerde yapılması veya terk edilmesi zor olan şeylerle başlamayıp zaman içerisinde imanın yerleşmesine paralel olarak zorluk dereceleri artarak ilerlemiştir. İlk dönemde sunulan teklifler tedrici ilkesine uygun olarak daha bir yumuşaklıkla sunulan ilkeler olmuş ve müslümanların ibadetleri uygulayabilecek seviyeye gelmesi için kişilere zaman sunulmuştur. Örneğin İslam dininde son derece önemli bir konuma sahip olan namaz ibadeti dahi ilk zamanlarda gece ve gündüz olmak üzere gün içerisinde sadece iki kez ve ikişer rekaat şeklinde emredilmiştir (40/58). Bununla ilgili Hz. Aişe'den gelen haberde bu durum bize şu şekilde aktarılmıştır: “Resulullah (sav), ilk önce iki rekat namazla emrolunmuştur. Başka bir haberde ise Hz. Aişe (r.a) bu durumu şöyle aktarır: ‘Namaz, iki rekat olarak ikamet esnasında ve yolculukta farz kılındı. Yolculuktaki namaz aynı kalırken, ikamet esnasında (kılınan namaz iki rekat daha) arttırıldı’ (Müslim, Salat, 1). Beş vakit şekilde kılınması Mekke döneminin son zamanlarında gerçekleşmesiyle birlikte Cuma namazı hicret sırasında kılınmıştır (Hallaf, 1970, s. 16-17).

İslam eğitimiyle kişilerin bazı özelliklerini yönlendirip değiştirilme süreci başlayınca, onları dinin diğer ilkelerini de kabule hazır hale getirince, adım adım yeni hükümler gönderilmiş ve cahiliye devri alışkanlıkları ortadan kaldırılmıştır. Eğer Kur'an'ın bütün ilkeleri tek seferde indirilseydi, yeni ilkelerin ve değerlerin toplumda yerleşmesi mümkün olmazdı. İmanla ilgili konuları, ibadetlerle ilgili konularla aynı anda sunmak, olumlu sonuç vermeyebilirdi. Çünkü imanı içselleştirmemiş bir insana ibadeti teklif etmek yersiz ve anlamsız olabilir. Bu yüzden ilk aşamada imanın alt yapısı hazırlanmalı, sonra bu zemin üzerine ibadetler bina edilmelidir. Nitekim

Kur'an'dan ilk dönem inen yani Mekki olarak nitelenen ayetlerin çoğunluğu imanla ilgiliyken, ikinci dönem inen yani Medeni diye isimlendirilen ayetler ibadetlerle, kişinin toplumdaki ilişkileriyle ve toplumlar arası ilişkilerle ilgilidir (Kasapoğlu, 2017, s. 62).

Kişilerin önce, belli bir konuya ilişkin olarak kazanılan yeni bilgiyi, yine o konu hakkında bildikleri ile karşılaştırırlar. Eğer yeni bilgi, daha önceden edilenlerle çelişmiyorsa, o konudaki zihinsel yapı güçlendirilir, çelişiyorsa bu durumda var olan zihinsel yapı değiştirilir (Özden, 2014, s. 69). İslam dini kişilerin bildikleri konuların yönünü ve içeriğini değiştirerek kişilere sunmakla birlikte, bildikleri konuların uygulanmasını sağlayacak zihinsel süreçleri takip etmeden ve içselleştirmeden bilginin sağlamlığının sağlanamayacağı şeklinde düşünme şeklinden dolayı kişileri ibadet etme açısından sıfır noktasında kabul etmektedir. Örneğin oruç ibadeti Araplar tarafından Hz. İbrahim ve İsmail şeriatından kalma bir gelenek olarak tanınır, bazı kimseler tarafından da uygulanırdı (Karaman, 2015, s. 78). Hz. Peygamber'den gelen haberlerden de anlaşılacağı üzere oruç Müslümanlar arasında bilinen ve uygulanan ibadet olmasıyla birlikte orucun farz ve belli bir aya has olması ancak hicretten sonra gerçekleşmiştir. Bu durum Müslümanların oruç tutamayacak bedensel yeterliliğe sahip olmamalarından kaynaklanmamaktadır. Kişiler oruç tutacak bedensel yeterliliğe sahip olmalarına rağmen oruç ibadetini kabullenip içselleştirme yolundaki zihinsel ve duyuşsal süreçleri takip etmedikleri için bu durum hicretten sonraya kadar varacak uzun bir süreç sonrasına ertelenmiştir. Bu süreç içerisinde kişileri bu ibadete alıştırmak amacıyla ara ara oruç tutulması yönünde Hz. Peygamber Müslümanlara telkinde bulunmuştur. Çünkü insan davranışları kapsamında, fizyolojik yeterlilikler yanında, psikolojik yeterliliklerinin de büyük önemi vardır. Kişinin bedensel ve bilişsel işlevlerini yapabilmesi için fizyolojik ve psikolojik yeterliliklere sahip olması gerekir. Öğrenme ve öğretme davranışlarının gelişmesi için de kişinin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel düzeyde belirli yeterlilik ve davranış biçimlerine, performans düzeylerine gelmiş olması gerekir” (Topses, 2003, s. 25). Bu yüzden kişilerin sadece fizyolojik yeterlilikleri baz alınarak, duygusal olarak bir bağlılık gösteremedikleri veya içselleştiremedikleri bir bilgiyi uygulamak mümkün değildir.

Ayrıca sunulan bilgilerin kişilerin ihtiyaçları doğrultusunda olması gerekir. Örneğin zekat ibadetiyle mükellef olmamış bir bireye zekat konusunun bütün ayrıntılarının verilmesi hem bireyin ihtiyacı dışında bir bilgi olması hem de kişinin bu ibadeti yerine getirecek gücünün olmamasından dolayı o ibadetin ayrıntılarının

unutulmasına sebep olacaktır. Çünkü bilişsel ve duyuşsal yapılarda (şemalar) niteliksel yapısal değişimlere neden olan yaşantının özümsemesi ve düzenlenmesidir. Bütün bilgiler birey tarafından tecrübe edilerek yapılandırılır. Bu tecrübe bilişsel, duyuşsal veya psikomotor şeklinde olabilir. Buna bağlı olarak bir çocuğun hatta yetişkinin zihninde oluşan bilginin yaşantıyla desteklenmemesi, o bilginin sönmesine neden olur. Çünkü bir şemanın gelişmesi için yaşantıyla o bilginin desteklenmesi gerekmektedir. Burada yapılması gereken şey ibadetle muhatap olup mükellef olmayan kişiye imani noktada bilgilerin aktarılmasıdır eğer kişi bu bilgiye ihtiyaç duyarsa daha önceden edindiği bilgilere ek olarak yeni öğrenmeler gerçekleştirecektir. Bununla ilgili şunu söyleyebiliriz ki; dini kaynakların tümünün elimizde bulunması bizi hepsinden sorumlu tutmaz. Çünkü kişiler bu bilgilerin toplamının mükellefi değil muhatabıdır. Örneğin hac akıl baliğ olmuş herkese farzdır. Fakat haccın farziyetinin başlaması için kişinin yeteri kadar bir maddiyata, sağlığa ve yol güvenliğine ihtiyacı vardır. Bu şartlara sahip olmayan kişi hac ibadeti ile mükellef değil muhataptır sadece.

İslami eğitim sistemi ibadetlerin teklif ederken hem ibadetler arası hem de ibadetin içeriğinde bir sıralama takip etmiş kişilerin fizyolojik, psikolojik vb. gibi durumları göz önüne alarak bir eğitim sistemi oluşturmuştur. Buna göre bütün kaynaklar elimizde olmasına karşın aynı sistemi ibadet öğretiminde bizim de kullanmamız gerekmektedir. Kişinin ibadete alışması ve duygusal olarak ona yaklaşması için belli bir süreye ihtiyaç vardır. Uygulanan sistemlerde bu süre göz önünde bulundurularak planlama yapılması daha iyi bir öğrenmenin sağlanması için lüzumlu olduğu düşünülmektedir.

2.1.1.2 Yasakların Tedriciliği

Herhangi bir sistemde köklü bir değişiklik hedefleniyorsa özellikle de bu değişiklik içinde bulunan toplumun vazgeçilmez bir unsuru ise bunun, herhangi bir alıştırma sürecine girmeden topluma birden verilmesi o toplumun bu değişikliğe mukavemet göstermesiyle sonuçlanacaktır. Toplumu bu değişikliğe peyderpey alıştırmak yapılan değişikliğe, karşı durulmasını engelleyecektir.

Kur'an, kişilerin ve toplumların ruhlarına işlemiş köklü alışkanlıklarla, yüzeysel olguları birbirinden ayrı değerlendirir. Çünkü bireylerin ve toplumların benliklerine işleyecek şekilde kök salmış olan alışkanlıklar bilinçli olarak yapılan eylemler halini alır. Toplumsal yapıda derin kökleri olan eylemler gelenek ve

kurumsal örfler haline gelir. İşte Kur'an, toplumların bu tür köklü gelenekleri karşısında, onları düzeltir ve değiştirirken ağır ve ihtiyatlı davranmayı tavsiye ve teşvik eder, aceleyle plansız bir şekilde hareket etmenin doğru olmadığına dikkat çeker (Salih, 1994, s. 59; Akt: Kasapoğlu, 2017, s. 61-62).

Ayrıca Kur'an'ın indiriliş evrelerini bir eğitim süreci olarak düşündüğümüzde, hangi konunun ne zaman öğretileceği ve benimsetileceği meselesinde, günlük yaşamın ihtiyaç ve zorunluluklarının belirleyici olduğu söylenebilir bu da Kur'an'ın izlediği eğitim programının işlevselliğini ortaya koyar. Vahiy yoluyla gelen her mesajın gerçek hayatta bir karşılığının olduğunu, insanların belli bir ihtiyacını karşıladığını görürüz (Kasapoğlu, 2017, s. 43-54).

İslam dininin gönderildiği toplum zevke ve sefaya düşkün olmakla birlikte alkol tüketimi oldukça fazlaydı. Alkol tüketimini azaltmak ve daha sonra tamamen yasaklamak için kullanılan yöntem kişiyi hem maddi hem de manevi açıdan bir sarsıntıya uğratmadan meydana gelmiştir. İçkinin yasaklanmasıyla ilgili sürece baktığımız zaman ilk olarak içkinin faydalarından ve zararlarından bahsederek işe başlanıyor. Çünkü fayda ve zararı insan zihninde teşekkül etmeyen bir meselenin yasaklanması veya emredilmesi çok zordur (Bayraklı, 2015, s. 212). Bu şekilde içkiye karşı bir tepki oluşturulması sağlamaya çalışılıyor (2/219). Bununla birlikte insanlar içkiye karşı mesafeli davranmaya başlamıştır. İkinci aşamada içkiliyken ne söyleyeceğini bilecek hale gelinceye kadar namaza yaklaşılmaması gerektiği söylenmiştir (4/43). Bu evreyle birlikte içki tüketimi en asgari şekle düşmek zorunda kalmakla birlikte alkol kullanma alışkanlığını da birden yok etme yoluna gitmektense alıştıran devam eden bir süreç içerisine girilmiştir. İlk dönemler de içkinin yasaklanmaması ve hicretten sonra uzun yıllar sonra yasaklanmasının sebebi insanları bu konuda zora sokmamak ve dini ve toplumsal bir fesada yol açmamaktır. Şöyle ki bağımlı bir insana bir maddeyi hemen bırakmasını istemek o kişi için büyük zorluk oluşturacaktır. Şöyle ki o kişi toplum içerisinde her ne kadar o madde kullanımı yapmasa da gizli kaldığı ortamlarda günah olmasına karşın o davranışı gösterecektir ki bu da bir diğer sorunu kendisiyle birlikte getirecektir. O da yalandır. Oysa Allah Teala yasakları –ki özellikle bağımlılık oluşturan içkiyi- bıçakla keser gibi yasaklamamış ilk aşamada namaza yaklaşılmamasını gerektiğini söylemiştir. Bu şekilde gün içerisinde bu maddenin alınmasını ve toplum içinde kullanılmasını engellemiştir. Bu maddeyi kullanmak isteyen kişi ancak yatsı namazından sonra bu maddeyi alabilir hale gelmiş ve ayrıca bu maddeye olan ilgisinin azalmasını

peyderpey şekilde gerçekleştirmiştir. Allah Teala hem kişinin kendisini tedavi etmesini bu yolla sağlamış hem de içkiden kaynaklı toplumsal fesadın önüne geçmiştir. Üçüncü evrede ise içki, kumar, dikili taşlar ve fal oklarının, insanı oyalayıcı şeytan işi şeyler olduğu belirtilerek (5/90) bu davranışı tamamen ortadan kaldırmıştır. Bu şekilde süreç içerisinde gerçekleşen bir eğitim sisteminde kişiler zihinsel, duyuşsal ve bedensel olarak o davranışı terk etmeye hazır hale gelmektedir. Çünkü inanç ve davranışlardaki köklü değişiklikler için belli bir psikolojik hazırlık ve alıştırma süresine ihtiyaç vardır. İnsana yeni değerler kazandırmak veya hayatındaki yanlışlıkları düzeltmek için süre çok önemli olmakla birlikte istenilen davranışın yerleşmesi için de hayatilik arz eder. Bu yüzden yetişkinlerin inanç ve davranış eğitiminde, eğitime önce kolay kabul edilebilir olanlardan başlayıp zor kabul edilebilir olanlara doğru gitmek gerekir (Cebeci, 1996, s. 73-74; Akt: Kasapoğlu, 2017, s. 23). Bu yüzden içki ve zina yasağı gibi emirler, kolaydan zora doğru art arda gelen bir sıralama ile sunulmuştur. İçkiyi bırakma alışkanlığını kazandırmak için, hazırlık türünden basit eylemlerin ardından, yeterli alıştırmalar yapılmış ve son aşamada yasaklama kararı verilmiştir (Kasapoğlu, 2017, s. 41).

Aynı şekilde İslam'ın ortaya çıktığı dönemde bütün dünyada hakim bir kölelik sistemi vardı ve kökleşmiş durumdaydı. İslam'ın ilk dönemlerinde kölelik sisteminin kaldırılmaması veya bununla ilgili sert uyarıların yapılmaması yine aynı sebeplere bağlıdır. İslam dini kölelikle sert uyarılar yapmak ve insanların alışkın oldukları yapıları birden ortadan kaldırmak yerine imkan ölçüsünde köleliğe giden yolları daraltmak, tamamen ortadan kaldırmak ve köleliği sona erdiren yolları da olabildiğince genişletme yoluna girmiştir. Bununla ilgili köle azat etmenin sevaplarından, herkesin insan olma açısından eşit olduğunu belirten ayetlerin gönderilmesine kadar uzun bir süreci kapsamıştır. Çünkü kişiler bilgiyi eyleme dönüştürme sürecinde o davranışı yapabileceğiyle ilgili yeterlilik inancına sahip olmalıdır. Yeterlilik inancı, sonuç beklentisi ve öz yeterlilik gibi iki ayrı yapıdan oluşan bilişsel bir güdüleyicidir. Sonuç beklentisi, insanların belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin inançlarını; öz yeterlilik ise, verilen bir işi/görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançları kapsamaktadır (Bandura, 1977; 1982; 1995; Akt: Bıkmaz, 2017 s. 282). Kişi bir bilgiyle karşı karşıya geldiğinde o bilgiyi eyleme dönüştürüp dönüştüremeyeceğiyle ilgili öz yeterlilik durumuna bakar ve ona göre tavır alır. Kişinin öz yeterliliğinin farkına varabilmesi için uygulayabileceği eylemlerden başlanması çok önemlidir. Kişi davranış bölümlerinden herhangi birini

gerçekleştirmesi durumunda hem bir diğer davranış bölümüne geçmesi kolaylaşacak hem de o davranışı gösterebileceğine dair inancı artacaktır ve sonunda o davranışı ortaya koyacaktır. Bu yüzden İslam eğitim metodunda kişiler eyleme dönüştürülmesi gereken bilgilerle birden yüzyüze bırakılmamış eylemin yapılışı veya yasaklanışı sürece yayılmıştır. Çünkü kişiler istenilen davranışı gösteremeyeceklerini inanmaları durumunda, gereken davranışı ya hiç yapamayacaklarını ya da davranışı gerçekleştirse bile bunda ısrarcı olmayacaklarını göstermektedirler (Gibson & Dembo, 1984; Akt: Bıkmaz, 2017, s. 282).

Araştırmaların ortaya koyduğu sonuç şudur ki: kişilerin yeni bilgileri, parçalar halinde öğrenmeleri ve bu öğrenmelerin merhaleler halinde gerçekleşmesi eğitim açısından hayati arz etmektedir. Her öğrenilen yeni bir bilgi bir önceki bilgiyle yapılandırılırken bir sonraki bilgiye de referans noktası olmaktadır. Çünkü öğrenme, bir önceki merhaleden bir sonrakine geçecek şekilde dönüşümlü olarak gerçekleşir ve sonuç olarak istenilen davranışlar ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca kişi her zaman için duygusal ve zihinsel olarak dengede olmak ister. Fakat insanın yapısı itibarıyla bu denge her zaman için sağlanamayabilir. Fakat dengeye yaklaşma eğilimi her zaman için insanın içinde mevcuttur. Öğrenilen her bir bilgi kişinin dengesini bozmaktadır. Ve her dengesizlik halinde kişi, dengeyi yeniden kurmak için etkinlikte bulunur. Uyumu sağlayan etkinlikler, en basit duyuşal-devinimsel tepkilerden en üst seviyedeki düşünme sürecine kadar uzanan devamlılık gösterir. Ve bu şekilde kişi bilgiyi elde eder ve hayatına geçirir. Aynı bilgi sunma şekli İslam dininde mevcuttur. Kişiyeye sunulan bilgi kendisinde bir dengesizliğe yol açıp daha sonra onun dengeye ulaşmasını sağlayan başka bir evreye geçişini sağlayarak kişinin en sonunda tam bir denge halini almasını sağlamaktadır. Bu süreç özellikle yasakların sunulmuş biçiminde gerçekleşmektedir.

2.2 Hz. Muhammed'in Kullandığı Tedrici Yöntem

Hz. Peygamber'e indirilen vahiyler, planlı ve aşamalı bir yöntem izleyerek tevhit ilkeleri doğrultusunda bir toplum inşa edecek şekilde yirmi üç küsur yılda gönderilmiştir. Kişilerin vahiy öğrenebilmeleri, benimseyip içselleştirebilmeleri, vahiy doğrultusunda tutum ve davranış geliştirebilmeleri, eski inanç ve geleneklerinden uzaklaşabilmeleri için bir plan dahilinde, sıralama, süre ve hayatiyet gibi ilkelere uygun olarak bir eğitim sistemi kurulmuştur (Kasapoğlu, 2017, s. 32-33).

Hz. Peygamber de bu kurulan sistem içerisinde dinin ahkâmını peyderpey

öğretiyordu. Konuların daha iyi anlaşılması ve zihinlere yerleşmesi için önem sıralamasına uygun bir şekilde bilgileri bölüm bölüm aktarıyordu (Gudde, 2014, s. 76). Bununla ilgili Cundeb b. Abdullah (ra)'dan: "Hz. Peygamber (sav)'le birlikte iken ergenlik çağında gençler idik. Kur'an'ı öğrenmeden önce imanı öğrendik. Kur'an'ı daha sonra öğrendik ve onun sayesinde imanımız arttı" (İbn Mace, İman, 23) gelen bu haberde Hz. Peygamber'in eğitim yöntemini anlamamız mümkündür.

Ayrıca konuların öğretiminde önem sıralaması göz önünde bulundurularak bir eğitim sistemi oluşturulduğunu da bize aktarılan şu haberden anlayabiliriz: "İbn Abbas (ra) şöyle demiştir: Hz. Peygamber (sav) Muaz'ı Yemen'e gönderdi ve şöyle buyurdu: Ehli Kitaptan bir kavme gideceksin. Onları Allah'tan başka ilah olmadığına ve benim Allah'ın elçisi olduğuma şahadet etmeye davet et. Eğer buna itaat ederlerse, Allah'ın her gün ve gecede onlara beş vakit namazı farz kıldığını bildir. Buna da itaat ederlerse, zenginlerinden alınıp fakirlerine verilecek zekatı Allah'ın onlara farz kıldığını bildir. Buna da itaat ederlerse, sakın mallarının en kıymetlilerini alma. Mazlumun (bed)duasından kork. Çünkü mazlumun (bed)duası ile Allah arasında perde yoktur" (Buhari, Zekat, 3). Buna göre bilgilerin daha anlaşılır ve önemlileriyle başlamak daha sonrasında daha karmaşık veya ince ayrıntılara sahip olanlarıyla devam etmek gerekir. Bir konunun da tamamını öğretmeden önce bölümlerini ve esaslarını öğretmek gerekir ve bir konu öğretilirken işe konunun sonuçlarından önce öncüllerinin öğretilmesiyle başlanmalıdır. Buna aşamalılık ilkesi de denilebilir. Aşamalılık ilkesi, konuların ön koşul ilişkilerine uygun olarak basitten karmaşığa, bütünden parçalara, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta ve kolaydan zora doğru düzenlemesidir. Konuların yoğun bilgidan başlayarak sarmallaşan bir biçimde sıralanmasıdır. Bu yüzden konular sıralanırken belli bir aşamayı oluşturacak şekilde düzenlenmeli ve içerik, mantıksal olarak tutarlılık gösterecek şekilde planlanmalıdır (Gözütok, 2006, s. 137; Akt: Kasapoğlu, 2017, s. 18).

Ayrıca bir bilginin kalıcı olması isteniyorsa, o bilginin içselleştirilmesi için kişiye gerekli olan zamanın verilmesi gerekir. Hz. Peygamber sahabelerine eğitim verirken bu süreyi onlara tanımıştır. Bununla ilgili rivayetlerde, sahabelere on ayet verdiği ve kişi tarafından bunlar öğrenilip, içindeki manaları anlaşılıp ve son olarak onlarla amel edildikten sonra başka bir ayet grubunun öğretimine geçtiği haberleri bizlere ulaşmıştır (Ahmet b. Hanbel, Müsned, 5:410).

Hz. Peygamber'in eğitim anlayışıyla ilgili konular: Algı düzeyine ve bireysel farklılığına uygunluk alt başlıklarında ayrıntılı olarak incelenecektir.

2.2.1 Algı Düzeyine Uygunluk

Çevremizdeki soyut veya somut olan şeylerin farkına varma duyum ve algı süreçleri sayesinde mümkün olabilmektedir. Fakat duyum ile algı aynı şey değildir. Algılama duyu organları tarafından kaydedilen uyarıcılar üzerinde inşa edilmektedir. Dolayısıyla duyular algılamanın hammaddesini oluşturmaktadır. Duyum, uyarıcıların bir duyu organı sayesinde sinir akımı haline getirilip beynimize ulaştırılmasıdır. Algılama ise, duyu organlarından beynimize ulaşan verilerin örgütlenmesi, yorumlanması ve anlamlı hale getirilmesi sürecidir (Güney, 2018, s. 121). Duyular, algıların hammaddesi olmakla birlikte bunların üzerine kurulan, bilincin doğrudan işlevi olmaktadır. Bilinç ise bir uyanıklık durumu ve beynin çeşitli düzeylerdeki işlevlerinin bütünlemesidir. İster görsel, ister işitsel olsun, tüm duyular, beyin işlevleri aracılığıyla anlamlı bütünler durumuna getirilerek algılanmaktadır. Bilinç, çeşitli bütünleştirici işlevleriyle, soyutlama, genelleme, sınıflama, kavramlaştırma, düzenleme ve bileşimler yapma işlevlerini gerçekleştirerek algılama sürecini oluşturmaktadır (Topses, 2003, s. 71).

Algılama kavram olarak ele alınacak olursa, duyuları yorumlama ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, algılama, dışarıdan gelen uyarıcıları düzenleyerek anlamlı kılma işlemidir. Algı kavramı ise, duyu organları aracılığıyla iletilen verilerin niteliklerinin farkına varma işlemidir (Eroğlu, 2013, s. 96).

Kişiler tarafından edinilen farklı izlenim ve davranışlar, insanların algılama gerecesine göre ortaya çıkmaktadır. Kişilerin her biri dünyayı farklı olarak algılar ve bu algılamalar yalnızca çevreden izlenim alma şeklinde pasif bir süreç değil aynı zamanda alınan verileri analiz etme ve bir yargıya varma sürecidir. Çevremizden gelen duyular yaşantının hammaddeleridir ve yaşantı yalnızca bir dizi duyumdan ibaret değildir. Edindiğimiz duyuları günlük hayatımızda sürekli olarak yorumlama işlemine tabi tutarız. Bundan dolayıdır ki algıma sadece duyulara bağlı fizyolojik bir süreç değildir. Dışarıdan gelen uyarıcılara bağlı olarak yapılan yorumlar, bunlara verilen önem, kişinin eğitim düzeyi ve beklentileri, geçmişte yaşadığı deneyimler ve öğrenme süreci burada önem arz eden ilkelere (Yüksel, 2006, s. 130-139). Aynı zamanda kişi tarafından algılamanın gerçekleşmesi için kişi genel uyarılmışlık halinde ve dikkatini çevreye yöneltmiş olmalıdır. Fakat bu durumda dahi aynı uyarının farklı kişiler üzerinde farklı algılama şekillerine dönüştüğü görülebilmektedir. Bunun sebebi ise kişiler arasındaki görüş ve ilgi alanlarında farklılıkların olmasıdır. Bunun yanı sıra

algılamanın temelinde kişinin doğuştan getirdiği yetenekler ve çevresiyle etkileşim sonucu öğrenilen beceriler yatmaktadır (Eroğlu, 2013, s. 96).

Algılama davranışı etkileyen ve birçok özelliğe sahip olan bilişsel bir süreçtir ve beyin ile duyu organları arasındaki örgütlü etkinlikleri içermektedir. Bu sebepten dolayı algılama, çevremizdekileri anlamamız, değerlendirmeler ve anlanlandırmalar yapmamız için gerekli olan ve üzerinde önemle durulması gereken bir süreçtir (Can, 2006; Akt: Eroğlu, 2013, s. 96). Bu durumu şöyle ifade etmek gerekirse, bir kişinin davranış gösterebilmesinin ön koşulu algılamadır ve bu nedenle algılama sürecinin evrelerinin bilinmesi gerekmektedir (Eroğlu, 2013, s. 96).

Her insanın çevresinden gelen uyaranları kişilik farklılığından dolayı farklı şekilde algılaması doğal bir durumdur (Eroğlu, 2013, s. 105). Kişinin eğitim düzeyi, beklentileri geçmişte edindiği vs. gibi durumlar dışında içinde bulunduğu ruh hali ve hissettikleri dahi algılama sürecini yönlendirmektedir (Yüksel, 2006, s. 138).

Hız. Peygamber'den gelen bir haberde: “Bir Bedevi Hız. Peygamber (sav)’e gelerek “ya Rasulullah! Bana bir amel gösterin, onu yaptığımda cennete gireyim” dedi. Hız. Peygamber (sav) “Allah’a ibadet edersin, O’na hiçbir şeyi şirk koşmazsın, farz olan namazı kılarırsın, farz olan zekatı verirsin, Ramazan ayında da oruç tutarsın” buyurdu. Bedevi de dönüp giderken Hız. Peygamber (sav) şöyle buyurdu: “Cennetlik birini görmek isteyen şuna baksın” (Buhari, Zekat, 3). Bu örnekte aslında Hız. Peygamber temel şeylerden bahsetmiş ayrıntı olan şeylerden bu kişiye bahsetmemiştir. Çünkü bu kişiye eğitim verirken onun yapısının ve algılama düzeyinin farkına varmıştır. Ve haliyle kişinin gereksinimlere dönük bilgiler sunmuş yapamayacağı şeyleri teklifte bulunmamıştır. Genel olarak insan yaşamı kişilerin ihtiyaçlarına dönük etkinliklerle doludur. Ve kişi bu ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hareket eder. Bu ihtiyaçlar duyuşsal ve bilişsel olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaçlardan hareketle kişi çevresindeki uyaranları algılama eğilimine girer.

Aynı şekilde zeka ve yetenek potansiyeli güçlü ve eğitilmiş olanlar başkalarına göre daha seçici dikkat ederler fakat bunun tam aksi durumda kişi ancak ihtiyaçları ölçüsünde olanı görecektir ve bunun giderilmesi yönünde bir hal alacaktır. Bununla ilgili Enes b. Malik'ten şöyle bir haber gelmiştir: “Enes b. Malik (ra) şöyle demiştir: “Hız. Peygamber (sav) Muaz terkisinde semerin üzerinde iken, “ya Muaz” diye seslendi. Muaz da “buyur ya Rasulullah! Senin emrine koşmak benim için mutluluk” dedi ve bu diyalog üç kere tekrar edildikten sonra Rasulullah (sav) “Allah’tan başka ilah olmadığına, Muhammed’in O’nun kulu ve Resülü olduğuna

kalbiyle inanarak şehadet getiren her kula Allah cehennemi haram kılar” buyurdu. Muaz “ya Rasulallah! Bunu insanlara haber vereyim de sevinsinler mi? Diye sorunca, Hz. Peygamber (sav) “O zaman buna güvenirler” buyurdu” (Müslim, Cihad, 42). Hz. Peygamber bu bilgiyi Muaz (r.a)’a bildirirken onun idrak gücünün bu durumu anlayacağını ve ona göre hal alacağını biliyordu. Bu bilgi Muaz (r.a)’da daha çok ibadet etme, bağlanma şeklinde ortaya çıkarken İslamiyeti yeni kabul etmiş veya bu söylenen sözleri anlayamayacak kapasite olan kişilere sunulduğu zaman gevşeme, aşırı güven ve ibadetleri azaltma yoluna gitme şeklinde ortaya çıkabilirdi. Oysa bu Hz. Peygamber tarafından istenmeyen bir durumdur. Aynı şekilde sahabilerin eğitimi de aynı yöntemle devam etmiştir. Hz. Ömer, Hz. Ebubekir gibi sahabilerin eğitimi daha ayrıntılı devam ederken yukarıda da örneği verildiği gibi bedevi (yaşadıkları ortamın çöl olması nedeniyle daha sert şartlara alışkın olan bu insanlar genellikle bilgiden ve nezaketten daha uzak bir yaşam tarzı sunmaları açısından) veya idraki zayıf, algılama kapasitesi düşük kişilerin –yukarıda verilen örnekte görüldüğü gibi- daha yüzeysel ve ayrıntılara girmeyen –kişilerin kafalarını karıştırarak elde ettikleri bilgilerin de bulanmasını engellemek amacıyla- bir eğitim şekli uygulamıştır.

Kişinin öğrenmesinde algılama önemli bir konuma sahiptir. Ve her insanın algılaması kendi özelliklerine göre değişiklik gösterebilir. Zihin insanın çevresindekileri somut ya da soyut algılama ile aşamalı ve dağınık biçimde örgütleme yeteneğine uygun olarak bilgileri işlemesini sağlar. Bundan dolayıdır ki bazı insanlar dünyayı daha somut algılarken bazıları ise bu aşamayı aşıp soyut algılama yetisine sahip olur. Ve kişiler bu algılama şekillerine uygun olarak öğrenme stilleri geliştirirler. Kişilere bu öğrenme stillerine uygun bilgilerin verilmesi gerekir ki kişilerin eğitim seviyesi, motivasyonu, geçmişte edindiği tecrübeler bu öğrenmeleri etkiler. Aynı şekilde kişilerin durumlarına uygun bilgilerin verilmesi de önemlidir. Üst bir eğitim seviyesine ve zekaya sahip bir kişiye verilen bilgiyle daha alt seviyede anlayışa ve eğitime sahip birine aynı öğrenme şekilliyle aynı bilgilerin aktarılması söz konusu olamaz. Kişilerin idrak seviyelerine uygun bilgilerin verilmesi hayati önem taşıyan bir konudur. Çünkü kişiye algı düzeyinde olmayan bir bilginin sunulması onun ezber dışına çıkamamasına yani bulunduğu halde herhangi bir değişiklik yaşamamasına sebep olur. İnsanlar anladıkları kadarıyla ancak bir bilgiyi edinebilirler. Hz. Peygamber bununla ilgili: “Bir kavme akıllarının ermediği hadisleri aktarma. Aksi takdirde bu bazılarının fitneye düşmesine neden olur” (Müslim, Mukaddime, 76) demiştir. Bu duruma uygun olarak Hz. Peygamber, kendisini

dinleyenlerin farklılıklarını göz önünde bulundurarak soru soranların durumlarına uygun cevaplar vermiştir. Yeni Müslüman olmuş bir kimsenin bu durumunu göz önünde bulundurarak, son noktaya gelmiş olanlara öğrettiklerini öğretmez ve herkesin sorusuna onu ilgilendiren kadarıyla ve durumuna uygun olarak cevap verirdi (Gudde, 2014, s. 81).

İnsan davranışı da aynı şekilde içinde bulunduğu durumu algılama şekline bağlı olarak değişmektedir. Zaten öğrenme dediğimiz olay kişinin çevresini algılama ve yorumlama sürecidir. Bundan dolayı, öğrenmede önemli olan kişinin olayları ve durumları anlaması, diğer bir deyişle eşyaya ve olaylara anlam yüklemesidir (Özden, 2014, s. 25). Bu anlam yükleme esnasında kişinin algı yeteneği göz önüne alınarak bir yol çizilmesi hayati öneme sahip olup kişinin verilen bilgileri anlamlandırması noktasında büyük öneme sahiptir.

2.2.2 Bireysel Farklılığa Uygunluk

Her insan, biri annesinden, diğeri babasından gelen genlerin denetiminde açığa çıkan bir takım özelliklerle dünyaya gelir (Kuzgun & Deryakulu, 2017, s. 2). Fakat hiçbir birey ve organizma, başka bir birey ya da organizma ile özdeş değildir. Bu durum, gelişim süreci ilerledikçe, daha belirgin hale gelir. Çevresel koşulların etkinliği de bu sürece katıldıkça, bireysel ayrımlar, daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sebeplerden dolayı aynı yumurta ikizlerinin dahi birbirinden farklı özellikler gösterdiği bir gerçektir. Bu anlamda her birey, bir diğerdendir (Köse, 2011, s. 359). Bu temel farklılıklar sebebiyle kişiler arası bu ayrımları baz alan, birey merkezli eğitim sistemlerinin kurulması bu gerçekliğin mantıksal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

İnsanlar öğrenme tarzları açısından da farklılıklar gösterirler. Bu farklılıklar dikkate alınmadan düzenlenen planlar her bireyin uygulanan eğitimden eşit şekilde yararlanmasına olanak sağlamaz. Çünkü öğrenme, her bireyin kendi zihninde gerçekleşen bireysel bir olgudur. Bu durum da öğrenmenin birey merkezli olduğunu gösterir. Kişi dışarıdan ne kadar zorlanırsa zorlansın, kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ve kendi kapasitesi ölçüsünde öğrenmeyi gerçekleştirebilir (Köse, 2011, s. 359).

Öğrenme biçimi, bireyin kendisini çevreleyen uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki göstermiş olduğu tutarlı ve karakteristik yaklaşımıdır. Bireysel bir farklılık olarak ortaya çıkan öğrenme biçimi yapısı

itibariyle nitel bir değişkendir, sayısallaştırılarak ifade edilemez ve bu kolay değişen bir olgu da değildir. Buna karşın, öğrenme biçiminin türleri ve öteki değişkenlerle ilişkileri üzerinde tam bir uzlaşma yoktur. Eğitsel süreçlerde hangi öğrenme biçiminin daha işlevsel olduğuyla ilgili araştırmalar net sonuçlar vermemektedir. Bununla birlikte öğrenme biçiminin genel olarak öğrenmeyi etkilediği ve bazı öğrenme biçimlerinin belirli türdeki öğrenme ürünlerinin kazanılmasını kolaylaştırdığı bilinmektedir (şimşek, 2017, s. 95).

Kişilerin belirli bir tür öğretim uygulamasından yararlanma düzeyleri, tercih ettikleri öğretim-öğrenme yaklaşımları ve her bir bireyin belirli bir türdeki öğretim uygulamasına yanıtı sahip olduğu bireysel özelliklere göre farklılaşmaktadır (Smith & Regan, 1999; Akt: Kuzgun & Deryakulu, 2017, s. 7). Bilişsel biçimi iki uçlu olarak düşünüp kişiye bunların herhangi bir tarafında konumlandırabilirken öğrenme biçimi çok geniş bir yelpazede gibi değerlendirilir ve kişi bu yelpazenin herhangi bir noktasında konumlandırılabilir (Riding & Cheema, 1961; şimşek, 2017, s. 96). Kısaca öğrenme stili, kişinin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinin oluşturduğu bir bütündür. Kişilerin kendilerine özgü özellikleri, ihtiyaçları vb. nasıl farklılaşıyorsa öğrenme stilleri de aynı şekilde farklılık göstermektedir ve bir öğrenme stilinin diğerine üstünlüğü olmadığı görölmektedir (Erden & Altun, 2006, s. 254).

Bu açıdan bireylerin öğrenme stillerinin bilinmesi, bireylerin öğrenme döngüsündeki güçlü ve zayıf yönlerinin bilinmesini sağlar. Zayıf yönlerinin geliştirilmesi için önlemler alınmasına olanak sağlar. Hz. Peygamber'in eğitim sisteminde bu durum oldukça önemliydi ve kişilerin zayıf oldukları yönlerini güçlendirecek şekilde bilgiler sunulurdu. Hz. Peyggamber'in yanına gelip ve aynı soruyu soran kişilere farklı tipte cevap vermesi bu sebeptedir. Örneğin; "Amellerin hangisi faziletlidir?" sorusuna Hz. Peygamber: "Allah'a iman, Allah yolunda cihad ve haccı mebrurdur" (Buhari, Hacc, 4). "Zikrullah" (Muvatta, Kur'an, 24). "Allah için sevmek" (Ebu Davud, Sünnet, 2). "Namaz" (İbn-i Mace, Taharet, 4). "Anne ve babaya hizmet" (Buhari, Mevakıt, 5). "Hicret" (Nesai, Bey'at, 14). gibi farklı cevaplar vermiştir. Aynı şekilde Hz. Peygamberin yanına gelerek "bana öğüt ver" diyen kişilere de mevcut durumlarını göz önünde tutarak şöyle cevap vermiştir: "Kızma" (Buhari, Edeb, 76). "Diline sahip ol. (fitneler ortalığı kapladığında) evine sığın ve günahlarına gözyaşi dök" (Tirmizi, Zühd, 61). Ayrıca birlikte çalışmaya en uygun

bireylerin bir araya getirilmesine olanak sağlaması açısından önemlidir (Oral & Avanoğlu, 2011, s. 254).

Kişilerin eğitimi yapılırken belirli normlar üzerinden hareket edilerek yapılır. Özellikle çocukların eğitiminde bu durum oldukça geçerlidir. Bu normların geçerli olduğu bir çok alan mevcut bulunsa da insanın kendi yapısından dolayı tam anlamıyla bu normlara uymaz. Her bireyin (çocuk önemli noktada) gelişim özellikleri, gereksinimleri, kişisel özellikleri vardır. Bu yüzden çeşitli özellikler yönünden dağılımın iki ucundaki bireyler, ortalama insana göre hazırlanmış düzenlemelere uyum sağlamada sorunlar yaşamaktadır ve normlara tam anlamıyla uyum sağlayamamaktadır. Çünkü her bireyin devimsel, dil, problem çözme, zihinsel süreçler, duygular, öğrenme gibi özellikleri birbirinden farklıdır. Belirtilen bu özellikler her kişide aynı şekilde gelişmeyebilir ve kişi bu konuda diğerlerinden farklılaşabilir (Özyürek, 2016, s. 27). Normların herkese uymamasının başka bir nedeni ise farklı çocuk yetiştirme uygulamaları, farklı çevreler ve farklı gen birikimleri nedeniyle, bir kültürdeki normalin başka bir kültürde normal olmayabileceğidir. Normlar özel bir zamandaki, özel bir kültürel ortamdaki tipik bir kişiyi betimler. Farklı çevresel etkenlerle ne olacağını ya da olamayacağını betimleyemez (Gander & Gardiner, 2010). Hatta aynı kültür içerisinde dahi kesin bir normalden bahsetmek mümkün değildir. Kişinin kendine özgü biricik yapısı genel normlara hiçbir zaman uymayabilir. Çünkü normlar ortalama bir bireyi baz alarak oluşturulurlar.

Bunların yanında kişilerin aynı normlara uymamaların başlıca nedenleri arasında zeka farklılığı geldiği düşünülebilir. Zeka karmaşık işlerde kendini gösteren ve içerisine anlamak, hüküm vermek, akı yürütmek, düşünceye belirli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek, kendi kendini eleştirmek (kendi yanlışlarını bulup düzeltmek) gibi yetileri almaktadır (Binet, 1961 s. 96-11; Akt: Kuzgun, Zeka ve Yetenekler, 2017, s. 16). Bu yetilerin gelişmişliği sayesinde kişi etrafındaki şeyleri anlamlandırabilir. Düşük zeka yetilerine sahip biri birçok şeyi anlamamakla birlikte ona fazla sunulan bilgiler kafa karışıklığına neden olup basit şeyleri algılamasına dahi engel olabilir. kişilerin idrak güçleri oranında bilginin verilmesi bu yüzden çok önemlidir. Bununla ilgili Hz. Peygamber'den gelen bir haberde: "Bedevinin biri Resulullah'a gelerek: 'Ya Resulallah! Bana bir amel göster ki, onu yaptığım zaman cennete gireyim', demiş. Resulullah: 'Allah'a ibadet eder; O'na hiçbir şeyi ortak koşmazsın. Farz olan namazı dosdoğru kılarısın; farz kılınan zekatı verirsin. Ramazan

ayında da oruç tutarsın.' buyurmuş. Bedevi: 'Nefsim kudret elinde olan Allah' a yemin ederim ki, ebediyyen bundan ne fazla bir şey yaparım; ne de eksik bırakırım', demiş. O dönüp giderken Peygamber: 'Cennetlik bir adam görmek isteyen şu zata bakıversin' buyurmuşlardır” (Buhari, İman, 33; Ebu Davud, Sahih, 1; Nesai, Sahih, 4). Bu örnekten de anlaşılacağı üzere kişilere ancak kapasiteleri ölçüsünde bilgi sunulabilir. Bundan fazlasını sunmak kişi üzerinde bir bıkkınlığa yol açacağı gibi konuyu anlamamasına sebep olacaktır. Çünkü zihinsel bir etkinliğin ortaya çıkabilmesi için bütün etkinliklerde ortak olan bir genel yeteneğe ve o zihinsel etkinliğe özgü bir özel yeteneğe ihtiyaç vardır. Hz. Peygamber, Hz. Abdullah bin Abbas’a “Ey İbni Abbas, insanlara akıllarının almayacağı bir söz söyleme. Zira böyle yapman fitneye düşmelerine sebep olur” tavsiyesinde bulunmuştur (Deylemi, V, 359).

Bir diğer farklılaşma nedeni arasında kavramsallaştırma farklılığı gösterebilir. Kavramsallaştırma farklılığı genel olarak yaşa göre değişmektedir denilebilir. Bazı araştırmalarda çocuklar ve yetişkinler arasındaki kavramsallaştırma farklılığının sebebi olarak kavramların tanımlayıcı özelliklerinin yeterince kavrayamamaktan kaynaklandığı gösterilmektedir (Şimşek, 2017, s. 143-144). Bu sonuca göre yetişkinlere sunulan bilgilerin çocuklara sunulmayacağını çünkü çocukların bilişsel ve duyuşsal olarak kendilerine has bir öğrenme stillerinin olduğu ve buna uygun şekilde bilginin sunulması gerekliliği önemlidir.

Bu maddelere ek olarak kişiler arasındaki farklılığın sebebi olarak kişilerin edindiği ön bilgiler gösterilebilir. Kişilerin herhangi bir konu hakkında önceden ne bildiği büyük önem taşımaktadır. Her bireyin geçmiş deneyimleri ve eğitim yaşantıları birbirinden farklı olduğu için ön bilgi düzeyleri değişmektedir. Eğer önceden bilinenler yeni konuyu öğrenmek için yeterliyse öğrenme, birey tarafından daha hızlı ve sağlıklı bir şekilde gelişmektedir. fakat ön bilgiler hatalı, eksik ya da çelişkiliyse yeni uyarıcaları algılamak ve anlanlandırmak zorlaşmaktadır. (Şimşek, 2017, s. 160-161). Kişilerin ne tür bir ön bilgiye sahip olduğunu tespit etmek ve buna uygun bilgi sunmak gerekir. Aksi taktirde kişilerin ön bilgilerini yok sayarak yeni bir bilgi öğretilmeye çalışılması kişilerin anlam karmaşası yaşamalarına sebep olacaktır.

Öğrenme stiline oluşması açısından kişinin getirdiği özellikler, yaşadığı çevresi ve getirdiği özelliklerle yaşadığı çevrenin etkileşimi hep birlikte bireyler arası farklılığa kaynaklık yaparlar (Özyürek, 2016, s. 27). Kişi kendisiyle birlikte getirdiği özellikleri çevreyle etkileşime geçtiği zaman ancak ortaya çıkabilir ve bunları geliştirebilir. Çevreyle etkileşimi sonucu yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazanabilir.

Öğrenme biçimi kavramı, kişinin alışık olduğu biçimde algılaması, düşünmesi, anımsaması ve sorun çözmesi olarak tanımlanabilir. Bu, öğrenme biçiminin genelde bilişsel süreçleri içerdiğini ve bireyin bilinçli tercihlerinden çok, alışık olduğu yaklaşımları temel aldığını varsaymaktadır (Allport, 1937; Akt: Şimşek, Öğrenme Biçimi, 2017, s. 97). Bununla birlikte öğrenme biçimlerinin yalnızca alışılmış stratejilerle sınırlı kalmadığını ve bireylerin istikrarlı tutumlarını ya da tercihlerini de kapsadığı belirtilebilir (Messick, 1984, s. 59-74; Akt: Şimşek, Öğrenme Biçimi, 2017, s. 97). Birçok araştırmacıya göre ise öğrenme biçimi ya da bilişsel biçim, kişilerin sahip olduğu öteki bireysel farklılıklardan bağımsız olarak ayırt edici ve tutarlı bir saklama ve davranma biçimi olduğudur (Biggs & Moore, 1993; Riding & Pearson, 1994; Tennent, 1988; Akt: Şimşek, 2017, s. 96). Kişileri diğerlerinden ayıran özelliklerinin bilinmesi önemli bir konu olmakla birlikte Hz. Peygamber'in eğitim sistemi içerisinde buna yer verildiği ve kişilere bireysel farklılıkları ölçüsünde bilgilerin aktarıldığı görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DİN EĞİTİMİ SÜRECİNDE ÖNCELİKLER

3.1 Gelişimsel Basamaklara Göre Tedricilik

İnsan kendi doğası itibarıyla her zaman için bir sürece tabidir. Biyolojik gelişiminden, zihinsel, duygusal ve ahlaki gelişimine kadar bir sıralamayı takip ederek ilerler. Ve haliyle insan davranışlarının bu boyutlardaki gelişiminin dinamiğini bilmeden eğitim ve öğrenme süreçleri geliştirilmesi zordur. Eğitim planlaması yapılırken süreç içerisinde genel ve özel hedefler, gelişim süreçleri gözetilerek oluşturulur. Aktarılabilecek konuların içerikleri, bunların programlama süreçleri, gelişim boyutlarının özellikleri dikkate alınarak yapılır. Öğrenme yöntem ve teknikleri, bireylerin gelişimsel özellikleri belirlenerek saptanır. Kısaca gelişim süreci, bütünüyle eğitim ve öğrenme yaşantılarının planlanmasında temel bir veri ve bilgi kaynağı olma niteliği taşır (Topses, 2003, s. 26).

Birçok eğitim kuramı, öğrenmeyi, bir süreç olarak kabul etmektedir. Öğrenmenin süreç olması, aynı zamanda belirli bir zaman dilimi içinde, belirli evrelerden, basamaklardan geçerek, süreklilik taşıması anlamına gelir (Topses, 2003, s. 216).

Aynı şekilde din de insanın hayat boyu devam eden bir arayışıdır. İnsanın dini hayatı hiçbir zaman statik ve doğrusal bir yapı içerisinde gelişim göstermez. Bu sebeple kişinin, hayatının her döneminde bütün yönleriyle dini yaşaması veya tamamen dinden bağımsız bir dönem yaşaması mümkün değildir. Bu anlamda dini gelişimin ilerleyişi diğer gelişim alanlarıyla kısmen paralellik gösterse bile bünyesinde farklılıklar taşıyabilir (Goldman, 1964, s. 27-39; Akt: Oruç, 2014, s. 24).

Buna göre her dönemin kendi içerisinde bir gelişim süreci vardır. Bu dönemler gelişimsel açıdan birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Bu dönemler birbirinden farklı ve bağımsız olarak algılsa dahi aslında bir bütünün birer parçasıdır ve haliyle çocukluk dönemi göstermiş olduğumuz özelliklerinin yanlış, yetişkinlik döneminde gösterdiğimiz davranışların doğru olduğu anlamına gelmez. Bunlar birbirini besleyen birer bölümlerdir diyebiliriz. Sadece çocukluk dönemi yaşantıları, buna dini yaşantılar da dahil, yetişkinlere göre olgunlaşmamış, ilksel ve gelişmemiş yaşantılardır diyebiliriz. Fakat bu durum çocuğun yaşadığı dini tecrübeleri ikincil veya yanlış görmeyi gerektirmez (Allport, 2004, s. 10-12-49; Akt: Oruç, 2014, s. 20). Aslında bunlar birbirini besleyen yapının birer parçalarıdır.

Araştırmalar çocukluk döneminde, çocukta oldukça canlı dini bir ilginin bulunduğunu göstermektedir. Çocuktaki bu ilginin kaynağı ilgili yaklaşımlar incelendiğine iki farklı bakış açısının ortaya çıktığı görülmektedir. Bunların ilki dini duyguyu veya kutsallık hissini tamamen insanın acizlik ve çaresizlikler karşısındaki durumuyla açıklayan Freudyan yaklaşımdır. Burada din ilkel ve çocukça arzuların yöneldiği bir hayalden yanılısamadan ibarettir (Freud, 1961, s. 17; Akt:Oruç, 2014, s. 17). İkincisi, bu yaklaşımın tamamen dışında, insanda doğuştan bir kutsallık düşüncesinin olduğu ve bunu doğduğu andan itibaren farklı şekillerde yansıttığını öne süren yaklaşımdır ki Kur'an'da benimsenen yaklaşım da budur (Oruç, 2014, s. 17).

Çocukta dini duygunun uyanması ve yavaş yavaş kendini göstermeye başlaması, bebeklikten sonraki ilk çocukluk çağının başladığı döneme rastlamaktadır. Araştırmalara göre çocukta dini uyanışın 3-5 yaşlarında başladığı görülmektedir (Dam, 2014, s. 78). Fakat bu dini hayat yukarıda da belirtildiği gibi yetişkinlerden farklı bir seyir içerisindedir. Ve çocuğun dini gelişim süreci bilinmeden eğitim verilemez. Örneğin, yaklaşık yedi yaşlarına kadar çocuklarda din ve hayat aslında iç içe geçmiş durumdadır. Bunları birbirinden ayırmak ve başlı başına bir din eğitimi müfredatı hazırlamak ve uygulamak oldukça zordur. Çünkü çocuk bu dönemde dış dünyada karşılaştığı ilk duygusal deneyimleri birbirinden ayırtıramamıştır. Ancak zaman içerisinde bunları deneyimlere dayanan genel algı ve kavramları şekillendirebilir, sembolleştirebilir, görüntüler halinde zihinde tutabilir ve dil gelişimiyle birlikte bunları hem sözel hem de imgesel olarak kullanılabilir. Bu yüzden bu dönemde, doğrudan dini içerikli bir bakış açısı çocuğun dini gelişimine katkı sağlamayabilir. Çünkü bu dönemde çocuk için bilgi parçacı değildir ve bilgiyi alt dallara bölerek ayırmak da çok sağlıklı görünmemektedir. Bu bakımdan çocuğa bir şeyler öğretmek ya da anlatmanın gayretine girmekten ziyade onun kendiliğinden gelişen sorunlarından hareketle dolaylı din eğitimi daha isabetli görünmektedir. Çünkü bu dönemde çocuğun entelektüel ya da bilişsel yönünden ziyade duygusal yönü daha gelişmiştir. Bilişsel ve entelektüel yeterliliklerden ziyade çocukta dinle de yakından ilişkilendirilebilecek temel değerler ve duygular çocuğun hem dini gelişimine hem de diğer gelişim alanlarına katkı sağlama açısından oldukça önemlidir (Dam, 2014, s. 78-80).

Ayrıca bu dönem çocuğunun zihinsel ve entelektüel sınırlılıkları çocuğun düşüncelerini sınırlayan önemli etkenler içerisindedir. Ve çocuk bu zihinsel sınırlılığından dolayı bir olguyu doğru bir şekilde başka bir olgu ile ilişkilendirememektedir. Bu durum çocukların dini düşüncelerinde ilişkisel düşüncelerinin önünde bir engel olarak durmaktadır. Bu yüzden bu dönemdeki çocuklara sunulan bilgilerin üst düzey bağlantı gerektirecek tarzda parçacı sunulmaması gerektiği düşünülmektedir. Aynı şekilde bir ilişkilendirememe durumu kavramlar içinde geçerlidir. Çocuk her ne kadar ilk yıllarda dil gelişimi açısından olağanüstü bir gelişim göstermiş olsa dahi erken çocuklukta kullandıkları kavramlar ile o kavramların içeriklerini tam olarak ilişkilendiremezler ve aslında o kavramın tam olarak neyi kastettiğini bilemezler (Oruç, 2014, s. 24-25). Çünkü bir algıyı kavramsallaştırabilmek için soyutlamak gerekir. Çocuklarda da soyutlama yeteneği henüz gelişmediği için birçok kavramı anlayamamaktadır. Bu dönemde çocuğun dini düşüncesini etkileyen bir diğer sınırlılık ise deneyim eksikliğidir. Çocuklar bu dönemde hem henüz yeterli tecrübe edinecek zamana sahip olmamıştır hem de yeterli tecrübe edinecek sosyal ortama sahiptirler.

Ayrıca bu dönemdeki çocuğun en büyük problemi hem ben merkezci bir anlayışa sahip olması hem de antropomorfik bir tanrı inancına sahip olmasıdır. Bu dönemdeki çocuğun bilgilerinin algıladıkları kadarıyla olması nedeniyle Allah'ı da somut bir varlık olarak tasavvur etmeleri doğaldır. Bu tarz bir düşünme ve tasavvur onların soyut düşüncelerinin gelişmesinde engel olmayacağı gibi aksine soyut düşünceye geçmeleri için bir basamak teşkil etmektedir. Çünkü bu çağda çocuğun başka türlü bir düşünme tarzı geliştirmeleri mümkün değildir. Duygu ve düşünce gelişimlerine paralel olarak, onlardaki Allah tasavvuru da zamanla değişecek ve gelişecektir (Öcal, 2013, s. 51). Ben merkezci anlayışı nedeniyle de çocuk bu dönemde her zaman için kendi düşüncelerinin doğru ve genel geçer olduğunu düşünecek ve dış dünyaya bu çerçeveden bakacaktır. Haliyle çocuğa sunulan bilgiler bu çerçeveden alıp işlenecektir. Bu yüzden çocuğa kendi dünyasında anlamlandıramayacağı üst bilgilerin sunulması çocuğa bir yarar sağlayamayacağı düşünülmektedir.

Çocukta Allah tasavvurunun zihinsel yönü, fiziki dünya ile onun etrafında şekillenen yapıların bazı algıları oluşturması, nesnelere isimlendirmesi, tanınması ve tanımlaması ile başlar. Çocuğun çevresiyle ilgili edindiği bu ilksel algılar somut kavramları oluşturur ve çocuk bunlarla kendi dünyasını anlamlandırmaya çalışır. Bu

ilksel kavramaların bir üst aşamasında daha gelişmiş algıları ile daha gelişmiş kavramlar geliştirir. Bu kavramlar, doğal dünya, ev anne, babadır ve sonraki aşamada bunlar okul, öğretmen ve diğer yetişkinlerdir. Edinilen bu kavramlar analoji için bir temeldir ve erken çocuklukta bunlara hayali unsurlar da dahildir. Bunun da bir üst aşamasında çocuk, sebeplilik, güç, otorite ve amaçlar gibi algılara ve kavramlara sahip olurlar. Bunu doğaüstülük gibi daha gelişmiş kavramlar takip eder ve bu kavramsal gelişimin son halkasını Allah tasavvuru oluşturur (Oruç, 2014, s. 31-32).

Bu sıralamayı takip ederek gelişen çocuğa hangi dönemde ne kadar bilgi sunulması gerekliliği ortaya çıkıyor. Örneğin erken çocukluk döneminde çocuklara Allah anlatılırken doğrudan zatına yönelik bilgiler sunmak yerine onun O'nun yaratmalarına yönelik olan isimlerine ve sıfatlarına vurgu yapılmalıdır. Çünkü küçük çocuklar sözcük, düşünce, imge veya herhangi başka araç ile doğrudan bir tanımlama kapasitesinden uzak oldukları için Allah'ın zatına yönelik tanımlamaları anlayıp anlamlandıramayacaktır (Oruç, 2014, s. 30). Bu yüzden Allah'ı anlatmak için daha çok kendi dünyasında bulunan sıfatlardan yola çıkarak bir eğitim tarzı ortaya konulmalıdır. Çünkü çocuklar benzer özellikte olan nesnelere ve olgulara daha çabuk kavrar. Buna göre çocuğa birbirine yakın bilgilerin verilmesi çocuğun daha çabuk öğrenmesini ve kafasının karışmamasını sağlar. Örneğin çocuk küçük yaşlardan beri güven kavramına vakıftır ve bu kavramın tam olarak anlamını bilmesede bunu hissedebilir yapıdadır. Çocuğu her zaman için bizi gözetten, koruyan ve yardım eden bir Allah'tan haberdar etmek, çocuğun kayıtsız şartsız güvenebileceği bir varlığın olduğu kendini iyi hissettireceği için bu yönde olumlu duygular geliştirmesini sağlayacaktır. Ayrıca bu dönem çocuğu nesne sürekliliğine sahip olduğu için Allah'ı görmese bile ortadan kaybolmadığını her zaman, her yerde olabileceğini öğrenebilir. Bu şekilde çocuk mutlak koruyucu ve sığınak inancını zamanla ana-babadan Allah'a yöneltebilir. Bunların sonucunda şunu söyleyebiliriz ki bu dönemde çocuk Allah'ı duygularla örülmüş bir kabulle benimser. O yüzden dini eğitim yapılırken olabildiğince çocukların duygu dünyasına inmek gerekir fakat bu bilgiler gelişigüzel bir şekilde değil bir planlama dahilinde sunulmalıdır. Çünkü duygular bilgilerin kalıcılığını sağlayan birer unsurlardır ve çocuk daha sonra edineceği bilgileri bu duyguların üzerine bina edip sağlamlaştıracaktır. Bu yüzden bu dönem çocuklarına eğitim yapılırken müfredat temelinde kavramsal yapılarla değil de daha çok onun ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak yaşam merkezli bir eğitim yapılması daha uygun olacağı düşünülmektedir. Aslında çocukların duygusal olarak dine karşı ileri derece

bir motivasyonu vardır. Bu motivasyon, zihinsel ve duygusal gelişimle birlikte çocukların duygusallıkla beraber bir anlam arayışına yönelmelerinde ve bu anlam arayışlarında entelektüel bir çaba ile dini anlamaya çalışmalarında etkili olmaktadır (Allport, 1951, s. 35; Akt: Yavuz K. , 2012, s. 33).

Aslında bu dönem için eğitim, çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak fırsatlar oluşturulması ve çocuğun bu fırsatlardan yararlanarak sağlıklı bir şekilde gelişimini tamamlamasında ibaret olduğu düşünülmektedir (Dam, 2014, s. 80).

Erken çocukluk dönemindeki çocuğun durumu bu şekilde olmakla beraber altı yaşını doldurup, okul çağı dediğimiz zaman dilimine gelen çocuk, beş duyu organı dediğimiz; görme, işitme, dokunma, tat ve koku alma duyuları tamamlamış olmaktadır. Bir başka ifadeyle çocuklar, okuma ve öğrenme için gerekli olan beş duyuyu ve bedeni, zihni, sosyala, ruhsal, psikomotor gelişimlerini kısmen tamamlamış hale gelmiştir. Çocuk kendisine verilecek bir takım bilgileri almaya ve öğrenerek benimseye hazır duruma gelmiş demektir (Öcal, 2013, s. 66). İmam Gazali de bu konu hakkında yedi yaşına gelmiş bir çocuğun temyiz (ayırt etme) gücünün gelişmiş olacağını ve artık duyulan objeler dışındaki şeyleri kavrayacak duruma geldiğini ifade etmiştir (Gazali, s. 77; Akt: Öcal, 2013, s. 66). Yedi yaş ve üstü çocuk şimdiye kadar doğal olarak sürdürdüğü uğraşılardan uzaklaşarak artık düşüncelerini koordine etmeye ve işlerlik kazandırmaya başladığı görülmektedir. Ayrıca yedi yaşından itibaren belirli kişisel algılama gücü ortaya koyan çocuk; konuşmakta, hüküm vermekte ve sonuçlar çıkarmakta oldukça ilerleme göstererek, zihinsel fonksiyonları işlerlik kazanmaktadır. Temyiz gücüne sahip olmasıyla birlikte artık bir takım hükümler verebileceği veya verilen hükümlerden sonuç çıkarabileceği düşünülmektedir. Bu dönemde çocuk somuttan soyuta ve sürekli entelektüel realizme doğru açılış içerisindedir (Yavuz K. , 2012, s. 2-3).

Bu evrenin ayırt edici özelliklerinden birisi de, zihinsel açıdan “akıl çağı” olarak adlandırılan dönem içinde yer almasıdır. Mantiki aşama da denebilecek bu dönemde çocuk, mantıklı ve nedensel soruları, konuşmaları ve cevaplarıyla gösterdiği söylenmektedir. Bu aşamada çocuğun ruhsal durumu öğrenmeye ve topladığı bilgileri zihinsel koordineye tabi tutarak işlemeye, duyguları, düşünceleri, ve davranışlarıyla sosyal yaşamda uyum sağlamaya elverişli hale gelmiştir. Böylece çocuk gelişimini sürdürürken, objelerin gerçekte ne, nasıl ve nedenlerini araştırarak yetiye sahip olmaya başlamıştır (Yavuz K. , 2012, s. 2-4). Ayrıca 8-9 yaşlarındaki çocuk bütünden parçaya doğru bir anlama ve kavrama yolunda gelişmeler göstermeye başlar

(Öcal, 2013, s. 67). Bu durum artık çocuğa duygu ağırlıklı eğitim dışında bilişsel eğitimin de yapılabileceğini ve zihinsel bir olguyu diğeriyle ilişkilendirebilme yeteneği kısmen geliştiğinden dolayı parçalı bilgilerin sunulabileceği ve çocuğun aradaki ilişkiyi kısmen de olsa kurabileceği düşünülmektedir. Bu dönemde imani bilgiler yanında çocuğa ibadetle ilgili bilgiler de sunulmaya başlanmalıdır. Örneğin çocuğun dünyasına girmesi gereken namazın öğretimi bu dönem içerisinde yapılabileceği düşünülmektedir. Bununla ilgili Hz. Peygamberin çocukların yedi yaşına geldikleri zaman kendilerine namazı emretmeleri hususu örnek alınabilir. Bu da artık çocukların ibadetleri anlayabilecek kapasiteye ulaştıklarını göstermektedir.

10-12 yaşından itibaren somut düşünmenin yerini, soyut düşünme almaya başlar. Ancak çocuktaki dini düşüncenin ve Allah tasavvurunun izleri de henüz kaybolmamıştır. Bundan dolayı bu dönemde çocuklar, her ne kadar Allah'ın manevi bir güç ve kudret olduğunu düşünmeye başlamış olsalar da çocukluk döneminin bir getirisi olarak bu düşünme tarzından tamamen sıyrılmış değillerdir. Fakat bu durum bir müddet sonra soyut düşünmeye doğru bir gelişme gösterir (Öcal, 2013, s. 108). Bu yaş aralığında bulunan çocuklar genellikle 7-9 yaşındakilere nispetle dini duygu ve bilinçlenme, dini bilgilerin genişlemesi ve anlamlarının içeriği bakımından daha çok belirginleştiği ve canlılık kazandığı açıkça görüldüğü bir dönem içerisindeyilerdir. Her ne kadar çocuk, küçük yaşlardan itibaren Allah'ı duymuş ve O'nu tereddüt etmeden kabul etmişse de, kavrama güçleri geliştikçe Allah'ı anlama ancak bu yaşlardan sonra ortaya çıkmaya başlayan bir durum haline gelmiştir. Bundan dolayı dışarıdan aldıklarını algılama ve öğrendiklerini içlerinde daha kolay işleme ve bunlardan hükümler ve kişisel kanılar çıkarma noktasında hem daha yetenekli hem de daha istekli hale gelmişlerdir. Bu yaşlar içerisinde bulunan çocuk anlatmak istediklerini daha küçük yaşta bulunan çocuklara göre daha kolay ve açık anlatabilecek duruma geçiş yapmaktadırlar. Ayrıca bu çocukların İslami inancın iman prensiplerini oldukça tanıdıkları ve onlara nüfuz etmeye başladıkları da görülmektedir (Yavuz K. , 2012, s. 40-67). 10- 12 yaş aralığında bulunan kız ve erkek çocuklar önceki yaşlara oranla daha belirgin bir şekilde ibadet yapma isteği içerisindeyilerdir. Çocuklar, Kur'an okumak, namaz kılmak, oruç tutmak ve dua etmek istediklerini, bunun dinin gereği olduğunu ve yapmadıkları durumda müslüman sayılmayacaklarını düşüncesi içerisinde oldukları görülmektedir. Fakat yaşları gereği bu ibadetleri tam yapmadıklarını belirtmektedirler (Yavuz K. , 2012, s. 72). Kısaca bu dönemde çocukların ibadet etmeye eğilimli olduklarını fakat yaş ve zihinsel olgunluk gibi

vesaire sebeplerden dolayı yeterince bilgiye sahip olmadıkları düşünülmektedir. Bu dönemde ibadet eğitimine tam anlamıyla başlanmalıdır fakat çocukların ihtiyaçları göz önüne alınarak bir eğitim planının çıkarılması önemlidir. Örneğin, bu dönem çocuğuna oruç ve namaz eğitimi tam olarak verilebilir. Bu ibadetler çocuğun dünyasında olan veya yerine getirebileceği ibadetlerdir. Fakat zekat ve hac gibi belirli şartlara (özgürce karar verme, belli bir mala sahip olma, sağlıklı olma gibi) bağlı ibadetlerin sadece bilgisinin verilmesi bu ibadetlerin ayrıntılarına girilmemesi gerektiğini düşünmekteyiz. Çünkü kişi ancak ihtiyacı olanı öğrenecektir, fakat çocukların zihninde –her ne kadar kullanılmadığı sürece sönecek olsa dahi- bu ibadetlerle ilgili şema oluşması için iman etme derecesinde bilgiler sunmak gerekir. Çocukların ellerinde olmayan sebeplerden dolayı dünyalarında olmayan ve ihtiyaçlarına cevap vermeyen bilgilerin ayrıntılarına girmek, fazla bilgi sunumundan kaynaklanan bir kafa karışıklığına yol açacağı düşünülmektedir.

Gençlik dönemi, somut düşünmeden soyut düşünceye geçildiği bir dönemdir. Bilişsel olarak Belki de gençlik döneminin en önemli özelliği soyut düşünmenin başlamasıdır. Buluş çağına giren çocuk, fiziksel özellikleri açısından olduğu gibi zihinsel ve duygusal özellikleri açısından da oldukça aktif bir döneme girer. Çocuğun zihin ve düşünce hayatı, gerek derinlik ve gerekse genişlik yönünden büyük kapasite kazanır (Hokelekli, 1983, s. 267; Akt: Gündüz, 2014, s. 115). Zihin, düşünce ve duygusal özellikleri açısından yeti kazanan çocuk, soyut düşünebilme özelliğiyle de birlikte, din gerçeğini daha doğru algılayabilmekte; Allah, melek, cin, ahiret vs. gibi soyut kavramları anlayabilmektedir. Ayrıca bu dönemde dini duygu ve düşünceler değişmeye başlar. Gerçek dini uyanış ve dini hayat da bu dönemde filizlenmeye başlar. Çocukluk döneminde derinine nüfuz edilmeden, tam anlamıyla kavranılmadan oluşmuş olan dini inancın yerini, ergenlikte şuurlu bir dini inanç almaya başlar (Gündüz, 2014, s. 115-116).

İslami açıdan buluş çağı önemli bir dönemdir. Belirli gelişmeler ve değişimler içerisinde bulunan genç, bu dönemden itibaren ibadetlerden de sorumlu hale gelmeye başlamıştır. Önceki dönemlerde tavsiye niteliğinde olan ibadet eğitimi bu dönemde ciddi hal alır. Özellikle gencin dünyasında olması gereken ibadetlerin-namaz, oruç gibi- uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılması gerekli görülmektedir. Fakat bunlar yapılırken yine gencin ihtiyaçlarına yönelik bilgilerin sunulması, ihtiyacı olmayan veya ayrıntıya giren bilgilerin sunulmamasına özen gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu dönemdeki gence, soyut düşüncesinin gelişimiyle görünen

dünyanın dışında bulunan, ahiret, cennet-cehennem, kader gibi konuların bilgisinin verilebileceği düşünülmektedir.

Eğitimde tedricilik gelişimsel olarak takip edilmekle birlikte gelişimini tamamlamış bir yetişkin için de hayati önem taşımaktadır. Yetişkin bireylere bilgi sunarken de tedriciliğe başvurmak gerekir. Çünkü din yüzyıllar öncesinde tamamı indirilmişse de kişi, bu dinin tamamının mükellefi değil muhatabıdır. Haliyle karşımızdaki kişi yetişkin dahi olsa bilgilendirme noktasında Kur'an'ın ölçü aldığı şekliyle bir eğitim yolu seçilmesi gerekir. Örneğin, içki içme alışkanlığı olan bir bireye, alışkanlıklardan vazgeçmenin zorluğu ve bağımlılık unsuru da eklenirse, bir tedavi süresi tanınmadan bu alışkanlığından vazgeçmesini istemek, kişiyi zor durumda bırakmaya ve sonunda bu yasaklamadan nefret ettirmeye neden olacağından tedric yöntemi kullanarak vazgeçtirilmesinin daha uygun olduğu düşünülmektedir.

İbadetler noktasında da aynı yöntem göz önünde bulundurulmalıdır. İbadetlerle ilgili olarak Hz. Peygamber'in şu hadisi şerifi büyük örneklik teşkil etmektedir. "İbn Abbas(ra) şöyle demiştir: "Hz. Peygamber (sav) Muaz'ı Yemen'e gönderdi ve şöyle buyurdu: "Ehli Kitaptan bir kavme gideceksin. Onların Allah'tan başka ilah olmadığına ve benim Allah'ın elçisi olduğuma şahadet etmeye davet et. Eğer buna itaat ederlerse, Allah'ın her gün ve gecede onlara beş vakit namazı farz kıldığını bildir. Buna da itaat ederlerse, zenginlerden alınıp fakirlerine verilecek zekatı Allah'ın onlara farz kıldığını bildir. Buna da itaat ederlerse, sakın mallarının en kıymetlilerini alma. Mazlumun bedduasından kork. Çünkü mazlumun bedduası ile Allah arasında perde yoktur" (Ahmet b. Hanbel, Müsned, 1:233; Buharî, Zekat, 73; Müslim, Mukaddime, 150; Tirmizî, Zühd, 21). Burada da görüldüğü gibi kişiye bilgiler sunulurken öncelikle dine alışması için belli bir müddet sunulması ve bu süre içerisinde de kişiyi dine yakınlaştıracak ibadetlerin sunumunun yapılması gerektiği düşünülmektedir. Kişi dinsel öğeleri içselleştirme yoluna girdiği zaman daha zor şeylerin teklif edilmesi daha uygun olacaktır. Çünkü bu kişi ister İslamiyeti kabul etmemiş olsun isterse de Müslüman olup ibadetler noktasında zayıflık gösteren bir kişi olsun, dini hükümlerin hepsinin yapılmasını istemek kişide nefrete ve bunlardan kaçışa sebep olur. Bu yüzden din eğitimi yapılırken muhatabımızın yaşı kaç olursa olsun ihtiyaçlarına öncelik verilmesi son derece önemlidir. Aynı zamanda kişiye sunulan bilgilerden sonra süre tanınması kişinin duyuşsal durumunun harekete geçmesini sağlar ve yeni bilgiyi seçmesini, kazanmasını, örgütlemesini kolaylaştırır.

Ayrıca bir öğrenmenin gerçekleşmesi için, yeni davranış ve beceri örüntüleri kazanılmış, yeni alışkanlıklar elde edilmiş, algılamada değişikliklerin olmuş olmasıyla birlikte kişinin sezgi ve kavrayışının gelişmiş, yanlışlarında azalmaların olması ve duyuşsal tepkilerinde değişmelerin olmasıyla birlikte tutum ve beklentilerinde değişmeler olması gerekir (Topses, 2003, s. 215). Bunların gerçekleşmesi içinde kişiye hem süre tanınmalı hem de bu süre içerisinde bilgiler sıralı sunulmalıdır.

3.2 İnanç ve Tutum

Göstermiş olduğumuz her davranışın altında bir inanç vardır. Kişiler bu inançlar üzerinden hayatlarını idame ettirirler. Günlük hayatın basit olarak nitelendirilebileceği şeylerinden metafiziğin karmaşık durumuna varıncaya kadar bu inançlar bizi yönlendirir. İnanıcı tanımlamak gerekirse, kişinin bir yönüne ait idrak ve bilgilerin organizasyonudur diyebiliriz. Her bir inanç, bir şeyin ifade ettiği manalar bütünüdür ve kişinin şeyler hakkındaki bilgisinin toplamıdır. İnanç kavramı için bilgiler doğrultusunda geliştirilen kanaatlerdir de denilebilir. İnanç kavramı bireysel ve toplumsal hayatımızda kapsayıcılığa sahip olması sebebiyle oldukça etkindir ve kişilerin kendi iç dünyalarındaki ve sosyal yaşantılarındaki dengeleri kurmada oldukça önemli bir işleve sahiptir (Karaçoşkun, 2004, s. 25; Akt: Kara, 2015, s. 33).

Aynı zamanda inançlar, insan psikolojisinin derin ve ayrılmaz birer parçası olması ve kişinin dünyasının bir yönüne ait idrak ve bilgilerin devamlı bir organizasyonu olduğu için bunların araştırılmasına uygun bir başlangıç bulmak her zaman için mümkün olmayabilir. Çünkü bir inanç, bir şeyin ifade ettiği anlam bütünüdür ve kişinin eşya hakkındaki bilgisinin toplamıdır denilebilir (Krech & Crutfield, 1970, s. 160-161; Akt: Kara, 2015, s. 34). Sürekli devam bir organizasyon olmasından dolayı da, inanmayı, ağır gelişen ve gözlemlenemeyen bir yatkınlık olarak tanımlayabiliriz. Ve yatkınlık uygun ortam belirlediğinde, belirli biçimlerde ortaya çıkabilir (Quine & Ullian, 2001, s. 17; Akt: Kara, 2015, s. 34).

İnanıcı bölümleri ayırmak gerekirse; birinci aşama dürtü-tepki aşamasıdır ki burada inanç belli listeleri ezbere söylemekle sınırlıdır (Clark, 1961, s. 225; Akt: Alper, 2016, s. 32). Bir şeyin bilgisine sahip olmak, kişi tarafından her zaman için o bilginin kabullenileceği ve içselleştireceği anlamı gelmediği görülmektedir. Bu yüzden Kur'an-ı Kerim'de Allahu Teala iman ettik diyen bedevileri, uyarıp aslında kendilerinin iman etmediklerini sadece bu konular hakkında bilgi sahibi olduklarını

ve kendilerinin sadece müslüman olduklarını söylemiştir (49/14). İkinci aşamada ki bu aşamaya zihni kapsayıcılık da denir ve ilk aşamayla aynı özellikler göstermekle birlikte kısmî farklılıkları vardır (Clark, 1961, s. 225; Akt: Alper, 2016, s. 32). Bu aşamada da inancın pratik sonuçları kişi üzerinde gözlemlenemez ancak inanç konusunda zihin biraz daha meşgul hale gelmiştir. Üçüncü aşama, davranışsal görünümüdür. Burada inanç kişinin davranışlarına yansır; onu etkiler ve yönlendirir (Clark, 1961, s. 225; Akt: Alper, 2016, s. 32). Sunulan bilginin davranışa dönüşmesi (ki bu davranış bilişsel, duyuşsal veya psikomotor olabilir) eğitimin temel amaçlarındandır. Kişilerin elde ettiği bilgiler sonucunda istendik bir davranış göstermiş olması gerekir. Bu anlamda İslam dini de kişiye sadece teorik bilgi sunmayı amaçlamaz. Sunulan bilgilerin eyleme dönüştürme üzerine bir eğitim sistemi kurmayı amaçlamış ve uygulamıştır. İnanç noktasında öncelikli olarak kişilerin inanacakları şey hakkında bilgi sahibi olmalarıdır. Bu bilgi kişinin zihin dünyasında yer edinirse ancak kişi duygusal olarak bu bilgiye bağlanabilir. Yani kişinin bilginin doğruluğunu –ki bu bilgi günümüz dünyasında olduğu gibi deneylerle kanıtlanmış bir bilgi olmak zorunda değil, aşkın bir bilgi olarak- kabullenebilmesi için o bilgiyle duygusal bir bağ kurması gerekir ki bu bilgi kendisini tatmin etmiş olsun. Son aşama olan kapsamlı bütünleşme de kişi edindiği bilgiye bağlı duygu geliştirerek inanca karşı bir hayranlık barındırmaya başlar ve inanç kişi davranışlarını tamamen kapsayan bir hal alır (Clark, 1961, s. 225; Akt: Alper, 2016, s. 32). O halde denilebilir ki, imanın oluşması için bilgi kadar duygu da önemli bir konumdur.

Doğduğumuz andan itibaren duygularımız da bizimle birlikte. Duygularımızla uyum içinde yaşamayı, onları yorumlamayı, onlar üzerinde düşünmeyi öğrenmek, aslında yaşamın bir yönünü öğrenmemiz anlamına gelir. Çünkü duygular kişiyi harekete geçiren dinamikleri oluştururlar ve kişinin ihtiyaçları doğrultusunda çevresindeki olayları kontrol edebilmeyi veya bu ihtiyaçları karşılayacak uygun davranışları gösterebilmesi için yönlendirici ve değerlendirici bir rol üstlenirler. Duyguların yaşam akışı içinde alınabilecek sonsuz sayıda kişisel kararın alınmasında önemli bir rolü vardır. Kiminle evlenileceği, nerede yaşanılacağı ve hatta neye inanılacağı vb. bir çok karar sadece biçimsel mantığa dayanarak verilemez. Doğru kararların verilebilmesi için kişinin güdülerine ve geçmiş yaşantılarından elde etmiş olduğu duygulara ihtiyacı vardır. Duyguların farkında olmamak ise verilecek kararların seçiminde yanılığa yol açabilir Çünkü oluşan her duygunun kendine özgü bir değeri ve önemi vardır. Bütün duyguların içimizde

kendine özgü düşünce, tecrübe ve tepki kayıtları vardır. Çocukluğun ilk yıllarından itibaren oluşturulan bu kayıtlar ve duygusal repertuar yaşamın sonraki yıllarında bireylerin yaşadıkları olaylara karşı verdikleri tepkiler üzerinde önemli etkiye sahiptir (Yavuz K. E., 2009, s. 156-159).

Yaşanılan her duygu, kendisiyle birlikte bir düşünce zincirini de başlatır ve düşünceler de kişileri bazı davranışları seçmeye yönlendirir. Bu nedenle yapılan her davranışın temelinde bir duygu, duygunun temelinde de bir düşünme, bir inanç biçimi vardır. Bununla ilgili yapılan araştırmalarda, kişilerin, duygusal bilinçlerini geliştirmeleri, duygularını tahlil ve muhakeme etme konusunda kendilerini geliştirmeleri ile akılcı ve duygusal öğrenmelerini işbirliği içinde kullanabilecekleri sonucu ortaya çıkmıştır. Kişilerin duygusal beyinleri konusunda bilinçlenmeleri ve duygularını çözümlenme konusunda kendilerini geliştirmeleri, beraberinde doğru düşünme süreçlerini öğrenmelerini getirmelerinde olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Çünkü durum-düşünce-duygu-davranış zincirini beyinlerinde doğru bir biçimde işletebilen bireyler daha doğru kararlar verebilir (Yavuz K. E., 2009, s. 161-166).

Biliş ve duygu arasında yadsınamayacak bir bağın bulunduğu apaçık ortadadır. Buna bağlı olarak biri düşünen diğeri hisseden iki ayrı zihne sahip olduğumuz vurgulanarak, bu iki zihnin birbirlerini etkilediğini, kişinin yaşantısını oluşturmak için sürekli etkileşim halinde bulduklarını belirtilmektedir (Goleman, 2002, s. 23; Akt: Gömleksiz & Kan, 2012, s. 1168). Duyuşsal zihin veya zeka ile ilgili idrak edilen, denenilen ve öğrenilen davranışların merkezinde yer aldığını belirtilerek, duyguların zihin fonksiyonları açısından kritik öneme sahip olduğu ve zeka içerisinde çalışan uyarlamalar olduğu söylenebilir (Gömleksiz & Kan, 2012, s. 1167-1169). Zihin ve duygu işbirliğine bağlı olarak, öğretim süreci gerçekleşirken duyuşsal ve bilişsel öğrenmeler arasında dinamik bir etkileşimin olduğu ve bu etkileşimin hem duyuşsal hem de bilişsel öğrenme ürünlerini etkilediğini belirtilebilir (Reigeluth, 1983, s. 3; Akt: Gömleksiz & Kan, 2012, s. 1172). Zihnin ve duyguların aynı amaca yönelik olarak odaklanması, öğrenmenin etkinliğini artırarak verimini yükseltmektedir. Kişinin, öğrenilen konunun amacına ya da öğreten kişiye, öğretim ortamına güdülenmişliği, istekliliği, sevgisi, kaygı düzeyi öğrenme başarısını etkileyen temel unsurlar arasında sayılmaktadır. Bu nedenle, öğretme ve öğrenme ortamlarında, öğrenmenin verim ve etkinlik gücünü geliştirici, duyuşsal niteliklerin geliştirilmesine önem vermek, öğrenme veriminin artırılmasını sağlayacaktır (Topses, 2003, s. 255). Çünkü duyuşsal alandaki öğrenmeler kendi başına bir öğretim hedefi

olmakla birlikte bilişsel alandaki hedeflerin gerçekleşmesi için vasıta olarak da kabul edilebilir (Tekin, 2003, s. 209; Akt: Gömleksiz & Kan, 2012, s. 1172).

Günümüz eğitim kuramları, özellikle birey merkezli eğitim anlayışı, öğrenmenin duyuşsal boyutuna vurgu yaparak; öğrenmenin sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi ile ilişkilendirilebileceğini belirtmektedir (Özden, 2002, s. 76; Akt: Gömleksiz & Kan, 2012, s. 1160). Davranışçı kuramlardan farklı olarak, ki davranışçı kuramlar öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilenmektedir, duyuşsal kuramlar, öğrenmenin benlik ve ahlak gelişimi gibi duyuşsal süreçleri içerisine alan sonuçlarıyla ilgilenmektedir (Özden, 2003, s. 28; Akt: Gömleksiz & Kan, 2012, s. 1160). Bu yönüyle büyük önem arz eden duyuşsal öğrenmeler, sadece bilişsel bilgileri destekleyicisi değil aynı zamanda bir değer kazanımıdır.

Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya konan taksonomide bilişsel hedefler kadar önemli sayılan duyuşsal hedefler de yer almaktadır. Bu hedefler alma ile başlayıp, değer veremeye doğru gider ve en üst noktada karakterize etme yani değerlerin davranışlara aktarılması ile sonuçlanır (Hall, 2005, s. 8; Akt: Gömleksiz & Kan, 2012, s. 1170). Duyuşsal alandaki öğrenmelerin tümünde ve değerlerin öğrenilmesinde içselleştirme önemli bir rol oynar. Kişi, herhangi bir değeri içselleştirdiği ölçüde onu benimseyerek davranır. Duyuşsal alan öğrenmelerinde, alt kısımdan yukarı doğru çıktıkça kişide, tutarsızlığın, şüphelerin, çelişkilerin ortadan kalktığı ve son kısımda kazanılmış değerlerin kişinin hayatına yön veren ilkeler haline geldiği görülür (Akbaş, 2004, s. 42; Akt: Gömleksiz & Kan, 2012, s. 1160). Bir süreç takip eden duyuşsal öğrenmelerin bireyde kendisini göstermesi uzun zaman alabileceği hatta bazen öğretim sürecinin bitmesinden çok daha sonra ortaya çıkabileceği ifade edilmektedir (Özçelik, 1998, s. 29; Akt: Gömleksiz & Kan, 2012, s. 1162). Bu anlamda duyuşsal alan, bireyin öğrenmenin önemini kavraması açısından duygusal bir barometre görevi görür. Örneğin bir kişiye yasaların öğretilmesiyle sadece bu alanda eğitim verilmiş olmakla kalınmaz aynı zamanda ona demokrasi bilinci telkin edilmiş olur ve vatandaşlık bilinci geliştirilmiş olur (Brown, 2001, s. 110; Akt: Gömleksiz & Kan, 2012, s. 1170).

Ayrıca kişinin kendi öğrenme sürecini planlayabilmesi için de duyuşsal öğrenmelere yer vermesi önemlidir. Çünkü kişinin öğreneceği konuyu sağlamlaştırıp hayatına aktabilmesi için dikkatini yoğunlaştırabilmeli, kendini yönlendirebilmeli, içsel motivasyonunu yükseltebilmeli, kendi yeterliliğine güvenebilmelidir. Aynı zamanda bilişsel farkındalık stratejilerini işe koyacak zihin ve duygu dengesine sahip

olabilmelidir. Çünkü bireylerin bu süreçte yaşadığı en problemlili durum bilişsel ve duyuşsal dengenin oluşmasıyla ilgilidir. Kişi bu dengeyi sağladığı oranda elde ettiği bilgiyi sağlıklı bir şekilde değerlendirebilecek ve içselleştirebilecektir.

Bilişsel alandaki öğrenmelerin, duyuşsal alanla desteklenebilmesi için kişilere sağlanacak ortamın da büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Çünkü kişiler kendilerini değerli hissettikleri oranda bilgiye olan güvenleri artacak ve ona karşı duyu gelişirmeye başlayacaktır. İslam toplumunda ilk müslümanların köleler olması tesadüfi bir sonuç değil aksine kişiye verilen değer bir getirisidir.

Yukarıda belirttiğimiz üçlü kombinasyonun üçüncü parçası tutumlardır. Tutum, yaşantı yoluyla düzenlenmiş olan, bireyin ilişki içerisinde olduğu bütün nesnelere ve durumlara verdiği tepki üzerinde yönlendirici ve sürekli canlı bir etki oluşturan, zihinsel ve sinirsel bir hazır olma durumudur. Aynı zamanda tutumlar için kişinin kendi ve toplumsal açıdan önemli nesne, grup, olay veya simgelere yönelik inanç (bilgi), duyu ve davranış eğilimlerinin oluşturduğu uzun süreli bir organizasyondur denilebilir. Tutumlar, iyi-kötü tercihleri etkileyen birer iç kuvvetlerdir. Dolayısıyla bir tutum dışarıdan gözlenemeyen, varlığı ancak çıkarsama yoluyla bilinebilecek özel bir olgudur. Yaşantı üzerinde etkili olan ve davranışların yönlendirilmesini sağlayan tutumlar; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç bileşenden oluşur. Bilişsel öge, tutum nesnesine ilişkin inanç, kanaat ve bilgilerden oluşurken duyuşsal öge, inançlara bağlanmış heyecansal duygulardan oluşur. Davranışsal öge ise belirli bir biçimde tepki göstermeye hazırlıktır (Kavas, 2013, s. 2-19).

Tutumlar, inançlarla ortak olarak, temel psikolojik süreçler ile davranış arasında aracı bağlantı sağlayıcılar halinde bulunurlar. Tutumlarla inançlar sürekli birlikte bulunurlar ve kişinin bir konuya veya olaya yönelmesine inançlar kaynaklık ederler. İnsanlar çoğunlukla duyu ve inançlarına uygun olarak davranış gösterme eğilimindedirler (Özgüven, 200; Akt: Kavas, 2013, s. 2). İnançlar ve tutumlar, bireyin önemli işlevlerine hizmet eder. kişinin şahsiyetine devamlılık, onun günlük düşünce ve faaliyetlerine bir anlam kazandırır ve çeşitli hedefleri elde etmesine yararlar sağlar (Şentürk, 2008; Akt: Kavas, 2013, s. 3). İnanç, tutumların zihinsel ögesinde yer alır. İnanca duyuşsal öge katıldığında bunlar tutuma dönüşür. Fakat her tutum bir inanç içermekle birlikte her inanç bir tutum meydana getirmeyebilir. Çünkü her inanç kendisiyle birlikte bir davranış getirmek zorunda değildir. Ancak inanç imanı

doğurabilirse bunun teslimiyet karşılığı ve sonucu olarak davranışı (ibadeti) getirebilir (Kavas, 2013, s. 3).

Davranışsal tutum ise tutumla ilgili olumlu veya olumsuz her çeşit davranışa hazır olma halidir. Kişinin, inanç ve bilgileri sonucu ortaya çıkan kesin düşüncesi onu, tutum konusu olan olay veya nesneye karşı olumlu ya da olumsuz harekete eğilimli hale getirebilir. Aynı olay veya nesneye duygusal ögenin katılmasıyla birlikte davranışsal öge ortaya çıkar. Burada ortaya çıkan davranış, bir bakıma duygusal ögenin somutluk kazanmasıdır. Örneğin İslam özelinde düşünecek olursak, kişinin Allah'a karşı beslemiş olduğu itaat, saygı, sevgi, teslimiyet, bağlılık, şükran vb. duygular, ibadet davranışı olarak kensini gösterir (Certel, 2011; Akt: Kavas, 2013, s. 3). Bunlara bağlı olarak şunu diyebiliriz ki, dini tutum, kişinin dinle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını belirleme tarzıdır. Yani kişinin dine dair bilgi ve inançları (bilişsel alan), dinin bütünden ya da herhangi bir esasından hoşlanması ya da aksine hoşlanmaması (duyuşsal alan) ve dinle ilgili davranışları, yani lehte ve aleyhteki, bir takım etkinlikleri (davranışsal alan) kişinin dini tutumunu oluşturur (Peker, 2008; Akt: Kavas, 2013, s. 2).

Tutumlar için söylenebilecek en önemli şey tutarlılık ve ahenktir. Kişi her yeni tutumu, mevcut inanç ve değer sistemiyle ahenkli ve tutarlı olacak şekilde benimser. Kişinin mevcut inanç ve değerlerine yeni bir şey eklenmek isterse kişi, bu yeni karşılaştığı olay veya nesneye karşı bilişsel çelişkisini azaltmak için iki yöntem kullanmak durumundadır. Bunlardan ilki yeni inanışların eski inanışlara eklenmesi, ikincisi ise eski inanışların değiştirilmesidir. Yeni inanışlar ekleyerek veya eski inanışları değiştirerek oluşturulan tutum tutarlı hale gelir ve bilişsel çelişki azaltılabilir (Kavas, 2013, s. 4). Bazı durumlarda ise tutum öğeleri belirgin olmayabilir. Örneğin, Müslüman olan bir genç kız hem İslam'ın gereği olan tesettüre girmemekte hem de namaz kılmamaktadır. Bu tutarsızlık davranış öğelerinin oluşumunu engellemekte ve birey karmaşıklık içinde kalmaktadır. Bu tutuma dengesiz, yani daha yerleşmemiş tutum da diyebiliriz. Yerleşik tutum olabilmesi için zihinsel ve duygusal öğelerin birbirleriyle tutarlı hale gelmesi gerekir (Kavas, 2013, s. 4). Tutumlardaki tutarlılık hem tutum unsurları arasında hem de tutumlar arasında olur. Aynı zamanda davranışlar ile tutumlar arasında da genellikle tutarlılık söz konusudur. Tutumların temelinde birbirleriyle tutarlı olma ihtiyacı vardır (Peker, 2008; Akt: Kavas, 2013, s. 3). Ayrıca güçlü ve tutarlı tutumlar, her zaman için zayıf veya belirsiz tutumlara göre daha kuvvetli bir yönlendirme gücüne sahiptir. Özellikle duygusal unsuru ağır basan

bir tutumun hem davranışı yönlendirme açısından güçlüdür hem de bu yönde gelişmiş bu tutumun değişmesi zordur. Duygu, tutuma devamlılık ve yönlendiricilik kazandırmaktadır (Tekarslan, 1989; Akt: Kavas, 2013, s. 3). Duygusal öğeler aynı zamanda bireyin değerler sistemi ile yakından ilişkilidir. Kişi, ihtiyaçları ve amaçları doğrultusunda bir durumla karşılaşır olumlu duygular geliştirecek ve buna uygun tutum sergileyecektir. Çünkü duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha zordur. Özellikle kişinin bizzat kendisini ilgilendiren konu ya da olaylara karşı tutumu daha yoğun duygu yüklüdür (İnceoğlu, 2000; Akt: Kavas, 2013, s. 3). Fakat tutumlarla ilgili şunu söylemek gerekirse, genel tutumlar özel olaylar karşısındaki davranışlar için güvenilir bir gösterge olamazlar. Ayrıca tutumlar, zaman içerisinde öğrenilebilir ve değişebilir. Bazı tutumlar zaman içerisinde güçlenirken bazıları yok olabilir. Tutum ölçümlerinde ara sıra belirli bir tutum ile davranış arasında çok özel bir ilgi görülürken, bazen bu ilişki çok zayıflamış olarak karşımıza çıkar. Sonuç olarak yapılan tüm araştırmaların vardığı ortak nokta şudur ki; tutum her zaman davranışla örtüşmeyebilir (Eroğlu, 2013, s. 138).

Kişilerin inanç ve davranışlarının aynı yönde olabilmesi için, davranış, duyuş ve zihnin birlikte değişmesi veya iyileştirilmesi gerekir. Çünkü bunlar birbirine bağlı olarak değişmekte veya gelişmektedir. Zihinsel yapı değişmediği sürece davranış değiştirilmenin fazlaca bir anlamı yoktur. Aynı şekilde davranış değişmediği sürece de zihnin değişmesi sadece entelektüel duyguları tatmine yaracaktır. Duyuşsal değişme gerçekleşmediği sürece ise kişiliğin değişmesi mümkün değildir. Öğrenmenin nihai hedefi kişiliği değiştirmek ise öğrenmede, psikomotor ve bilişsel olduğu kadar duyuşsal öğrenmelere de yer verilmelidir (Özden, 2014, s. 28).

İnsan yapı itibarıyla beden, akıl ve ruhtan meydana gelir. Her ne kadar bir anlatırken bunları ayrı yapılar gibi anlatmış olsak da bunlar birbirinden ayrı yapılar değildir. Ruh veya akıldan bağımsız tek başına bir cisim (beden) olamayacağı gibi, cisim veya ruhla irtibatı olmayan bağımsız bir akıldan bahsedebiliriz. Ne de beden ve akıldan bağlantısını koparmış bir ruhtan söz edebiliriz. Bunların aksine bu yapı, her bir parçası diğeriyle irtibatlı ve iyice kaynaşmış bir yapıdır (Kutub, 2017, s. 24). Bu yüzden bu bütünleşmiş yapıyı eğitirken hiçbir yönünü ihmal etmeden-ki bir yönü ihmal edilirse yapımız eksik kalır- bütün yönlerine hitap edecek şekilde bütüncül bir eğitim yapılması gerekir. Aksi durumda davranışa dönüştürülmeyen inançlar veya davranış gösterilip inanç olarak yerleşmeyen bilgiler ortaya çıkar ki bu insan yapısına aykırı bir durumdur. Çünkü insan düşünceleriyle, hissettikleriyle ve davranışlarıyla

dengede olmak ister. Bu dengenin sağlanabilmesi için de üç ilkeyi aynı anda çalıştırması gerekir. Fakat bazen görüntü olarak insanın herhangi bir anda herhangi bir yönünün öne çıkması olağan bir durumdur. Bu durum içyapısında bulunan geri kalan ilkelere koptuğu anlamına gelmez. Herhangi bir inanç/düzen ve hatta kişinin kendisi, kişiden bu şekilde davranmasını isteyebilir fakat bu durum sadece o an veya durum için diğer yönlerin baskı altına alınmasından ibarettir. Çünkü bu ilkeler birbirine bağlı olarak gelişir. Bilişsel alt yapısı olmayan bir duygu veya davranış olmadığı gibi yönlendirilme sürecinde ona itici güç uygulayan bir duygu olmaksızın ortaya bilişsel bilginin davranışa dönüşmesi de oldukça zordur.

3.2.1 Dini Tutumların Oluşum ve Gelişimi

Her insan dünyaya kendi kişilik yapısıyla gelir. Birçok araştırma hiçbir insanın başka bir insanla kişilik yapısının aynı olmadığını göstermektedir. O yüzden, her insanın tutum oluşumu yani uyaranlardan etkilenmesi ve tepkisi farklı olacaktır. Bireyler toplum yaşamında geçerli olan değer ve tutumları genelde kendi kişilik özellikleri doğrultusunda benimser (Eroğlu, 2013, s. 146). Fakat bununla birlikte her insan bir toplum içerisinde dünyaya gelir. Ve çocuğun ilk toplumsallaşması aile içerisinde başlar. Toplumsallaşmayla birlikte kişinin eğitimi de başlamaktadır. Ve ailede kazandırılan bu ilk eğitim bireyin kişiliğini yaşam boyu etkilemektedir. Kişi bu yapıya uygun şekilde karşı cinse, dine, eğitime, mesleklere, politikalara vb. birçok duruma karşı tutumlar geliştirir. Birey tutum geliştirirken tutumları arasında bir tutarlılık gözetir. Kişilerin tutumları genellikle birbiriyle tutarlı olma eğilimi gösterir. Tutarlılığın derecesi karşılaşılan duruma ve somut olaylara göre farklılık gösterebilir. Bununla ilgili genel görüş, kişinin var olan tutumlarıyla çelişen yeni tutumları reddettiği yönündedir. Bu açıdan kişinin yaşamının ilk evrelerinde oluşan temel tutumlarının değiştirilmesi çok zordur. Çünkü bireyler, sonradan öğrendikleri yeni bilgileri kendilerine rehber ve referans noktası olarak gördükleri eski temel bilgilerine danışarak değerlendirme eğilimindedir. Ailede öğrendiğimiz ilk bilgiler ve buna göre geliştirdiğimiz tutumlar hayatımızın geri kalanında edineceğimiz bilgileri ve tutumları etkileyecektir (Eroğlu, 2013, s. 143-144).

Kişi aileden aldığı bu ilk eğitimle birlikte içinde bulunduğu toplumun kodlarını kendi bünyesinde taşır. Çünkü bir yerde bir grup meydana gelmişse mutlaka bu grubu bir arada tutan değerler vardır. Bir grup içinde üyelerin paylaşılan duygu ve heyecanlara dayalı ortak bir anlayış geliştirmelerine ortam hazırlayan belirli eylem ya

da davranışları ortaya çıkaran ve yöneten karmaşık karşılıklı ilişki ve etkileşim örüntüsüne sosyolojik bir terim olarak grup dinamikleri denilmektedir (Eroğlu, 2013, s. 144-145). Kişiler bu mensubu bulunduğu gruba göre tutum geliştirme eğilimindedirlerdir. Özellikle ergenlikle dönemiyle birlikte kişiler ailelerinden uzaklaşır ve akranlarının dahil olduğu gruplara katılırlar. Özellikle bu dönemde tutum geliştirme de bu referans gruplarının büyük etkisi vardır. Referans grupları, kişinin genel ya da özel düşünceleri, duyguları ve davranışlarında ölçüt olarak aldığı kişi veya gruplardır ve kişi bu gruba veya kişiye göre kendini ölçer; inançlarını, değerlerini, tutumlarını, amaçlarını, hedeflerini ve davranışlarını buna göre değerlendirir (Eroğlu, 2013, s. 145).

Kişi çevreyle bu etkileşimi sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanır. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucunda düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkiler gösterirler.

Tutumlar kişilerin çevreye uyumunu kolaylaştıran bir sistem olmanın yanı sıra, kişilerin davranışlarını yönlendirici gizil bir güç olarak da görülebilir. Ve tutumların oluşmasında üç bileşenden söz etmek gerekir ki bunlar; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerdir. Bilişsel bileşen, bireyin bir nesneye veya olaya karşı düşünce, bilgi ve inançlarını oluşturur. Bilgiler ne kadar gerçeğe dayanırsa o kadar kalıcı olacaktır. Bilgilerin değişmesi durumunda tutum da değişecektir. Bilişsel bileşenler için, tutuma konu olan nesne ve olayların hakkında kişinin tüm inançlarını kapsayan yetilerdir denilebilir. Ve haliyle kişinin tutum oluşturabilmesi için öncelikli olarak bilgi edinmesi gerekmektedir. Bu bilgiler sayesinde bir davranışa yönebilir. Fakat kişinin bir davranışa yönelmesi her zaman inançla bağlantılı olmayabilir buna İslam'ın münafık olarak adlandırdığı topluluğu verebiliriz. Davranışın inançla bağlantılı olabilmesi için arada duygu unsurunun olması gerekir. Duygu unsuru veya duyuşsal bileşen olarak adlandırdığımız durum, kişinin bir nesne veya olaya yönelik göstermiş olduğu duygusal tepkilerdir. Bunlar bilişsel bileşene göre daha basit yapıları vardır ve kişinin değerler sistemiyle alakalıdır. Kişi, bir nesneyi olumlu veya olumsuz olarak değerlendirip ona göre duygular beslemektedir. Bu yönde ilerleyerek bunu davranışa dökmektedir. Tutumun oluşmasında etkili olan bir başka bileşen de davranışsal bileşenlerdir. Bu, tutumun konusuna yönelik bilişsel ve duyuşsal bileşenlere uygun olarak hareket etme eğilimini yansıtır. Bu üç bileşen, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal, yerleşmiş veya güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Zayıf

tutumlarda ise duyuşsal bileşene bağlı olarak davranışsal öğe çok zayıf olabilir. Çünkü kişi bir bilgiye karşı hissettiği değer ölçüsünde onu davranışa dönüştürme eğilimine girer (Eroğlu, 2013, s. 135). Bu yüzden bütün dinler öncelikli olarak temel öğretilerinin bilgisini vermeye çalışırlar. İslam özelinde bu öğreti tevhid inancıdır ve İslam eğitim sürecine bakıldığında bu temel öğreti kişilerin zihin dünyasına yerleştirilip duygu dünyasında da sağlamlaştırıldıktan sonra davranış kısmına geçilmiştir. Zihin ve duygu dünyasında yer alan bilgiyi kişi kolaylıkla davranış şekline dönüştürebilmiştir.

O halde tutumlar, belirli değer yargıları ve inançların arkasında gizli olan güçlerdir. Tutumlar, olaylar karşısında davranış ve hareket biçimleri olarak şekillenmektedir ve dayandıkları inanç değer yargıları devam ettikçe devamlılıklarını sürmektedirler (Eroğlu, 2013, s. 130).

Bununla ilgili tutumları etkileyen üç faktörden bahsedebiliriz. Bunlar : Sosyo-kültürel fakötürler ve ihtiyaç ve isteklerdir.

3.2.1.1 Sosyo-Kültürel Faktörler

İnsanın kişiliğinin oluşmasında ait olunan toplumun özellikle kültürün rolünün olduğu bilinen bir gerçektir. Bu yüzden toplum içinde insanı, kültür tarafından belirlenen tutum, değer ve norm gerçeklerinden soyutlamak mümkün değildir. Çünkü zaman içinde ait olduğu toplumun devam edip gelen uyarılarına, veya istenilen davranış gösterildiği taktirde gösterilecek olan iltifatlarına ve eleştirilerine çocukluğundan beri maruz kalan bireyin hem zihinsel yapısının teşekkül etmesinde hem de duygusal dünyasının oluşmasında ve de davranışlarının şekillenmesinde içinde bulunduğu toplumun katkısının olduğu açıktır (Alper, 2016, s. 198-199).

Ayrıca çoğunlukla bir toplumun kültürü, gelenekleri, örf ve adetleri, davranış kalıpları dinle ilişkidir. Ve bu ilişkinin neticesinde kişiler, bulunduğu toplumun, inanç esaslarını kabul edip kendi toplumunun dinine tabi olan bir fert olarak yetişmektedir. Hatta insanda Tanrı fikrinin oluşumunda zihinsel süreçlerin etkisi kadar sosyal psikolojik faktörler de etkilidir denebilir (Er, 2000, s. 262). Üstelik hemen hemen bütün toplumlar, eğitim, telkin ve taklit gibi çeşitli yollarla kendi kültürü, değerlerini, sembollerini, gelenek ve göreneklerini, mensuplarına aktararak o toplumda belirli bir şahsiyet tipi oluşturur (Alper, 2016, s. 200). Kültürün de temelinde inanç ve bu inanca bağlı değerler yattığına göre aslında kişilere eğitim yoluyla aktarılan kültür adı altında toplumun inançlarıdır denilebilir.

O halde diyebiliriz ki bir şeylere inanma güdüsü her ne kadar doğuştan gelse de bu inançlara uygun tutumları geliştirmek sonradan öğrenilmektedir. Bu yüzden tutumların öğrenilmesi sosyalleşme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır denilebilir. Bireyler, bir tutum nesnesiyle karşılaşır ve onunla ilgili olumlu veya olumsuz bir deneyim yaşar. Bu durum bireyin o nesneye karşı tutumlarını biçimlendirir. Fakat bu tecrübeyi daha önce yaşamış bir bireyle aynı ortamda bulunması kişinin o nesneye karşı herhangi bir tecrübe edinmeden anlam yüklemesine neden olacaktır (Kavas, 2013, s. 5). Bu şekilde kişi kendi içsel faktörlerinin yanında sosyal çevrenin etkisiyle inanç nesnelere karşı tutumlar geliştirecektir. Aslında bu insanın yapısında bulunan bir yapıdan kaynaklıdır ve o yapı da uymadır. Kişi çevresiyle uyumlu olmak ister ve haliyle kültürüne uygun tutumlar geliştirmesi de olağan bir durum olarak görülmektedir.

3.2.1.2 İhtiyaç ve İstekler

Bireyler kendi ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda hareket ederler. Hatta bu yüzden birbiriyle aynı fiziki çevrede bulunan iki ayrı kişi, birbirinden çok farklı psikolojik çevreler oluşturabilir (Krech & Crutchfield, 1999).

Tutum, kişinin çeşitli nesne ve olaylara karşı olumlu ve olumsuz bir tavır takınma olduğuna göre, kişinin ihtiyaç ve güdülerini tatmin eden şeylere karşı olumlu, bunların doyumuna engel olan şeylere karşı da olumsuz tutum geliştirmesi doğal bir süreçtir. Din bireylerin bazı ihtiyaçlarına cevap verip bazı istek ve ihtiyaçlarını da belli bir disiplin, ölçü ve denge içerisinde tatmin etmek için sınırlandırıp kontrol eder ve diğer bazılarını yasaklayarak baskı altına alır. Fakat din bu şekilde bir sistem kurarken kişilerin istek ve ihtiyaçlarını göz ardı etmemekle birlikte hatta tedricilik sistemiyle kişinin yapısını sunacağı bilgilere hazır hale getir (Certel, 2011; Akt: Kavas, 2013, s. 5).

Kişi dinsel bir faaliyet gösterdiğinde bu davranış haliyle manalı ve sebepli bir davranış olacaktır. Ve bu kişinin birçok psikolojik ihtiyacına uygun olarak –huzur, tatmin olma, çevresindeki kişilerin övgüsünü kazanma vb.- ortaya çıkmaktadır. Çünkü dini davranışların bir çoğu, ruhi, zihinsel ve sosyal ihtiyaçlara cevap verdiği için ve kişiyi tatmin ettiği için yapıldığı kaçınılmaz bir gerçektir (Peker, 2008; Akt: Kavas, 2013, s. 5). Hatta kişilerin bazı davranışları alışkanlık, taklit veya sosyal norm dahi olsa, kişiyi bu davranışa iten şeyin mutlaka bir isteklilik veya ihtiyacına karşılık geldiği düşünülmektedir. Davranışlar ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkar ve bunlar

hedefler tarafından yönetilir. Dolayısıyla kişinin göstermiş olduğu iradeli davranışların yanında alışkanlık haline gelmiş davranışlarının da altında ihtiyaçlar mevcut olduğu düşünölmektedir.

Aynı şekilde dini esasların kabulünde ve uygulanmasında da psikolojik ve sosyal süreçler işlediği için bu süreci de istekler ve ihtiyaçlar yöneteceği düşünölmektedir. İnanma ihtiyacı bir dini davranışa dönüşmek zorunda değildir. Kişiler inanma ihtiyaçlarını çeşitli şekillerde tatmin edebilir. Fakat bir din içerisinde kişi bağlılık gösterme, saygı duyma, vb. durumlardan kaynaklanan ihtiyaçlarından dolayı davranışa-ibadet etme- dönüştürme eğilimine girebilir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Kur'an ve sünnetin tamamının elimizde olması bizi bunların hepsinden aynı anda sorumlu tutar mı? Soruyla başladığımız çalışmamızda şu sonuçları elde etmiş bulunmaktayız.

1. Kur'an ve sünnetin günümüzde tam olarak elimizde bulunması kişiyi aynı anda hepsinden mükellef kılmaz, kişi ancak bunların muhatabıdır. Bundan dolayıdır ki kişilere bilgiler sunulurken bütün gelişim dönemlerine dikkat edilmesi gerektiği düşünülebilir. Gelişim dönemleriyle ilgili yapılan araştırmalarda birçok insanın aynı dönemde aynı özellikleri gösterdiği tespit edilmiştir. O halde din eğitimi yapılırken kişinin öncelikli olarak bu gelişim dönemlerine uygun bir eğitimin verilmesi kişilerin sunulan bilgiye ilgisini artıracak ve daha iyi idrak edeceği düşünülmektedir.
2. Kur'an ve Hz. Peygamber'in din eğitimi yaparken kullandıkları tedricilik sistemi, yani dini değerlerin zamana yayılarak kademeli bir şekilde sunulması, günümüz eğitim sisteminin içerisinde de yer alması gerekir. Çünkü ilk kez dini hayatla karşılaşan kişiye sunulacak bilgilerin bu sistemle sunulması bilgilerin kişiler tarafından kolaylıkla benimsenmesini sağlayacaktır. Ayrıca tedricilik sisteminin en önemli getirisi olan zaman tanıma olgusundan dolayı kişiler tarafından bilgilerin içselleştirileceği düşünülmektedir.
3. Tedric sistemi içerisinde verilen eğitimde süreç temel alındığı ve kişilere öğretilen her bilgiden sonra zaman tanındığı için kişilerin bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının bilincine daha iyi varacakları düşünülmektedir. Ayrıca kişiye sunulan her bilgiden sonra kendi kendini sorgulayacak ve düşünme farkındalığını artıracak zamanın tanınması sunulan bilgiye karşı ilgi ve dikkati artıracakı düşünülmektedir.
4. Etkili bir din eğitiminin yapılması için, tedrici veya aşamalılığın yanısıra öğretilecek bilgilerin zorluğu veya kolaylığı tespit edilerek kolaydan zora doğru bir planlamanın yapılması kişilerin zihinsel yapılarına uygun olarak gerçekleşeceği için daha doğru olacağı düşünülmektedir.
5. Etkili eğitimin gerçekleşmesi için bir başka unsur ise kişilerin mevcut durumlarının tespit edilmesidir. Kişinin ne tür bir eğitime gereksinim duyduğu, onun algı düzeyi, bireysel farklılığı ve kişisel ihtiyaçları göz önüne alınarak bir eğitim çerçevesinde bilgi sunulması, kişi tarafından bu bilginin daha çabuk öğrenileceği ve sahiplenileceği düşünülmektedir.

6. Kur'an-ı Kerim'de bilgilerin sunuluş tarzına bakıldığında ilk olarak tevhid ve inanç esaslarının yoğunluklu olarak verilmiş olduğu tevhid inancı yerleştikten sonra helal-harama dair hükümler, emir ve yasaklar sonrasında da ibadet eğitimi yapıldığı görülmüştür. Aynı şekilde din eğitimine tabi olan yetişkin bir kişinin eğitim süreci bu şekilde yapılırsa -ki inanç esaslarının eğitimi yapılmadan diğer eğitim türlerinin yapılmasının din eğitimi açısından pek önemi olmayacaktır- daha sağlam temellere oturmuş bir eğitim yapılmış olacağı düşünülmektedir.
7. İnsanlar yapı itibarıyla beden, akıl ve ruhan meydana gelmiştir. Eğitim sırasında her ne kadar bunlar ayrı düşünülse de bunlar birbirinden ayrı yapılar değildir. O halde din eğitimi sırasında bu üç unsurun birlikte ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü tek başına bilgi özellikle iman noktasında bir şey ifade etmeyeceği gibi bilgisiz duygunun gelişmesi de olanak dahilinde değildir. Bu üç unsurun birbirini destekleyecek şekilde bir eğitim sisteminin oluşturulması sunulan bilgilerin tam anlamıyla içselleştirilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alper, H. (2016). *İmanın Psikolojik Yapısı*. İstanbul, Türkiye: Rağbet Yayınları.
- Aydın, B. (2010). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Ankara, Türkiye: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bayraklı, B. (2015). *İslam ve Eğitim*. İstanbul, Türkiye: Düşün Yayıncılık.
- Buhari. (1987). *Sahih-i Buhari ve Tercemesi*. (M. Sofuoğlu, Çev.) İstanbul, Türkiye: Ötüken Neşriyat.
- Çoşkun, A. (2005). *Sosyal Değişme ve Dini Normlar*. İstanbul, Türkiye: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Dam, H. (2014). Çocukluk Dönemi Din Eğitimi. *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*. içinde Ankara, Türkiye: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Dönmez, N. B. (Dü.). (2000). *Dil Gelişimi Etkinlikleri*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme ve Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. Ankara, Türkiye: Anı Yayıncılık.
- El-Hudari, M. (1974). *İslam Hukuk Tarihi*. (H. Hatipoğlu, Çev.) İstanbul: Kahraman Yayınları.
- Er, İ. (2000). *Din Sosyolojisi*. Ankara, Türkiye: Akçağ Yayınları.
- Erdal, H., Arslan, Ç., & Yılmaz, H. (2014). *Eğitim Psikolojisi*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Erden, M., & Altun, S. (2006). *Öğrenme Sitilleri*. İstanbul, Türkiye: Morpa Kültür Yayınları.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. ü. (2012). Eğitimde Duyuşsal Boyut Ve Duyuşsal Öğrenme. *Turkish Studies* , 7, 1159-1177.
- Gözütok, Ş. (2016). *H. Peygamber'in Hadislerinde Eğitim Metodları (Buhari ve Müslim Örneği)*. İstanbul, Türkiye: Ensar Neşriyat.
- Gudde, A. E. (2014). *Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed ve Öğretim Metotları*. (E. Yıldırım, Çev.) İstanbul, Türkiye: Yasin Yayınevi.
- Gündüz, T. (2014). Gençlik Dönemi Din Eğitimi. M. Köylü (Ed.) içinde, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*. Ankara, Türkiye: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

- Güner, F. (2018). *Çocukta Dini Duygu ve Gelişimi*. İstanbul, Türkiye: Post Yayın Dağıtım.
- Güney, S. (2018). Algılama. *Davranış Bilimleri*. içinde Ankara, Türkiye: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Hallaf, A. (1970). *İslam Teşrii Tarihi*. (T. Koçyiğit, Çev.) Ankara, Türkiye: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Hamarta, E., Arslan, Ç., & Yılmaz, H. (2014). *Eğitim Psikolojisi*. Konya, Türkiye: Çizgi Kitapevi.
- Hanbel, A. b. (2013). *Müsned*. (H. Yıldız, H. Yıldız, & Z. Yıldız, Çev.) İstanbul, Türkiye: Ocak Yayıncılık.
- Kara, Z. (2015). *Türk Tolumunda İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi*. İstanbul , Türkiye: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Karaca, F. (2007). *Dini Gelişim Teorileri*. İstanbul, Türkiye: Dem Yayınları .
- Karaman, H. (2015). *İslam Hukuk Tarihi*. İstanbul: İz Yayınları.
- Kasapoğlu, A. (2017). *Kur'an'da Eğitim ve Öğrenme*. Ankara, Türkiye: Gece Kitaplığı.
- Kavas, E. (2013). Demografik Değişkenlere Göre Dini Tutum. *Akademik Bakış Dergisi* , 38, 1-19.
- Kılıç, M. (2014). Öğrenmenin Doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.) içinde, *Eğitim Psikolojisi*. Ankara, Türkiye: Pegem Akademi.
- Köse, E. (2011). Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli. B. Oral (Ed.) içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara, Türkiye: Pegem Akademi.
- Krech, D., & Crutchfield, R. S. (1999). *Sosyal Psikoloji*. (E. Güngör, Çev.) İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kutub, M. (2017). *İslami Eğitim Metodu*. (M. B. Eryarsoy, Çev.) İstanbul, Türkiye: Beka Yayıncılık.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2017). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. Y. Kuzgun, & D. Deryakulu (Ed.) içinde, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara, Türkiye: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Maviş, İ. (2015). Çocukta Anlambilgi Gelişimi. S. S. Topbaş (Ed.) içinde, *Dil ve*
- Mevdudi. (2000). *Kur'an'a Göre Dört Terim*. İstanbul: Beyan Yayıncılık.
- Müslim. (2013). *Sahih-i Müslim Tercemesi ve Şerhi* . (F. Yılmaz, Ed.) İstanbul, Türkiye: Işık Yayınları .

- Nesai, İ. (2011). *es-Sünenü'l Kübra*. (Y. Güngör, Çev.) İstanbul, Türkiye: Ocak Yayıncılık.
- Oruç, C. (2014). Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi. M. Köylü (Ed.) içinde, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*. Ankara, Türkiye: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Öcal, M. (2013). *Din Eğitim ve Öğretiminde Metodlar* . Ankara, Türkiye: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve Öğretme* . Ankara, Türkiye: Pegem Akademi .
- Özyürek, M. (2016). *Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları*. Ankara , Türkiye: Kök Yayıncılık.
- Piaget, J. (2016). *Çocuğun Gözüyle Dünya*. Ankara: Dost Kitapevi.
- Sancak, S. (2015). Dini Tebliğ ve Öncelikler Bağlamında Kur'anı Kerim'de "Mümin Kişi"nin Kavmine Yönelik Din Eğitimi Faaliyeti. *Dergi Abant (AİBU İlahiyat Fakültesi Dergisi)* , 5 (3), 93-120.
- Saygılı, S. (2009). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Şimşek, A. (2017). Ön bilgi. Y. Kuzgun, & D. Deryakulu (Ed.) içinde, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara, Türkiye: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Tirmizi. *Sünen-i Tirmizi Tercemesi*. (O. Z. Mollamehmetoğlu, Çev.) İstanbul, Türkiye: Yunus Emre Yayınları.
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtm.
- Wadsworth, B. J. (2015). *Piaget'in Duyuşsal ve Bilişsel Kuramı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yavuz, K. (2012). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*. İstanbul, Türkiye: Boğaziçi Yayınları .
- Yavuz, K. E. (2009). *Duygusal Zeka*. İstanbul, Türkiye: Hayat Yayınları.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul, Türkiye: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (Dü.). (2009). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Pegem Yayınları.
- Yıldız, M. (2007). *Çocuklarda Tanrı Tasavvurunun Gelişimi*. İzmir: İzmir İlahiyat Yayınları.
- Yüksel, Ö. (2006). Algılama ve Öğrenme. *Davranış Bilimleri*. içinde Ankara, Türkiye: Gazi Kitabevi.

ÖZ GEÇMİŞ

1989 yılında Şanlıurfa'da doğmuştur. İlk öğrenimini 2004 yılında, Vatan İlköğretim Okulu'nda tamamlamış, ardından Şanlıurfa Anadolu İmam Hatip Lisesi'ni 2008 yılında bitirmiştir. 2009 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nde lisans öğrenimine başlamış, 2013 yılında fakülteden başarı ile mezun olmuştur. 2013 Eylül-2016 Eylül tarihleri arasında Mersin Gülnar Zeyne Ortaokulu'nda 2016 yılından itibaren Konya Cihanbeyli Yeniceoba İhsan Geyik Çok Programlı Anadolu lisesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak halen görevine devam etmektedir.

Fatma Betül FELHAN