

RİZE ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ PROGRAMI**

DİN VE AHLÂK EĞİTİMİNDE HİKÂYENİN KULLANIMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe ÇAKAR

Kasım – 2007

RİZE

RİZE ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DİN EĞİTİMİ PROGRAMI

DİN VE AHLÂK EĞİTİMİNDE HİKÂYENİN KULLANIMI

Ayşe ÇAKAR

Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce

Bilim Uzmanı (Din Eğitimi)

Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tez'dir.

Tezin Enstitüye verildiği tarih : 30.11.2007

Tezin sözlü savunma tarihi : 01.11. 2007

Tezin danışmanı : Doç. Dr. Ahmet KOÇ

Jüri üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ahmet İshak DEMİR

Jüri üyesi : Yrd. Doç. Dr. Zafer ERGİNLİ

Enstitü müdürü : Doç. Dr. Kemal YILDIZ

Kasım - 2007

RİZE

00.SUNUŞ

01.Önsöz

“Nasıl Öğretmeliyiz?” sorusu örgün ve yaygın eğitimin her aşamasında hizmet veren eğitimcilerin, en çok da işin birinci derecede uygulayıcısı olan öğretmenlerin zihnini sürekli meşgul ede gelmiştir. Bu soru aslında eğitimin niteliğini yükseltmek için sorulması gereken temel sorulardan biridir. Öğretmen, “Nasıl Öğretmeliyiz?” sorusuna cevap oluşturacak bilgi ve tecrübeyi meslek hayatı boyunca aramaya devam etmelidir. Zira ancak bu arayış devam ettiği sürece eğitimin niteliğini artırma gayreti devam ediyor olacaktır.

Bu arayışlar neticesinde ulaşılan sistemli ve organize yollar bizi eğitim-öğretimde kullanılabilir yöntem ve tekniklere götürmektedir. Nitekim bu uğurda gösterilen çabalar, kazanılan deneyimler ve birikimler sonucu pek çok öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilmiştir. Günümüzde de çağımız insanının ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek, çağdaş öğretim yaklaşımlarına paralel yöntem arayışları sürmekte ve bazı yeni yöntem ve teknikler üzerinde durulmaktadır.

Çağdaş eğitimde “öğrenen merkezli eğitim” yaklaşımları öne çıkmakta, çocuk eğitimin hareket noktasını oluşturmaktadır. Bu çerçevede öznesi çocuk olması bakımından “çocuk edebiyatı” da eğitimle iç içedir. Çocuğun duygu ve düşünce dünyasına katkısı ve ufkunu genişletmesi bakımından çocuk edebiyatının vazgeçilmez türleri arasında yer alan hikâye önemli bir eğitim malzemesi olarak değerlendirilebilir.

Bilhassa din ve ahlâk gibi soyut meseleleri çok olan alanların öğretimi için hikâye oldukça zengin bir kaynak olabilir. Bu kaynaktan istifade ile çocuğun dünyasına girmek kolaylaştığı gibi, özellikle ahlâk eğitimi ile alakalı konularda doğala yakın sanal/yapay yaşantılar yoluyla hayattan bir kesit alınıp olaylar, şahıslar ve davranışlar üzerinde adeta bir laboratuvar ortamındaymışçasına çocuğun gözlemde bulunması ve değerlendirmeler yapması sağlanabilir.

Nitekim geçmişten günümüze, farklı zaman ve zeminlerde yapılan din eğitimi faaliyetlerinde girift meseleleri somutlaştırmak ve söze güç katmak gayesiyle hikâyeden istifade edilmiştir. Eğitimde zaten bir şekilde var olan hikâyenin, daha bilinçli, etkili ve verimli olarak kullanılmasına katkı sağlayacak motifler geliştirmek bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bunun için hikâyeyi teknik bir yaklaşımla ele alıp, ders içi bir materyale dönüştürebilmek hedeflenmektedir. Başka bir deyişle bu çalışmada din eğitimi alanında hizmet veren öğretmenlerimizin “Nasıl Öğretmeliyiz?” sorusuna, hikâyenin kullanımından yola çıkılarak cevap aranmaktadır.

Bu çalışma sırasında karşılaşılan zorluklar pek çok insanın desteği ile aşılmıştır. Bu noktada çalışmamın her aşamasında görüş ve önerileriyle emeği geçen danışman hocam Doç. Dr. Ahmet Koç’a teşekkürü bir borç biliyorum. Tezin hazırlanmasında pek çok hususta yardımlarını gördüğüm Arş. Gör. Bayramali Nazıroğlu’na da müteşekkirim. Ayrıca tezin olgunlaşmasında emeği ve katkısı bulunan Yrd. Doç. Dr. Zafer Erginli ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet İshak Demir’e ve burada isimlerini tek tek sayamadığım bütün hocalarıma ve arkadaşlarıma da şükranlarımı sunuyorum.

Rize, Ekim 2007

Ayşe ÇAKAR

01. İçindekiler

	Sayfa Nr.
00.SUNUŞ	III
01.Önsöz	III
01. İçindekiler	V
02. Özet	VII
03. Summary	VIII
04. Kısaltmalar Listesi	IX
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	8
1. HİKÂYE-EĞİTİM İLİŞKİSİ	8
10. Hikâye ve İlgili Kavramlar	8
11. Hikâye-Eğitim İlişkisi Hakkında Temel Hususlar	13
12. Eğitimde Hikâye Kullanımı Üzerine Örnekleme ve Tahlil	20
13. Hikâye ve Kullanılabilecek Yöntemler	29
130. Örnek Olay İncelemesi	29
131. Düz Anlatım (Takrir)	31
132. Tartışma	33
133. Soru-Cevap	34
14. Hikâye Kullanımında Gelişim Düzeylerinin Gözetilmesi	35
15. Hikâyenin Din ve Ahlâk Eğitiminde Kullanım İlkeleri	42
16. Hikâyenin Eğitim’de Kullanımında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	50
160. Hikâyenin Kullanımında Karşılaşılan Sorunlar	50
161. Hikâyede Bulunması Gereken Özellikler	63
162. Hikâyenin Derste Kullanım Biçimleri	67
İKİNCİ BÖLÜM	73
2. ÖMER SEYFETTİN HİKÂYELERİNİN DİN VE AHLÂK EĞİTİMİNDE KULLANIMI	73
20. Eğitimsel Değeri Açısından Ömer Seyfettin ve Hikâyeleri	73
21.Ömer Seyfettin Hikâyelerinin Din Eğitiminde Kullanım Örneklemeleri	77
210. Kaşığı Hikâyesi	77

2100. Hikâyenin Özeti ve Tahlili	77
2101. Hikâyenin Ders İçinde Kullanımı	86
211. İlk Namaz Hikâyesi	97
2110. Hikâyenin Özeti ve Tahlili	97
2111. Hikâyenin Ders İçinde Kullanımı	106
212. Pembe İncili Kaftan Hikâyesi	110
2120. Hikâyenin Özeti ve Tahlili	110
2121. Hikâyenin Ders İçinde Kullanımı	115
213. Velinimet Hikâyesi	117
2130. Hikâyenin Özeti ve Tahlili	117
2131. Hikâyenin Ders İçinde Kullanımı	121
214. Keramet Hikâyesi	123
2140. Hikâyenin Özeti ve Tahlili	123
2141. Hikâyenin Ders İçinde Kullanımı	125
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	128
EK-1 :DKAB Dersi Kaşığı Hikâyesinin Kullanıldığı Ders Planı Örneği.....	132
YARARLANILAN KAYNAKLAR	138
ÖZGEÇMİŞ	145

02. Özet

“Din Eğitiminde Hikâyenin Kullanımı” başlığını taşıyan bu çalışma ‘Giriş’ ve ‘Sonuç’ bölümleri hariç, iki ana bölümden oluşmaktadır.

Giriş bölümünde, araştırmanın problemi, amaç ve önemi, yöntemi, yararlanılan belli başlı kaynaklar ve sınırlılıkları dile getirilmiştir.

Birinci bölümde, hikâyenin kullanımı teorik olarak incelenmiştir. Hikâye-eğitim ilişkisi, hikâyenin din ve ahlâk öğretiminde kullanılmasının önemi, hikâyeni sorunları ve hikâyede bulunması gereken özellikler ve son olarak da ders içinde kullanımı ile hikâyenin kullanılabilceği yöntem ve teknikler ele alınmıştır.

İkinci bölümde, uygulamaya dayalı olarak Ömer Seyfettin’in beş hikâyesi seçilmiş ve Din Kültürü dersi içinde kullanılabilir konulara göre çözümlemesi yapılmıştır.

Sonuç bölümünde ise, araştırma sonucunda elde edilen veriler ve neticeler değerlendirilmiştir.

03. Summary

This study which is titled “story’s use in religious education”, consist of two main chapters apart from the introduction and conclusion chapters.

In the introduction, the problem of the research, aim, importance, main sources which were used in the study and handicaps were mentioned.

In the first chapter the usage of story was studied theoretically. Relation between story and education, the importance of using story in religion and ethic education, matters of story and specialities which have to exist in story, finally the usage of story in the lesson, methods and technics which story can be used were examined.

In the second chapter Ömer Seyfettin’s five stories which were chosen practically and analysed according to the topics which can be used in religion and ethic lesson.

In the conclusion chapter, results which were reached at the end of the study were explained.

04. Kısaltmalar Listesi

a.g.e.	Adı Geçen Eser
a.g.m.	Adı Geçen Makale
a.y.	Aynı Yer
AÜİF	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
AÜİİF	Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi
Bk.	Bakınız
c.	Cilt
çev.	Çeviren
DEAD	Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
DED	Değerler Eğitimi Dergisi
DİA	Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi
DİB	Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi
DÖGM	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
İFAV	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı
KUYEB	Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MÜEBE	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
sy.	Sayı
s.	Sayfa
SÜİF	Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
TDK	Türk Dil Kurumu
TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
ts.	Tarihsiz
TTK	Türk Tarih Kurumu
v.d.ğr.	Ve Diğerleri
vb.	Ve Benzeri
vd.	Ve Devamı
ys.	Basım yeri yok

GİRİŞ

Problem: Hikâye, taşıdığı mesajı iletmede evrensel bir dile sahiptir. Onun anlam iletmedeki rolü, tarihten edebiyata, güzel sanatlardan dinî öğretilere kadar pek çok ilim dalında farklı şekillerde tezahür etmiştir. Hikâyenin evrensel anlamda bir etkiye sahip olmasının nedeni, kuru ve doğrudan anlatımlara nazaran edebî ve dolaylı anlatımların daha etkili olmasıdır.

Hikâye din ve ahlâk eğitiminde de pek çok bakımdan önem arz etmektedir. Hikâyenin küçük yaşlardan itibaren dinî ve ahlâkî kültürlemedeki etkisi göz ardı edilemez. Ancak bunun ötesinde hikâye, örgün eğitimde de bir öğretim materyali olarak önemli bir etkiye sahiptir.

Hikâye ile eğitim yaklaşımı, genelde eğitim için özelde de din ve ahlâk eğitimi için en iyi yöntemlerden biri olarak kabul edilebilir. Bu yaklaşım, aynı zamanda geleceği en parlak yaklaşımlardan biri olarak görülmektedir.¹

Hikâye yolu ile biz çocuğun anlamakta zorlanacağı pek çok soyut konuyu somutlaştırmış oluruz. Yapısı itibariyle metafizik bir alan olan dinin yeni nesillere aktarılması, öğretilmesi ve sevdirmesi kolay bir iş değildir. Bu noktada ülkemiz şartları dikkate alındığında farklı sosyo-kültürel çevrelerden gelme, farklı eğitim düzeyindeki ebeveynler tarafından etkilenme, farklı zekâ düzeylerine sahip olma gibi pek çok değişkenin ve bireysel ayrılıkların getirdiği güçlükler öğrencilerin anlama düzeylerini de farklılaştırmaktadır.

Bir Din Kültürü öğretmeni, sınıf yahut öğrenci seviyesine göre müfredat belirleme yetkisine sahip olmadığına göre mevcut müfredatı öğrencilerin seviyelerine uygun bir biçimde aktarabildiği ölçüde başarı şansına sahiptir. Bu durumda hikâye marifetiyle konuları somutlaştırarak hem anlaşılmasını kolaylaştırmak hem de her seviyedeki öğrenci için dersi daha zevkli ve ilginç kılmak mümkün olabilir.

¹ Muhittin Okumuşlar, “Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikâye” SÜİF Dergisi, sy. 21, Konya 2006, s. 246.

Aynı şekilde değerler eğitimi ve ahlâkî gelişim üzerine yapılan çalışmalar da bize göstermiştir ki, doğrudan bilgi aktarımı, ahlâklı bireyler yetiştirmede kifayetsiz kalmaktadır. Ahlâk eğitiminde buyurgan bir üslup yerine, demokratik tutum geliştirmek, çocuğun alternatif tutum ve davranışlar üzerinde düşünmesini sağlamak ve kararı ona bırakmak daha olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Hikâye de bu hususta bize ahlâkî konularda sanal yaşantılar sunarak olumlu ve olumsuz davranış örneklerini çocuğa gösterme ve bunlar üzerinde birlikte müzakere edebilme imkânını sağlar.

Son olarak hikâyeyi din eğitiminde önemli kılan hususlardan biri de, bize dinin duygu boyutunu öğrenciye aktarmakta yardımcı olmasıdır. Bu noktada dinin insan zihnine hitap ettiği gibi, onun ruhuna ve duygu dünyasına da hitap ettiği gözden kaçırılmamalıdır. İnsanın duygu dünyasına hitap ederken de edebi bir dil kullanmak daha doğrudur.

Hikâyenin gerekliliğine vurgu yaptıktan sonra bizim bu çalışma ile asıl cevap aradığımız soruları irdeleyebiliriz. Elbette ki hikâyenin din eğitiminde kullanımını yeni bir hadise değildir. Öteden beri camilerden imam hatiplerin, ilim meclislerinde âlimlerin, talebeler huzurunda hocaların hikâyeler yolu ile sözlerine güç kattıkları malumdur. Bizim asıl vurgulamak istediğimiz hikâyenin günümüz eğitim yaklaşımları içerisinde ele alınıp, farklı boyutlarıyla değerlendirilmesidir. Bir başka ifade ile kullanımının güncellenmesidir.

Bu bağlamda günümüz eğitim yaklaşımlarında çocuk zihni, “*tabula rasa*”, yani üzerine istenilen bilgilerin yazılabileceği “boş bir levha” olarak görülmekten vazgeçilmiştir. Bireysel ayrılıklar, geçmişe nazaran günümüzde daha çok önemsenmektedir. Bilgi aktarımı yerine kavram öğretilmesi öne çıkmakta, yapısalcı yaklaşımlar çerçevesinde öğretmene ders içinde biçilen roller geçmişe nazaran günümüzde sınırlı tutulmakta öğrenciyi merkeze alan, onu aktif kılmayı hedefleyen yaklaşımlar revaç bulmaktadır. Dolayısıyla geçmişte olduğu gibi hikâyenin düz bir anlatımla sunulduğu ve muhatabın tamamen pasif kıldığı bir yaklaşımdan söz etmeyeceğiz. Tam aksine “öğreneni aktif kılarak sürecin içerisine katan, düşündüren, yorumlayan ve değerlendiren bir yaklaşımı nasıl sağlayabiliriz?” sorusuna cevap bulmaya çalışacağız.

Hikâye; evrensel bir dile sahip olması, soyut konuları somutlaştırmada kolaylık sağlaması, ahlâkî gelişime katkı sağlayacak bir materyal olması ve dinin duygu boyutunu yansıtmaya elverişli olması gibi hususiyetleri dolayısıyla din eğitimine son derece önemli

katkılar sağlayabilecek etkili bir eğitim materyalidir. Ancak önemli olan onu derste daha etkili bir biçimde kullanabilmektir. Türkiye’de ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin kullandıkları yöntemlerle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda öğretmenlerimizin çoğunlukla “takrir-düz anlatım” gibi öğretmen merkezli yöntemleri kullandıkları ve öğretim yöntemleri konusunda bilgi eksikleri olduğu ortaya konmuştur.² Yine DKAB öğretmenlerinin ahlâkî konular yerine ibadet, inanç ve muamelat gibi bilgi aktarımının ağırlıklı olduğu konulara önem verdikleri düşüncesine %43 oranında katılan öğretmenler bu durumun gerekçelerini şöyle sıralamışlardır.³

- Ahlâk konularının nasıl öğretileceği ile ilgili yöntem bilgisi eksikliği
- Zaman eksikliği
- Ahlâkî konuların bilgi olarak verilememesi
- Ahlâkî konuların dinî konulara göre daha az önemsenmesi

Görüldüğü gibi din eğitiminde yöntem ve teknikler söz konusu eğitim faaliyetleri neticesinde ortaya çıkan sonucu birebir etkileyen ve eğitimin kalitesi ile yakından alakalı olan bir konudur. Bu noktada çalışmamız *hikâyenin bir eğitim materyali olarak dersi nasıl zenginleştirebileceği sorusuna cevap bulmayı ve din eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere farklı açılımlar getirmeyi hedeflemektedir*. Bu bağlamda yeni bir anlayışla hikâyeyi bir eğitim materyali olarak ele almak ve ona yeni açılımlar kazandırmak gerekmektedir. Bu nedenle “*Din eğitiminde hikâye bir materyal olarak yeni bir bakış açısı ile nasıl kullanılabilir?*” sorusu bu çalışmanın temel problemi olmuştur.

Amaç: Din eğitimi ifadesini “inanılan dinin eğitimi”⁴ şeklinde netleştirdiğimizde söz konusu edilen İslam dininin, gelenekten de güç alarak günümüz problemlerine çözüm oluşturacak biçimde yeni nesillere aktarabilmenin yolları üzerinde kafa yormak en çok günümüz din eğitimcilerinin üstlenmesi gereken bir sorumluluktur. Buna göre de, öncelikle İslam’ın ana kaynakları olan Kur’an’ın ve Hz. Peygamber’in eğitim yaklaşımları ışığında

² M. Zeki Aydın, *Ahlâk Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi*, Nobel Yay., Ankara 2003, s. 6.

³ Aydın, a.g.e., a.y.

⁴ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, AÜİF Yay., Ankara 1990, s. 30.

“*Din eğitiminde niteliği nasıl arttırabiliriz?*” sorusu önem kazanmaktadır. Tarihte çocuklarını eğitme ve öğretme telaşı yaşamamış bir milletten bahsedilemez demek çok yanlış olmasa gerektir. Elbette ki her millet istikbalini emanet edeceği nesilleri eğitebilme kaygısını yaşar. Ancak bu telaş ve bu kaygı söz konusu eğitimin keyfiyeti üzerinde yoğunlaştığında bir anlam ifade eder. Dolayısıyla “*daha iyi nasıl eğitebiliriz?*” sorusuna yoğunlaştığımız ölçüde eğitimde başarı elde edebilme şansımız artar. Din eğitiminin bir zaruret olduğu gerçeğinden hareketle, eğitimin her alanında ve insanı tanıma yolunda birçok gelişmenin yaşandığı günümüzde, din öğretiminin nasıl olması gerektiği sorusu daha da önem kazanmakta ve keyfiyet giderek önem arz etmektedir.

Eğitim-öğretimde “*nasıl?*” sorusunun cevabı, yöntem ve tekniklerle ilgili faaliyetleri akla getirir. Tüm bilim dallarının kendine has yöntem ve teknikleri vardır. Zira yöntem ve teknik bir alanın en önemli unsurudur. Eğitim ya da din eğitimi söz konusu olduğunda da öğretim yöntem ve teknikleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin odak noktasında yönlendirici bir faktör olarak karşımıza çıkar.

Aile çevresinde din eğitiminden yoksun kalmış öğrenciler için Din Kültürü dersi onları İslam dinî ile buluşturan yegâne kaynak olarak nitelenebilir. Bu öğrenciler için bu tek bağı koparmamak hatta daha sağlamlaştırmak Din Kültürü öğretmenlerine düşen önemli bir sorumluluktur. Dini bilgilere çeşitli yollarla ulaşmış fakat hep aynı şeyleri duymaktan ve klasik metotlardan sıkılmış bireylere dinî konular farklı bir yaklaşımla nasıl ilgi çekici hale getirilebilir sorusu da bizi yukarıdaki soru ile aynı noktada buluşturmaktadır.

Daha geniş bir perspektiften bakıldığında da çocuğun zihnen ve ruhen gelişmesinde edebiyat ve çocuk kitaplarının olumlu etkisi olan faktörler arasında yer aldığını hatırlayarak, *kitapla ve edebiyatla daha barışık, çocuğun düşünce ufkunu geliştirip, zenginleştirebilecek bu türlü edebi eserlerin ders içi materyale dönüştürülebilmesinin önemini vurgulamak ve bu hususu DKAB öğretmenlerinin dikkatine sunmak* amaçlanmıştır.

Sınırlılıklar: Öncelikle şunu belirtelim ki, hikâye edebi bir tür olmakla birlikte çalışmamızda onun edebi ve sanatsal değeri ile ilgilenilmemiş sadece epistemolojik yönü söz konusu edilmiştir.

Hikâye çok küçük yaşlardan itibaren kültürleşme, hayatı tanıma, çocuk gelişimine katkı vb. gibi dolaylı yollarla eğitime katkı sağlayan bir türdür. Ancak bu çalışma hikâyenin

ilköğretim 4.5.6.7.8.sınıflardaki öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi içerisindeki kullanımını esas almaktadır. İlköğretim öncesi çocuklar için hikâyenin eğitimsel değerini çalışmamızın dışında tuttuk. Aynı şekilde ortaöğretim müfredatı ve bu dönem öğrencilerine yani lise DKAB dersi öğrencilerine yönelik hikâyenin kullanımını da inceleme alanı dışında bırakılmıştır.

Ders içi faaliyetlere malzeme sağlaması bakımından çocuk edebiyatına göz atmak, çocuk edebiyatını çocuğu ve ona ulaşmada teknik bakımdan öğretmeni destekleyen bir kaynak olarak görmekle birlikte, hikâyenin ilköğretim Din Kültürü dersinde kullanılabilirliği üzerinde durulmuştur. Hikâyenin ders dışı edebi bir eser olarak okunmasının pek çok faydayı haiz olduğu bilinmekle birlikte, aynı edebi eserin derse taşınması, derse sağlayacağı katkı konumuzla doğrudan ilgili olması dolayısıyla bizim için daha önemlidir.

İkinci bölümde örnek oluşturması bakımından ele alınan beş hikâye Ömer Seyfettin hikâyeleri ile sınırlandırılmıştır. İkinci bölümde uygulamaya yönelik olarak ele alınan hikâyelerin Ömer Seyfettin'den seçilmiş olmasının belli başlı gerekçelerini şöyle sıralayabiliriz. Öncelikle yapı bakımından Ömer Seyfettin hikâyeleri kuvvetli bir olay üzerine ve küçük bir roman gibi kurulmuş hikâyelerdir. Dolayısıyla sağlam bir olay örgüsü ve çoğu zaman etkileyici bir sonla bitiyor olması yanında hacim bakımından kısa olması derste kullanılabilirliğini arttıran hususlardır. Gene konu ve işlenişi bakımından Ömer Seyfettin okuyucuya bir mesaj iletmek gayesini gütmüştür. Bu durum ahlâkî bir mesaj vermeyi hedeflediği ve bu mesajı daha örtülü bir biçimde vermeyi başardığı hikâyeleri için kullanılabilirliği arttıran ikinci bir husustur. Üçüncü olarak da yüz ellinin üzerinde hikâyesi bulunan bir hikâyeci olarak hikâyelerinin tamamının din ve ahlâk eğitiminde kullanılabilir olduğunu söylemek mümkün olmasa da “İlk Namaz” gibi doğrudan din eğitimi ile alakalı hikâyelerinin olması örneklem olarak alınmasında etkili olmuştur. Son olarak da Ömer Seyfettin'in çok okunan ve çok bilinen bir yazar olması bizim için belirleyici diğer bir husus olmuştur. Nitekim yapılan bir araştırmada Türkiye'de çocuklara yönelik olarak en çok basılan kitap sıralamasında yerli kitaplar arasında Keloğlan Masalları, Nasrettin Hoca

Fıkraları, Türk Masalları (anonim) ve Dede Korkut Hikâyelerinin ardından Ömer Seyfettin hikâyelerinin beşinci sırada yer aldığı görülmüştür.⁵

Yine bu hikâyelerle ilgili olarak, derste hangi konular çerçevesinde, hangi mesajları ulaştırmada kullanılacağı keyfi olarak belirlenmemiş, müfredat bu hususta belirleyici olmuştur. Bir başka ifade ile bir hikâye farklı sınıflarda farklı konuların açıklanması için kullanılmış farklı sınıflarda aynı hikâye başka başka yönleri ile sınıf seviyesine indirgenerek kullanılabilmiştir.

Metot ve Kaynaklar: Bu çalışmada “*Betimleme Yöntemi*” esas alınmıştır. Bu yöntemle yapılan araştırmalarda ilişkiler, inanışlar, görüşler, davranışlar, gelişmekte olan yön ve eğilimler üzerinde durulurken, olay ve olguların “*Ne*” oldukları açıklanmaya çalışılmakta, mevcut durum olduğu gibi ortaya konmaktadır.

Bu yöntemde vasıflama ağırlıklı olmakla birlikte aynı zamanda analiz, açıklama, yorumlama, değerlendirme ve yeni durumlara uygulanacak genellemeler de yapılabilmektedir.⁶ Bu yöntemde uygun olarak çalışmamızda gözlem ve deneyimlerin yanında dokümantasyon teknikleri ile literatür taraması yapılmış ve öncelikle konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalar ve çalışmamıza katkı sağlayacak diğer çalışmalar taranmış ve sonuçta ulaşılan verilerin yeni eğitim yaklaşımları içerisinde yorumlanmasına, değerlendirilmesine ve geliştirilmesine çalışılmıştır.

Konu ile alakalı kaynaklara baktığımızda yurt dışında hikâyenin kullanımına daha geniş bir perspektiften de edebiyat temelli eğitim faaliyet ve anlayışlarına ülkemizden daha önce dikkat çekildiğini ve araştırma konusu yapıldığını belirtmek lazımdır. Bu konuda bilhassa İngiltere de yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir.⁷

Ülkemizde de yine DKAB dersinden önce hikâyenin farklı derslerde kullanımını ile alakalı çalışmalar yapılmıştır.

⁵ [http://www.cocukvakfi.org.tr.-Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi-Eylül 2006 \(10.9.2007\).](http://www.cocukvakfi.org.tr.-Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi-Eylül 2006 (10.9.2007).)

⁶ Bk. Saim Kaptan, Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri, Rehber Yay, Ankara ys., s. 65 vd.; Birgül Karataş, Araştırma Teknikleri, İstanbul 1984, s. 93; Zeki Arslantürk, Araştırma Yöntem ve Teknikleri, İstanbul 1993, s. 85; Niyazi Karasar, Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara 1994, s. 77 vd.

⁷ Yücel Kabapınar, “İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Materyalleri Açısından Türkiye ve İngiltere Örnekleri”, KUYEB, İstanbul (Mayıs 2002), s. 249-270; Bahri Ata, “İngiltere’de Piaget ve Bruner’in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma” Pamukkale Üniversitesi 4. Ulusal Sınıf Öğretmenleri Sempozyumu (15-16 Ekim 1998), (Basılmamış Bildiri).

Hikâyenin öncelikle Tarih, Vatandaşlık, Hayat Bilgisi gibi Sosyal Bilgiler grubu dersler içinde kullanımı ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığını görmekteyiz. Bunlar arasında Ahmet Şimşek'e ait "*İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin Etkililiği*" isimli makale ve Yücel Kabapınar'a ait "*İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Öğretim Materyalleri Açısından Türkiye ve İngiltere Örnekleri*" başlıklı makale zikredilebilir.

Fen Bilgisi alanında ise belirttiğimiz şekilde yurt dışında birçok çalışma olmakla birlikte Türkiye'de yapılmış en ciddi çalışma olarak Hatice Acar'ın "*Fizik Eğitiminde Bilimkurgu Hikâyelerin Kullanılması*" konulu yüksek lisans tezini gösterebiliriz.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi alanında hikâyenin kullanımı konusunda kaynak oluşturacak çalışmaların başında ise, Mehmet Zeki Aydın'ın "*Ahlâk Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*" isimli çalışması, bunun yanında Muhittin Okumuşlar'ın "*Din Eğitiminde Etkili Bir Yöntem Olarak Hikâye*" isimli makalesi ve Beyza Bilgin'in "*Ahlâk Terbiyesinde Dini Hikâyeler*" başlıklı makalesi öncelikle zikredilebilecek kaynaklar arasında yer almaktadır.

Burada konuyla birinci derecede ilgili kaynaklara işaret edilmiştir. Konuyla dolaylı olarak ilgili diğer kaynaklar "Bibliyografya" da verilmiş, burada ayrıca zikredilmemiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. HİKÂYE-EĞİTİM İLİŞKİSİ

10. Hikâye ve İlgili Kavramlar

Bir edebiyat türü olmanın yanında bir anlatım biçimine de ad olan *hikâye*; “*anlatmak, nakletmek, aktarmak, tekrar etmek, benzetmek, taklit etmek*” anlamlarında bir mastar olarak karşımıza çıkmaktadır.⁸ “*Ayrıntularıyla anlatılan olay, gerçek ya da tasarlanmış olayları anlatan düz yazı*”⁹ şeklinde tanımlanan “öykü” de, hikâye ile eş anlamlı olarak kullanılan ve kullanımını giderek yaygınlaşan bir kelimedir.

Terim olarak hikâye edebiyatta bir türü ifade eder ve şöyle tanımlanır; Belli bir zaman ve yerde birkaç kişinin başından geçen, gerçeğe uygun bir olayı anlatan veya birtakım kimselerin karakterlerini çizen ve çoğu kez birkaç sayfa tutan kısa yazıdır. Bu yazılar bir tasarlama ürünü olabileceği gibi, bir gözleme de dayanabilmektedir.¹⁰

Zamana ve çevreye göre değişerek, gelişerek sözlü birer gelenek haline gelmiş destanlardaki akıncı ruhun sosyal bir karaktere dönüştüğü, geliştiği, çoğunda birçok aile ve toplum problemlerinin ve değişik insan tiplerinin yer aldığı, insani bir duygu olan “aşk” ile ilahi bir nizam olan “kader”in konu edildiği hikâyelere “*halk hikâyeleri*” denilmektedir.¹¹

Hikâyenin mazisi oldukça eskidir. Bundan dolayıdır ki, hikâye geçmiş çağlarda gerek Doğu, gerek Batı kültüründe bağımsız bir tür olarak görünmekten daha çok *masal, fabl, menkibe, kıssa*, hatta *fıkra* ve *latife* gibi diğer türlerle karışmaktadır.

⁸ Hüseyin Yazıcı, “Hikâye”, DİA, İstanbul 1998, c. XVI, s. 479

⁹ TDK, Türkçe Sözlük, , Ankara 1998, c. II, s. 29.

¹⁰ Ferhan Oğuzkan, Çocuk Edebiyatı, Anı Yay., Ankara 2006, s. 99.

¹¹ Selçuk Kantarcıoğlu, Eğitimde Masalın Yeri, MEB. Yay., İstanbul 1991, s. 11.

Modern anlamda hikâyenin Batıda ilk örnekleri 18. yüzyılda görülmeye başlar ve 19. yüzyılda roman türünden ayrılarak adına “*küçük hikâye*” denilen tür ortaya çıkar. Bugün dünyada hikâye denildiği zaman sadece bu *küçük hikâye* türü anlaşılmalıdır.¹²

Edebiyat türü olarak hikâyeye en yakın tür şüphesiz “*roman*”dır. *Roman*, nesir olarak yazılmış hikâyeye verilen addır. Hikâyeye hayal mahsulü oluşu, romanı, vakıaların nakli olan tarihten ve genellikle karakter ve davranışları anlatmayı hedef edinen denemeden ayrılır. Karakter yaşantı bolluğu ve uzunluğu ile roman, küçük hikâyeden de ayrılır.¹³

Roman da hikâyede olduğu gibi hayali yahut gerçek hayattan alınmış durumları yansıtabilir. Romanda genellikle gelenek ve göreneklerin, kişiler arası ilişkilerin, toplumsal durumların ve ruhsal olayların açıklanmasına veya çözümlenmesine çalışılır. Bununla birlikte, yapılan tanımlardan da açıkça anlaşılabilceği gibi, hikâyeye ve roman arasında, öz ve yapı bakımından çok, hacim bakımından bir ayrım vardır. Aralarındaki hacimsel fark dikkate alınmadığında roman ve hikâyeye yapı bakımından benzer öğelerden oluşur ki, bunlar: olaylar, kişiler, çevre ve yazarın dolaylı veya dolaysız olarak ileriye sürdüğü fikirlerdir.¹⁴

Çocuk hikâyeye ve romanları konularına göre şu şekilde sınıflandırılmaktadır: Yakın çevre ile ilgili hikâyeye ve romanlar, hayvan hikâyeye ve romanları, mizahi hikâyeye ve romanlar, serüven (macera) hikâyeye ve romanları, duygusal hikâyeye ve romanlar, tarihi hikâyeye ve romanlar, gezi hikâyeye ve romanları.¹⁵

“*Hikâyeye etme* (öyküleme) ise, görülen ya da bilinen bir olayın başkalarına anlatılmasına dayanan bir anlatım biçimidir. *Öykü, roman tiyatrosu, senaryo, fabl, masal, anı, gezi* öyküleme anlatım biçimiyle yazılan edebi türlerdendir. Öykü, bir olay ya da duruma dayanır. Akışta bir durumdan diğer bir duruma geçiş bir hareket söz konusudur. Hareket bir olayın akışı demektir. Öyküleme yoluyla anlatım için bir hareketin, bir akışın, bir değişimin bulunması gerekmektedir. Başka bir deyişle, bu anlatım biçimi için hareket, oluş akış, geçiş, değişim gibi adlandırmaların tümünü kapsayan *olay* asıldır. Olay, insanın

¹² Yazıcı, a.g.e., s. 480.

¹³ Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, Dergâh Yayınları, İstanbul ts, c.4, s. 340

¹⁴ Oğuzkan, a.g.e., s. 100.

¹⁵ a.e., s. 108.

doğayla, toplumla ya da iç dünyasında kendi kendisiyle olan ilişkilerinden, savaşlarından doğabilir.”¹⁶

Bu ifadelerden hareketle öyküleme anlatım biçimiyle yazılan eserlerle bir edebi tür olan hikâye arasında bir ilişki olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu yüzden ki, hikâyenin beyaz camdaki karşılığı olan “*senaryo*” eğitimsel açıdan ve çocuklar üzerindeki etkileri bakımından hikâye ile paralellik arz eder.

Din eğitimi söz konusu olduğunda akla gelen ve zaman zaman aralarındaki benzerlikler dolayısıyla hikâye ile karıştırılan “*kıssa*”nın da hikâye ile ilişkisini ortaya koymak, hikâyenin ve kıssanın doğru anlaşılmasını ve kullanımını temin bakımından faydalı olacaktır.

İslamî literatürde veya Kur’an ıstılahında “*kıssa*” denildiğinde, Kur’an’da anlatılan tarihi olaylar ve peygamberlerin hayat hikâyeleri kastedilir. Daha açıklayıcı bir tanım yapmak gerekirse *kıssa*; *tarihin derinliklerinde kaybolmuş, unutulmuş veya bazı izleri varlığını koruyabilmiş mutlak hakikatleri, yüksek dinî değerleri ihtiva eden tarihi olayların, adeta olaylara yeniden bir canlılık vererek muhataplara anlatılmasıdır.*¹⁷

Kur’an’da anlatılan kıssalar için neden “hikâye” kelimesinin değil de “*kıssa*” kelimesinin kullanılmış olduğu sorusuna cevap verdiğimizde aynı zamanda *kıssa* ile hikâyenin farkını da tespit etmiş olacağız. Öncelikle “*kıssa*” kelimesi sözlükte; “*iz sürmek, birini takip edip arkasından gitmek, bir kimseye bir haber veya sözü bildirmek, açıklamak, anlatmak*” gibi anlamlara gelmektedir. Kıssalar Kur’an’da; geçmiş eserleri ve izleri açığa çıkararak insanların unutmuş buldukları veya gafil oldukları olaylar üzerinde dikkatleri yoğunlaştırmak amacı taşımaktadır.¹⁸ Dolayısıyla kıssada olmuş yaşanmış bir olayın izini sürüp olanı olduğu gibi nakletmek anlamı saklı iken hikâyede olmuş bir şeyi anlatma zorunluluğu yoktur. Anlatılan şey, hiç yaşanmamış yani kurgu ürünü de olabilir. Kıssaların hikâyeden en ciddi farkı bu husustur. Kıssalar adeta geçmişte yaşanmış bir olayın fotoğrafını çeker ve bize bildirir, olanı olduğu gibi nakleder.

¹⁶ Osman Çeviksoy- Ethem Baran, Türk Dili ve Edebiyatı Kompozisyon, Serhat Yay., İstanbul 2005, s. 103.

¹⁷ İdris Şengül, “Kur’an Mesajını Ulaştırmada Kıssaların Önemi”, 1. Kur’an Sempozyumu (1-3 Nisan 1994) Ankara 1994, s. 133.

¹⁸ Suat Yıldırım, “Kur’an-ı Kerimde Kıssalar”, AÜİF Dergisi, sy. 3, Sevinç Matbaası, Ankara 1979, s. 38.

Bu açıdan bakıldığında kıssaların din eğitiminde kullanımını muhtevanın doğruluğu kaygısı olmaması bakımından, içerik itibariyle daha geniş bir yelpazede yer alan hikâyeden daha sorunsuz görünmektedir.

Kur'an elbette bir tarih kitabı değildir. Dolayısıyla kıssalarda olaylar ve kahramanlar bize lazım oldukları ölçüde bildirilmiştir. Ayrıntılar kıssanın anlatılmasındaki gaye unutulmasın ve muhatapların ibret almasını engellemesin diye asgariye indirilmiştir. Örneğin, Kur'an'da Nuh tufanından bahsedilmektedir. Ancak Nuh tufanı umumi midir yoksa bölgesel midir? Gemide taşınanların kimlikleri, kaç gün gemide kaldıkları, nereye indikleri, suyun istilasının kaç gün devam ettiği belli değildir. Kısaca belli kesitler alınmış ayrıntılar belki de muhatapın muhayyilesine bırakılmıştır.

Kur'an kıssaları insanı eğlendirmek ve merakını gidermek gayesi ile yazılmamış olmakla birlikte, olaylar gözümüzün önünde yaşanıyor muşçasına canlı ve tesirli bir üslupla anlatılır. Hacim olarak Kur'an'ın yarısına tekabül eden¹⁹ kıssaların bu kadar çok kullanılması da bu eğitimsel değeri sebebiyle olsa gerektir.

Kur'an-ı Kerim geçmiş tarihi olaylar hakkında kasas kelimesi dışında “*nebe*”, Asr-ı Saadette vuku bulan hadiseler için de “*haber*” kelimesini kullanmıştır.²⁰

Kur'an da verilmek istenen mesajı muhataplara dolaylı yönden anlatmaya, meseleleri somutlaştırmaya yarayan bu yönü ile kıssalarla zaman zaman karıştırılan bir tür daha vardır ki o da “*mesel*”lerdir. Meseller “*hakikatte vuku bulmayan, ancak öğüt, ders ibret, kastedilen mananın akla yakınlaştırılması ve mananın hissedilir şekilde tasviri gibi gayelerle Kur'an'ın getirdiği misaller*” demektir.²¹ *Mesel*'den gaye, anlatılmak istenen durumu, açıkça hissettirmektir. Meseller tabii hayatta tekrarlanıp durduğundan, olayların aynıyla gerçek olmaları şart değildir.²²

Öyküleme türünde karşımıza çıkan anlatım biçimlerinden birisi de “*masal*”dır. Masal kelimesi ile halk arasında yüzyıllardan beri anlatılmakta olan ve içinde olağanüstü kişilerin, olağanüstü olayların bulunduğu bir varmış bir yokmuş gibi klişe anlatımlarla

¹⁹ Şengül, a.g.m., s. 133.

²⁰ Şengül, a.g.m., s.135.

²¹ Şengül, a.g.m., a.y.

²² Bk. Yıldırım, a.g.m., s. 38.

başlayan, belli bir uzunluğu olan sonunda onlar erdi muradına biz çikalım kerevetine gibi belli sözlerle sona eren, zaman ve mekân kavramlarıyla kayıtlı olmayan bir sözlü anlatım türü kastedilmektedir.²³ Yukarıdaki tanımda da geçtiği gibi neticede bir tür hikâye olarak nitelendirilebilecek olan masal, olağan üstü kişilere, olaylara, serüvenlere yer vermesi ve daha ziyade kuşaktan kuşağa nakledilerek bu güne ulaşmış olması gibi özelliklerle hikâyeden ayrılır. Edebi bir tür olmak üzere kim tarafından kaleme alındığı belli olan masallar varsa da, masallar genellikle ilk defa kim tarafından yazıldığı/söylendiği çoğu zaman bilinmeyen, halka mal olmuş anonim eserlerdir. Masal ve hikâye arasındaki önemli bir fark da; hikâye hayal ürünü olmakla birlikte realiteye aykırı olmamak durumundadır. Masalın ise anlattıklarına inandırmak yahut gerçekçi olmak gibi bir kaygısı yoktur. Masalda en önemli unsur ‘hayal’dir.

Çocuğun dil becerisinin gelişimi açısından “masal çağı” çocuğun 3-9 yaşları arasındaki dönemi kapsamaktadır.²⁴ Masallar bu dönem çocukları için vazgeçilmez edebi ürünler arasındadır. Öyle ki çocuklar, masalla daha okuma yazmaya başlamadan önce tanışırlar. Özellikle babaanne dede gibi çevresinde masal anlatacak birileri bulunan ya da bunların eksikliğini diğer yakınları dolduran çocuklar bu anlamda çok şanslıdırlar.

Türk halk edebiyatının da önemli kaynaklarından olan masalların doğuşu hakkında pek çok farklı görüş bulunmaktadır. Bununla birlikte Hindistan’ın masalların doğum yeri olduğu görüşü, bu gün için ağırlık kazanmıştır. Nitekim Cemil Meriç’e göre de “Dünyanın masal ağacı Hint’te yazılmıştır.”²⁵ Masalların tarihi gelişiminde Mezopotamya, İran, Bağdat, Anadolu, Yunanistan ve İtalya’nın da önemli bir yeri vardır. Doğumu başka kültürlerde gerçekleşmiş masallar (*Kelile ve Dimne-Hint, Binbir Gece Masalları-Arap*), Anadolu kültürünün oluşturduğu masallar da vardır. Bunların başında da *Keloğlan Masalları* gelmektedir.²⁶ Bununla birlikte *Masal*, dil, kültür, din, ırk farkı gözetmeksizin bütün toplumlarda ortak olarak paylaşılan bir dile sahiptir. Bazı masalarda mitolojilerin etkisi vardır. Masal hikâyeden daha evrensel bir dile sahiptir, kültürel unsurlar hikâyede daha çok yer alır. Masalda öğrenilen geçmiş zaman kullanılırken, hikâyede görülen geçmiş zaman kullanılır. Bu da hikâyenin yaşanabilir olmasının bir sonucudur.

²³ Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, Dergah Yayınları, İstanbul s.149.

²⁴ Hasan Güleriyüz, Çocuk Edebiyatı, PegemA Yay., Ankara 2002, s. 214.

²⁵ Cemil Meriç, “Çocuk Edebiyatı”, Çocuk Edebiyatı Yıllığı, Gökyüzü Yay., İstanbul 1987, s. 2-13.

²⁶ Yavuz Bayram, “Türk Halk Edebiyatında Çocuk Kavramı Üzerine” Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, Yıl 9, sy. 104–105, Ankara 2005, s. 117.

Hikâye ile masal arasında bu tür farklar bulunmakla beraber, çocukların eğitiminde bu iki tür arasında mukayese yapmak gereksizdir.²⁷

Görüldüğü gibi hikâye ile öyküleme anlatım biçimiyle yazılan diğer edebi türler arasında bazı benzerlikler ve ortak özellikler bulunmaktadır. Yerinde ve doğru olarak kullanıldığında bunların hepsi eğitimde kullanılacak önemli malzemelerdir.

11. Hikâye-Eğitim İlişkisi Hakkında Temel Hususlar

Hikâyenin “*anlatmak, aktarmak, benzetmek, taklit etmek*” gibi anlamlara geldiğini hatırlarsak, bu anlamların her birinin eğitimin bir başka yönü ile ilintili olduğunu görebiliriz. *Edebi bir tür olarak ele aldığımızda hikâye*, erken yaşlarda çocuğun ninnilerle, masallarla başlayan edebî serüveninde, projektörlerini yavaş yavaş dış dünyaya çevirmesini sağlayan bir durak teşkil eder. Çocuğa kurduğu dünyada tanıttığı çevrenin iklimi, bitki örtüsü, sanayisi, tarihi, değerleri hakkında fısıldadığı küçük bilgiler, çocuğun bilgi hazinesi yanında, kelime hazinesini de geliştirmesine yardımcı olur. Dili düzgün kullanan çocuk, muhakemesi güçlü, düşünce gelişimi sağlıklı çocuktur.

Hikâye dinlemek çocuk için oyun oynamak gibidir. Oyun çocuk için nasıl eğlencenin ötesinde hayatı, insanları, kendi duygularını tanıdığı bir laboratuvar vazifesi görürse, hikâye de çocuğu farklı zaman ve mekânlarda farklı diyarlara götürür. Çocuk, hikâyenin kahramanları ile üzüdür, sevinir ve heyecanlanırken aynı zamanda insanı tanır. Kahramanların yerine geçer, iyilerle dost olur, kötülerle mücadele eder, hikâyede anlatılan gerçekler ona moral verir. Hikâye, konusunu yaşamdan alması dolayısıyla dinleyicisine bir ayna gibi hayat sahneleri sunmakta, hayatı tanıtmaktadır. Bu nedenle hikâye, öğretimin daha kalıcı ve etkili olması için eskiden beri başvurulan vazgeçilmez bir öğretim malzemesi olarak kullanılmagelmiştir. Kısaca edebi tür olarak hikâyenin faydaları, diğer edebi türler gibi çocuğa kitap aracılığıyla gelen kazançlardır. Dolayısıyla çocuğu kitapla karşı karşıya getirir. Ancak açıktır ki, çocuğa okumayı sevdiren de hikâyelerdir.²⁸

²⁷ Okumuşlar, a.g.m., s. 242.

²⁸ Bu noktada ülkemizde çocukların kitabı ve okumayı sevmesine yönelik çalışmalarını dikkati çeken isimlerden biri de M. Ruhi Şirin'dir. M. Ruhi Şirin, 23 Aralık 1990'da kurduğu Çocuk Vakfı ile girişimlerine kurusal bir kimlik kazandırmıştır. Bu ülkemizdeki birçok iyi niyetli çabanın kurumsallaşamadığı için kalıcılıktan yoksun olmasını aşma yolunda bir adım olarak görülebilir.

Hikâyeyi edebi bir tür olmasının yanında, *eğitimde bir yöntem olarak* da ele alabiliriz. Edebi bir tür olarak hikâyeden söz ettiğimizde, hikâyenin ancak ders dışı/dersten bağımsız bir materyal olarak kullanımının söz konusu edildiği, yöntem olarak hikâye ifadesi ile de münhasıran hikâyenin sınıfta kullanımının vurgulandığı düşünülebilir. Netice itibariyle hikâyeyi bir öğretim materyali olarak konumlandırdığımız için, hedef kitlemiz ilköğretim öğrencileri ve ilköğretim müfredatı olmak şartıyla, ders içinde ve ders dışı kullanılan ayırımına gitmeden eğitimsel değeri bakımından hikâyeyi ele almak yanında ayrıca derste kullanımını da irdedeleyeceğiz.

Hikâyenin eğitimde kullanımı ile alakalı hikâye-eğitim ilişkisi bağlamında değerlendirilebilecek pek çok çalışma yurt içi ve yurt dışında mevcuttur. Bu çalışmalarda dikkati çeken bazı hususlar, yabancı ülkelerde hikâyenin kullanımı ile alakalı bu çalışmaların oldukça erken sayılabilecek tarihlerde ortaya çıkmış olmasıdır. İkinci bir husus ise din ve ahlâk eğitiminden ve fen bilimlerinden ziyade ve daha erken dönemde sosyal bilimlerde hikâyenin kullanımı ile ilgili bol miktarda çalışmanın olmasıdır. Bu noktada hikâyenin tarih öğretiminde kullanımına yönelik yapılmış ilk çalışma olarak gösterilen “History and Fiction” adlı çalışmanın Parents’ Review adı dergide 1894 tarihinde İngiltere’de yayımlanmış olması²⁹ bu alandaki araştırmaların mazisine dair bir örnek gösterilebilir. Bu durum sözel ve soyut yapıda olması bakımından din ve ahlâk eğitimi ile benzerlikleri bulunan sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklı yöntem ve tekniklere dersin yapısı gereği daha şiddetli bir ihtiyacın hâsıl olduğunu akla getirmektedir. İkinci bir gerekçe olarak özellikle ülkemizde ilköğretime yönelik din ve ahlâk eğitiminde yöntem arayışlarının diğer sosyal bilimlerden daha sonra yoğunluk kazanmış olmasını zikredebiliriz.

Pedagoji tarihine bakıldığında 19.yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başında Daniel Defoe tarafından yazılmış Robinson Crusoe (1719) hikâyesi etrafında bir eğitim bilim tartışması ile karşılaşmaktayız. Örneğin, Rousseau, Emile (1762) isimli kitabında La Fontaine’nin Fabl’larının çocuk için uygun olmadığını düşünürken Robinson Crusoe’yi çocuklara okutmanın önemini vurgulamaktadır.³⁰ Alman pedagoğ Herbart da aynı görüştedir. Ünlü

²⁹ Ahmet Şimşek, “Bir Öğretim Materyali Olarak Tarihsel Romana Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”, Bk. <http://www.tojet.net/articles/5410.doc>. (26.10.2007).

³⁰ J. J. Rousseau, Emile: Bir Çocuk Büyüyor, çev. Ülkü Akagündüz, Selis Kitaplar, İstanbul 2003, s. 92, 155. vd.

Amerikalı eğitimci John Dewey, Herbart ve Rousseau'dan farklı olarak, çocuğu tarihe ilişkin edebiyat ürünleri yerine doğrudan tarihi eserlerle karşılaştırmanın önemini vurgular. Dewey'e göre, Herbart Okulunun ilköğretim programlarında tarih dersinin zenginleşmesi konusunda pek çok yardımı olmakla beraber, tarih ve edebiyat arasındaki ilişkiyi abarttılar. Amerika'nın kolonizasyon tarihi ile Defoe'nin Robinson Crusoe'si bir derece tez itibariyle bir birinin aynıdır. Her ikisi de olgun bir uygarlığa sahip iken, birden bire sırf kendi kuvvetine dayanmak suretiyle işlenmemiş bir doğa ile mücadele etmek zorunda kalmış insanı temsil eder. Dewey'e göre, Robinson Crusoe'yi ilköğretim 3. ve 4. sınıf çocuklarının ders programına koymak arabayı beygirin önüne koymak gibi bir şeydir. Burada Dewey şu soruyu sormaktadır; "Niçin çocuğa daha canlı ve etkisi daha büyük olan ve devamlı olan gerçeği vermiyoruz?" Ona göre, Robinson Crusoe'yi okutmak yerine, çocukların düzeyinde yazılmış tarih öncesi çağlara ilişkin olarak insanların nasıl ilerlediğini gerçek hayattan yola çıkarak göstermek daha anlamlıdır.³¹

Bu bağlamda tarih öğretiminde çocuğun tarihi kavramasına ilişkin Alman Pedagog Erich Andraess'in görüşlerinden bahsedilebilir. Andraess'e göre, 3-8 yaş çocuğun "Masal Yaşı"dır. 8-12 yaş arası çocuk ise, realiteye uygun konularla masal şeklinde karşılaşmak ister. Robinson Crusoe, Gülliver'in Seyahati bu yaş için karakteristik hikâyeler olarak görüldüğü için bu döneme "Robinson Yaşı" denmiştir.³²

Yine sosyal bilgiler ve tarih öğretimi bağlamında çocuğun tarih kavrayışına ilişkin olarak iki bilim adamının, Amerikalı Linda Levstik ve Kanadalı Kieran Egan'ın çalışmaları kayda değerdir. Özellikle, Amerika'da okul programlarında Tarih ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yapısından kaynaklanan problemlerin kısmen tarihi romanları ve kısa hikâyeleri kullanarak aşılması vurgulanmıştır. Bu bağlamda, bu araştırmacılar tarihi romanda karşılaşılan anlatı tarzı olarak tarihin, çocukların tarihi kavrayışlarını nasıl etkilediğine ilişkin alan araştırmaları yapmışlardır. Özellikle, Egan, anlatının öğretim programlarının hepsinde kullanışlı bir pedagojik araç olduğunu ileri sürdü.³³ Eğer roman/hikâye doğru bir tarih ve cazip bir edebi tarza sahipse, çocukların, bir kısım insanın tarih hakkında ne hissettiği, nasıl yaşadıkları, ne giydikleri ve nasıl konuştukları gibi

³¹ John Dewey, Mektep ve Cemiyet, çev. Avni Başman, Matbaa-i Amire, İstanbul 1923, s. 100.

³² Fuat Baymur, Tarih Öğretimi, İnkılap ve Aka Kitabevi, İstanbul 1964, s. 25.

³³ Bahri Ata, Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak Tarihi Romanlar, Türk Yurdu, Ankara 2000, sy. 153-154, s. 158-165

detaylarda bilgi edinmesini sağlar. Linda Levstik, Amerikalı çocukların tarihi roman ve hikâyelere ilgisinin nedenlerini şöyle sıralamaktadır. Birincisi, günlük hayatın ve insanların hislerinin tasviri gibi insancıl ayrıntılar çocukların ilgisini çekmektedir. İkincisi tarihi romanlardaki çatışma, daha çok ahlâkî değerlerin etrafında olmaktadır. Çocuklar böyle bir ahlâkî çelişki ile karşılaşan hikâye/roman karakterleri ile kendilerini özdeşleştirirler. Üçüncü olarak, roman, insan deneyiminin “sınır bölgelerini” keşfe yöneliktir. Aynı araştırmada Levstik roman ve hikâyenin kullanımı ile ilgili olarak, herhangi bir metne eleştirel yaklaşımda öğretmenlerin aracılığına ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.³⁴ Kieran Egan da çocuğun çeşitli kavrama ve gelişim aşamaları olduğunu kaydettikten sonra, bu kavrama biçimlerine paralel bir öğretim programı ve pedagoji önermektedir. Örneğin, öğretmen romantik aşamada bir öğrenciye elektriğin bulunuşunu öğretirken, bunu Benjamin Franklin ve Thomas Edison gibi kimselerin hayat hikâyesi ve çabalarıyla ilişkilendirmelidir. Egan’a göre romantik aşamadaki bir çocuk yakından uzağa ilkesinin söylediğinin tersine Çin Seddi, Piramitler, dünyanın en uzun adamı gibi insan eyleminin uç noktaları ile meşgul olur.³⁵ Bu bilgi doğrultusunda din eğitiminde de konular içerisinde Hz. Peygamberin ve diğer İslam büyüklerinin hayatlarından örnekler sunulması çocuklar üzerinde olumlu tesir bırakacaktır

Yine sosyal bilgiler dersine yönelik olarak hikâyenin de içinde bulunduğu edebi türlerin kullanımının faydaları ve önemine dair yayımlanmış olan bir makalede 1920’den günümüze kadar, ticari kitapların sosyal bilgiler eğitimini nasıl zenginleştireceği hakkında bilgiler ve yollar içeren 160’ın üzerinde kaynağın olduğundan bahsedilmektedir.³⁶

Ticari kitap ifadesinin ne anlama geldiği ise aynı makalede, “sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimini zenginleştirme bağlamında roman, mitoloji, biyografi, drama, şiir gibi edebi eserlerin yer aldığı ‘iyi anlatılan bir öykü’ dür.” şeklinde tanımlanmıştır. Söz konusu makalede tanımı yapılan ticari kitapların ders işlenişine (ders içinde ve ders dışında kullanımı her ikisi de kastedilmiştir) katkıları ise şöyle sıralanmıştır:³⁷

³⁴ Linda Levstik“Narrative Constructions:Cultural Frames For History” The Social Studies, vol. 86, n. 3, p. 113-117’den aktaran Bahri Ata, a.g.m., s. 155.

³⁵ Kieran Egan, The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding. Chicago: The University of Chicago Press, 1997’den naklen Bahri Ata, a.g.m., s. 160.

³⁶ Tom Mc Gowan- Barbara Guzzetti, “Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi”, çev. Ahmet Doğanay, http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/doganay_01.pdf. (26.10.2007), s. 36.

³⁷ Gowan- Guzzetti, a.g.m., s. 36 vd.

— Düzey Farklılığı: Sınıflarda tüm öğrencilerin aynı okuma ve anlama düzeyinde olduğunu iddiası her zaman doğru bir iddia olmayabilir. Zaman zaman sınıflarda çocukların okuma düzeyi, bulunulan sınıftan iki sınıf geri veya ileri olabilmektedir. Sınıfa getirilen çeşitli düzeylerdeki ticari kitaplar, çocuklara kendi okuma düzeylerine uygun daha rahat okuyabilecekleri materyal sunmaktadır.

— İlgi: Ticari kitap yazarları, yazı sili ve formatı seçmede ders kitapları yazarlarından daha özgürdür. Onlar eserlerinde rahatlıkla mizah kullanabilir, olayları öyküleştirebilir ya da sanat yapıları kullanabilir. Bunlar genellikle ders kitaplarında bulunmaz. Okuma sürecinde zevk ve ticari kitap birleşerek çocuklara konulardan sadece bilgi edinilemeyeceği, aynı zamanda zevk de alınabileceği mesajını verir.

— Geniş Kapsamlılık: Araştırmacılar ders kitaplarını, çok fazla kavram içerdiği ve bu kavramları çok ayrıntılı açıklamadığı, sadece tanımlayarak listelediği için eleştirmektedirler. Ders kitapları yeni içeriğin anlaşılması sürecinde öğrenciye adım adım kılavuzluk yapamamaktadır. Öğrenciler ders kitaplarında okudukları bir kavram hakkında düşünmeye zaman kalmadan, kitap bir başka kavrama geçmektedir. Ders kitaplarının aksine bazı araştırmalar ticari kitapların öğrencilerin düşünceleri kavrayabilmeleri için kavramlar arası ilişkiyi daha iyi sağladığını göstermiştir. Bu araştırmacılar ayrıca, öğrencilerin ticari kitapları okuduktan sonra kendi sorularına daha iyi yanıt verebileceklerini de bulmuşlardır.

— Uygunluk: Okuma araştırmalarında elde edilen en net sonuçlardan biri, okunan metnin algılanmasında ön bilginin etkisidir. Öğrenciler günlük yaşam deneyimlerini ve öğrenilecek kavramla ilgili ön bilgilerini ilişkilendirdiklerinde yeni bilginin anlaşılması kolaylaşmaktadır. Ticari kitaplar bu süreçte öğrencilere, yaşamlarının içinden, günlük hayattan kavramlara gerçek örnekler sunarak yardımcı olabilmektedirler.

— Vatandaşlık: Sosyal bilgilerin edebiyatla birleştirilmesini gerektiren son neden, sosyal bilgilerin temel amacı olan vatandaşlık eğitimidir. Bilgili, etkin vatandaşlar olarak görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için öğrenciler eleştirel olarak okuma ve düşünme becerisine gereksinim duyarlar.

Eleştirel düşünme ve anlama yetersizliklerini gidermek için her derde deva bir ilaç olmamakla birlikte, ticari kitaplar yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için güçlü bir araçtır.

Ders kitaplarından daha ayrıntılı ve daha yoğun olarak, yaratıcı bir öğretmen ticari kitapları, bilgiyi işleme, başkalarının görüş açılarını inceleme, görüşleri gerçeklerden ayırma ve problem çözüme gibi vatandaşlık yeterliliklerinin kazanımında bir kaynak olarak kullanılabilir.

Görüldüğü gibi burada pek çok bakımdan hikâyenin de aralarında bulunduğu edebi eserlerin öğrencilerin ders başarısına olan doğrudan ve dolaylı katkıları dile getirilmiştir. Öğrenciler arası seviye farklarını gidermekten, öğrenciler için ders konularını ilgi çekici hale getirme ve ders konuları ile ilgili ilginç ayrıntılara yer verme ve eleştirel düşünmeyi destekleme gibi pek çok faydasından bahsedilmiştir.

Hikâyeleri eğitimde yöntem olarak kullanmaya elverişli kılan anahtar roldeki kavramlar “*taklit, özdeşim kurma ve empati*” dir. Özelde çocukta ve genelde ise tüm insanlarda *model alarak öğrenme* potansiyeli mevcuttur. Çocuk hayat boyunca öğrendiği pek çok şeyi farkında olarak veya olmayarak çevresini taklit yoluyla öğrenir. Çoğu zaman çevresindeki davranışları iyi-kötü, doğru-yanlış gibi değerlendirmeye tabi tutacak olgunluğa, eleştirel düşünceye sahip olamadığı için çocuktaki bu istidat, sunulan modelin kabulü şeklinde tezahür eder. İşte eğitimci için çocuğun söz konusu davranışları süzgeçten geçirmesini, kritize etmesini sağlayacak en etkili yöntem ‘*hikâye*’dir. Hikâye ile günlük hayattan bir kesit alınıp kahramanlar ve davranışları mercek altına yatırılabilir. Böylece çocuğun hem doğru modellere ulaşması, hem de hatalı davranışları fark etmesi mümkün olabilir.

Bu noktada hikâyenin/hikâyeleştirmenin eğitimdeki önemini ortaya koymakta yardımcı olması bakımında bir başka araştırmanın verilerini değerlendirmekte yarar görüyoruz.³⁸ Söz konusu araştırmanın “*Türk ve İngiliz ders kitapları ile materyallerinde Hayat Bilgisi ve Vatandaşlık Eğitimi’ne ilişkin bilgilerin sunum yöntemleri arasında benzerlik ve farklılıklar var mıdır?*” sorusuna cevap aranan kısmında konumuzla ilgili şu önemli tespitlerde bulunulmuştur:

İlköğretim birinci kademedeki *Hayat Bilgisi* ders kitapları üzerinde yapılan çalışmada, ders kitaplarının belirli doğruları, davranış modellerini ve değer yargılarını sebep-sonuç ilişkisine çok derin boyutta girmeksizin öğrencilere benimsetme misyonunu yüklediği görülmüştür. Böylesi bir sosyal amacın gerçekleştirilmesine yönelik bir çaba, ders

³⁸ Kabapınar, a.g.m., s. 249-270.

kitaplarını bir anlamda doğru davranış el kitabı niteliğine büründürmekte; Hayat Bilgisi ders kitapları bitip tükenmek bilmeyen öğütler veren bir niteliğe sahip olmaktadır. Bu öğütler, tüm ders kitabı boyunca alabildiğince devam etmektedir. Bu yapılırken de öğrencilere neden öyle yapmaları/yapmamaları ya da davranmaları/davranmamaları gerektiğine ilişkin çok fazla açıklama ya da örnek verilmemekte, sebep gösterilmemektedir. Sebep-sonuç ilişkisi kurulmadan ortaya konulan böylesi değerlendirmeler, öğrenme-öğretme ortamında didaktik bir boyutun belirmesine sebep olabilir. Doğrunun yer aldığı böyle bir ortamda zaten tartışmaya da gerek kalmayacaktır. Çünkü zaten doğru belirtilmiştir ve yapılması gereken şey de bunun bir düşünüş ve davranış modeli olarak benimsenmesidir. Buna paralel olarak öğrencinin derse etkinlik yolu ile aktif katılımı da sınırlı olabilecek ve ezberleme yöntemi bu süreçte kendini daha ağırlıklı gösterebilecektir.

Yine, ders kitaplarında öğrencilere sunulan sosyal ortamlar problemsiz, ideal bir ortamı betimler görünmektedir. Herkesin ideal davrandığı, her şeyin yerli yerinde olduğu olağanüstü ve ütopyik bir çevredir bu. Ders kitabındaki aktörler yeşil ışıktan karşıya geçmekte, yalan söylememekte, çiçekleri koparmamakta, sıraya girmekte, dişlerini fırçalamaktadır. Öğrenci ne çocukluk dönemi ne de yetişkinlik döneminde böylesi ideal bir dünya ile karşılaşmıştır; gelecek yaşamında da karşılaşmayacaktır. Gerçek dünyada bireyin çözümlemesi gereken sorunlar vardır; tercihler ve bunun sonunda oluşabilecek yanlışlıklar ve hatalar vardır. Kırmızı ışıktan geçenler de vardır, çimlere basanlar da, sağlığa zararlı olmasına rağmen sigara içenler de. Dolayısıyla *hem ders kitaplarında hem de sınıf ortamında öğrenciye yaşamın gerçekliği ile ilintili sosyal ortamlar sunulmalı, böylelikle yaşamla bağlantılı problem ve sorunların çözümüne ilişkin deneyimler kazandırılmalı, bireysel çözüm ve tavır alışları desteklenmelidir.*

Ülkemizdeki bu yaklaşıma karşılık İngiltere’de, öğrencilerin sosyal olayları incelemesi, ders kitabından okunan ya da öğretmenden dinlenen kuramsal açıklamalar ile sınırlı değildir. İnceleme alanının doğal sonucu olarak yaşama ilişkin pek çok kavram ve ilke soyut formdadır. Yaş kuşağı ile ilgili gereksinimlerine de paralel olarak öğrencilere bu soyut kavram ve ilkelerin kuramsal açıklamaları yerine, öykü içerisinde verilmesi uygun bulunmuştur. Öğretimin öznesi olan öğrencilerin yaş kuşağı, hayalî ya da gerçek içerik ve simge zenginliği, insanoğlunun deneyim yoğunluğu ve boyutlarını yansıtmasındaki özgünlük gibi sebeplerle *hikâye/öykü*, öğretimi çevreleyen malzeme olarak kullanılmıştır.

Yalnızca okul yaşamına değil, gündelik yaşamın pek çok boyutuna ilişkin ve birçoğu soyut olan kurallar ile kavramlar, sınırlılıklar ve sorumluluklar, ahlâkî değerlendirme ve tavır alışlar, öğrencilerin psikolojik ergenliğine paralel olarak hazırlanan öykülerin renkli dünyasında somuta dönüştürülmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede *Çözümlemeli Öykü Yöntemi*, öğrencinin, sosyal boyutlu yaşantıları, kavramları, konuları ve temaları, etik düşünsel ve empatik boyutları ile öğrenmelerine, çözümlemelerine ve sorgulayarak bireysel tavır almalarına imkân tanıyan eğitsel bir ortam yaratmaktadır.

İlköğretim basamağındaki çocuk için öykü, öyküde geçen kahramanlar ve onların duygularıyla özdeşleşmek çok zor olmasa gerektir. Nitekim bilişsel psikoloji alanında yapılan çalışmalar, öykü formundaki metinleri okuyan çocukların, öyküde sunulan düşüncelerin %88'ini anımsayabildiklerini göstermektedir. Kullanış amaç ve içeriği, sınıfta uygulama boyutları farklı olmakla birlikte, *bir öğretim yöntemi olarak öykü*, bilimsel perspektif ve düşünüşün öğrenciye kazandırılması ve kavramsal anlamının gerçekleştirilmesi amaçlı olarak *Fen Bilgisi* derslerinde dahi kullanılmaktadır. Sözelimi öykü, termodinamik, paslanma ve hava basıncı gibi konularda kullanılmış; böylelikle öğrencilerin kavramsal algılayışlarının arttığı ve bilimsel dili daha etkin kullandıkları saptanmıştır.

Bu çerçevede öğrencinin aktif olarak yer aldığı süreç, öyküleştirilmiş olarak kendisine sunulan –aslında gerçek yaşama ilişkin- sorun kavram ve olayları incelemesi, analiz etmesi ve kendi düşünme biçimi, değer yargısı ve algılamasına göre açıklaması temeline dayanır. Böylelikle bir birey olarak çocuk hem kendini yalın bir biçimde ifade etme imkânına sahip olacak, hem de kendi açıklama sistematiğini diğer arkadaşlarının açıklamaları ile karşılaştırma şansını bulabilecektir. Sosyal boyutlu konuları içeren öykülerin sınıf içinde değerlendirilmesinde öğretmenlere üç boyutlu bir yaklaşım önerilmiştir. Bunlar; *ahlâkî çözümleme, düşünsel inceleme ve empatik düşünmedir*.³⁹

12. Eğitimde Hikâye Kullanımı Üzerine Örneklem ve Tahlil

Şimdi bunlardan uygun gördüğümüz birkaçının din ve ahlâk eğitiminde nasıl kullanılacağını örneklemeye çalışacağız ancak daha önce hikâyenin derste kullanımına yönelik hazırladığımız çözümlemelerde kullandığımız üçlü yaklaşımı biraz irdeleyebiliriz.

³⁹ Kabapınar, a.g.m., s. 255-256.

Birinci bölümde “Örnek Olay Çözümlemesi” başlığı altında verilen çözümlemede de esas alınan bu üçlü yaklaşım İngiltere’de sosyal bilgiler dersi için Don Rowe ve Jan Newton tarafından hazırlanan “You, Me, Us Social and Moral Responsibility for Primary Schools” isimli ders kitabından alınmıştır. Söz konusu eserde sosyal boyutlu konuları içeren öykülerin sınıf içinde değerlendirilmesinde öğretmenlere üç boyutlu bir yaklaşım önerilmiştir. Bunlar “Ahlâkî Çözümleme, Düşünsel İnceleme, Empatik Düşünme” şeklindedir.

Ahlâkî Çözümleme: Ahlâkî çözümleme boyutunda incelenecek nokta, sınıfta okunan/anlatılan öyküde yer alan ahlâkî öğelerin öğrenciler tarafından incelenmesi ve onların bu öğelere ilişkin değerlendirme ve düşüncelerinin açığa çıkarılmasıdır. Bu bağlamda, öğretmen tarafından sorulacak sorular, öyküde yer alan kahramanların ahlâkî davranışlarının “doğru” ya da “yanlış” olup olmadığına ilişkin olacaktır. Diğer bir ifadeyle, hikâyenin ahlâkî boyutunun sorgulanması, çocuğun hikâyedeki doğru ve yanlış olay ve olgulara sebepleri ile birlikte tavır alışını sağlamaktadır. Bir başka ifade ile çocuğun ahlâkî gelişimine katkıda bulunmak ve olaylar üzerinde ahlâkî yargı yeteneğini geliştirmesine katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.

Düşünsel İnceleme: Bu çerçevede sınıfta hikâyenin çözümlenmesi sırasında sorulabilecek sorular hikâyede geçen kahramanların düşüncelerine ve kavramlara ilişkindir. Genelde soyut olan bu kavramlar hikâyede geçen olaylar aracılığı ile somutlaştırılmaktadır. Didaktik ve öğretmen merkezli bir öğretimde öğrenci tarafından içeriği ve anlamı konusunda güçlükler çıkabilecek soyut kavramlar, öykü içerisinde somutlaştırılmakta, yaşamla ve öğrencinin deneyim dünyası ile ilişkilendirilerek açıklanmaktadır. Aslında çocuk bildiği ve tanıdığı öğe ve durumlar içermesi halinde söz konusu kavramları algılayabilir, aralarındaki ilişkiyi görebilir ve problemleri çözebilir demek yanlış olmaz. Yine düşünsel inceleme alanına yönelik sorular aracılığı ile öğrenciye, sosyal olayların sebeplerinin birden fazla olacağı fark ettirilmekte, bu sebeplerden hangisinin “en önemli” ya da “en iyi” olabileceğine dair öğrencilerin farklı tercih ve tavır alışlarının olabileceği de gösterilmiş olmaktadır.

Empatik Düşünme: Empatinin, özdeşim kurmanın çocuk için önemi ve hikâyenin empati kurmayı kolaylaştırıcı özelliği daha önce değinmiştik. Çocuğun elde etmesini istediğimiz hususlardan biri de onun yaptığı bir davranışın diğer insanlar üzerinde

oluşturacağı etkinin farkına varmasını sağlamaktır. Bu bölümde sorduğumuz sorular da çocuğun empati yeteneğini geliştirmesine matuftur. Çünkü genel anlamda empati anlayışına sahip olanlar, diğer insanların rolüne girme de güçlük çekmezler, böylelikle diğer insanların bakış açılarını, neler düşündüklerini ve hissettiklerini anlayabilirler.

Ahlâkî, Düşünsel, Empatik çözümlenmelere ilişkin sorular öğrencilerin kendi hükümlerini ve bakış açılarını ortaya koymalarına yardımcı olan açık uçlu sorular olmalıdır. Bu noktada biz de yukarıda belirttiğimiz şekilde üçlü bir yaklaşımla çözümlenmeler yaptık ancak bu hikâyenin yapısına göre her zaman çok kolay olmayabilmektedir. Zaman zaman ahlâkî çözümlenme ve düşünsel incelemeye ait sorular birbirine çok yakın olabilmekte ve ayırım, sınıflandırma yapmak çok zor olabilmektedir.

Aynı makalede İngiltere *Vatandaşlık* dersinde kullanılan öykülerden biri olan “*Polly'nin Yeni Sınıfı*” adlı öykü ve bu öykü çerçevesinde önerilen öykü çözümlenmesine de yer verilmiştir.

Öykü şöyledir: “*Polly çok heyecanlıydı. Yeni bir yere taşınmışlardı. Gerçi çiftlikteki yaşamı da seviyordu. Ama Polly için şehirde yaşamak çok büyük bir macera idi. Yeni komşuları ile tanışmayı ve yeni arkadaşlar edinmeyi çok istiyordu. Çiftlikte yaşarken bunları yapamamıştı.*

Polly, Pazartesi sabahı yeni okuluna ulaştığında diğer çocuklar sınıfta çalışmadaydılar. Öğretmen Polly'yi sınıfa tanıttı. Nereden geldiğini arkadaşlarına söylemesini istedi. Böylece Polly sınıf ile tanışmıştı. Polly oturmak için bir yer aradı. Tüm çocuklar çalışmakla meşguldü. Hiç kimse onu fark etmemişti. Var olan iki boş sandalyeden birine oturdu. Yeni kalem setini çantasından çıkardı ve masanın üzerine koydu. “Şuna bak” dedi yan masadan bir çocuk “Kendini bir şey sanıyor. Konuşması da bir tuhaf”. “Bu doğru değil” diye düşündü Polly. “Konuşmam için de yapacağım bir şey yok. Asıl konuşmaları komik olan onlar” diye içinden geçirdi. Polly, öğretmenin gelip onu başka bir grup öğrenciyle çalışmaya davet etmesinden çok memnun olmuştu

Kelly ve Payel, Polly ile konuştular ve yapacağı konuşma konusunda ona yardım ettiler. Polly, Kelly ve Payel'in ona yardımcı olmalarından çok mutlu olmuştu. Ancak oyun vakti geldiğinde bu iki arkadaş Polly'yi yalnız bırakarak oynamaya başladılar. Öğle molasında da durum aynıydı. Ondan sonraki iki hafta boyunca Polly oyun zamanında

yalnız kalmaya alışmıştı. Beden eğitimi dersindeki eşli çalışmalarda da hep o yalnız kalıyordu. Üstelik sınıftaki iki kız, Polly ile uğraşmaya da başlamıştı. Polly'nin silgisini isteyip geri vermemişlerdi. Öğle yemeği kuyruğunda iken onu sıranın dışına itmişlerdi. Yine bir gün, bu iki kız, Polly'nin ceketini sınıfta bir yere saklamışlardı. Bundan dolayı Polly, öğle yemeği molasının büyük bölümünü ceketini aramakla geçirmişti.

Polly okuldan hoşlanmamaya başlamıştı. Bir gün annesine karnının ağrıdığını, okula gidecek durumda olmadığını söyledi. Annesi onun evde kalmasına izin verdi. Ertesi gün ve Cuma günü de durum aynı oldu. Annesi onu okula yollamadı. “belki pazartesi kendini iyi hisseder” diye düşündü. Bir yandan Polly için kaygılanmaya da başlamıştı.

Cumartesi günü Polly'nin ağrısı yoktu. Ayrıca cumartesi günü Polly'nin teyzesi Jane ile kuzeni Sam onları yeni evlerinde ziyarete gelmişti. Öğle yemeğinden sonra, Polly ile Sam salyangoz ve solucan aramak için bahçeye indiler. Salyangoz ve solucanlar Polly ve Sam için doğa müzesinin önemli parçaları idiler. Salyangoz ve solucan bulmaya çalışırken Sam, Polly'ye yeni okulunu sordu. “fena değil” dedi Polly sıkıntılı bir sesle. “iki iyi kız var. Onlarla oturuyorum işte” dedi. Sam “onlarla arkadaşlığın nasıl” diye sordu. “şey...” dedi Polly. “ancak oyun zamanı ve öğle yemeğinde beni görmezden geliyorlar” Sam “oyun oynamak için onlara katılmak istediğini söyleyemez misin?” diye sordu. “Geçen gün sormuştum. Ancak onlar bir şey yapmadıklarını söylediler. Orada dolandım durdum, ama benimle ilgilenmediler. Ben de okulun temizlikçisi olan bayanla sohbet ettim.” dedi Polly. Sam “O zaman başkaları ile oyun oyna, arkadaş olmayı dene” dedi. “Çözüm bu, ben olsam böyle yapardım”, “Ben yapmam” diye yanıtladı Polly. Sinirlenmeye başlamıştı. “Sınıftaki herkes korkunç. Sınıftaki iki kız da benimle uğraşiyor” dedi. Sonra bir an duraksadı ve yavaş bir sesle “Sır tutabilir misin?” diye sordu Sam'e “Tabi ki sır tutarım” dedi Sam, “Ağaçtan düşüp elbiseni yırttığında söylememiştim, değil mi?” Polly “o bir kazaydı” dedi. “Bu sefer farklı. Bu gerçek bir sır. Başkasına söylemeyeceğine dair söz ver.” dedi. Bunun üzerine tamam söz dedi Sam. “Geçen hafta hastaymışım gibi rol yaptım, okula gitmemek için” dedi Polly. “Anneme çok kötü bir mide ağrım olduğunu söyledim. Aslında midem ağrımıyordu. Annem anlarsa bana çok kızar.” “şanslısın” dedi Sam. “annem benim evde kalmama asla izin vermez”

Pazartesi günü Polly, annesine kendini iyi hissetmediğini, karnının ağrıdığını söyledi. Ancak annesi bu kez okula gitmesi için ısrar etti. Polly okula gittiğinde Kelly'nin tek

başına olduğunu fark etti. Payel kızamık olmuştu ve bir hafta süre ile okula gelmeyecekti. Polly Kelly ile oturdu ve sınıftaki ödevlerini birlikte çalıştılar. Oyun zamanında da birlikte oynuyorlardı. Beden dersinde de Polly ile Kelly bir ikili oluşturdular.

Polly ile Kelly çok iyi zaman geçiriyorlardı. Hafta sonuna doğru da çok iyi arkadaş olmuşlardı. Diğer iki kız da artık Polly ile uğraşmıyordu. Polly okula ve arkadaşına ısınmıştı.

Payel iyileşip okula geldiğinde, Kelly ile Polly'nin arkadaşlığını görüp kıskanmıştı. Kendi sırasına oturup, Kelly ile Polly'nin yaptıklarına bakıyordu. Kelly ile Polly, Payel'in yalnızlığını fark etmemişlerdi. Payel kendini çok kötü hissediyordu. Payel oyun zamanında tam bir yere gidip oturuyordu ki Polly seslendi: "Gel Payel nereye gidiyorsun haydi oyuna katıl" O andan itibaren üç kız da çok iyi arkadaş oldular.

Bundan sonraki süreçte Adam adında bir çocuk sınıfa katıldı. Öğretmen onu sınıfa tanıttı ve ona yardımcı olmalarını istedi. Adam, Polly'nin oturduğu tarafın diğer yanındaki çocukların yanına oturdu. Adam mutlu gibi gözükiyordu. Ancak öğle yemeği molasında, Polly, Adam'ın bir kenara oturup futbol oynayanları izlediğini gördü. Polly, onun neler hissettiğini çok iyi biliyordu.

Bu öykünün çözümlenmesi şöyle yapılmıştır:

Örnek Öykü Çözümlemesi

Ahlâkî Çözümleme:

-Polly'nin yeni sınıfında çocuklar daha dostça davranmalı mıydı? Niçin?

-Hangi sebeplerden dolayı insanlar ihtiyaç duyduklarında bir diğerine yardım etmelidirler? Tahtaya bu sebeplerin bir listesini yazınız. Eğer varsa bunlar hangileridir.

-Düşününüz ki Polly ile uğraşan o iki kız, sadece eğlendiklerini iddia etmektedirler. Yaptıklarının düşündüklerinden daha ciddi bir şey olduğunu fark etmelerine yardım etmek için onlara neler söylediniz?

-Adam kendini yalnız hissettiğinde, Polly bir şeyler yapmalı mıydı? Niçin Eğer Adam'ın yalnız olduğunu anlamışsa Polly'nin ona yardım etme sorumluluğu var mıydı? Polly'nin kız Adam'ın erkek olması, sizin düşüncenize göre, yardım etme konusunda bir fark yaratır mı? Açıklayınız

Düşünsel inceleme:

-Gerçek arkadaşlık nedir? İnsanların gerçek arkadaşlıkta aradığı niteliklerin listesini yapınız. Bunların neden önemli olduğunu tartışınız.

-Arkadaşlık hangi şartlarda bizim için iyi, hangi şartlarda kötüdür?

-Okullar bazı çocuklar için yalnızlığın yaşandığı yerlerdir.Yalnızlık ne demektir? Deneyim ve düşüncelerinizi birbirinizle paylaşın.

-Yalnız kalmak ne zaman iyidir?

Empatik düşünme:

Siz Kelly ile Payel'in yerinde olsanız sınıfınıza yeni gelen bir arkadaşınıza nasıl davranırdınız? Neden?

-Siz Polly'nin yerinde olsaydınız karşılaştığınız bir sorunu çözmek yerine, yalan söylemeyi mi yoksa sorunu görmezden gelmeyi mi tercih ederdiniz?

-Siz Polly'nin yerinde olsaydınız sizinle benzer bir sorunu yaşayan Adam'a nasıl davranırdınız?

Öykünün ve öykü çözümlemesinin ardından bu konu çerçevesinde kullanılabilecek sınıf içi etkinliklere ilişkin önerilerde de bulunulmuştur. Bu çerçevede önerilen etkinlikler şunlardır:

Sataşma/ Zorbalık Yapma Üzerine Düşünme

Okulda istenmeyen davranışların varlığı ve zorbalıkla karşılaşan çocukların hissettikleri düşünülünce bu, önemli bir zaman dilimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuklara okulda karşılaştıkları zorbalıkların neler olduğunu sorun. Zorbalık her zaman fiziksel olmak zorunda mıdır? Sözlü sataşma da rahatsız edici olabilir mi? Bir diğerinden daha kötü ve rahatsız edici olan sataşmalar var mıdır? Sataşmanın farklı örneklerini listeleyiniz ve öğrencilere bunlarla nasıl başa çıkabileceklerini sorunuz.

Bizi rahatsız edenleri öğretmene söylemek doğru mudur, yanlış mıdır? Neden? Çocuklara sebeplerini dikkatlice gözden geçirmelerini söyleyiniz.

Farklı şekilde de olsa pek çok çocuk sataşma, rahatsız etme ile karşılaşmıştır. Çocuklardan bu rahatsız edilme deneyimlerini yazmalarını ve yorum yapmalarını isteyiniz.

Arkadaşlığın Anlamı

Çocuklardan arkadaşına sahip olma ve arkadaşsız kalmaya ilişkin bir şiir yazmalarını isteyiniz. Antolojilerden bazı örnekler bulunabilir. Ancak öğrencilerin kendi çalışmalarını konuşulacak pek çok noktayı ortaya çıkaracaktır.

Çocuklardan bir ya da iki arkadaşı ile çalışmalarını isteyiniz. Onlardan saç ve göz rengi gibi ayrıntıları da dikkate alarak arkadaşlarının resimlerini yapmalarını isteyiniz. Eğer resmi yapılan kişi gülüyorsa resmi de öyle gösterilsin. Öte yandan, onlardan arkadaşlarının hangi özelliklerini sevdiklerini yorumlamalarını da isteyebilirsiniz.

İnsanları Tanımak

İnsanları tanımak her zaman için kolay değildir. Sınıftaki çocuklar arasındaki benzerlikler ve farklılıkları düşünerek çocukların daha az iletişim kurdukları arkadaşları hakkında bilgi sahibi olma fırsatları oluşturabilirsiniz. Bu etkinlik özellikle eğitim yıllarının başlarında etkili olabilir.

Çocuklardan, genellikle birlikte çalışmadıkları arkadaşları ile çalışmalarını isteyiniz. Sözgelimi beş dakika gibi bir zaman dilimi içerisinde sorular sorarak arkadaşları ile ilgili mümkün olduğunca çok bilgi edinmelidirler. Zaman zaman konuşmalara müdahale edilerek neleri keşfetmiş oldukları ya da ne tür sorular sorabileceklerine ilişkin önerilerde

bulunulabilir. Çocuklara çalıştıkları bu yeni arkadaşları ile ne gibi benzer yönlerinin olduğu sorulabilir.

Eski Arkadaşlar

-Çocuklardan, ebeveynleri, büyükbaba ve büyük anneleriyle onların okul arkadaşları hakkında konuşmalarını isteyiniz. Sorulacak/konuşulacak konular şunlar olabilir:

-Arkadaşları kimlerdi. Neleri birlikte yaparlardı?

-Birbirleri ile nasıl tanışmışlardı? Neleri birlikte yaparlardı?

-Hala arkadaşları ile görüşüyorlar mı?

-Bu etkinliğin değeri, çocuklara aynı ve genel bir konu hakkında yetişkinlerle eşit bir şekilde konuşma imkanı vermesidir. Tabii öğretmenler de kendi anılarını sınıfa anlatabilirler.

Yukarıdaki öykü, sosyal yaşam içerisinde oluşabilecek bir problem üzerinde durmakta, iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış gibi öğeleri içermektedir. Böylesi bir ortam, yaşamın kendisini öğrencinin önüne getirdiği gibi, zıt öğeleri bünyesinde barındırması sebebiyle açık uçlu, tartışmaya, değerlendirmeye ve çözümlenmeye açık bir etkinlik ortamını da hazırlamaktadır. Yine İngiliz ders araçlarında, öğretmenlere, hikâye çözümlemesinde sorabilecekleri sorulara ve sınıf ortamında kullanabilecekleri etkinliklere dair örnekler sunulmaktadır.

Benzer bir konu, ülkemizde Hayat Bilgisi ders kitabının “*Sınıfımıza Yeni Katılan ve Sınıfımızdan Ayrılan Arkadaşlarımız*” başlığı ile şöyle dile getirilmiştir: “Sevim, Hasan Ayşe ve Işık aramıza yeni katıldılar. Onlara okulumuzu ve çevremizi tanıtacağız. Onlarla birlikte ders çalışacağız, oynayıp eğleneceğiz”⁴⁰

Hayat bilgisi ders kitabından alınan bu kısa metin Türkiye’deki ders kitaplarındaki yaklaşımı bir kez daha gözler önüne sermektedir. Toplumsal uyum ve sorunsuzluk bu örnekte de kendini göstermektedir. Anne babasının tayinleri sebebiyle belki de pek çok

⁴⁰ Ziya Sırmatel, İlköğretim Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı, Tuna Matbaacılık, Ankara 2000, s. 17.

memur çocuğunun yaşadığı böylesi bir sorun sınıf ortamında irdelenmeden geçirilmiş, yaşamın kendisini tartışma ve anlama fırsatı ortadan kaldırılmış olmaktadır.

Hayat Bilgisi dersleri için yapılan ve Kabapınar'ın makalesinden alınan bu karşılaştırmada eleştirilen yaklaşım, hiç kuşkusuz Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi için de geçerlidir. Bu konu tezimizin, hikâyenin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde kullanılışı bölümünde ele alınacaktır.

Hikâyenin eğitimde kullanımı ile alakalı olarak yapılan bir diğer araştırmada fizik eğitiminde bilimkurgu hikâyelerin kullanılmasını konu edinmektedir.⁴¹ Söz konusu araştırmada “yapılan çalışmalar bilimkurgu hikâyelerinin öğrencilerde fizik konularına karşı ilgi ve merak uyandırmada etkili olduğunu, öğrencilerin kendi kavramlarını sorgulamaya teşvik edici rolünün bulunduğunu ve öğrencilerdeki alternatif görüşleri ortaya koymada etkili olduğunu göstermiştir. Bütün bu araştırmalar sonucunda bilimkurgu hikâyelerinin fizik derslerinde öğrenci motivasyonunu sağlamak ve kavram gelişimini takip etmek için etkili bir araç olarak kullanılabileceği görülmüştür”⁴² İfadelerine yer verilmiştir. Aynı araştırmada gelişmiş ülkelerde fen derslerinin artık konu öğretiminden kavram öğretimine doğru bir gelişim gösterdiği belirtilerek kavram öğretiminin bu derece önem kazandığı günümüzde öğrencilere fen kavramlarının en etkili hangi yollarla öğretilbileceği konusunda yapılan çalışmaların da giderek önem kazandığı vurgulanmıştır. Öğrencilerde kavram öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin günlük yaşantıları ile yakından ilişkili, onlarda ilgi ve merak uyandırabilecek yeni kaynakların kullanılması gereği ifade edilmiş ve hikâyelerin de söz konusu kaynaklar arasında yer aldığı vurgulanmıştır. Nitekim araştırmacı çalışmasında Jules Verne'nin “Ay'ın Çevresinde Seyahat” adlı hikâyesinden hareketle öğrencilerin yerçekimi ve ağırlıksızlıklarla ilgili bazı fizik konularındaki ön kavramlarını araştırmıştır.

Bir eğitim yöntemi olarak ele alındığında hikâyenin eğitimsel açıdan önemine böylece değindikten sonra, *hikâyenin hangi yöntem ve teknikler içinde, nasıl kullanılabileceği üzerinde de biraz durmak istiyoruz.*

⁴¹ Hatice Acar, Fizik Eğitiminde Bilimkurgu Hikâyelerin Kullanılması, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2003.

⁴² Hatice Acar, a.g.e., s. 4.

13. Hikâye ve Kullanılabilecek Yöntemler

130. Örnek Olay İncelemesi

Öncelikle şunu belirtelim ki, hikâyeyi merkeze alarak dersi işlemede kullanılan temel yöntem *Örnek Olay İncelemesidir*. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi, öğretme yaklaşımlarından *Buluş Yoluyla Öğretme* içerisinde yer almakta olup, *Problem Çözme* ve *Dramatizasyon* yöntemleri ve *Gösteri*, *Soru-Cevap* ve *Eğitsel Oyun* teknikleriyle birlikte kullanılabilir.

“*Örnek Olay*”, bir bütünü açıp izah etmek veya bir problemi çözmek için, o konuda ortaya koyulan iyi biçimdeki olgu veya misallere denir. Öncelikli amaç “*eğitim*” olduğundan bu yöntemle öğrenciye sadece hikâyeyi aktarmak hedeflenmez aksine, hikâye olabildiğince derste kullanılabilecek bir materyal haline getirilir.

Hayattan alınan bir kesit, öğrenciler için kazandırılmak istenen ahlâkî bir vasıf, davranış şekli konu olarak belirlenip senaryolaştırılır. Konu bir problem olarak ortaya konulup öğrencinin gözünde somutlaştırılırken, onun bunu her yönü ile muhakeme etmesine, davranışın sebeplerini, sonuçlarını değerlendirmesine hatta taraf tutup tartışmasına imkân sağlar.

Hikâyeye odaklanırken çocuk aslında bilinçaltında kahramanların yerine geçer, davranışlarını duygularını analiz eder, aynı durum karşısında nasıl tepki vereceğini değerlendirir. Kısaca kendi iç dünyasına ışık tutar. Neticede hikâye kahramanları üzerinden doğru tutum ve davranışlara ulaşmaya çalışır. “*Örnek Olay İncelemesi*, öğrencilere olayları, başkalarının bakış açılarından görebilme, başkalarının duygularını anlayabilme, başkalarını anlamada gerçeğe yakın olabilme imkânı verir. Öğrenciye yaptığı işlerin sonuçlarını gösterir. Bu yöntemde davranışların başkalarına, anne babaya, yakın kimselere, arkadaşlara yaptığı olumlu ya da olumsuz etkilerine dikkat çekilir. Böylece öğrenci kendisini bir başkasının yerine koyabilmeyi öğrenir.”⁴³

⁴³ Savaş Büyükkaragöz - Cuma Çivi, Genel Öğretim Metotları, Öz Eğitim Yay., İstanbul 1997, s. 105; Beyza Bilgin- Mualla Selçuk, Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri, Gün Yay., Ankara 2000, s. 150.

*Bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısıyla bakması o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine “empati” denilmektedir.*⁴⁴ Hikâye de bizi günlük hayattanmışçasına tanıdık gelen kahramanların dünyasına çekmektedir. İşte insanın hikâye ile bu tür ilişkisinden dolayıdır ki, hikâye okuyan ya da dinleyen kimse oradaki kahramanların rolleri ile çok hızlı bir empati kurmakta, kahramanların yerine kendini koyup mizaç ve vasıfları itibarıyla kendine uygun veya en yakın görünen biriyle özdeşleşmektedir. Hikâyenin eğitimde etkin ve önemli bir yöntem olması da bu özdeşleşmeden kaynaklanmaktadır.⁴⁵

Örnek Olay İncelemesi, öğrenci merkezli bir yöntemdir. Öğrenciler aktif halde olmaları dolayısıyla, derse ilgileri yüksektir. Bu yöntemin Buldurma Yaklaşımı'na dayanması konunun öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılmasına, ahlâkî konularda öğrendiklerini davranışa dönüştürmelerine yardımcı olur. Bu yöntemde “örnek olay”ı çözümlenerek sonuca bağlamak esastır. Bu yöntem kişisel sorunları kişisel olmayan bir yaklaşımla çözüme alışkanlığı verir ve olayların derinlemesine incelenmesini sağladığı için de öğrencilerin olaylara yüzeysel yaklaşımını önler. Öğrencileri eleştirici düşünceye alıştırmak, onların güdümlü değil bağımsız kişilik geliştirmelerine yardımcı olur.⁴⁶

Örnek Olay İncelemesi Yöntemi'nde öğrencilerin problem çözme yeteneği gelişir. Öğrencilerin çözüme ulaşmak için sorunu tanımlama, analiz etme, çözüm önerileri sunma, alternatifleri tartışma, sonuca ulaşma gibi bir dizi bilişsel faaliyette bulunmalarına imkân verir. Bu yöntem aynı zamanda bir çeşit grup faaliyetidir ve öğrencilerin arkadaşlarının değişik düşünce ve görüşlerini saygıyla dinlemenin yanında onlara karşı hoşgörülü olmalarına da yardımcı olabilir.⁴⁷ Tüm öğrencilerin tartışmaya katılmasından dolayı, karşılıklı konuşma, bir konu hakkında fikir yürütme ve konuşma kabiliyetleri gelişir. Bu yöntemde öğrenci “örnek olay”daki kişilerin yaptığı davranışların sonuçlarını görür. Buna göre davranışlarına yön verir. Bu yöntemde öğrencinin derse katılması, kendi yaşantısını

⁴⁴ Üstün Dökmen, Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati, İstanbul 2000, s. 134.

⁴⁵ Okumuşlar, a.g m., s. 239 -240

⁴⁶ Aydın, Örnek Olay... s. 106.

⁴⁷ Aydın, a.g.e. s. 107.

ortaya koyması ve karşılıklı diyalog vardır. Böylelikle öğretmenle öğrenci arasında iletişim güçlenir ve anlaşma daha kolaylaşır.⁴⁸

Örnek Olay İncelemesi Yöntemi, teoriyle pratik arasındaki ayrılığı gidermeye de yardımcı olur. Bunun için “örnek olay” eğitimsel açıdan hayatın içinden seçildiği ölçüde faydalı olur. Böylece çocuğa verilen bilgileri günlük hayatta nasıl kullanacağı da gösterilmiş olur.

Bu yöntem, öğretimin ne derece etkili olduğunu, öğrencilerin başarı derecelerini değerlendirme imkânı da sağlar. Böylece öğretmen, öğretim hakkında geri bildirim (dönüt) almış olur. Bu, hem sınıfın tamamını hem de her bir öğrenciyi anlama imkânı verir ve neticede öğretmen, öğretimi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve zihin düzeyine göre ayarlar ve eksik bilgileri tamamlattırır.⁴⁹

Örnek Olay İncelemesi Yöntemi'nin derse uygulanışında iki yol izlenebilir. Bunlardan birisi “örnek olay”ın öğrenciye/öğrencilere yazdırılmasıdır. Öğrenciler açısından bakıldığında daha zor görünse bile, öğrenciyi bağımsız çalışmaya teşvik etmesi ve aktif hale getirmesi bakımından bu, verimli bir yoldur. İkinci yol da “örnek olay”ın önceden hazırlanmış başka bir kaynaktan alınması ya da öğretmen tarafından konu ve sınıf dikkate alınarak yazılmasıdır.

Hazırlık safhasında hangi yol izlenirse izlensin, uygulamada *Buluş Yoluyla Öğretme Yaklaşımı*'nda kullanılan tekniklerden Örnek Olay İncelemesi'ne uygun olanların hepsinden yararlanılabilir. Sunuş tekniği açısından ise, yazılı, sözlü, ödev, oyun, film, slayt, resim gibi farklı seçenekler ortaya konulabilir.⁵⁰

131. Düz Anlatım (Takrir)

Hikâye, eğitimde *Düz Anlatım (Takrir) Yöntemi* ile de kullanılabilir. Düz Anlatım Yöntemi, bir konunun öğretmen ya da onun yerinde olan biri tarafından belli bir sıra ve

⁴⁸ Adem Akıncı, *Din Eğitiminde Etkili Bir Yöntem: Hikâye*, Zaman Cep Kitapları, İstanbul 2001, s. 44.

⁴⁹ Aydın, a.g.e., s. 106.

⁵⁰ Akıncı, a.g.e., s. 41.

düzen içerisinde öğrencilere sunulmasıdır.⁵¹ Eğitimcilerin çoğunluğu, bu metodun mümkün olduğunca az kullanılması taraftarıdır. Fakat şurası kabul edilmelidir ki, hangi alan olursa olsun, bu metottan az veya çok yararlanmadan bir konunun yeterince açıklığa kavuşturulabilmesi mümkün değildir. Bilhassa sosyal ve dinî konularda takrire başvurmadan bir konunun izahı adeta imkânsızdır.⁵²

Düz Anlatım Yöntemi'nde hikâyenin nasıl kullanılacağına geçmeden önce, kısaca bu yöntemin özelliklerinden bahsetmek yerinde olacaktır.

Düz Anlatım Yöntemi, araçla öğretim yapmak imkânının bulunmadığı veya kısa sürede öğretim yapmak gerektiği zamanlarda başvuru bir yöntemdir. Kısa zamanda çok bilgi verme imkânı sunar. Biraz gayretle herkes tarafından uygulanabilen ve nispeten az yorucu bir yöntem olduğu için ekonomiktir. Zaman, emek ve masraftan tasarruf sağlar.⁵³

Düz Anlatım Yöntemi'nde, bilgiler bir sıra ve düzen içinde açıklanır. Bu yöntemde öğretmenin anlatması esas olduğu için öğretmen konuyu önceden düşündüğü, plânladığı gibi anlatabilir.⁵⁴ Öğrencilere temel bilgilerin sunulmasında faydalı bir yoldur. Bu bilgiler öğrenci için daha sonra edinecekleri ayrıntı bilgiler için genel çerçeve oluşturur. Öğrencilerin değer-takdir duygularını geliştirir. Değer-takdir duygularının gelişmesine yardımcı olan heyecanlar ancak bu metotla uyarılabilir.⁵⁵

Ancak söz konusu yöntemin daha verimli kullanılabilmesi için şu hususların göz önünde bulundurulması gerekir: Öğrenciyi pasif ve hazırcı yapma tehlikesi vardır. Bu yöntemde bireysel ayrımlar dikkate alınamamaktadır. Bireye değil topluluğa hitap esas olduğu için değişik zekâ, kabiliyet ve bilgilere sahip öğrenciler aynı oranda istifade edemezler.⁵⁶ Bu yöntemle işlenen konuda öğrenmenin kalıcılığı düşüktür. Anlatım süresi uzadıkça ilgi azalmakta, öğretim sıkıcı hale gelmekte ve öğrenme güçleşmektedir.⁵⁷

⁵¹ Ergin Erginer, Öğretim Planlama Uygulama ve Değerlendirme, Anı Yay., Ankara 2002, s. 41; Büyükkaragöz - Çivi, a.g.e., s. 75; Mehmet Zeki Aydın, Din Öğretiminde Yöntemler, Nobel Yay., Ankara 2005, s. 83.

⁵² Mustafa Öcal, Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar, TDV. Yay., Ankara 1991, s. 241.

⁵³ Bilgin - Selçuk, a.g.e., s. 120.

⁵⁴ Aydın, ... Yöntemler, s. 84.

⁵⁵ Öcal, a.g.e., s. 247.

⁵⁶ Öcal, a.g.e., s. 248.

⁵⁷ Aydın, a.g.e., s. 87.

Düz Anlatım Yöntemi, *Sunuş Yoluyla Öğretme Yaklaşımı* içinde bir yöntem olması dolayısıyla Örnek Olay İncelemesi yöntemine nazaran öğrencinin değil, öğretmenin aktif ve belirleyici olduğu bir yöntemdir. Dolayısıyla öğretmenin anlattığı konuya etkinlik kazandırması bu yöntemin başarılı olması için çok önemlidir. Konuyu özetler mahiyette, doğru ve yerinde kullanılmış bir hikâye bu noktada son derece faydalı olabilir. Konuya uygun bir hikâye öğrencilerin hem konuyu kavramalarına yardımcı olabilir, hem de öğrenmenin kalıcılığını sağlayarak hatırlanmasını kolaylaştırabilir.

Düz Anlatım Yöntemi, soyut konuların aktarımına, telkin yapmaya ve bazı duygu ve düşünceleri vermeye çok elverişlidir. Hikâyenin kullanımı bazen bu yöntemle anlatılmakta olan konunun somutlaştırılmasını sağlaması bakımından da önemlidir. Örneğin içkinin zararlarından bahsedilen bir derste somut örnekler kullanılmadığı takdirde dersin verimi düştüğü gibi, konunun çocuk üzerindeki etkisi de minimum düzeyde kalacaktır.

Yine öğrencinin derse ilgisinin ve dikkatinin canlı tutulması, merak uyandırması, dersi zevkle dinlemesi için, konunun ana fikri ile bağlantılı hikâyelerin kullanımı yararlı olacaktır. Hikâyeler, yerinde ve plânlı kullanıldığında meseleleri az ve öz olarak anlatmak bakımından zaman tasarrufu da sağlar.

132. Tartışma

Hikâyenin kullanılabilceği öğretim yöntemlerinden birisi de *Tartışma Yöntemi*'dir. Bu yöntem, öğrencilerin bir konuyu kendi aralarında veya öğretmenleri ile tartışarak karara varıp sonuca bağladıkları öğretim yöntemidir.⁵⁸ Belli bir grup ortamında serbestçe tartışan öğrenciler, bir yandan işlenen konuyu öğrenirken, diğer yandan düşünmeyi, konuşmayı, soru sormayı, cevaplamayı, eleştirmeyi eleştirilere katlanmayı hoşgörüyü, övgüyü, eksikleri tamamlayıp bilgi ve ilgilerini geliştirmeyi öğrenirler. Böylece toplumsallaşma eğitimi de yapılmış olur.⁵⁹

⁵⁸ Erginer, a.g.e., s. 47; Büyükkaragöz - Çivi, a.g.e, s. 90 ; Aydın, a.g.e., s. 107.

⁵⁹ Aydın, a.g.e., s. 108.

Grupla Tartışma Yöntemi'nin çok değişik şekilleri vardır. Bunlardan en yaygın olarak kullanılanları, *Büyük Grup Tartışması, Münazara, Panel, Proje Çalışması, Vızıltı Grupları, Fikir Taraması, Forum ve Seminerdir.*⁶⁰

Hikâyenin kullanımını açısında baktığımızda, *Tartışma Yöntemi* içerisinde hikâyenin kullanımına en uygun tekniğin *Münazara* olduğu görülür. Münazara, belli bir konunun lehinde ve aleyhinde konuşmak üzere iki grubun oluşturulması esasına dayanır. Toplantı öncesi konuya ilişkin tüm hazırlıklarını tamamlayan öğrenciler kendilerine tanınan süre içinde savundukları görüşün haklılığını göstermek ve diğer tarafın görüşlerini ve fikirlerini çürütmek için karşılıklı konuşurlar. Daha sonra kazanan taraf jüri tarafından açıklanır.⁶¹

Münazarada esas gaye, öğrencilerin bir fikri savunma, söz ustalığı, çabuk cevap hazırlama gibi yeteneklerini geliştirmektir. Bu noktada hikâyeden yararlanmak savunulan fikrin etkisini ve ikna ediciliğini arttırabilir. Sözgelimi taraflar, *kemiyet mi, keyfiyet mi önemlidir?* Noktasında tartışırken şu kısa hikâye meseleyi somutlaştırıp, karar vermeyi kolaylaştırabilir: *Hayvanlar kendi aralarında konuşuyor ne kadar çok yavru doğurdukları konusunda kendilerini methediyorlarmış. Birisi bir seferde üç tane doğurduğunu anlatırken diğeri iftiharla beş tane doğurduğunu söylüyormuş. On, onbeş diyenler bile olmuş. Aslan bir köşede sessiz, sessiz oturuyor adeta bu konuşulanlara hiç aldırılmıyormuş. Sonunda ona da kaç yavru doğurduğunu sormuşlar. Aslan sakın bir sesle: "Sadece bir tane" demiş. "Ama ben ASLAN doğururum!"*

Hikâyeyi münazara içinde doğru ve yerinde kullanmak bir beceri işidir. Hikâye yolu ile aktarılan, desteklenen bir görüşe aynı şekilde karşılık vermek de tartışılan konuyu iyi muhakeme etmeyi gerektirmektedir. Dolayısıyla Tartışma Yönteminde, münhasıran münazara tekniğinde hikâyeye kullanmak derse renk katması, etkinliğe fırsat vermesi, öğrencileri düşündürmesi bakımından faydalı olacaktır.

133. Soru-Cevap

Hikâyenin kullanılmasına uygun öğretim yöntemlerinden/tekniklerinden birisi de *Soru-Cevap Yöntemi*'dir. Bu teknik, konuların öğrencilere birtakım sorular sorulması ve alınan

⁶⁰ Leyla Küçükahmet, Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Kitabevi, Ankara 1997, s. 86. ; Büyükkaragöz - Çivi, a.g.e., s. 78.

⁶¹ Küçükahmet, a.g.e., s. 87.

cevapların eleştirilmesi ile işlenmesi esasına dayanır.⁶² Düz Anlatım Yöntemi gibi mazisi oldukça eski olmakla beraber, son dönemlerde yapılan çalışmalarla klasik Soru-Cevap Tekniği, büyük ölçüde geliştirilerek daha verimli hale getirilmiştir.⁶³ Bugün Soru-Cevap Tekniği, öğrencilerin öğrendiklerini kuru kuruya tekrar etmelerine yahut ezberlemelerine değil, düşünmelerine ve kalıcı öğrenmelerine katkı sağladığı oranda yararlı sayılmaktadır.

Soru Cevap Tekniği, doğru ve yerinde kullanıldığında sınıfı canlı tutar. Çünkü öğrenciler aktiftir, derse ilgileri yüksektir.⁶⁴ Öğretmen bu tekniği bir anlamda kontrol aracı olarak da kullanabilir. Öğrenci her an kendisine soru sorulacağını bildiği için sürekli dersle ilgilenmek durumundadır.⁶⁵ Keza, öğretim sürecinde öğretmen için dönüt sağlar. Konunun hem sınıf tarafından hem her bir öğrenci tarafından ne ölçüde öğrenildiği bu yöntem yardımı ile kolaylıkla tespit edilebilir.

14. Hikâye Kullanımında Gelişim Düzeylerinin Gözetilmesi

Eğitimin temel ilkelerinden biri de *Çocuğa Görelik İlkesi*'dir. Çocuğa göre olmayan bir eğitimin başarı şansı yoktur. Buradan hareketle hikâyelerin eğitimde kullanımında da çocuk merkeze alınmalı, hikâyenin kurgulanmasında ve kullanımında çocuğun gelişim özellikleri daima göz önünde bulundurulmalıdır.

Din ve ahlâk eğitimi söz konusu olduğunda bu husus daha bir önem kazanmaktadır. Çünkü din ve ahlâkla ilgili konularda sıklıkla soyut kavramlarla karşılaşmak mümkündür ve çocuğun zihin gelişimine uygun olmayan bir din ve ahlâk eğitiminin verimli olması mümkün değildir. Tezimizde, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde hikâyenin kullanılmasını incelediğimize göre, muhatap kitlemiz bugünkü uygulamalar çerçevesinde 4. sınıftan 8. sınıfa, bir başka deyişle, 10 yaşından 14 yaşında kadar olan çocuklardır.

Çocuğa Görelik ilkesine uymak bakımından öncelikle bu dönemdeki çocukların genel gelişim özelliklerini incelemek yararlı olacaktır. Batılı ülkelerde, eğitim çocuğun zihinsel gelişimine uygun olarak nasıl organize edilebilir sorusunu gündeme getiren, bu soruyu cevaplamak adına önemli çalışmalarda bulunan bilim adamlarından biri Jean Piaget (1896-

⁶² Bilgin - Selçuk, a.g.e., s. 130.

⁶³ Aydın, a.g.e., s. 228.

⁶⁴ Bilgin- Selçuk, a.g.e., a.y.

⁶⁵ Küçükahmet, a.g.e., s. 68.

1980) olmuştur hiç şüphesiz. Piaget'in kuramında din eğitimi açısından en önemli husus, onun somuttan soyuta doğru ilerleyen bir gelişim öngörmesidir ki bu da bize, soyut muhtevalı olan din ve ahlâk eğitiminde nasıl bir yol izleyeceğimiz, bir konuyu hangi dönemde, hangi şekilde anlatabileceğimiz konusunda ipuçları verir.

Piaget çocukların mantık ve düşünme tarzlarının yetişkinlerden oldukça farklı olduğunu ortaya koydu. Çocuğun bilişsel gelişiminin biyolojik olgunlaşmadan etkilendiğini ileri sürdü. Bu kuramda zihin gelişimi her biri farklı zihinsel yapı özellikleri taşıyan bir dizi dönem içinde ele alınmıştır. Bu doğrultuda gelişimin herhangi bir döneminde organizmanın giriştiği eylemlerin rastlantısal olmadığı belli bir düzen ve bütünlük gösterdiği varsayılmaktadır.⁶⁶ Ona göre çocuk zihninin gelişim dönemleri şöyle sıralanabilir.

1- Duyusal Motor Dönemi (0-2 yaş)

Bu dönemde çocuğa duyu organları ve onların hareketleri egemendir. Bu dönemin irdelenmesi gereken karakteristik iki kavramı, nesne devamlılığı ve taklittir.

Bununla beraber nesnelerin mekan içinde devamlı olduğu hakkında geliştireceği nesne kavramının ilkel temelleri 4-8 ay arasında kurulur. Nesne kavramına çocuğun tam olarak ulaşması yaklaşık 18 ay civarında olur.⁶⁷

Çocuk ilginç bulduğu davranışı yapar. Sonra bunu bilinçli olarak tekrarlar ve giderek bu davranışı zenginleştirir. Çocuğun gördüğü bir resmi hayalinde canlandırması, arkadaşını taklit etmesi yine bu aşamaya örnek olarak verilebilir. Sınama yanılma yönteminin yerini düşünce almaya başlar. Duyu motor dönemin sonunda -bilinçli olarak algısal şemaların kazanılması- gerçeklik kavramının gelişmesi - nedensellik ilişkisinin kavranması- sağlanmış olur.⁶⁸

⁶⁶ Ramazan Arı - Ömer Üre- Hasan Yılmaz, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Mikro Yay., Konya ts., s. 58.

⁶⁷ Ziya Selçuk, Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yay., Ankara 2004, s. 86; Arı v.dğr., a.g.e., s. 65.

⁶⁸ Arı v.dğr., a.g.e., s. 66; Selçuk, a.g.e., s. 87.

2- İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş)

Piaget “işlem” kelimesini, mantıksal düşünme anlamında kullanmaktadır. Bu dönemde mantıksal düşünme gelişmemiştir. Çocuğun hareketleri düşünceye dayalıdır ama yetişkinlerde görülen anlamda bir mantıktan söz edilemez.

Bu dönemde dil gelişimi çok hızlıdır. Çocuk dili öğrenirken önce ön kavramları öğrenir. Kavramların küçük çocukta bulunmamasının nedeni öncelikle çocuğun egosantrik olmasındandır. Çocuk objektif ve sübjektif birbirinden ayıramaz.⁶⁹

Bu dönemde çocuğunun en önemli özelliklerinden biri olan ben merkezlilik, çocuğun kendi düşüncesinden başka farklı düşünceler olabileceğini kabul etmemesidir. Belli bir nesnenin kendi açısında başka, diğer açılardan nasıl görülebileceği hakkında bir fikre sahip değildir.⁷⁰ Örneğin beş yaşlarındaki bir çocuk hırkasının rengini herkesin bildiğini sanır, süt içmeyi sevmiyorsa, ona göre hiç kimse süt içmekten hoşlanmıyordur.⁷¹

Çocuğun düşüncesinin diğer bir önemi merkezileşme, bir başka ifadeyle odaklaşmadır.. Çocuk problemin belirli bir özelliğine odaklandığı için diğer bir özelliğini görmez. Objeleri sadece tek bir özelliğine göre sınıflandırabilirler. Örneğin renklerine göre veya biçimlerine göre sınıflandırma gibi. Bir özellik bakımından farklı olan nesnelerin farkını göremezler.

Çocuğun kavramları daha çok gördüğü nesnelere kurulmuştur. Soyut kavramları anlayamazlar, benzer şekilde sözcükleri yüzeysel anlamlarıyla harfi harfine anladıkları görülmüştür.

Hayal dünyalarının çok geniş olması, bu yaş çocuklarının bir başka özelliğidir. Oyunları gözlemlendiğinde, kurdukları hayal dünyasında saatlerce oynadıkları, hayali arkadaşlarıyla ya da oyuncaklarıyla konuştukları gözlenebilir.⁷²

Kavram öncesi düşünce 7-8 yaşına kadar devam eder. Özetle bu dönemde çocuk düşüncesindeki kavramların yerinde kullanılmadığı ve kavramların mantıksal olmadığı görülür. Yani geliştirdikleri kavramlar ve kullandıkları sembollerin anlamları, kendilerine

⁶⁹ Arı v.dğr., a.g.e., s. 68.

⁷⁰ Arı v.dğr., a.g.e., s. 69; Selçuk, a.g.e., s. 91

⁷¹ Münire Erden ve Yasemin Akman, Gelişim ve Öğrenme, Arkadaş Yay., Ankara 2001, s. 90.

⁷² Erden - Akman, a.g.e., s. 67.

özgüdür, çoğu zaman gerçek değildir. Çocuklar bu dönemde kompleks kavram ve ilişkileri anlayamazlar.⁷³

Bu dönemde çocukların masallara, fabl tarzında hikâyelere özel ilgi duydukları görülür. Bu dönemde okuma yazma söz konusu olmadığından masal ve hikâye dinlemekten söz edilebilir. Nitekim bu dönem çocuklarının masal dinlemekten büyük keyif aldıklarını söylemek yanlış olmaz. Olay örgüsü karışık olmayan, kahramanları sınırlı sayıda ve çocuğun duygu dünyasına yakın kişilerden/varlıklardan müteşekkil hikâyeler bu dönem çocuğu için daha uygundur.

Eğitimsel açıdan bu dönem çocuğundan hikâyelerden/masallardan derin anlamlar çıkarması beklenmez. Ancak hikâyelerin /masalların bu dönemde zihin ve dil gelişimi açısından önemli fonksiyonları vardır. Kelime dağarcığının artması çocuğun ifade gücünü arttırdığı gibi, masallarda/hikâyelerde yer alan imgeler (hayaller) de çocuğun zihin gelişimine katkıda bulunur.

Somut İşlem Dönemi (7-11 yaş)

Bu dönem ülkemizde ilköğretimin ilk beş yılına tekabül etmektedir. Bu sebeple somut işlem dönemindeki çocuklar için “*okul çağı çocuğu*” ifadesi de kullanılır.

Somut düşünce evresinde çocuk, somut bilgileri düzenli ve verimli bir şekilde işleyebilir. Gördüğü nesne ve olaylara ilişkin akıl yürütebilir.⁷⁴

İlkokul çağındaki çocuklar kararlarını oluştururken gözlemlerden ve mantıksal sonuç çıkarmalardan daha çok yararlanır. Doğrudan yaşadıkları deneyimlere daha az bağımlı kalırlar.⁷⁵

Bu dönemde mantıksal düşüncenin başlaması duygusal yaşamda dikkate değer bir dengenin oluşumuna yardımcı olur. Son çocukluk dönemindeki çocuklar artık düşündükleri ve merak ettikleri çeşitli becerileri öğrenmeye başlarlar. Bir anlamda düşündüklerinin işlevsel düzeyde gerçekleşmesi onlara haz verir. Örneğin sözcükleri

⁷³ Arı v.dğr., a.g.e., s. 68.

⁷⁴ Haluk Yavuzer, *Okul Çağı Çocuğu*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2004, s. 15.

⁷⁵ Yavuzer, a.g.e., s. 16.

dilediği bir biçimde kullanabilmesi, yazmayı öğrenmesi, resimli macera kitaplarını okuyabilmesi, sayıları toplayabilmesi çocuğa haz veren beceriler arasında sayılabilir.⁷⁶

Bu yaşta çocuğun dili hızla gelişmektedir; bazen dili bir yetişkin gibi kullandığı görülür. Çocuk eski sözcük bilgisini zenginleştirir, sözcük dağarcığı 3000 kelimeye ulaşır. Bu sözcüklerin çoğu sıfat ve edattır. Çünkü çocuk, yalnızca olayların ve nesnelerin adlarını öğrenmekle yetinmez, özelliklerini, farklarını ve benzerliklerini de öğrenmek ister. Çocuk farklılıkların ve benzerliklerin farkına varır. Benzerlikleri öğrenmeden farklılıkları meydana çıkarır. 6 yaşında bir çocuk bize odunla cam arasındaki farklılığı söyleyebilir. 8 yaşındaki bir çocuk ise ek olarak benzerliği bulabilir.⁷⁷

Çocuklar bu dönemde dili etkili kullanmakla beraber vatan, millet ülke vb. soyut kavramları anlayamazlar. İstanbul'da 7-10 yaş çocukları üzerinde millet kavramı hakkında yapılan araştırmada ön kavramlara tesadüf edilmiştir Amaç milli özellikleri saptamaktır. Çocuklar “Çinli” kelimesini “çilli” olarak anlamışlardır. “Çinliler bize niçin benzemez?” sorusuna “Çünkü yüzlerinde çil vardır” diye cevap verdikleri görülmüştür. Burada çocuk daha önce mevcut bir kelimeye kendine göre bir anlam vererek ön kavram meydana getirmiştir.⁷⁸

Bu dönem sonunda çocuk, *kurallara uygun sınıflandırma yeteneği* ile *somut sorulara somut cevaplar verebilme yeteneğini* kazanmaktadır:

11 yaş dolaylarında başlayan soyut düşünme, belli özgül örneklerin ötesine geçerek veya bunlardan ayrı olarak genel kurallar bağlamında düşünebilmek anlamına gelir. Atasözleri uygun bir soyut düşünce örneğidir; çünkü atasözü, içinde geçen sözcüklerin gerçek anlamlarına değil daha genel bir ilkeye değinir. Sayılar için kullanılan simgeler de soyut düşünceye örnek oluşturur. “10” simgesi on birimlik bir nicelik bildirir. Sözcükler yine başka bir soyut düşünce biçimidir çünkü gerçek nesnelere simgelemelerine karşın bu nesnelere kendileri değildir. Bu evrede çocuk, nesneyi ve olayı görmeden bunlar hakkında

⁷⁶ Haluk Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1993, s. 115.

⁷⁷ Yavuzer, a.g.e., s. 116.

⁷⁸ Arı v.dğr. a.g.e., s. 73.

düşünebilir ve kavram geliştirebilir. Kendi düşüncelerini eleştirmeye ve bunların üzerinde düşünmeye başlar.⁷⁹

Yetişkinliğin düşünüş biçimi olan soyut düşünebilme, çocuklar için oldukça önemli bir gelişimdir. Soyut düşünce, çocukların kendi dünyalarını daha karmaşık biçimlerde anlamalarını sağlar. Mantıksal sonuç çıkarmaları, dikkati yoğunlaştırma yetenekleri, dikkat ve bellek kapasiteleri esaslı ölçüde artar. Çocuklar bu yaşlarda, özel deneyimlerine dayanarak sebep sonuç ilişkileri kurmaya ve genel ilkelere ilişkin görüş geliştirmeye başlarlar. Soyut düşünce, çocukların bir eylemde bulunmadan önce hareketlerinin öngörülebilir olası sonuçlarını göz önünde bulundurmalarına yardımcı olur. Bu gelişim sonucu, başka bir çocuğun davranışının ne tür sonuçlar getirdiğini gözlemleyip benzer biçimde davrandıklarında aynı sonuçların kendileri için de geçerli olabileceğini anlayabilirler. “Ayşe hiç bakmadan piknik masasından yere atladı ve alnı kesildi. Ben de piknik masasından hiç bakmadan atlarsam; aynı şey benim başıma da gelebilir. Atlamadan önce bakmalıyım” gibi düşünebilirler.⁸⁰

Bu dönemin sonunda çocuk “kendi görüşlerinin olabilecek tek görüş olduğu düşüncesinden, insanların farklı algıları, farklı duygusal tepkileri ve değişik güdülenimleri olabileceği anlayışına geçerler. Yine bu dönemin sonlarına doğru çocukta problemleri kendi kişisel girişimleri ile çözme yeteneğinin yüksek düzeyde geliştiği görülür.⁸¹ Bu noktadan hareketle çocukta gelişmekte olan empatik düşünme hikâyesinin kullanımında oldukça işimize yarayabilir. Nitekim bu yolla çocuğun önüne bir hikâye ve bu hikâye içinde onu ahlâkî bir yargıda bulunmaya itecek bir problem ortaya koyduğumuzda çocuk kendini hikâyedeki kahramanların yerine koyabileceğini düşünebiliriz. Bir başka ifade ile hikâyedeki tarafları değerlendirebilmesi ve ahlâkî kusurları, noksanları görebilmesi bu yolla muhtemeldir.

Din ve ahlâk eğitimi açısından hikâyelerin en işlevsel olduğu dönem çocuklar için somut işlemler dönemidir. Çocuğun somut düşünceden soyuta geçişi kolay olmaz. Soyut konuların anlatımını kolaylaştırmak bakımından bu yaş çocuğuna destek sağlar. Yine bu dönem çocuğunun diğer bir özelliği gördüğü okuduğu birtakım olaylardan ders

⁷⁹ Yavuzer a.g.e., s. 116.

⁸⁰ Yavuzer, a.g.e., a.y.

⁸¹ Yavuzer, a.g.e., a.y.

çıkartabilmesidir. Bu noktada da çocuğun bu özelliğinden faydalanarak hikâyelerle bir takım ahlâkî özellikler kazandırılabilir.

Soyut İşlem Dönemi (11 yaş ve üzeri)

Bu dönemin özelliği, çocuğun artık yetişkin gibi soyut düşünebilir hale gelmesidir. Çocuk ya da ergen, bu dönemde tümevarım ve tümdengelim yöntemleri ile düşünebilecek düzeye erişir. Tümdengelim için genellikle ergenlik yıllarının sonunu beklemek gerekir. Çocuğun soyut düşünebilme yeteneğini kazanması, geniş ölçüde zekânın gelişmesini gerektirir.⁸²

Somut işlemlerden soyut işlemlere geçişin nasıl olduğu tam olarak bilinmemektedir. Piaget bunu ergenlik çağının başlarında görülen nörofizyolojik yapı değişikliğine bağlamaktadır. Bununla birlikte, kişinin içinde yaşadığı toplumun toplumsal ve kültürel yapı özelliklerinin de bunda rol oynadığı kabul edilmektedir.⁸³

Çocuklar giderek birbirlerini daha iyi anlayabilirler, başkalarının görüş açlarına göre düşünebilirler. Bu durum olaylar olmadan sonuçlarını kestirme yeteneğini geliştirir. Bir başka deyişle, söylemeden harekete geçmeden bir şeyi düşünüp tartma süreci çocuğu zihinsel bir tartışmaya yöneltir. Buna “içselleşmiş düşünce ya da konuşma” denebilir.⁸⁴

Çocukta düşüncenin soyut işlem düzeyine ulaşmış olmasının göstergesi, Piaget’ye göre çok sayıda probleme çözüm getirebilmesidir 12 yaş dolaylarında çocuk bazı teklifler çerçevesinde mantık yürütmeye ve tartışmaya başlar. Örneğin çocuk: “Şunlar şunlar olursa (önceden görülmeyen) şu sonuç ortaya çıkar” diyebilir. Ya da yüzen ve batan nesnelere gruplandırabilir.⁸⁵ Kısaca bu dönemle birlikte çocuk, nesne ve olaylar gözünün önünde olmadığı halde soyut düşünebilir, hipotezler vasıtasıyla düşünebilir.(eğer a=5 ise, y=3’tür gibi), analiz sentez ve değerlendirme düzeyinde soyutlamalar yapabilir, soyut problemler sistematik olarak sınavabilir ve ulaşılan sonuçlar hakkında genellemeler yapabilir.

Din kültürü ve Ahlâk Bilgisi müfredatı da dâhil olmak üzere, ilköğretim ve lise müfredatı büyük ölçüde soyut konulardan oluşmaktadır. Edebiyatta sembolizm, cebir

⁸² Cavit Binbaşoğlu, Gelişim Psikolojisi, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1990, s. 95.

⁸³ Binbaşoğlu, a.g.e., a.y.

⁸⁴ Yavuzer, a.g.e., s. 273.

⁸⁵ Yavuzer, a.g.e., a.y.

problemleri, elementlerin yapısı vb. konular hep soyuttur ve soyut düşünmeyi gerektirir. Bu nedenle, somut düşünceden soyut düşünceye geçiş çok önemlidir. Öğretmenlerin çocukların bu geçişi sağlayıp sağlayamadıkları konusunda duyarlı olmaları gerekir.⁸⁶

15. Hikâyenin Din ve Ahlâk Eğitiminde Kullandığımız İlkeleri

Ahlâk nedir, kaynağı nedir, göreceli midir, toplumdan topluma değişir mi, kurallarla ilişkisi nedir, bireyin kurallara uymasının sebebi nedir, birey kurallara uyar mı ya da özgür bilinci ile uymayı mı seçer, bireyin ahlâkının temeli olan doğru- yanlış, haklı- haksız karşısındaki duyarlılığı toplum içinde mi kazanılır, yoksa doğuştan gelen bir yetenek midir, olgun ahlâkî davranışın ölçütü nedir, ahlâk öğrenilir mi, öğretilir mi?... Bütün bu uzayıp giden sorular tarih boyu, eğitimcilerin olduğu kadar, psikologların, mutasavvıfların, filozofların zihnini meşgul etmiş ve söz konusu sorular türlü cevaplar verilmiştir.

Ahlâkın çeşitli tarifleri arasında en yaygını ve İmam Gazali, Seyyid Şerif Cürcani, Kınalızade Ali Efendi ve Kâtip Çelebi gibi âlimler tarafından benimsenen tarifi şudur: “Ahlâk nefiste iyice yerleşen bir melekedir ki, fiil ve davranışlar fikri bir zorlamaya ihtiyaç olmadan, bu meleke sayesinde kolaylıkla ortaya çıkar.”⁸⁷

Konumuz itibariyle ahlâk felsefesi yapmamakla birlikte, İslam âlimleri arasında kelime olarak da “huy, seciye, tabiat”⁸⁸ anlamlarına gelen ahlâkın doğuştan getirilen bir meleke olduğu hususunda görüş birliği olduğunu belirtmemiz lazımdır.

Gene konumuzla alakalı olarak İslam dünyasında ahlâk eğitime dair yazılan eserlerde, edebi türlerin yahut yaklaşımlarında kullanıldığını görebiliriz. Bu da ahlâk eğitimi için yöntem geliştirmede bizim için bir ipucu teşkil edebilir. Nitekim “İslam kültür tarihinde her zaman dini karakterini korumakla birlikte, kesin bir tasnife kolaylıkla imkan vermeyecek ölçüde şekil ve muhteva çeşitliliği taşıyan ahlâk literatürü içinde edebi ve hikemi türde yazılış eserlerin de önemli bir yeri vardır. İbnül Muaffa'nın Kelile ve Dimne'si, İbn-i Kuteybe'nin Uyunul Ahbar'ı, İbn-i Miskeveyh'in Cavidan Hired'i, bu türün en eski ve değerli örneklerindedir. Daha sonra Kabusname, Siyasetname,

⁸⁶ Selçuk, a.g.e., s. 96.

⁸⁷ İhya, III, 53; Tarifat, s.68, Ahlâk-ı Alai, s.91, Keşfü'z Zunun , 1, s.35

⁸⁸ Mustafa Çağrıncı, “Ahlâk”, DİA, İstanbul 1989, c.II, s.1

Nasihatname, Pendname gibi klişeleşmiş adlar altında ahlâki dini mahiyette edebi eserlerin, ahlâki vecizeler, atasözleri, fıkra ve hikâyeler ihtiva eden irşad ve mev'iza itaplarının yazımı aralıksız sürdürülmüştür.⁸⁹

Günümüz eğitim anlayışlarını oldukça etkilemiş olması ve ülkemizde de milli eğitim programlarının hazırlanmasında dikkate alınması dolayısıyla, Piaget'in 1932'lerde ortaya koyduğu bilişsel gelişim teorisi ile aynı temele oturan Kohlberg'in ahlâkî gelişim teorisine de bazı hususları vurgulamak için değinmek istiyoruz. Kohlberg'in araştırma ve yayınlarını iki ana grup içerisinde toplayabiliriz. Birinci grupta, çocuk ve yetişkinlerde ahlâkî gelişim konusunda yaptığı çalışmalar yer almaktadır. İkinci gruptaki çalışmaları ise, ahlâk eğitimi hakkındadır.⁹⁰ Özellikle ahlâk eğitiminde kullandığı metot itibariyle hikayeler üzerinde çocuğu düşündürüp kendi yargılarını vermesine imkan tanınması bakımından konumuzla ilgisini kurmak mümkündür.

Kohlberg'e göre ahlâk; "Hak-haksızlık, doğru-yanlış, iyi-kötü, konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu karar doğrultusunda davranışta bulunmayı kapsayan bilişsel bir yapıdır." Bir başka deyişle, Kohlberg'e göre, bilişsel bir yetenek olan ahlâk, bireyin kendisinin belirlediği ve aynı zamanda evrensel ilkelerle örtüşebilecek düzeydeki ilkelere göre yargıda bulunması, kararlar alması ve bu doğrultuda da davranabilmesi yeteneğidir.⁹¹ Bu tanımda geçen ahlâkî yargılama yeteneği ile ilgili şöyle bir açıklama yapılmıştır; "ahlâkî yargı yeteneği, bir biriyle çatışan taleplerin ve değerlerin bulunduğu bir ikilem durumunda, bütün taleplerin perspektiflerinin üstlenilmesi, dikkate alınması ile her bir perspektiften bakıldığında da en adili görünen çözümün bulunacağı adalet problemlerinde tespit edilebilir. Bu nedenle Kohlberg'in ahlâk gelişimi araştırmaları adalet problemlerinden oluşan farklı değerlerin çatıştığı ikilemler üzerine oturtulmuştur."⁹²

Burada dikkat çekmek istediğimiz bir husus ahlâk gelişimini desteklemek için ahlâkî ikilemler içeren problemler ortaya konması ve öğrencinin/çocuğun farklı perspektiflerden bakıldığında da en adil olarak nitelenebilecek çözümü ortaya koyabilmesi için

⁸⁹ Çağrı, a.g.m., s. 3.

⁹⁰ Sedat Yüksel, "Kohlberg ve Ahlak Eğitimi Örtük Program: Yeni İlköğretim Programlarında Yer Alan Ahlakî Değerleri Kazandırma İçin Bir Açılım, KUYEB, Kasım 2005, 5 (2), s.309.

⁹¹ Nermin Çiftçi "Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi" DED, İstanbul 2003, c. I, sy. 1, s. 50.

⁹² Çiftçi, a.g.m., s. 51.

cesaretlendirilmesi önemli bir hedefdir. Bu hedefe ulaşmakta da hikâyelerden yararlanmak akıllıca bir yoldur. Bir başka ifade ile burada çocuğun kendini başkalarının yerine de koyarak, durumu farklı açılardan değerlendirebilmesi amaçlanmaktadır ki biz bu hususu eğitim hikâye ilişkisi bağlamında hikâyenin empati kurmaya yardımcı olduğu şeklinde vurgulamıştık. Bu noktada özellikle ahlâk eğitiminde empati kavramı, çocuğun ahlâkî gelişimine katkı sağlayan can alıcı noktalardan biri olarak tekrar karşımıza çıkmaktadır. Günümüz eğitim yaklaşımları çerçevesinde çeşitli araştırmalara konu olmaktadır.⁹³ Biz “empati”nin, en önemli uygulama alanlarından birinin hikâye yoluyla empati olduğu hususunu ısrarla vurgulamak istiyoruz. Bu noktada, şayet, Din Kültürü dersinin varlık nedenlerinden biri, öğrencileri yaşama hazırlamak ise, bu, “öğrencilerin zihninde yaratılan sanal yaşantılar yoluyla, empati aracılığıyla” gerçekleşecektir.

Eğitimin amacını gelişim olarak kabul edersek, bireyde doğuştan var olduğu düşünülen potansiyellerin açığa çıkarılması, geliştirilmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla yukarıda işaret edildiği gibi ahlâk dışarıdan kavratılan, benimsetilen bir şey değil, bireyin içinde oluşan, tıpkı dil gelişimi ve zekâ gelişimi gibi bilişsel temeli olan bir yapıdır. Yukarıdaki ifadesiyle ahlâkî değerlerin içselleştirilmesi, değerlere karşı tutumdan daha farklı ve fazla, bilinçli bilişsel süreçleri içeren yargılama yeteneğidir. Kısaca çocuk ahlâk eğitiminin nesnesi değil öznesidir.

Ahlâk eğitiminde göz ardı edilmemesi gereken bir husus, “ahlâkî gelişim, birey haklarına değer veren, gelişimi destekleyen ortamlarda, bireyin sorumluluk üstlenmesine, çeşitli bakış açılara sahip olmasına, kararlara katılmasına izin veren ortamlarda, problemler, ikilemler üzerine yapılan hakkaniyete odaklı tartışmalarda hızlanacaktır.”⁹⁴ Bu noktada Kohlberg’in kendi araştırmasında uyguladığı gibi öğrencileri derste aktif hale getirecek, tartışma ortamı yaratacak ahlâkî problemler içeren birtakım hikâyelerin kullanılması onların ahlâkî gelişimine katkıda bulunur ifadesi yersiz olmasa gerektir.

Yukarıda ahlâk öğretimine dair değindiğimiz bazı hususların ülkemizdeki din eğitimi anlayışlarını da etkilediği, yakından ilgili olduğu malumdur. Bu noktada yeni İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki bazı hususlara göz atmakta,

⁹³ Empatinin ilköğretimde sınıf içinde kullanımı ile alakalı çalışmalardan biri: Yücel Kabapınar, “Uygulama ve Değerlendirme Ölçütleriyle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Empati” DED, c. III, sy. 9, İstanbul 2005, s. 119-142.

⁹⁴ Çiftçi, a.g.m., s. 72.

ahlâk eğitimi ile ilgili belirttiğimiz çerçeve ilkelerin izini sürmekte yarar görüyoruz. Programın temel eğitimsel yaklaşımları şöyle ifadelendirilmiştir.

“Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir. Bu bağlamda programda, kavramsal bir yaklaşım da izlenmekte, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersiyle ilgili kavramların ve ilişkilerin geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Programın odağında kavram ve kavram ilişkilerinin oluşturduğu öğrenme alanları bulunmaktadır. Kavramsal yaklaşım, din ve ahlâkla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulmasına daha çok zaman ayırmayı ve böylece kavramsal ve işlemsel bilgiler arasında ilişkiler kurmayı gerektirmektedir. Benimsenen kavramsal yaklaşımla, öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden dinî ve ahlâkî anlamlar oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır.”⁹⁵

Görüldüğü gibi burada, günümüz önemli eğitim yaklaşımlarından biri olan bilgi aktarımından çok kavram öğretimi vurgulanmaktadır. Somut deneyimlerinden hareketle, soyutlama yapabilmelerini destekleme ifadesini ise hikâyenin kullanımını destekler şekilde yorumlamak mümkündür. Çocuğun önüne somut bir vakıya koyup, olay ve şahıslar üzerinden hareketle bazı kavramlara ulaşması, doğrudan soyut bir kavramı oraya koyup ondan hareketle açıklamaya gitmekten daha etkili olabilir. Örneğin ikinci bölümde değinileceği gibi müfredatta yer alan doğruluk kavramını kazandırmada, Kaşığı hikâyesinden yola çıkılarak, “yalan nedir?”, “ne gibi sonuçlar doğurur?”, “yalanın, yalancılığın zıt anlamlısı olabilecek kavram nedir?” sorularından yol alan bir yöntem izlemek uygun olabilir. Bu şekilde somut olay ve şahıslar çocuğun düşünmesini, tartışmasını ve genellemelere ulaşmasını kolaylaştırabilir.

Yine programı hikâyenin kullanımını göz önünde bulundurarak incelediğimizde dikkatimizi çeken diğer bir husus, öğrenciyi merkeze almasıdır. “öğrencilerin din ve ahlâkla ilgili konuların öğrenilme sürecinde aktif katılımcı olmaları esas alınmaktadır. Programda, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşıp tartışabilecekleri ortamların

⁹⁵ MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Basımevi, Ankara 2006, s. 12.

sağlanmasının önemi vurgulanmıştır.”⁹⁶ Burada elbette ki, hikâyenin nasıl ve ne şekilde hangi yöntem ve tekniklerle kullanıldığı önemli olmakla birlikte, doğru bir yaklaşımla kullanıldığında, öğrenciyi aktif hale getirmek, kavram öğrenimini desteklemek adına son derece verimli bir materyal olabileceğini belirtmek gerekir. Din ve ahlâk eğitiminde hikâye kullanılmasının bir ihtiyaç olduğuna kuşku yoktur. Bu ihtiyacın nedenlerinden bir kısmını şöyle sıralayabiliriz:

1- Dinî ve ahlâkî konuların soyut yapıda olması.

2- Din ve ahlâk eğitiminin kuru öğütler halinde verilmesinin çocuklara sıkıcı ve zevksiz gelmesi.

3- Hikâye içindeki ahlâkî mesaj ve çatışmalar üzerinde düşündürülerek çocuğun ahlâkî gelişiminin desteklenebilmesi (Bu durum çocuğun ahlâkî yargı yeteneğini geliştirmesine katkı sağlar.)

4- Din ve ahlâk eğitiminde bilgi aktarmanın değil, model sunmanın etkili olması.

5- İmalî anlatımın bazen direkt anlatımdan daha fonksiyonel olabilmesi.

6- Kur’an-ı Kerimde ve hadislerde de bir yöntem olarak kullanılmış olması.

Hikâyenin din eğitimindeki yeri, eğitimdeki önemi ile paralellik arz eder. Hikâyenin din ve ahlâk eğitiminde ayrıca önem taşıması dinî ve ahlâkî konuların birçoğunun soyut muhtevalı olmasındandır. Ancak her hikâye her yaştaki çocuk için uygun olmayabilir. Bu nedenle çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak muhteva çocuğa uygun hale getirilmelidir.

Hikâye, hem konuları somutlaştırmaya yardımcı olması, hem de öğrencileri sıkmadan eğlendirerek öğretebilmeyi sağlaması ve ilgilerini çekmesi bakımından son derece etkilidir. Bir araştırma çerçevesinde dinî içerikli bir hikâye anlatılırken, çocukların dikkatlerini ve iradelerini zorlayarak büyük bir merakla dinledikleri gözlenmiştir. “Merak ve heyecanın en yüksek seviyeye ulaştığı ve çocuk tarafından sonucun büyük bir merak ve heyecanla beklendiği bir sırada ve hikâyenin en can alıcı yerinde: *“Bu hikâyenin gerisini sen anlatır*

⁹⁶ İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı, s. 12.

mısın? Acaba bunun sonu sence nasıl bitecek, söyler misin?” sorusu ile kesilmesi karşısında genellikle ani tepkiler görülmüştür. Hatta bazıları bunu kendine hâkim olamamanın verdiği şiddetli reaksiyonlarla karşılaşmışlardır. Dinî içerikli hikâye, çocukları derinden etkilemiş ve son derece duygulandırmıştır. İçlerinden bazılarının çocukluk denilebilecek duyguları yaşadıkları gözlenmiştir. Çünkü aralarında kendini hikâyenin akışına kaptırıp da aniden kesilişini hazmedemeyenler çıkmış, o kadar ki ‘anlat’, ‘devam et’, ‘niye kesiyorsun’, ‘devam etsene’ gibi ifadelerle hikâyenin sonunu ısrarla isteyen, hatta kendini tutamayıp çığlık atanlar bile olmuştur.”⁹⁷

Ahlâk eğitimi söz konusu olduğunda buyurgan ve dikte ettirici bir üslup yerine, benzetme ve misallerin kullanılması daha verimlidir. Din eğitiminde yapılacak en büyük hatalardan biri çocuğu, onun duygu ve ihtiyaçlarını, gelişim özelliklerini dikkate almadan yapılacak eğitimidir. Bu yüzden din eğitimi bilgi aktarımından çok daha fazlasını gerektirir. İşte bu noktada hikâyeler, hem buyurgan bir üslup yerine, dolaylı anlatımı sağlaması, hem de olumlu ve olumsuz modeller sunarak çocuğun doğruları kendi aklı ile bulması ve kendi iradesi ile de davranışa dönüştürmesini sağladığı için vazgeçilmezdir. Bu bağlamda, “Eğitimin temel niteliklerinden biri de onun aynı zamanda bir iletişim faaliyeti olmasıdır. Gerek çocuklara gerek yetişkinlere bir takım bilgi, beceri alışkanlık kazandırma, onlarda tutum oluşturma süreci aynı zamanda bir iletişim sürecini gerektirir. Kaynağın, hedef kişi veya kitleye gönderdiği mesaj dinî içerikli ise bu iletişime dinî iletişim denmektedir”.⁹⁸

Buradan hareketle sağlıklı bir iletişimin olmadığı yerde verimli bir eğitim olmadığı açıktır. Bu noktada da hikâye için kaynağın mesajı alıcıya gönderirken hikâye şeklinde kodlamasından ibaret bir iletişim yöntemidir diyebiliriz.⁹⁹ “Mesaj yüklü her ifadenin mutlaka bir amacı vardır. Bu amaç, hikâyecinin dünya görüşüne, hayat felsefesine veya eğitim anlayışına göre değişir. Amaç ne olursa olsun, onu hedef kişi veya kitleye aktarmanın belli yolları vardır.

Mesela bazı hikâye yazarları kendi duygu ve düşüncelerini doğrudan anlatırken bazıları dolaylı anlatımı tercih ederler. Bazıları kendi fikirlerini doğrudan kendileri dillendirirken, bazıları bunu hikâyenin kahramanlarına yaptırırlar. Hikâye içinde farklı karakterler

⁹⁷ Kerim Yavuz, *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, DİB Yay., Ankara 1987, s. 79-80.

⁹⁸ Yaşar Fersahoğlu, “Din Eğitimi ve Öğretiminde Bir İletişim Yöntemi Olarak Hikâye”, *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl 7, sy. 16, 2003, s. 122.

⁹⁹ Fersahoğlu, a.g.m., s. 123.

oluşturulup bunlar yine hikâye içinde yargılanabileceği gibi, bir başka ifade ile karakterlerin nasıl olduğu müellif tarafından doğrudan doğruya anlatılabileceği gibi, farklı bir yaklaşımla karakterin nasıl olduğunu okuyucu veya dinleyici kendisi teşhis edebilir. Birinci yaklaşıma *sübjektif metot*, ikinci yaklaşıma ise, *objektif metot* adı verilmektedir.

Günümüz hikâyeciliğinde her iki usulün bir arada kullanıldığı da görülmektedir. Amacın aktarılmasında özellikle dinî hikâyelerde bazı müellifler, didaktik bir yaklaşımla doğrudan okuyucuya bilgi vermeyi tercih ederken, bazıları dolaylı yolları yeğleyerek okuyucunun şuuraltına yönelmeyi tercih etmektedirler. Gözlem ve soruşturmalarmızda gördük ki, bilgi aktarmak gerektiğinde birinci yaklaşım, dinî duygu ve düşüncenin geliştirilmesi noktasında ise ikinci yaklaşım etkili ve yararlı olmaktadır. Birinci yaklaşımda çocuğa yalın ifadelerle, bilgi aktarılırken çocuk bundan haz duymamakta, hikâyeyi okumamakta adeta direnmektedir. Hâlbuki ikinci yaklaşımda aktarılmak istenen şeyler duygu ve heyecan yüklü bir üslupla olay kahramanlarının yaşadığı bir macera neşvesi içinde verilmektedir. Çocuklar bu tür hikâyelere ilgi göstermektedir.

Eğitimde hikâyeyi bir yöntem olarak kullanırken duruma göre her iki yaklaşım da sergilenebilir. Bununla birlikte ikinci yaklaşımın insan tabiatına daha uygun olduğunu düşünüyoruz. Bunu bir benzetme ile açıklayabiliriz. Çocuğu sağlığına kavuşmasını istediğimiz bir hastaya benzetelim, onun iyileşmesi için ona hap içirmemiz gerekmektedir. Hâlbuki hap acı olduğu için çocuk hapi içmeye yanaşmamaktadır. Bu durumda yapılacak şey ya hapın yüzeyini tatlandırmak veya hapi tatlı bir şerbetle çocuğa içirmektir. Yalın bilgi, yavan ve kuru bir üslupla çocuğa sunulduğu zaman hap gibi gelir. Onu tatlandırmadan çocuğa içirmekte zorlanırız. Çocuk için bilgiyi tatlandırmanın yolu ise ona belli ölçülerde duygu ve heyecan katmaktır. İnsan tabiatını, çocuk psikolojisini çok iyi bilen müellifler bize bu imkânı vermektedir.”¹⁰⁰

Ahlâk eğitiminde çocuk, yalan söylemenin ne demek olduğunu, kime yalancı dendiğini, yalan söylemenin kötü bir davranış olduğunu bilmekle doğru sözlü olmaz. Aksine, çocuk yalancılığın kötü bir davranış olduğuna ikna olduğunda ancak doğru sözlü olmaya karar verebilir. Bu da en kolay olarak, ya çocuğun bizzat kendisinin yaşantıları yoluyla

¹⁰⁰ Fersahoğlu, a.g.m., s.126.

yalancılığın kötü sonuçlarını görmesi yahut da hikâyeler yoluyla hikâye kahramanlarının başından geçenlerden ders alması ile mümkün olabilir.

Daha önce de ifade edildiği gibi, eğitimde *özdeşim kurma* son derece önemlidir. Din eğitimi açısından da durum aynıdır. İnsan tabiatında ibret ve örnek alma özelliği vardır. Onun için taklide sapar. Bazen de ibret alır.¹⁰¹ “*Şanınm hakkı için, Yusuf ve kardeşlerinin kıssasında ibret arayanlara birçok alamet vardır.*”¹⁰²

Yine Kur’an-ı Kerim’de, insanın bu model alma vasfına ve ihtiyacına telmihte bulunarak; “*Andolsun Allah’ın Elçisinde sizin için Allah’a ve ahiret gününe kavuşmayı uman ve Allah’ı her daim anan kimseler için, en güzel bir örnek vardır*”¹⁰³ buyrulmuştur. Ayette kastedilen anlam katıksız bir biçimde Hz. Peygamber’in taklit edilmesi değildir. “*Örneklilikte aslolan, örnek olanın tutum ve davranışlarının maksadını doğru tespit etmek ve o maksadı gerçekleştirecek modeller geliştirmektir.*”¹⁰⁴ Buradan hareketle Hz. Peygamberin ümmetine örnek olması gibi, anne babaların ve eğitimcilerin çocuğa bilfiil örnek olmaları gerekir. Elbette ki hikâyelerde sunulan modeller ebeveyn davranışları ile tutarlı olduğunda çocuk tarafından daha çabuk benimsenir.

Kısaca örnek olma, model alma din eğitiminde hassasiyetle vurgulanmış kavramlardır, nasıl ki Hz. Peygamber bir modeldir, öğretmen, anne baba çocuk için kaçınılmaz olarak modeldir, hikâye ve kahramanları da çocuk için aynı şekilde hayatın içinden alınmış, yaşayan modellerdir.

Kur’an-ı Kerim’de ve hadislerde de kıssalar yolu ile eğitimin bir metot olarak kullanıldığını görüyoruz. “Sana geçmişin haberlerinden bir kısmını böylece anlatıyoruz. Şüphesiz ki sana tarafımızdan bir zikir (düşünüp ibret alınacak Kur’an) verdik”¹⁰⁵ mealindeki ayetle de geçmiş ümmetlerin başından geçenlerin kıssalarla bize de bildirildiği teyit edilmektedir. “Aynı zamanda kıssaların dinî gayeler için serdedilmesi, anlatımlarında sanat güzelliklerinin ortaya çıkmasına engel olmaz. Kıssaların girizgâhlarının bulunması ve

¹⁰¹ Bayraktar Bayraklı, *İslam’da Eğitim*, İstanbul 1980, s. 213.

¹⁰² Yusuf 12/7.

¹⁰³ Ahzab 33/21.

¹⁰⁴ Ahmet Koç, *Kur’an’da İnsan ve Hz. Muhammed - Din Eğitimi Açısından Bir Yaklaşım-*, Rağbet Yay., İstanbul 2005, s. 66.

¹⁰⁵ Taha 20/99.

bunlardaki çeşitlilik, temsili anlatım, tasviri arz metodu kıssalardaki önemli sanat özellikleri arasında sayılmıştır.

Mesela, Taha suresinde Hz. Musa kıssası başlarken, önce şu tablo gösterilir: Issız bir çöl... Kış gecesi... Karanlık ve soğuk... Garip bir adam, çoluk çocuğuyla bitkin bir halde ilerliyor. Üstelik bu yabancı yolu da yitirmiştir. En büyük ihtiyacı ışık, ısı ve yolu bulmak olan bitkin yolcu, birden uzakta bir ışık fark eder; içinde, bütün özlemlerinin bir anda gerçekleşeceğine dair ümit parıltıları uçuşmaya başlar. Isınmak için ateş, görmek için ışık derdinde olan ve Mısır yolunu bulmaya çalışan bu zavallı bitkin yolcu, tam bu sırada rahmet barınağını, Nurlar Nurunu ve tek dosdoğru yolu bulacağından bu tablo Musa'nın hayatındaki en çarpıcı tablodur. Kıssa bu etkileyici girişle başlar.”görüldüğü gibi kıssalarda da sadece vakıayı olduğu gibi nakletmek gayesi güdülmez edebi bir yaklaşımla kıssanın muhatap üzerindeki tesiri de arttırılmaya çalışılır.¹⁰⁶

Bu sebeple, kısaca Kur'an'da ve hadislerde kıssaların yer alması, hikâyelerin de eğitimde benzer amaçlarla kullanılabilmesine dair bir işaret kabul edilebilir.

Bütün bu saydığımız nedenlerden dolayı hikâye ile anlatımın, din eğitimi ve öğretimi için çok önemli yaklaşımlardan biri olduğunu söyleyebiliriz.

Yukarıda saydığımız hususlar çerçevesinde hikâyenin kullanım amaçları ve programın hedefleri çelişmemektedir.

16. Hikâyenin Eğitim’de Kullanımında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Hikâyenin eğitimde kullanılmasında dikkat edilmesi gereken bir takım hususlar vardır. Bu hususları şu şekilde inceleyebiliriz.

160. Hikâyenin Kullanımında Karşılaşılan Sorunlar

Toplumun her kesimine hitap etmesi, kullanım alanının çok yaygın olması, insanlar üzerindeki etkisinin göz ardı edilememesi gibi sebeplerle “dinî” sıfatı taşıyan pek çok hikâyenin günlük hayatta sıklıkla kullanıldığını görmekteyiz. Söz konusu hikâyeler kimi zaman vaaz kürsüsünde bir vaizin ağzından, kimi zaman sınıfta bir öğretmenin ağzından

¹⁰⁶ Yıldırım, a.g.m., s. 60.

yahut camide bir hatibin ağzından dillendiriliyor olabilir. Eğitimsel açıdan teoride pek çok faydaları haiz hikâyelerin pratikte bazı sorunlara yol açması muhtemeldir. Denetimsiz bir biçimde kullanıldığında hikâyeler pek çok sıkıntılar doğurabilmekte, bazen çocuklar üzerinde tahribata yol açabilmektedir. Bu nedenle hikâyede bulunması gereken özelliklere geçmeden önce kısaca hikâyenin sorunlarına değinmekte yarar görmekteyiz. Ancak bu noktada hikâyenin yaygın din eğitiminde kullanımı ve bu alanda karşılaşılan sorunların ayrı bir çalışma konusu olduğunu belirtmeliyiz.

Hikâyenin kullanımında karşılaştığımız sorunların başında *muhteva* ile ilgili olanları gelmektedir. Bu noktada öncelikle hikâyenin doğruluğu mu yoksa mesajı mı önemlidir, ahlâkî açıdan doğru mesaj vermekle birlikte realitede doğruluk değeri bulunmayan bir hikâye kullanılabilir mi? Konusuna açıklık getirmek gerekir. Bu hususta farklı görüşler vardır. Örneğin Erol Güngör'e ait şu ifadeler bu konudaki taraflardan birinin görüşlerini açık bir biçimde dile getirir: "İslam dünyası da dâhil olmak üzere Doğu'da bir hikâyenin vukuundaki sıhhat daima ikinci planda düşünülen, hatta bazen hiç dikkat edilmeyen bir şeydir. Burada hadisenin objektif şartlara uygunluğu önemli değildir, çünkü anlatılmak istenen şey objektif olay değildir. Hiçbir evliya menkıbesi, bir olayı ifade etmek üzere anlatılmaz. Olay, orada belirtilmek istenen ahlâkî muhteva için bir kılıftır ve bu kılıfın kültürde geçerli olan şeylerden seçilmesi pek tabidir."¹⁰⁷

Bu noktada hikâye ve kıssaları bir tutmamakla birlikte Kur'an'ın bu konudaki yaklaşımına açıklık getirmek bakımından Kur'an-ı Kerim bizler için bir ipucu verebilir diye düşünüyoruz. "*Kur'an'ın bizzat kendisinin kıssaları anlatırken nasıl bir metot kullandığından hareket edilecek olursa onun kıssalardan bahsederken konumuzla alakalı "hak" ve "nebe" şeklindeki iki kavramdan bahsettiği görülmektedir. Bunlardan hak kavramının tanımında İsfahanî 'mutabakat' ve 'muvafakat' anlamlarını tercih etmiştir. Bundan hareketle onun tanımının da gerçeğe, olması gerekene uygunluk ve tutarlılık şeklinde üç anlama geldiği söylenebilir. Yani Kur'an-ı Kerim geçmiş ve gelecekle ilgili kıssalardan bahsederken gerçekten sapmamaya ve doğru bilgiyi nakzmemeye azami gayret gösterdiği söylenmelidir.*

¹⁰⁷ Erol Güngör, İslam Tasavvufunun Meseleleri, İstanbul 1989, s. 105.

Bu tespitin akabinde masal veya hikâyeye dönülecek olursa onlardan şüphesiz olmuş ve gerçek bir olayı anlatmalarını ya da anlattıkları şeyin sözlük anlamıyla doğru olmasını beklemek veya şart koşturmak elbette mümkün değildir, nitekim böyle bir beklenti onların edebî üslup ve metoduna da uymaz. Ancak onların anlattıklarının muhtevası kendi üslupları dışında bir alanın mesela dinin sahasına girince şüphesiz burada dinin öncelik ve esaslarının dikkate alınması gerekmektedir. Nitekim İslam'da hikâyeye ve kıssaların doğru bilgi vermesi meselesi konunun muhtevasından hareketle hadis, tefsir, tarih gibi birçok disiplini ilgilendiren bir husustur.”¹⁰⁸

Bu noktada dinî açıdan doğru bilgi içermeyen bir anlatımın mahzurlarına da göz atmak ve ardından başta sorduğumuz soruya makul bir cevap bulmak yerinde olacaktır.

Dini bilgi vermesinden ziyade öğüt verici vasfı nedeniyle kullanılan bazı menkıbe yahut hikâyelerde dikkat edilmediği takdirde gerçeği nakzeden bilgi ile ahlâkı aynı anda ortaya koyma tehlikesi söz konusu olabilir. *“Oldukça önemli bulunan bu hususta bilgi mi ahlâk mı şeklinde kutuplaşmaya gitmeden gerçeği ifade etmek mümkündür. Yani doğru bilgiye riayet etmek yanında ahlâkî öğüt ve tavsiyelerde de bulunmak imkân dâhilindedir. Nitekim İslam geleneğinde bunun binlerce örneği vardır. Aksi takdirde ahlâkî esaslara riayet etme ön plana çıkarılırken açılan yol –farkına varılsın ya da varılmasın- dinin ahlâkî boyuta indirgenmesi ile sonuçlanabilecek bir süreci başlatmaktadır”.*¹⁰⁹ *“Oysa din ne salt bir ahlâk sistemi, ne de birtakım meseller eşliğinde geliştirilen bir yaşama siyasetidir. Konfüçyanizm dışarıda bırakılacak olursa, tamamıyla ahlâkî davranış kalıplarına indirgenebilecek hemen hiçbir yüksek dinden bahsetmek mümkün değildir. Tüm yüksek dinler aynı zamanda metafizik ve kozmolojik iddialarda bulunmaktadır. Dindar bir insanın ahlâkî davranışı ile ilgili bir tavsiyesi, Allah'ın var olduğunu söyleyen metafizik iddiadan bağımsız değildir.”*¹¹⁰

Dolayısıyla hikâyelerde ahlâkî öğüt içermeye yanında gerçek olma boyutunun ve İslam'ın ana yapısına muarız bilgi içermemenin önemi göz ardı edilmemelidir.

¹⁰⁸ Hatice Arpaguş, “Sembolik Anlatımın Fonksiyon ve Geçerliliği Açısından Masal Çocuk ve İslam”, Çocuk Sorunları ve İslam Sempozyumu, Rize, 30 Eylül - 2Ekim 2005 (Basılmamış Bildiri).

¹⁰⁹ Arpaguş, a.g.m., a.y.

¹¹⁰ Mehmet Aydın, Din Felsefesi, İzmir 1990, s. 99-101; Turan Koç, Din Dili, Rey Yay., Kayseri, ts.

— Öncelikle yukarıda da işaret edildiği gibi günlük hayatta “*dini*” sıfatı ile rastladığımız her hikâyenin eğitimde kullanımı uygun mudur? Halk arasında Kur’an kıssalarının sözlü kaynaklardan nakledilmesi ile oluşan farklı versiyonlarından başlayarak, din büyüklerine izafe edilen pek çok menkıbe, dinleyenleri adam etmek, hizaya getirmek gayesi ile yazılmış günahkâr kimselerin nasıl ilahi cezaya duçar olacaklarını ima eden hikâyelere kadar pek çok hikâyeye anlatılmaktadır. Söz konusu hikâyelerin öncelikle içerik problemlerinin giderilmesi gerekmektedir. Dinin temel esaslarına aykırı unsurların ayıklanması, bunun mümkün olmadığı durumlarda bu tür hikâyelerin kullanılmaması daha uygundur. Bahsettiğimiz hikâyelere şöyle bir örnek verebiliriz. Söz konusu örnekte Beyza Bilgin’in dini hikâyelerin çocuklar tarafından nasıl anlaşıldığı ve yorumlandığına ilişkin yaptığı uygulamalı çalışmada bir öğrenci tarafından aktarılan hikâyeye yer almaktadır.

“Bir gün beş vakit namazını kılan, dinine düşkün biri yolda giderken bir sarhoşla karşılaşır. İkisi bir yol boyu yürürler. Sarhoş insan diğer kişiye, “benim bu halim ne olacak?”, diye sorar. Dinine düşkün olan insan sarhoş kişiye “orası senin bileceği iş”, der. Aradan yıllar geçer her iki insan da yaşlanır. Alkol kullanan insan içki içmeye devam eder. Alkol kullanmaya daha çok alışır. Dinine düşkün olan insan da bir camiye hoca olur. Sarhoş insan dinine düşkün olana “Peygamberimizin yanına gidebilir miyiz?” der. İkisi yola koyulurlar. Sonunda Peygamberimiz Hz. Muhammed’in yanına gelirler. Kapıdaki nöbetçi, “Peygamberimiz Hz. Muhammed dünyayı iğnenin deliğinden geçirmeye çalışıyor”, der. Dinine düşkün olan insan inanmaz, ama sarhoş insan inanır. Bu olay benim ilgimi çok çekti. Çünkü sarhoş gibi dinine düşkün olmayan bir insanın, Peygamberimizin her şeyi yapacağına inanması ve dinine düşkün olan kişinin Peygamberimizin her şeyi yapabileceğine inanmaması”¹¹¹

“Hikâyede her halde şüphe duymaksızın inanmanın ve güvenmenin önemi vurgulanmak istenmiştir. Ancak bu yapılırken ne kadar çok değer çiğnenip küçümsenmektedir. Okul çağı çocuklarının ve gençlerinin eleştireci düşünceye alıştırmaları eğitimin hedeflerindedir ve İslam dininde bu türlü düşünce özellikle teşvik edilmiştir”¹¹².

Bu örnekten de anlaşılmaktadır ki, bazen masum gibi görünen hikâyeler dinin esaslarına aykırı yorumlar ve bilgiler ihtiva edebilmektedir. Hikâyenin eğitimde kullanımı

¹¹¹ Beyza Bilgin, “Ahlâk Terbiyesinde Dini Hikâyeler”, DEAD, sy.1, İstanbul 1994, s. 55.

¹¹² Bilgin a.g.m., s. 55.

ile ilgili karşılaşılan bu en ciddi sorunun aşılması, din eğitimi veren kimselerin bilgi, kültür, şuur seviyelerinin yükselmesi/yükseltilmesi, uzman eğitimcilerin bu noktada hassas davranmaları ile mümkün olur.

— Hikâyenin kullanımında sorun olarak değerlendirilebilecek diğer bir husus da; din eğitimi yapmak gayesi ile kullanılan hikâyelerin dinî muhtevalı olması beklentisidir. Bu noktada hikâyenin hedef değil bir vasıta olduğu gözden kaçırılmamalı, çocukta istenilen ahlâkî özellikleri kazandırmaya yardımcı olması şartı ile dinî motifler içermeyen bir hikâyenin de -yukarıda işaret edildiği gibi dinin temel dayanaklarına aykırı olmamak şartıyla- işe yarayabileceği unutulmamalıdır.

“Öte yandan dinî hikâyeler adı altında yazılan/okunan hikâyelerin birçoğu yanlış bilgilerle okuyanları yanıltmaktadır. Bu yüzden “dinî ve ahlâkî hikâyeler” tamlamaları yerine din ve ahlâk eğitiminde kullanılabilir hikâyeler demek daha doğru bir yaklaşım olsa gerektir.”¹¹³ Aşağıdaki hikâye bu tarz hikâyelere bir örnek teşkil edebilir:

Sadece bu sabah için içimden ağlamak geldiği halde yüzünü gördüğümde gülümseyeceğim. Sadece bu sabah için ne giyme istediğinin seçimini sana bırakacağım ve gülümseyerek ne kadar yakıştığını söyleyeceğim. Sadece bu sabah çamaşırları yıkamaktan vazgeçip, seninle parkta oynamaya gideceğim.

Öğleden sonra telefonun fişini çekip, bilgisayarını kapatacağım ve arka bahçede seninle oturup köpükten balonlar uçuracağım. Bu öğleden sonra dondurma arabası için çılgınlık attığında sana hiç kızmayacağım ve gelirse bir tane alacağım. Bu öğleden sonra kurabiye pişirirken bana yardım etmene izin vereceğim ve tepende dikilip düzeltmeye çalışmayacağım.

Bu gece seni kollarımda tutup nasıl doğduğunu, seni ne kadar çok sevdiğimi anlatacağım. Bu gece küvette suları sıçratmana izin vereceğim ve sana hiç kızmayacağım. Bu gece geç saate kadar oturmana ve yıldızları saymana izin vereceğim. Bu gece yanına uzanıp en sevdiğim TV programını bir kenara bırakacağım. Bu gece sen dua ederken parmaklarımı saçlarında dolaştırıp bana en büyük armağanı verdiği için Tanrıya şükredeceğim. Kayıp çocuklarını arayan anne ve babaları düşüneceğim. Yatak odaları

¹¹³ Okumuşlar, a.g.m., s. 246.

yerine çocuklarının mezar taşlarını ziyaret edenleri ve hastane odalarında donuk bakışlarla, daha fazla içlerinde tutamadıkları çığıllarıyla hasta çocuklarını düşünen anne babaları düşüneceğim. Ve bu gece yanağına iyi geceler öpücüğü kondurduğumda seni biraz daha sıkı ve biraz daha uzun tutacağım kollarımda. Tanrıya senin için teşekkür edip, bize yalnızca bir gün daha vermesi için yakaracağım.

Ben, 29 yaşında bir anneyim. Tanrı bize bir çocuk verdi. Kızımızın ismi 'Rachel' ve on yaşında. Kısa bir süre önce doktorlar kızımıza beyin kanseri teşhisini koydular.¹¹⁴

— Hikâyelerde içerikle ilgili bir diğer yaygın sorun da olağan üstü kişiliklere ve olağan dışı olaylara yer verilmiş olmasıdır. Yerli ve yabancı TV programlarına sihir ve büyü unsurlarının çok fazla kullanımı veyahut sırlı olayların sıkça kullanılmasından dolayı getirilen eleştiri, aslında benzer şekilde İslami motifler iliştilmiş olsa da aynı olağan üstü vasıfların, kerametlerin yer aldığı hikâyeler için de geçerlidir.

Söz konusu programlarla ilgili yapılan bir araştırmada bu konu şöyle dile getirilmiştir: “Mucizevî karşılaşmaların yaşandığı; insan unsuru kullanılarak, insan-ötesi müdahalelerle mükâfat veya ceza tarzında adaletin tecelli ettiği bu tür programlar, özelde okul öncesi; genelde ise, tüm çocukluk dönemi zihinsel ve ruhsal yapılanmasıyla uyuşmayan pek çok nitelik barındırmaktadır. Bir başka sakınca da, çocukların seyrettiklerinden hareketle günlük hayatta karşılaştıkları sorunları telafi edecek sihirli bir gücün müdahalesine yönelik beklentiler geliştirmeleridir. Bu beklenti, doğal olarak onları hazır olanla yetinmeye veya mücadeleden kaçmaya itebilmektedir.”¹¹⁵

Bu yüzden başta da ifade edildiği gibi hikâyelerin kullanımında en hassasiyetle üzerinde durulması gereken nokta muhtevanın din eğitime uygunluğunun ve doğruluğunun sorgulanmasıdır. Bu yapılmadığı takdirde, hurafelerin ve yanlış bilgilerin hakikat yerine konması tehlikesi söz konusudur.

İçeriğin doğruluk ve tutarlılık açısından eleştiriye tabi tutulduktan sonra kullanılması gerektiği belirtilmişti.

¹¹⁴ Akıncı, a.g.e., s.79.

¹¹⁵ Abdülkerim Bahadır, “Çocukluk Dönemi Din ve Değerler Yapılanmasında TV Yayınlarının Olumsuz Etkileri ve Çözüm Önerileri”, Çocuk Sorunları ve İslam Sempozyumu, Rize, 30 Eylül – 2 Ekim (Basılmamış Bildiri).

— Hikâyelerin kullanımında dikkat edilecek bir diğer nokta, anlatılacak hikâyenin çocuğa uygunluğudur. İlgi alanı olarak daha da önemlisi seviye olarak hikâyeye çocuğa uygun olmalıdır. Doğruluk ve tutarlılık açısından problemsiz olsa dahi çocuğa göre, yaşına uygun olmayan hikâyeye fayda sağlamaz. Yaşına göre ifadesinden kasıt çocuğun gelişim özelliklerine, duyu dünyasına uygunluktur. Bu bağlamda Kur'an kıssaları dahi içerik noktasında doğruluk ve tutarlılık endişesine yer bırakmasa bile, her yaştaki çocuk için uygun olmayabilir.

Konu ile alakalı daha önce yapılmış bir araştırmaya göz atmakta yarar görüyoruz. Hz. İbrahim'in kıssası, üç semavi dinde de yer alan, içinde birçok olayın geçtiği karmaşık bir kıssadır. Çocuk bütün bu farklı olayları ne zaman anlayabilir? Bu hikâyeye çocuğun hayatının hangi alanında dinî gelişimini derinden etkileyip onu sorgulamaya davet eder? Bu hikâyeyi çocuklarıma ne zaman anlatabilirim? Sorularından hareketle yapılmış araştırmanın detaylarında, öncelikle hikâyenin açık ile alt (gizli) anlamı arasındaki fark belirtilir. Aynı kelimeler farklı şekilde vurgulandığında, dinleyicilerde farklı anlamlar ve duygular uyandırabilir. Sözelimi “*Tren yolcuları Rotterdam –Amsterdam güzergâhında rötara takılır.*” cümlesindeki vurgu söylerken, *trende*, *yolcularda* yahut *güzergâhta* olabilir. Aynı şekilde iletiyi anlarken bir tren şirketinde çalışan dinleyici ile tren istasyonunda Amsterdam'dan gelecek torununu bekleyen dinleyici arasında fark olacaktır. Kelimelerin anlamları aynı olsa da dikkate veya dinleyicinin kulağına bağlı olarak farklı anlamlar algılanabilir. Yani açık anlam aynı kalsa da alt (gizli) anlam çarpıcı bir şekilde değişiklik gösterebilir. Açık anlamda dinleyicinin hayatındaki günlük olaylardan farklı olan hikâyeye ve olayların, alt (gizli) anlamda birbiriyle alakalı olabileceğini söyleyebiliriz. Kısaca dinleyicide uyanan duygular hikâyenin gizli anlamı, kelimelerin ilk gerçek anlamı ise hikâyenin açık anlamıdır.

Bu açıklamanın ardından amaç tekrar hatırlanacak olursa, Hz. İbrahim'in hikâyesi üç parçaya ayrılmıştır ve bu üç parçanın gizli (alt) anlamları kavranmak istenmektedir. Bu şekilde Hz. İbrahim'in hikâyesinin konusunu keşfedebilir, bizi muhtemelen çok tartışılmış bir sorunun cevabına götürecek bir ipucu elde edebiliriz: Dinsel gelişim sürecine sorgu

unsurunu katmak adına bir ilkokul çocuğuna hayatının hangi aşamasında bu hikâyeyi (ya da hikâyenin bir bölümünü) anlatabiliriz?¹¹⁶

1- İbrahim'in kendini gösterişi: Aklınızda tutun ki, İbrahim babasına ve halkına demişti ki, "Açıkça sizlerin neye taptığınızı biliyorum. Onları koru tanrım ki sen beni yolumda gözetensin" İbrahim babasına "Bu suretleri tanrı olarak mı görürsün? Görüyorum ki sen ve senin halkın açık bir hata içindediniz." der. "Sizlerin tanrı yerine tapındıklarınız size bir şey veremez. İhtiyaçlarınızı Allah'tan bekleyin ki ona döneceksiniz."

2- Bir oğlun haberi: ve elçilerimiz İbrahim'e geldi. "Selam" dediler. "Şüphesiz ki" dedi, "Senden korkarız" "korkmayın" dedi onlar ki biz size bilge bir oğlun haberiyle geldik." Onun karısı bekliyor ve gülüyordu. Dedi ki, "kederliyim yaşlıyken bir oğlan mı doğuracakmışım ve bu, kocam, yaşlı bir adamken mi olacak? Bu kesinlikle harika bir şey olurdu." İbrahim'in korkusu dinince ve bu iyi haber ona ulaştınca, o bizimle birlikte diğer insanlar için yalvardı. Şüphesiz ki İbrahim doğru, nazik, şefkatli ve merhametli biriydi.

3- Kurban: İbrahim ona dedi ki "Yavrucuğum, rüyamda seni kurban etmem gerektiğini gördüm, bu yüzden neyi doğru bulduğunu düşün" o dedi ki, "Babacığım, yapman gerekeni yap. Tanrı öyle dilediyse, elbette beni sabredenlerden bulacaksın" ve onlar tanrının isteğine teslim olmaya karar verdiklerinde, o oğlunu alını üzerine yere yatırınca, biz ona seslendik vahyettik, "İbrahim, şimdi sen rüyanı tamamladın. Bizim doğru olanı nasıl ödüllendirdiğimize bak"

Hikâyenin alt (gizli) anlamını kavramak için araştırma projesinin katılımcılarına bu bölümlerin iki ayrı versiyonu gösterilmiş, bir grup metni yukarıda olduğu gibi okumuş, diğer grup ise, bölümleri başkarakterin adı olmadan yani İbrahim yerine 'yaşlı bir adam' şeklinde okumuştur. Tüm gruplardan kendilerini hikâyenin başkarakterinin yerine koymaları ve bölümlerin onlarda uyandırdığı duyguları dışa vurmaları istenir. Her

¹¹⁶ Hikâyeye temel teşkil eden dini metinler, Tevrat, İncil ve Kur'an'da yer almaktadır. Ancak bunlardaki ifadeler dikkate alınmakla birlikte, aralarındaki benzerliklerden hareketle derlenen hikâyeler esas alınmıştır. Musevilik ve Hıristiyanlık geleneklerinde: Huub Gerits'den 'Chagall verte/ aait- de bijebel in kleur' 2000, s.63; ayrıca Genesis 18, Genesis 12; İslam geleneğinde: 6, 11, 15, 19, 21, 26, 37, 43, 51. surelerden muhtelif ayetler.

katılımcıdan listede verilen 24 etkinin¹¹⁷ her birini anlatması ve bu etkilerin okudukları bölümlere ne derece uyduğunun söylenmesi istenir. Küçük çaplı araştırmada toplam 69 katılımcı vardır. Araştırma sonuçları ise şöyle özetlenebilir.

İlk bölüm ilkokul çağındaki çocuk için uygundur. Bu bölüm çocuktaki başarı ve bağımsızlık duygularına hitap etmektedir. Bunlar ilkokul çağındaki çocuğun bilişsel ve fiziksel yeteneklerini güçlendirirken ve genişletirken yaşadığı deneyimlerde önemli rol oynayan duygulardır. Çocuğa hikâyenin alt (gizli) anlam içeren bölümü anlatıldığında, çocuk bir fark ediş yaşar. Çocuk kendini Hz. İbrahim'in yerine koyabilir. İbrahim'in de bir insan olduğunu bu nedenle aynı özelliklere, yapabilirliklere, güç, etki ve mükemmelliğe sahip olduğunu görebilir. Bu bölüm çocuk için “Hz. İbrahim'in gücünün hikâyesi” olarak anlam kazanır.

İkinci bölüm, çelişik duygular ama olumlu anlamlar yaratır. Hikâyenin bu bölümünde hem bağımsızlık duygusu, hem de birlik duygusu canlandırılır. Çocukluk S-(kendini genişletme, kendini koruma) duygularının hakim olduğu bir dönem olarak bilinir. başta S-güdüünden oldukça etkilenen O- güdüsü (bir topluluğa ait olma, diyaloga girme), ilkokul çağı sonu, ergenliğin başında tekrar ortaya çıkar. Bu dönem “uymacılığın paradoksu” olarak nitelenebilir. Bu dönemde çocuk yetişkinlerin de yardımıyla Hz. İbrahim'in rolüne girebilir. Kendini öğretmeni, ebeveyni, “önemli diğer kişi” ile özdeşleştiren çocuğa hikâyenin bu bölümündeki anlam rehberlik eder. Bu şekilde, çocuk Tanrı'nın nasıl cevap verebileceğini tahmin edebilmek için kendini Hz. İbrahim'in yerine koymaya zorlar.

Üçüncü bölümde olumsuz duygular hâkimdir. Dahası bu duygular çelişiktir. Olumsuz duygular da temel olarak yalnızlık ve güçsüzlüğü görürüz. Bu duygular ilkokul çağındaki çocukta henüz tam olarak gelişmemiştir. Çocuk hikâyenin bu bölümünde hiçbir ipucu bulamaz. Bu karışıklık yaratır. Bu nedenle Hz. İbrahim'in hikâyesinin bu bölümünün başlığının “İbrahim'in karışıklığı olması daha uygundur. Çocuk anlayış eksikliğinden ya da

¹¹⁷ Etki terimleri: neşe, güçsüzlük, kendine saygı, endişe, tatmin, güç, utanç, eğlence, ilgi, aşk, kendine yabancılaşma, duyarlılık, suç, kendine güven, yalnızlık, güven aşağılık kompleksi, samimiyet, güvenlik, öfke, gurur, enerji, iç huzur, özgürlük.

endişesinden dolayı hikâyeden uzaklaşabilir hatta hikâyeyi reddedebilir.¹¹⁸ Dolayısıyla hikâyenin bu bölümü ilkokul çağındaki çocuklar için uygun değildir.

Hikâyenin çocuğa uygunluğunu sorgulamak araştırmak açısından örnek teşkil eden bu araştırmadan da anlaşıldığı gibi, anlatılan hikâye açık ve gizli anlamıyla çocuğun gelişim düzeyine uygun olmalıdır. Tüm hikâyeler için benzer bir araştırma yapmak elbette ki mümkün değildir, ancak hikâyeyi kullanan öğretmenin çocuğun gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi bu konuda bir açılım sağlayabilir. Bu noktada da dinî geleneğe ait hikâyelerin, çocuğun farklı gelişim basamaklarına uygun hale getirilmesi için elden geçirilmesi gereklidir.

Daha geniş açıdan baktığımızda da seviyesinin altında hazırlanmış bir hikâyede çocuk üzerinde beklenen etkiyi yapmaz, vakit kaybına sebep olabilir.

—Abartının çok olması da içerikle ilgili karşılaşılan diğer bir sorundur. Yaşanmış olayların nakledildiği hikâyeler olsun, kurgu hikâyeler olsun, abartı unsurunun çokça kullanılması hikâyenin inandırıcılığını zedeler.

Ahlâk eğitiminde hikâyenin en önemli fonksiyonunun ikna etmek olduğunu hatırlarsak abartının yanlış kullanılmasının hedefe ulaşmaya engel olacağı açıktır. Hikâyede yer alan karakterlerin çok iyi yahut çok kötü olması da bir süre sonra inandırıcılığı zedeler. Eğitimde en etkin hikâyeler hayatın içinden alınan, hayata en yakın olanlardır.

—Hikâye ile ilgili dile getirebileceğimiz bir diğer sorun da uygulamada ortaya çıkmaktadır. Yerinde ve doğru kullanılmaması durumunda da hikâye ile beklenen verim alınmaz.

“Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf programında bir aylık bir uygulama dönemi içinde öğretmen adayları okullara giderler ve değişik sınıflara girerek ve değişik yaşlardaki öğrencilere, okul müfredatına uyan konuları anlatmayı denerler. Uygulamalardan birinde bir aday öğretmen öğrencilere, Hz. Musa’nın hikâyesini anlatmayı denemişti. Bilindiği gibi Hz. Musa’nın hikâyesi çok uzundur. Öğretmen anlatmayı bitirdiğinde ders de bitmişti. Belki de o, ilk defa ders anlatmanın heyecanı ile böyle uzun

¹¹⁸ İna ter Avest, “Çocuğuma İbrahim’in Hikâyesini Ne Zaman Anlatabilirim”, çev. Didem Nasman, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Ankara 2003, s. 405-424.

bir hikâyeden yararlanmak istemişti. Zil çaldığında öğrencilerden birinin şöyle dediği işitilmişti: “Bir Brezilya dizisi daha dinlemiş olduk” anlaşılmıştı ki, hikâye anlatma amacına ulaşmamıştır.”¹¹⁹

Hikâyede yan unsurlar ana temanın yahut verilmek istenen mesajın önüne geçmemelidir. İster örgün eğitimde, ister yaygın eğitimde kullanılıyor olsun, ana fikir açık net anlaşılabilir olmalıdır. Bunu başarabilmek için de hikâyenin muhteva itibariyle karmaşık olmaması, açık net olması yetmez planlı programlı teknik kullanımını da gerekir.

*“Hikâyenin etkinliği kendiliğinden gibi görünse de, bu aslında program ve metot işidir. Hikâye dersin bütününe doldurmamalı, öğretmen öğrencilerle, hikâyenin muhtelif bölümleri üzerinde konuşup tartışmaya zaman ayırmalıdır.”*¹²⁰

—Telif hikâyelerden ziyade çeviri hikâyelerin kullanılması, özellikle Avrupa ülkelerinden Hıristiyan kültürü içinde kaleme alınmış eserlerin çevirilerinde görülen artış da bu alanda karşılaşılan bir diğer sorun olarak sıralanabilir. Ki bu da yeni nesillerde kültürel yabancılaşmaya kapı aralaması bakımından tehlikeli görünmektedir. “Çeviri çocuk kitaplarının milli kültürü dejenere ettiği ve yozlaşmaya yol açtığı tezine katılsak bile, çocuk edebiyatının özgün tanımına uygun, düzeyli ve yerli eserler üretilmediğimiz sürece, çocuklarımız yine de bu beğenmediğimiz seçeneklerle karşı karşıya kalacaklardır. Şunu unutmamak gerekir ki, çocuklar kültür çatışmalarında taraf olmayı bilmezler. Onlar doğalarının gerektirdiği yere yönelirler. Eğer sizin kitaplarımızda, çocuklara fındık fıstık, oyuncak dağıtan iyi yürekli, sevecen bir Hızır Dede’niz yoksa, onlar Noel Baba adındaki al yanaklı, şirin ve tombul bir ihtiyarı seveceklerdir.”¹²¹

Elbette ki, çocuklar kültürel yozlaşma korkusuyla onları dünya çocuk edebiyatının önemli eserlerinden dahi mahrum bırakılmamalıdır demiyoruz. Buradaki asıl sorun, *“Çevirmenlerin ‘fikri namuskârlık’ anlayışı, çeviri çocuk hikâyeleri yayınlayan yayın evlerinin de pedagojik kaygı taşıyıp taşımadıkları ile ilgilidir. Örneğin, ciddi ve editöryal çocuk yayını yapan bir yayınevi, bu ülkenin değer yargılarını ve hassasiyetlerini bile bile, “Üç Küçük Domuzcuk” hikâyesini hangi kazanımı elde etmek için yayımlar, sormak lazım.*

¹¹⁹ Bilgin, a.g.m., s. 53.

¹²⁰ Bilgin, a.g.m., ay.

¹²¹ Üzeyir Gündüz, “Çocuk Edebiyatında Çeviri Etkisi, Uyarılma Ve Sorunları”, Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, Yıl 9, S. 104-105, Eylül 2005, s. 137.

Peki, siz bu ülkenin sularında yaşayan bir hipopotam gördünüz mü? Eğer Ali ile Ayşe bir hipopotam hikâyesinde rol almışlarsa bunun yerli bir ürün olduğuna kim inanır? Hiç kuşkusuz bu bir uyarlamadır. Ama kendi coğrafyasının hayvanlarını tanımayan bir uyarlamacının elinden çıkmıştır. Bu noktada batılı çocuk kitabı yazarlarının ameliyata girmiş doktor titizliği ile çalıştıklarını söylemek lazımdır.”¹²²

Kısaca çocuk hikâyelerinde karşılaşılan ahlâkî ve kültürel yozlaşmaya kapı aralayan çeviri hikâyeler ve onların pedagojik ve ahlâkî kaygılar göz önünde bulundurulmaksızın yapılan çevirileri de sorun teşkil etmektedir. Burada tekrar vurgulanması gereken bir husus, çeviri eserler kültürümüz ve değerlerimizle uyumlu hale getirilebilmeli, kültürel bir filtreden geçirilmeden çocuklara sunulmamalıdır.

—Çocuklar için büyüklerin gözü ile hazırlanmış hikâyelerden ziyade, çocuklar için çocuktan hareketle hazırlanmış eserler arttırılmalıdır. Kısaca çocuklara sunulacak hikâyelerin niteliği göz ardı edilmemesi gereken bir husustur. Çocuklara sunulacak hikâyelerin niteliksel olarak yeterli olması da hikâyenin kullanımı ile ilgili olarak karşılaşılan bir diğer sorundur. Hikâyenin niteliği ne kadar arttırılırsa çocuk için yararları da o ölçüde artmış olur.

Bu hususta hemen aklımıza Peygamber efendimizin “Çocuğu olan onunla çocuklaşsın” hadisi gelmektedir. Hadisle alakalı olarak İbrahim Canan şu görüşleri dile getirmektedir. “Aslında hadisi sadece çocuklarla oynasın, onları bizzat eğlendirişin şeklinde anlamamak icap eder. Aslında bu hadisin daha sadık bir tercümesi de ‘...çocuğu için çocuklaşsın’ şeklindedir. Rasulullah’ın (a.s.) dört ayak olup çocukları sırtı üzerine bindirmesi, çocuklara dil çıkarması, onları şakacıktan kovalaması gibi çeşitli sünnetleri, büyüklerin küçükleri eğlendirmeleri gerektiğini ifade ettiği gibi, bu eğlendirme esnasında onların seviyesine inme, onların hoşlanacağı tarzları arama gereğini de ifade eder. Hatta Hz. Peygamber’in (a.s.) çocuklara olan hitaplarının bazen normalin dışına çıkıp çocuklaştığını görürüz. Mesela, ziyaret ettiği bir evde, oynamakta olduğu bir serçenin ölümü yüzünden çok üzgün bulduğu küçük çocukla ilgilenerek: ‘Ey Ebu Umayr (Ömerciğin babası)’ diye çocuksu bir hitaptan sonra ‘Niye üzgünsün, serçene ne oldu’ diye sormuş, sadece çocuğun dünyasında ehemmiyet taşıyan meseleyle ilgilenme tenezzülünde bulunmuştur. Öyleyse,

¹²² Gündüz, a.g.m., s. 140.

çocuğa yönelik her hususta, ‘çocukluk’u esas almak prensibini bizzat Rasulullah’ın sünnetinde bulmaktayız. Zaten muhatabın akıl derecesine göre hitap etmek, Hz. Peygamberin tebligatının umumi bir prensibidir.

Bilindiği üzere normal olarak, büyük - küçük, medeni - iptidai, bütün insanlar daha önceden bildikleri, tanıdıkları, yani me’lufları bulunan, kendi ölçüleri ile mütenasip, şeylere karşı ilgi duyarlar, alaka gösterirler, daha kolay anlarlar. Açıklayacağımız üzere çocuklar da bu prensibin mahkûmudurlar. Öyleyse çocuk edebiyatı dalında yazarların bu prensibi iyi anlayıp, iyi uygulamaları gerekir. Yani çocuk fitratı nelere daha çok dikkat eder, çocuğun birden ilgisini çekiveren şey nedir, bunları çok iyi bilmelidir. Böylece vermek istediği ana fikirleri, söz konusu dikkat çekici unsurlarla vermelidir. Bu noktada, tekrar belirtelim ki, çocuk, çocuksu olana daha çok ilgi gösterir ve onu daha iyi anlar. Sözgelimi bir hikâyede, büyüklü küçüklü kahramanlar varsa, “okuyucu çocuk” un örnek alması istenen rol küçük kahramana yaptırılabilir. Konu ile alakalı bir müşahedesini Canan şöyle anlatır. “Bir gün mescitte, gerilerde ve sol tarafta öğle namazının tesbihatındaydım. Dua için ellerimi kaldırmıştım. Bu sırada sağ yan tarafımda 4-5 yaşlarında iki çocuk dikkatimi çekti. Bunlardan biri diz üstü oturmuş, ellerini diğer büyükler gibi kaldırmış, dua ediyor. İkincisi ayaklarını uzatmış, elleri de yanda olduğu halde oturuyor. Bu ikincisi başını da fiilen çevirerek, cemaati sırayla sağdan sola doğru şöyle birer birer gözden geçirdi. Tavrında bir değişme olmadı. Ne zaman ki, sol yanımdaki çocuğu gördü, birden dikkati uyandı. Yaşının diz üstü oturduğunu gördü ve derhal dizlerini toplayıp, kendisi de diz üstü oturmaya geçti. Başını tekrar sağa çevirip sola doğru cemaati ikinci kere birer birer taramaya başladı. Bu ikinci taramada yaşıtı olan çocuğa sıra gelince, bu seferde ellerini kaldırmış olduğu dikkatini çekti ve ellerini kaldırarak duaya geçti.

Muhakkak ki çocuk bidayetden beri mescitte olduğunu biliyor ve görüyordu. Ama ne var ki, fertlerin oturuş vaziyeti, ellerinin şekli ve durumu gibi teferruatı, fitratın kendisinde hükümferma olan bir kanunu icabı yaşça, boyca kendisi gibi olan biri üzerinde görerek fark etti. Şu halde, çocuklar için hazırlanan eserlerde/ çocuk edebiyatında “çocuksu olmak prensibi” seçeceğimiz kahramandan, işleyeceğimiz tema ve mevzulara, hatta kahramanların eline vereceğimiz malzemedен, ağzına koyacağımız tabirlere, kelimelere,

tavırlara renklere, figüranlara varıncaya kadar, her şeyde “çocuksuluk” a riayet etmemiz gerekecektir.”¹²³

Kısaca Peygamberimizin de ortaya koydukları düsturda olduğu gibi, çocuğa ulaşmak için onun dünyasından yola çıkılmalı, çocuklar için yazılan eserlerde çocuksuluk vasfı bulunmalıdır.

161. Hikâyede Bulunması Gereken Özellikler

Yukarıda dile getirilen hususlar ışığında, örgün ve yaygın eğitimde kullanımını göz önüne alarak hikâyede bulunması gereken özellikleri şöyle sıralayabiliriz:

Tema

Yazarın eserinde sürekli olarak belirtmeye çalıştığı temel düşünce ve görüşlere, gösterdiği ana yönelimlere tema denir.¹²⁴ Tema “yazarın tercihlerinde ya da hikâyesinde anlatmaya çabaladığı duruş” olarak düşünüldüğünde, perspektif olarak da isimlendirilebilir.¹²⁵ Yazarın dünya görüşünün, cinsiyetinin, yaşının vb. özelliklerinin hikâyeye yansması doğaldır. Ancak “*din ve ahlâkla ilgili hikâyelerde yazar, kendince doğru olanları değil, kaynak açısından sağlam olan bilgileri vermelidir. Belli bir akım veya topluluğun yanında veya karşısında yer almadan, objektif bir duruşla hikâyeyi oluşturmalıdır.*”¹²⁶

Temanın netleştirilmesi, hikâyenin konusunun seçimine ve hedefinin (okura ne gibi düşünce ve görüşlerin kazandırılmak istendiği) belirlenmesine yardımcı olur. Teması net olmayan hikâyelerin çocukları kararsızlıklara sürüklemek ve yanlış anlamalara yol açmak gibi mahzurları vardır.

Konu

¹²³ İbrahim Canan, “Çocuk Edebiyatı Nasıl Olmalıdır?”, Çocuk Edebiyatı Yıllığı, 1997, s. 75.

¹²⁴ Oğuzkan, a.g.e., s. 374.

¹²⁵ Okumuşlar, a.g.m., s. 249.

¹²⁶ Okumuşlar, a.g.m., a.y.

Üzerinde söz söylenen, eser meydana getirilen düşünce, olay veya duruma denir.¹²⁷ Hikâyenin teması (amacı) belirlendikten sonra, bu temanın verilmesini, işlenmesini sağlayacak bir konu seçilmelidir. Tema ile uyumlu bir konu ancak verimli olabilir. Tema ile ilişkisi zayıf bir konunun eğitimsel olarak da edebi sanat değeri olarak da öğrenciye faydalı olması zordur. Hikâyenin olay örgüsü gelişirken de, konunun temadan kopmaması gereklidir.

Hikâyede konu seçimi çok önemlidir. Tema ile bağlantısı kadar çocuğun dünyasına yakın olması da konu için önem arz eder. *“Bu seçimde, çocukların evrensel nitelik taşıyan ruhsal özellikleri yanında, onların dünyasına ayrı bir renk ve kişilik kazandıran kültür değerlerinin, içinde yaşadıkları toplumun benimsediği ahlâk kurallarının, gelenek ve göreneklerin de göz önünde tutulması gerekir.”*¹²⁸

Bir başka açıdan da hikâyeler “yazarın fildişi kulesinden gördüğü konularla değil, halkın yaşantısında bulunan ve yaşanan çağa dair beklentilerle oluşturulması gerekir.” Burada eğitim psikolojisi verileri de hikâyenin realiteden kopmaması gerektiği görüşünü destekler. *“İmgelerin (hayallerin) de zihin gelişiminde önemli rolü vardır. İmgeler, ne kadar gerçeklere dayanırsa, o kadar değerlidir. Bu nedenle, çocuğa anlatılacak masal ve öyküler büsbütün anlamsız ve olanaksız cinsten olmamalıdır. Anlamlı gerçeklere dayanan masal ve öyküler, çocuğu yaşama bağlar; onun görüş ufkunu genişletir, zihin gelişmesine yardım eder Gerçeklere dayanmayan masal ve öyküler, çocuğun gerçekler dünyasından uzaklaşmasına, onun hayal dünyasında yaşamasına yol açar. Kötü eğitim etkileri de buna eklenirse, ileride çocuğun ruhsal yapısının bozulması için "uygun bir ortam" da hazırlanmış olur. Bu nedenle, çocuğa verilecek masal ve öyküler daha çok onların kendi yaşlarındaki çocuklarda görülen gerçek yaşam öykülerine benzer masal ve öykülerden olmalıdır. Böyle olanlar hem ilgi ile okunur ya da dinlenir, hem de eğitici olur”*¹²⁹.

Yine çocuklar için yazılacak hikâyelerde mutlaka olması gereken diğer bir özellik, çocuklar için eğlendirici ve dinlendirici olmasıdır. Bu noktada çocukların ilgi alanları göz ardı edilmemelidir. Konular çocukların ilgileri doğrultusunda seçileceği gibi, işlenişte de çocuğu hikâyenin içine çekecek tarzda akıcı bir üslup, heyecan unsurunun yerinde

¹²⁷ TDK, Türkçe Sözlük, c:2, s. 1357.

¹²⁸ Oğuzkan, a.g.e., s. 376.

¹²⁹ Binbaşıoğlu, a.g.e., s. 135.

kullanılması ve hatta espri öğelerinin yer alması çoğu zaman işe yarayabilir. Ayrıca seçilen konu ne olursa olsun hikâyede hareket unsuruna da yer verilmelidir.

“Çocuklar bir düşünce veya görüşün tekrar tekrar anlatıldığı, açıklandığı, örneklerle ispatlanmaya çalışıldığı eserlerden çok, hareketli olayların ve hayat durumlarının tasvir edildiği eserleri okumaktan zevk duyarlar”.¹³⁰ Nitekim edebiyat yoluyla eğitim bu noktada önemlidir. Usta edebiyatçıların kaleminden çıkan eserler, çocuklara daha eğlenceli gelebilir. Söz konusu eserler çocuklara edebi zevk kazandırmak, yanında eğitimsel temaların ön plana çıkması halinde bir eğitim aracı da olabilirler. Yine usta kalemlerin vermek istedikleri mesajı edebiyat kılıfı ile süslemeleri de eğitimsel bir başarı kabul edilebilir.

Kahramanlar

Roman, hikâye, piyes vb. edebiyat eserlerinde başından olaylar geçen kişilere kahraman adı verilir.¹³¹ Aynı husus, hikâye yazarının hikâyedeki kahramanlara yüklediği roller anlamında “rol atama” olarak da isimlendirilebilir. Hikâyede çocuğun özdeşim kuracağı model alacağı kişilikler olan kahramanların elbette ki özenle seçilmesi lazımdır. Çocuk için model karakter son derece önemlidir. Nitekim “çocukta nasıl bir kişilik oluşturmak istiyorsanız, onun toplum, özellikle de fikir ve hayal çevresini bu istediğimiz kişiliği oluşturacak varlıklarıyla, uygun özendirici, örnek kişilerle doldurup, onlara özenmesine, onları kendine örnek, ülkü kişi seçmesine yardımcı olmalısınız. Bunu başardığımız ölçüde muradınıza erersiniz.”¹³²

Yukarıda konu ile alakalı bahsedilen özellikler doğrultusunda, hikâye kahramanı olağan üstü niteliklere sahip olmamalı, mantıklı ve anlaşılabilir davranışlarda bulunmalıdır. “Kötü ve olumsuz rolleri üstlenen karakterlerin davranışları hem detaylı tasvir edilmemeli hem de bu tipleri cazip hale getirebilecek anlatımlardan kaçınılmalıdır.”¹³³ İyi düzenlenmiş bir hikâyede karakterler ya da objeler, hikâyenin sürekliliği içinde tutarlı kimliklerle yer almalıdır.

¹³⁰ Oğuzkan, a.g.e., s. 376.

¹³¹ TDK Türkçe Sözlük, c. II, s. 1158.

¹³² Sabri Akdeniz, “Çocuğun Fikir ve Hayal Çevresi”, İslam’da Aile ve Çocuk Terbiyesi Sempozyumu, İlmî Neşriyat, ys., ts., s. 324.

¹³³ Okumuşlar, a.g.m., s. 250.

Plân

Bir eserin yapısını ve iç düzenini önceden tasarlamayı sağlayan ve yazma işini bir disipline bağlayan araçtır. “*Dikkatle hazırlanmış bir plan aracılığıyla eserin ana fikri kolayca anlaşılacağı gibi başlıca olaylar ve kahramanlar da ayrıntılar içinde kaybolmaz, gereksiz tasvir, çözümlene ve konuşmalara yer verilmez, başlangıç, düğüm ve sonuç gibi evreler birbirini doğal biçimde izler.*”¹³⁴

Başarılı bir hikâye seçilen olayları mümkün olduğunca, sonuca en uygun biçimde götürebilen hikâyedir. Aynı zamanda hikâyenin başarısında tasvirlerinde önemli katkısı olduğunu belirtmek gerekir. Anlatım ve tasvirler bir kumaş gibi inceden inceye dokunmalı, ancak hikâye gereksiz ayrıntılarla dağınık hale getirilmemelidir.

Hikâyelerde seçilen sonuç, genellikle tipik bir biçimde değer yüklü olmaktadır. Bu durum öğrenci üzerinde her zaman zannedildiği gibi olumlu etki yapmayabilir. “Çıkarılmak istenen ahlâkî sonuçlar, açıkça ve sonuç halinde –örneğin, bu hikâyeden alınacak dersler; kıssadan hisse gibi- gösterilmeden, anlaşılır ve hissedilir biçimde verilmeli ve sonuç okur tarafından çıkarılmalıdır”¹³⁵

Hikâyenin sonu hikâyenin çocukta bıraktığı etkiyi perçinlemesi bakımından önemlidir. Çocukları kötümser değil iyimser tabiatlı yapmak için daima çocuğa huzur veren, hayata bağlayan, mutlu sonuçlarla bitirmesinde fayda olabilir. Nitekim Kantarcıoğlu “Olaylar ve tasvirler çocuğun devamlı üzülmesini değil, zaman zaman neşelenmesini, gülmesini sağlamalı ve aniden sonuçlanmalıdır” kanaatindedir.¹³⁶

Görüldüğü gibi çocuk hikâyelerinin temasından, kahramanlarına ve plan ve işlenişine kadar her bir aşamasının kendine göre hususiyetleri bulunmaktadır. Söz konusu aşamaların her birinde bir takım eğitimsel ve pedagojik kaygıların öne çıktığını söylemek yanlış olmaz. Bu nedenle bir çocuk hikâyesi, edebi değeri yanında yukarıda belirttiğimiz hususları da bünyesinde barındırdığı ölçüde fayda sağlayabilir demek yanlış olmaz.

¹³⁴ Oğuzkan, a.g.e., s. 376.

¹³⁵ J.J. Rousseau, a.g.e., s.192.

¹³⁶ Kantarcıoğlu, a.g.e., s. 42.

162. Hikâyenin Derste Kullanım Biçimleri

Hikâyelerin eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde kullanılması yeni bir hadise değildir. Din eğitiminin her safhasında da öteden beri hikâyelerden faydalanılmaktadır. Hikâyelerin hedef kitle üzerindeki tesirinin biliniyor olması dolayısıyla ki, klasik kaynaklarımız arasında, hikâyeyi bir eğitim yöntemi olarak kullanmış pek çok esere rastlamaktayız¹³⁷. Ancak eğitimdeki yeni eğilimler, yeni yaklaşımlar çerçevesinde hikâyeyi daha etkin bir eğitim materyali haline nasıl getirebiliriz sorusunu, hikâyenin kullanımını bir anlamda güncelleştirmek adına önemli görüyoruz. Yeniden yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar, bilgi aktarımı yerine kavram öğretiminin öne çıkması, din ve ahlâk öğretiminde telkin ve model sunmanın önemi gibi daha sıralayabileceğimiz pek çok husus, bizi hikâyeyi daha etkin kullanmak için arayışa itmektedir. Bu noktada hikâyenin bir öğretim materyali olarak derste daha etkin kullanımına ilişkin bazı hususların göz önünde bulundurulması önemlidir.

Hikâyenin sınıfta kullanımına ilişkin pek çok aşama vardır.¹³⁸ Bunlar şöyle sıralanabilir:

- 1- Hikâyenin seçimi ve anlatılacak hikâyede bulunması gerekenler
- 2- Hikâyeyi anlatacak öğretmenin uygulamadan önce yapması gerekenler
- 3- Hikâyeyi dinleyecek öğrencilerin dikkat etmesi gerekenler
- 4- Sınıfta, ortamda olması gerekenler şeklinde hazırlık
- 5- Hikâyenin kullanımında uygulanabilecek yöntem ve teknikler
- 6- Anlatım sonrası değerlendirme

Bunları şöyle açıklayabiliriz:

¹³⁷ Mevlana'nın Mesnevi'si ve Yine Mevlana'nın çağdaşı sufilerden Feridüddin-i Attar'a ait Cahit Zarifoğlu tarafından çocuklar için başarılı bir uyarlaması yapılmış olan Mantku't-Tayr' ı ilk akla gelenler olarak zikredilebilir.

¹³⁸ Aşamalar, Ahmet Şimşek'in "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikâye Anlatım Yöntemi" adlı makalesinden alınmıştır. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, S. 2, Ankara 2004, s. 4.

1-Bu konu “Hikâyede Bulunması Gereken Özellikler” başlığı altında daha önce incelendiği için burada tekrar incelenmeyecektir.

2- Hikâyeyi anlatacak öğretmene düşen görevler uygulamadan önce ve ders esnasında yapılması gerekenler olarak ikiye ayrılabilir. Uygulamadan önce, mutlaka hikâyenin ne amaçla kullanılacağıın tespit edilmesi lazımdır. Öğretimi planlamanın, neyin niçin yapılması gerektiğini bilmenin önemi gerçekten göz ardı edilemez. Öğretmen hikâyeyi hangi ünite, hatta hangi konuda hangi hedefe ulaşmak için kullanacaktır? Bu soru hikâyenin kullanımı ile ilgili daha önce yapılan araştırmalarda da göz önünde bulundurulmuş ve edebi ürünlerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması ile ilgili bir makalede şu satırlara yer verilmiştir. “Edebi bir ürün seçildikten ve öğrenciye sunulduktan sonra, öğretmenin kitapta anlatılanları sosyal bilgiler konularıyla ilişkilendirmesi ve bu edebi üründe anlatılanların çocuğun sosyal bilgilerde edindiği bilgilere nasıl katkı sağlayacağını belirlemesi gerekir. Ayrıca kitabın sosyal bilgiler programı ya da ilgili ünitesi içindeki rolü de belirlenmelidir. Birçok sosyal bilgiler öğretmeni, sosyal bilgiler-edebiyat ilişkisinin bu boyutunu zor bulmakta ve daha kolay, doğrudan stratejileri benimsemektedirler. Bir edebi ürün, sosyal bilgiler konu ve amaçlarına ilişkin birçok bilgiyi kapsayabilir, ancak bu bilgiler, öğretmenin kullanımı için açık bir şekilde, altı çizilip sunulmamıştır. Edebi ürünler birçok etkinlik içermesine karşın, davranışsal amaçlar, ders planı, öğretmen kılavuzu gibi öğretimsel öğeler vermemektedir. Sonuç olarak, bir edebi eserin eğitsel işlevi, büyük ölçüde onu kullanan öğretmenin yaratıcılığı ve becerisine kalmaktadır.”¹³⁹

Görüldüğü gibi hikâye bir eğitim materyali olarak kullanıldığı takdirde, mutlaka konu ile bağlantısı sağlam bir şekilde kurulmalı, konunun hedefleri de göz önünde bulundurularak hangi bilişsel, duyuşsal yahut davranışsal amaca yönelik olarak kullanıldığı belirtilmeli ve hikâye öne çıkartılan unsurları çerçevesinde sınırlandırılmalıdır. Bu noktada hikâyenin kullanımında ve verimliliğinde öğretmen kilit rodedir diyebiliriz.

¹³⁹ Gowan - Guzzetti, a.g.m., s. 22.

Yine hikâyenin etkin kullanımına yönelik olarak öğretmene düşenler arasında, hikâye literatürünü geliştirmeye matuf olarak hikâye kitapları okumak, hikâye okumayı teşvik etmek ve hikâyeyi sevdirmek¹⁴⁰ sayılabilir.

Ders esnasında öğretmenin dikkat etmesi gereken hususları da şöyle sıralayabiliriz.

— Öğretmenin şefkatli ve sempatik olması, hayal gücüne hitap etmesi durumunda çocuklar, kendilerini hikâyedeki şahısların yerine koyabildikleri (empati) sürece hikâyeye ihtiyaç duyulur.

— Anlatıcının sesini alçaltıp yükseltmesi, bazı önemli kelimeleri vurgulayarak söylemesi¹⁴¹ canlı bir üslup kullanması hikâyenin amacına hizmet edebilir.

“Öğretmenin sesi, fikre hareket, renk ve ışık vermelidir. O, korkuyu canlandırdığı vakit donmalı, hiddeti ifade ettiği vakit göstermeli, nefreti canlandırdığı vakit sarsılmalı, korktuğu ve ümidi temsil ettiği vakit titremeli, sevinci aksettirdiği zaman coşmalıdır. O fısıldamalı, okşamalı, tehdit etmeli veya inlemelidir, velhasıl öğretmen, kalbinden geçen heyecanları işitilebilir bir hale koymalıdır.”¹⁴²

Hikâye anlatıcısı hikâyeyi hissetmeli, hikâyesine dramatik unsurlar katabilmelidir. Bu bağlamda hikâyeyi hissettirebilmesi de öğretmenin hikâyeye hâkim olmasına bağlıdır. Böylelikle anlatımda gereksiz detaya girilmemiş, hem de fikir ve duygu akışı bozulmamış olur.¹⁴³

— Hikâye anlatımı ile ilgili zamanlama da iyi yapılmalıdır. Çocuğun dikkatini uzun süre sabit tutamayacağı göz önüne alınarak hikâye 10 dakika sürebilir¹⁴⁴ bunun için hikâyenin giriş gelişme ve sonuç bölümleri için ayrılan süreler iyi dengelenmelidir.

— Yine ders esnasında öğretmenin yapması gereken hususlardan biri öğrenciden beklenenin ne olduğunu onlara iletme olacaktır. Örneğin hikâye ile hedeflenen amaca göre, hikâyedeki tersliği ortaya çıkarmak, hikâye kahramanlarını tahlil etmek, hikâyenin

¹⁴⁰ Kantarcıoğlu, a.g.e. s. 43.

¹⁴¹ Kantarcıoğlu, a.g.e., s. 43.

¹⁴² Sara Cone Bryant, How To Tell Stories To Children And Some Stories To Tell, George G Harrap Company, London 1915, s. 84.

¹⁴³ Kantarcıoğlu, a.g.e., a.y.

¹⁴⁴ Bryant, a.g.e., s. 15.

mesajını sorgulamak yahut hikâye anlatılırken anlamadıkları kelime veya olayı sormalarını istemek olabilir.¹⁴⁵ Bu öğrencileri hikâyeye odaklayacağı gibi hedeflere ulaşmaya da yardımcı olur. Hikâyede bulunan yeni kelime ve kavramlara dikkati çekmek gayesiyle tahta kullanılabilir veya öğrencilerin not alması sağlanabilir.¹⁴⁶

— Hikâye anlatımı sırasında görsel materyallerden de yararlanılabilir.¹⁴⁷ Bunlar resim, gravür, çizim ve fotoğraf olabilir. Yine müzik parçaları türküler, ilahiler anlatılacak hikâyenin bazı bölümlerinde kullanılabilceği gibi fon olarak da düşük sesle çalınabilir. İstenildiği takdirde teyp aracılığı ile de hikâye anlatılabilir.¹⁴⁸

3- Öğrenciden beklenenler: Hedef öğrenciyi olabildiğince aktif hale getirmek olmalıdır. Bunu sağlamak için pek çok yol bulmak mümkündür.

—Eğer öğrenciden hikâye kahramanı ile empati kurmasını istiyorsak, o kahramanın yerine geçip duygularını yazmalarını isteyebiliriz. Örneğin, ‘Kaşağı hikâyesinde küçük kardeşin yerinde olduğunu düşün ve onun dili ile duygularını yaz’ denebilir. Yahut “sinektik”¹⁴⁹ adı verilen etkinlikle kendilerini cansız varlıkların yerine koyarak durumu değerlendirmeleri de istenebilir örneğin, ‘Pembe İncili Kaftan yerine koy kendini ve onun gözüyle olayları değerlendir’ denebilir.

— Hikâyenin hedefleri ve yapısı uygun ise, hikâye düğüm kısmında kesilip, beyin fırtınası şeklinde çözüm üretmeleri istenebilir. Hikâyenin olay örgüsü karmaşık olmasa dahi bu hikâyeyi tamamlama/alternatif senaryo üretme, etkinliği öğrencilerin üretkenliği arttırmak ruh dünyalarına nüfuz etmek bakımından faydalı olabilir. Yine Kaşağı hikâyesinden hareketle her bir karakter mahkeme edilip savunması yapılabilir. Yahut hikâyenin, sürenin ve mekânın uygun olması ölçüsünde hikâye dramatize edilerek canlandırılabilir. İlk Namaz hikâyesi böyle bir canlandırma için uygun bir örnektir. İlköğretim 4. ve 5. sınıflar için daha etkili bir yöntem olmak üzere hikâyeyi resmetmeleri de sağlanabilir.

¹⁴⁵ Kantarcıoğlu, a.g.e., a.y.

¹⁴⁶ Şimşek, a.g.m., s. 6..

¹⁴⁷ Kantarcıoğlu, a.g.e., a.y.

¹⁴⁸ Şimşek, a.g.m., s. 8.

¹⁴⁹ Kabapınar, “...Empati”, s. 129.

— Daha klasik bir yaklaşımla hikâye anlatıldıktan sonra öğrenciyi tekrar anlattırılabilir veya özet yaptırılabilir. Hikâyenin öğrenci tarafından anlatılması%70, yazılması (özet) %90 başarı sağlayabilir.¹⁵⁰

4- Ortam nasıl olmalı sorusuna ise, hikâyenin verimini maksimum düzeye çıkarmak için sınıfla sağlam bir iletişimin kurulmasına özen gösterilmelidir sınıf sakin olmalı, öğretmen hikâyeyi okuma ya da anlatma sırasında, çocuk halkasının tam ortasında bulunmalıdır,¹⁵¹ şeklinde genel bir cevap bulunabilir. Bunun yanında uygulanan yöntem ve teknikleri destekleyici materyaller de sınıfta hazır bulunmalıdır.

5- Hikâyenin kullanımında uygulanabilecek yöntem ve teknikler konusu da daha önce “Hikâyenin Kullanılabileceği Yöntem ve Teknikler” başlığı altında incelendiği için burada tekrar değinilmeyecektir.

6-Hikâyenin kullanımının ardından değerlendirme için hikâyeyi de merkeze alan bazı sorular sorulabilir. –Neler oldu?, -Hikâyenin en önemli yeri neresidir?, -Hikâye bize ne anlatmak istedi?, -Olay ne zaman ve kimler arasında geçmiştir.? – Siz olsaydınız ne yapardınız?, -ötekiler neler hissetti?, -Olay neden böyle sonuçlandı, sonuç başka bir şekilde gelişemez miydi? Klasik yöntemlerle en genel değerlendirmeler bu ve benzer sorularla yapılabileceği gibi uygulanan yöntem ve teknik çerçevesinde farklı değerlendirme yolları da bulunabilir. (öğrencilerin yazdığı senaryolar, hikâye ile alakalı yaptırılan resimler, değerlendirme formları ve zaman zaman geçmiş derslerde kullanılan hikâyelerin yoklanması ile hikâyenin etkililiği ölçülebilir.)

Hikâyenin kullanımının gerekliliği ve sağlayacağı yararları ilgili bölümlerde pek çok kez değindikten sonra, pratikte uygulanırken karşılaşılan bazı sorunlara ve sınırlılıklarına değinerek bitirmek istiyoruz.

Öncelikle hikâyenin derste kullanımı ile ilgili en önemli sınırlılık olarak, anlatıcı/öğretmen açısından pek çok yetkinliği gerektirmesini gösterebiliriz. Hikâyenin seçiminden, anlatımına, uygulanacak yöntem ve tekniklerin seçimine, öğrenciyi etkin hale

¹⁵⁰ Şimşek, a.g.m., s. 8.

¹⁵¹ Byrant, a.g.e., s. 94.

getirmeden (tartışma ortamının yaratılmasından) doğru soruların sorulmasına ve materyal kullanımına kadar öğretmenle ilgilidir ve hikâyenin verimliliğini doğrudan etkiler.

Hikâye anlatımı öğrenci açısından oldukça eğlencelidir. Ancak bu durum öğrencinin hikâye üzerinde düşünmeksizin, hikâyeyi olduğu gibi almasına, doğru ve gerçek kabul etmesine yol açabilir. Bu da onun eleştirel yönünü kullanmasına engel olur. Bu şekilde iyi seçilmemiş bir hikâye hedeflenenden farklı bir biçimde de algılanmış ise güdülen amaç ve davranışlarla hiç uymayan bir sonuç da ortaya çıkabilir.

Hikâyenin kullanımı ile alakalı belirtmek istediğimiz bir diğer husus, edebi bir tür olarak da hikâyenin Din Kültürü dersini yavanlıktan kurtarıp, zenginleştireceğini, çocuğun dinî-ahlâkî gelişimi yanında hayal ve düşünce ufkunu zenginleştirmek gibi dolaylı pek çok faydayı da haiz olduğunu belirtmiştik. Ancak belirtilen faydaların sağlanması bu alanda eğitim duyarlılığı göz ardı edilmeden yazılmış nitelikli eserlerin varlığına bağlıdır. Söz konusu eserlerin sayı ve niteliğinin yeterli olmaması bu alandaki önemli sıkıntılardan biridir. Bu alanda hem eğitimsel hem edebi ve sanatsal değeri yüksek eserlere ihtiyaç vardır. Bunun için de çocuk edebiyatının öneminin idrak edilip bu alanda emek veren kimselerin desteklenmesinin önemli olduğunu düşünüyoruz.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ÖMER SEYFETTİN HİKÂyelerİNİN DİN VE AHLÂK EĞİTİMİNDE KULLANIMI

20. Eğitimsel Değeri Açısından Ömer Seyfettin ve Hikâyeleri

Ömer Seyfettin, edebiyat alanında hikâye, şiir ve makale türlerinde eserler vermiştir. Ancak şüphesiz onun hikâyeciliği diğer türlere galebe çalmış, “küçük hikâye” türünün ustası olarak tanınmış ve edebiyat tarihine bu sıfatla geçmiştir. Ondan önce de hikâye türünde eserler veren edebiyatçılar gelmişse de Ömer Seyfettin’i kendisini hikâyeye veren ilk sanatçı olarak kabul eden araştırmacılar olmuştur.¹⁵² Onun eserleri Fransız hikâyeci *Maupassant*’ın tarzına benzer, kuvvetli bir olay üzerine ve küçük bir roman gibi kurulmuş hikâyelerdir. Ömer Seyfettin, hikâye türünü tezli olarak ve toplumu yükseltmek amacıyla kullanan ilk yazar olarak kabul edilebilir.¹⁵³ Pek çok hikâyesini bir durumu hicvetmek, sosyal hayatın aksayan taraflarını göstermek yahut milli duyguları canlandırmak için yazmıştır.

Kısaca onun hikâyeleri doğrudan yahut dolaylı olarak bir mesaj taşır sadece edebiyat yapmak gayesi ile yazılmamıştır denebilir. Bu hikâyelerinin eğitimsel açıdan kullanılmasında hem avantaj, hem de dezavantaj oluşturur. Ahlâkî bir vurgunun olması yahut sosyal hayattaki bir olayı dile getirip hikâye sonunda okura bir ders sunması yahut doğruyu ve yanlışlığı işaret etmesi buradaki vurgu aşırıya kaçmadığı ve okuyucuya da bir muhakeme payı bırakıldığı ölçüde avantaj olarak değerlendirilebilir. Ancak realiteden uzaklaşıp abartı dozunun iyi ayarlanamadığı hikâyeleri için söz konusu mesaj ihtiva etme özelliği eğitimsel açıdan bir dezavantajdır. Yine bu noktada hikâyelerinin hacim bakımından birkaç sayfaya sığabilmesi ve olay içinde problemin ortaya konulup sürükleyici bir üslupla çözüme kavuşması kullanılabilirliğini arttıran diğer bir husustur.

Nitekim Ömer Seyfettin’in hikâyeleri birinci bölümde hikâyenin kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlar arasında sıraladığımız gibi derste anlatım tekniği ile okuma,

¹⁵² Ahmet Kabaklı, *Türk Edebiyatı*, Türk Edebiyatı Yay., İstanbul 1983, c. III, s. 88.

¹⁵³ Kabaklı, a.y.,

izleme gibi herhangi bir yöntemle öğrenciye aktarılması durumunda dersin ilk on, on beş dakikasına sığdırılabilecek yapıdadır. Bu da dersin kalan kısmında hikâyeden hareketle öğrenciyi konu üzerinde düşündürmeye imkân sağlar.

Ömer Seyfettin, “konu” bakımından, giriş, düğüm ve çözüm gibi bütün ayrıntılarına dikkat edilen olayları işlemiştir.¹⁵⁴

Ömer Seyfettin’in hikâyelerinin bir diğer özelliği edebiyatsız edebiyat yapmak gayesiyle çalışması, yani edebi eserleri lüzumsuz söz, şekil, mecaz ve hayal sanatlarıyla süslemeden, parlak cümleler kurmak endişesi ile yazılmamış olmasıdır.¹⁵⁵ Sade bir dilin ve halk konuşmasındaki deyimlerin bolca kullanılması hikâyelerin çok okunmasında etkili olmuştur kanaatindeyiz. Nitekim yapılan bir araştırmada Türkiye’de çocuklara yönelik olarak en çok basılan kitap sıralamasında yerli kitaplar arasında Keloğlan masalları, Nasrettin Hoca fıkraları, Türk masalları (anonim) ve Dede Korkut hikâyelerinin ardından Ömer Seyfettin hikâyelerinin beşinci sırada yer aldığı görülmüştür.¹⁵⁶

Günümüz çocuk edebiyatı açısından bakıldığında Ömer Seyfettin’in çocuklardan hareketle yahut onların gözü ile onlar için yazdığını söylemek zor olmakla birlikte çocuklar tarafından okunduğunu ve sevildiğini söylemek yanlış olmaz. Bu durum alanın uzmanları tarafından da dillendirilmiştir. “Ömer Seyfettin’in eserleri, özellikle tarih konulu hikâyeleri ve yazarın çocukluk yıllarının anlatılmış olduğu eserler de çocuklarımız tarafından zevkle okunuyorlar. Hâlbuki Ömer Seyfettin’in bunları yazarken “*ben bunları çocuklar için yazıyorum*” diye düşündüğünü, çocuğu düşünerek yazdığını zannetmiyorum. Aslında bu hikâyelerin muhatapları çocuklar değildir. Ama zaman içerisinde çocuklar bu hikâyeleri sevmişse, eserler görücüye çıktığında bunlar çocuklar tarafından beğenilerek okunmuşsa, Ömer Seyfettin ne yapsın? Bu gün Ömer Seyfettin’in hikâyelerini de çocuk klasikleri arasında saymıyor muyuz?”¹⁵⁷

¹⁵⁴ Kabaklı, a.g.e., s. 88.

¹⁵⁵ Nihat Sami Banarlı, Resimli Türk Edebiyatı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1971, c. II, s. 1105.

¹⁵⁶ [http://www.cocukvakfi.org.tr.-Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi-Eylül 2006 \(10.9.2007\).](http://www.cocukvakfi.org.tr.-Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi-Eylül 2006 (10.9.2007).)

¹⁵⁷ Zeki Gürel, “Çocuk Edebiyatı Enstitüsü Kurulması Üzerine”, Birinci Çocuk Edebiyatı Sempozyumu, Türkiye İlim ve Edebiyat Eseri Sahipleri Meslek Birliği, Açıl Ofset Matbaacılık, Ankara 1995, s. 94.

Dolayısıyla çok okunması ve yaygınlık kazanması yanında ahlâk eğitiminde kullanılabilir olması sebebiyle de hikâyelerinin gözden geçirilmesinin faydalı olabileceği kanaatindeyiz.

Konularını aldığı kaynaklar bakımından Ömer Seyfettin hikâyeleri ve bunlarla ilgili değerlendirmeler şöyledir:¹⁵⁸

1- *Konusunu Çocukluğundan Aldığı Hikâyeler*: Gönen’de geçen baba ocağı ve ilkokul günlerini samimi, rahat bir dille anlatır. Bazılarına hafif ve tatlı bir mizah karışan (*And*, *Falaka* gibi) bu hikâyeler, çocuk edebiyatımızın ve Ömer Seyfettin’in en başarılı hikâyeleridir. Hiçbir peşin fikir ve tez karışmadığı bu altın çağ hikâyeleri, sevgi ve sevinçle karışık bir hatıra sıcaklığı ve çocukluk cennetini özleyişlerle doludur. *İlk Namaz*, *Kaşığı*, *And* ve *Falaka* bunlardan bazılarıdır.

2- *Yakorit Sınır Bölüğünün İlhamları ile Yazdığı Hikâyeler*: Ömer Seyfettin 1908’de üsteğmen olarak Selanik’e yollanır ve burada Yakorit köyü sınır bölüğüne komutan olarak görevlendirilir. Dağlarda eşkıya takip etmekte, köylerde ve manastırlarda silah aramaktadır.¹⁵⁹ Sınır boylarında geçirdiği iki yıl, Balkan milletlerinde gördüğü milli uyanış ve istiklal hareketleri Ömer Seyfettin’in kişiliği ve görüşlerinde çok büyük ve önemli tesirler yapmıştır. Bu milli uyanış ve istiklal hareketlerinin köküne inmeye çalışır. Artık kendisi de milliyetçi düşünce akımının mensupları arasında yerini almaktadır. Milliyetçilik ve istiklal düşüncesi ruhunda ve kafasında büyüüp gelişmektedir.

Bu dönem hikâyeleri çoğu olmuş vakalara dayansa bile, büsbütün realist sayılmazlar. Çünkü Ömer Seyfettin iyilik ve kötülükleri mübalağa etmek suretiyle realist değil romantik bir yol tutmuştur. “Yine bu hikâyeleri, yalnız acı değil, aynı zamanda “çirkin” denebilecek birtakım tafsilata yer vermesi yönüyle eleştirilmiştir.”¹⁶⁰

Bomba, *Beyaz Lâle*, *Tuhaf Bir Zulüm* gibi hikâyeler bu döneme örnek gösterilebilir. Bütün bu sayılanlar neticesinde bu hikâyeler için aslında çocuk edebiyatı ve eğitimi

¹⁵⁸ Kabaklı, a.g.e., s. 89 vd..

¹⁵⁹ Müjgan Cunbur, “Ömer Seyfettin’in Hayatı ve Eserleri”, Doğumunun Yüzüncü Yılında Ömer Seyfettin, TTK Yay., Ankara 1992, s. 8.

¹⁶⁰ Banarlı, a.g.e., s. 1105.

açısından mahsurlu, çocuklara okutulmaması uygun olan hikâyeler değerlendirmesini yapmak yanlış olmaz.

3- *Türk Savaş Tarihinden Çıkardığı Hikâyeler*: Yine çok okunan ve sevilen destansı hikâyeleridir. *Forsa, Vire, Başını Vermeyen Şehit, Pembe İncili Kaftan, Topuz, Diyet* gibi hikâyeleri bu gruba girer. Bu hikâyeleri 1. Dünya Savaşı yıllarında yayınlamıştır. Ömer Seyfettin savaş tarihini incelemiş, üstün karakterlerde kahraman örnekleri görmüştü, eski savaş usul ve terimlerini, Osmanlı ordu teşkilatını iyi biliyordu. Bu sebeple yarısı destan yarısı tarih olan bu eserlerde başarılı olduğu söylenebilir. Bu hikâyelerde Ömer Seyfettin adeta bilerek ve isteyerek maziye sığınıyor gibidir. Kendi ifadesiyle “sanatkâr, hal içinde mefkûresini olanca heyecanı ile duyamayınca romantik maziye döner. Orada ezeli efsanelerini yaşayan binlerce tayf, hayal vardır. Bu tayflar tarihinin hayalinden renkler şekiller verir onlara meftun olur. Destanlarını terennüm eder.”

4- *Foklordan ve Anadolu Efsanelerinden Çıkardığı Hikâyeleri*: Bunların birçoğu, aslında Anadolu ve Rumeli’de dolaşan hikmetli kıssalardır. Ömer Seyfettin bunlara hikâyeye tekniği (tezhîp) getirmiştir. *Yüz Akı, Üç Nasihat, Kurumuş Ağaçlar ve Yalnız Efe* bunlar arasındadır.

5- *Bir Fikri Savunmak veya Yermek İçin Kurduğu Hikâyeler*: Teknik ve hikâyeye sanatı yönünden zayıf eserlerdir. *Efruz Bey, Fon Sadriştayn’ın Oğlu, Kızılelma Neresi ve Primo Türk Çocuğu* gibi hikâyeleri bunlar arasındadır. Bu hikâyelerde açıktan açığa bir tez savunulur. Sanki bir makale yazacakken kolayına gelmiş de hikâyeye yazmış gibidir. Bunlar da savunulan düşünce muhakemeye yer bırakmaksızın verildiği için eğitimsel açıdan bir değer taşımaz.

6- *Günlük Hayattan Alınmış Hikâyeler*: Ömer Seyfettin’in en realist olduğu eserleri bu gruptakilerdir. Bunların bazılarında ince bir mizah sezilir. Ancak bunlarda bile bir fikrin baskısı göze çarpar. Bazılarında kadın erkek münasebetleri fazlaca kurcalanmıştır. Bu bakımdan çocuklar için kullanımı uygun değildir. *Mahcupluk İmtihanı, Perili Köşk, Gizli Mabet ve Bahar ve Kelebekler* bu gruba giren hikâyeleri arasında sayılabilir.

Kişiler bakımından Ömer Seyfettin’in hikâyeleri zayıf görülmüştür. Bu hüküm daha çok fikirleri savunmak veya yermek için yazılmış hikâyeye kahramanları için doğru sayılabilir. Çünkü bunlarda canlı ve hareketli şahıslar yerine sırf o fikir için türetilmiş,

hayatta rastlanmayan kişiler vardır. Kişiyeye canlılık veren ruh tahlilleri eksiktir. Bir fikrin vasıtaları gibidirler. Bazı tarihi kahramanlarını da silik gösteren şey bu hayatiyetsizlik, hikâyelerini bir telkin aracı gibi kullanmanın sonucudur. Ne var ki, Ömer Seyfettin'in bilhassa çocukluk hatıralarında geçen ve destanî hikâyelerinde görülen kahramanlar, bu yargının dışındadır. Bunlar sıcak halleri ve yiğit tavırları ile hatırdan çıkmayacak kuvvettedirler.¹⁶¹

Çevre bakımından Ömer Seyfettin İstanbul dışına çıkan ilk hikâyecilerdendir. Konularının çoğu Rumeli ve Anadolu'da geçer. Ancak bu hikâyelerinde çevre tasvirlerine, kişi ve eşya tahlillerine çok az yer verilmiştir.

21.Ömer Seyfettin Hikâyelerinin Din Eğitiminde Kullanım Örneklemeleri

210. Kaşığı Hikâyesi

2100. Hikâyenin Özeti ve Tahlili

Kaşığı, ilk olarak 22 Eylül 1919'da, İfham Gazetesi'nde yayınlanmıştır.¹⁶² Konusunu yazarın çocukluk anılarından almış olması kuvvetle muhtemel bu hikâyenin yazar tarafından ne zaman kaleme alındığına dair bir bilgiye ulaşamadık.

Hikâye'ye ilişkin bu giriş bilgilerinin ardından “*Kaşığı*”¹⁶³ hikâyesinin Din Kültürü derslerinde kullanımına geçebiliriz. Öncelikle kısa bir özeti ve eğitimsel açıdan tahlili ile işe başlamak yerinde olur kanaatindeyiz.

Hikâyenin özeti şöyledir: Yaz tatilinde anneleri İstanbul'a gidince hikâyenin kahramanı ile kendisinden iki yaş küçük olan kardeşi Hasan, Gönen'in hemen batısında bulunan “Karalar Çiftliği”ne giderler. Çocukların burada en sevdikleri şey atlardır. Seyisleri Dadaruh ile birlikte onları suya götürmek, sırtlarına binmek, torbalarına yem doldurmak, ahırını temizlemek, hele tımar etmek en büyük zevkleridir.

¹⁶¹ Kabaklı, a.g.e., a.y.,

¹⁶² Müjgan Cunbur, “Ömer Seyfettin Bibliyografyası”, Doğumunun Yüzüncü Yılında Ömer Seyfettin içinde, s.143.

¹⁶³ Ömer Seyfettin, Kaşığı, Nehir Yay., İstanbul 2005.

Dadaruh atı tımar ederken kaşağının çıkardığı “*tıkı tık tıkı tık...*” sesinin cazibesine kapılan hikâyenin kahramanı, derhal öne atılır ve kendisinin de atı tımar etmek istediğini söyler. Ancak her seferinde Dadaruh yaşının küçüklüğünü öne sürerek kaşağıyı onun eline vermez. Ahıra yalnız olarak gittiği bir gün annesinin İstanbul’dan gönderdiği fakfon kaşağıyı Dadaruh’un sandığında bulan hikâye kahramanı, koşarak atın yanına gider ve hemen karnına sürmeye başlar, fakat at huylanır ve bir türlü yerinde durmaz. Çok keskin ve sivri olan dişlerinin acıttığını düşünerek biraz köreltmek için duvarın taşlarına sürüp tekrar denerse de yine başarılı olamaz. Bunun üzerine sinirlenip kaşağıyı on adım ilerideki çeşmenin yalağına koyarak bir taşla iyice ezer ve yalağın içine atar.

Sonraki sabah babası kaşağıyı yalakta ezilmiş olarak görünce derhal Dadaruh’u çağırıp bunu kimin yaptığını sorar. Dadaruh bilmediğini söyleyince gözleri hikâyenin kahramanına döner. Çok korkan hikâye kahramanı, babası daha bir şey sormadan “*Hasan*” diyerek suçu kardeşinin üzerine atar. Hasan çağırılır. Olanlardan habersiz çocuk bu suçu ısrarla reddederse de sinirlenen babası, yalan kötü bir şeydir, diyerek küçük çocuğun yüzüne bir tokat indirir. Ceza olarak da ahıra girmesini yasak eder.

Aradan bir yıl geçer. Ahır, Hasan’a hala yasaktır. Hasan bir gün aniden hastalanır. Evde büyük bir telaş yaşanır. Kahramanımız bir gece hiç uyuyamaz. Uykuya dalar dalmaz hasta kardeşinin hayali gözünün önüne gelir ve “*iftiracı, iftiracı!*” diyerek karşısında ağlar. Hikâyenin kahramanı o gece hizmetçileri Pervin’i uyandırıp hemen babasına giderek kaşağıyı kendisinin kırdığını itiraf etmek istese de Pervin, gece yarısında bunun uygun olmayacağını söyler. Sabahı beklemeye karar verirler. Hava henüz ağarıken Pervin’i uyandırıp sofaya çıktıklarında çiftlik imamıyla Dadaruh’un ağlaştıklarını görürler. Zavallı Hasan o gece kuşpalazından ölmüştür.

Hikâyenin genel bir değerlendirmesini yapacak olursak; “Kaşağı”nın asıl kahramanları, yazar ile kardeşi Hasan’dır. Bunun yanında Dadaruh, Pervin ve yazarın babası da olayın içinde yer alırlar.

Hikâyede bu kahramanların dış ve iç portreleri, üzerlerinde ayrı ayrı durmayı gerektirecek kadar ayrıntılı bir şekilde çizilmemiştir. Ancak çocukların atlara karşı ilgi ve sevgilerinin bir olay içinde ortaya konulması, hikâye tekniği bakımından tabii ve inandırıcı olmuştur. Buna göre hem yazarın/anlatıcının, hem kardeşi Hasan’ın iç portreleri başarılı bir

şekilde verilmiştir diyebiliriz. Hele ahıra girmesi yasak edilen Hasan'ın atların durumunu ağabeyinden gizlice sorarak öğrenmeye devam etmesi, çocuk ruhunda hayvan sevgisinin gücünü göstermesi bakımından anlamlıdır. Yine kahramanın söylediği yalandan zamanla pişmanlık duyup vicdan azabı çekmesi ve bundan bir an önce kurtulmayı istemesi, çocuk ruhunun aslındaki saflığını ortaya koyan güzel bir örnektir.¹⁶⁴

Hikâyenin, eğitimsel açıdan tahliline gelince şunları söyleyebiliriz: Bu hikâyenin eğitimde kullanılmasının amacı, öğrencinin bu hikâyeden hareketle bazı kavramlar üzerinde düşünmesini ve kendi muhakemesi ile davranış değişikliğine gitmesini sağlamak, kısaca öğrenciyi ezbercilikten kurtarmak olduğuna göre, detayları da göz ardı etmeden, hikâyenin bize ne söylediğini bulmaya çalışarak işe başlayabiliriz.

Hiç kuşkusuz bu bir algılama işidir. Herkes için ortak bir algı söz konusu olabilir mi? Acaba Kaşığı hikâyesi her okura aynı şeyleri mi fısıldar yoksa ayrıntılara indiğimizde bir edebi eserin algılanmasındaki farklılıklar mesajı da farklılaştırabilir mi?

Konu ile ilgili Kaşığı'nın eğitimsel bir bakış açısıyla değerlendirilmesinin yapıldığı bir çalışmada şu bilgilere yer verilmiştir.

Günümüzde eğitim-öğretimde ele alınan edebiyat metinlerinin yöntemsel olarak işlenmesi konusunda köklü değişiklikler yaşanmaktadır.

Okur merkezli kuramsal bir anlayış olan “*alımlama estetiği*” gerçekten de, metnin anlamının okuma sürecinde oluştuğunu, her okura göre yeni kavrama biçimlerinin ortaya çıkacağını ileri sürmektedir.¹⁶⁵

Buna göre metnin anlamını okuma sürecinde okur metni alımlar. *Alımlama*, “*bir sanat yapıtının, tarihsel kültürel bağlamda, alıcının beklentileri ile de ilişkili olarak kavranışı*”¹⁶⁶ olarak tanımlanabilir. Bu durumda metnin okunduğu kültürel çevre veya zaman dilimi değişince metnin anlamı da değişecektir. Bu nedenle, aynı kişi aynı kitabı birkaç yıl sonra okuduğunda farklı anlamlar üretebilmektedir.

¹⁶⁴ Recep Duymaz, Ömer Seyfettin'in Gönen Hikâyeleri, “Ben Gönen’de Doğdum” Ömer Seyfettin ve Eserleri Sempozyum Bildirileri” (Gönen), İstanbul 1998, s. 55.

¹⁶⁵ Şara Sayın, Yazıbilim ve Alımlama Estetiği, İstanbul 1999, s. 33-52.

¹⁶⁶ Akşit Göktürk, Okuma Uğraşı, Çağdaş Yay., İstanbul 1980, s. 187.

Bu noktada edebiyat metinlerinin çift katmanlılığından söz edilmiştir. Bu katmanlardan biri yüzeysel yapıdır ki, bu metnin kurmaca yani öyküsünün anlatıldığı düzlemdir, diğeri de derin yapısıdır ki, bu da metnin anlamını oluştururken elde ettiğimiz kavramlar düzlemidir. Zaten “*Sanatçı (yazar), vereceği dersi yasa maddeleri ya da ders notları ezberletir gibi kuru kuruya değil, sezgi, yaşantı ve telkin yoluyla, estetik yolla verir.*”¹⁶⁷

Yukarıda bir metnin yorumlanması ile alakalı tüm bilgiler ışığında pratiğe dönük, hikâyenin kullanımı çerçevesinde bazı çıkarımlar yapabiliriz. O halde eğitimde asıl çaba dikte ettirmeye yönelik değil, sezdirmeye kavratmaya yönelik çabalar çerçevesinde olmalıdır. Bu koşul yerine gelmediği durumlarda, ele alınan metin için birilerinin bir zamanlar üretmiş olduğu anlamı/yorumu ders kitabı ya da öğretmen aracılığı ile öğrencilere aktarmak yahut hikâye yahut metin için ilk akla gelen yorumu yasalastırmak ezberci eğitime kapı aralamak tehlikesini beraberinde getirir.

Şimdi, yukarıdaki veriler çerçevesinde, “*Kaşağı*” hikâyesi ile ilgili bazı tespitler yapmaya çalışalım:

Özette de belirtildiği gibi iki kardeş, Hasan ve *ben-anlatıcı* (hikâyenin asıl kahramanı)¹⁶⁸ bir çiftlikte ailesiyle birlikte yaşamaktadır. Satır aralarından çözebildiğimiz kadarıyla baba son derece otoriter bir adamdır. Nitekim bu durum hikâyede, hikâye kahramanı tarafından şöyle dile getirilir, “Babam pek sertti. Bir bakışından ödümüz kopardı.”¹⁶⁹ Anne ise aralıklarla İstanbul’a giden birisidir. Çiftlikte seyislik görevini sürdüren Dadaruh aynı zamanda çocukların dostu ve gün boyunca çocuklarla bir arada olan bir kişidir. Hikâyede çocukların günlük hayatları ayrıntılı olarak çizilmez. “Hikâyede Karalar Köyü ile çiftliğinin geniş bir tasviri yoktur. Kahramanımızın yaşadığı evin, bahçe ve ahırları dağınık ve soluk birer ikişer çizgi ile resmedilmekle yetinilmiştir. Evleri, ‘büyük kestane ağaçları arkasında kaybolmuş gibi’dir. ‘Ahırın avlusunda oynarken aşağıda, gümüş söğütler altında görünmeyen derenin şırıltısı’ işitilir. ‘Ahırın köşesinde Dadaruh’un penceresiz küçük bir odası var’dır. Ahırdan on adım ilerde bir çeşme bulunur. Bütün

¹⁶⁷ Cahit Kavcar, Edebiyat ve Eğitim, Engin Yay., Ankara 1999, s. 2-3.

¹⁶⁸ Edebiyatçıların pek çoğu, *ben anlatıcının*, olayın bizzat kahramanının Ömer Seyfettin olduğu konusunda hemfikirdir. İnci Enginün, Recep Duymaz, Ahmet Kabaklı bunlar arasında yer alır. Ancak bütün işaretler ben anlatıcının Ömer Seyfettin olduğunu gösteriyor olsa bile, bu husus bizzat yazar tarafından dile getirilip teyit edilmemiş olduğundan hikâyenin kahramanını küçük Ömer olarak değil, *ben anlatıcı* şeklinde isimlendirmeyi uygun gördük.

¹⁶⁹ Ömer Seyfettin, *Kaşağı*, s. 33.

bunlar Karalar köyünü ve çiftliğini gözümüzün önünde bütünüyle canlandırmaya yetmez şüphesiz.”¹⁷⁰ Buna karşılık, atların Dadaruh tarafından tımar edilmeleri çocukların en keyif aldıkları şey olarak defalarca anlatılır. Başka deyişle, çocuklar çiftlikte sınırsız eğlence ve oyun olanağı bulabilecek durumdayken, atların tımar edilmesi tek eğlence kaynakları olarak sunulur.

Tımar işlemini izlemek, bu sırada atların rahatlamasına ve keyfine tanık olmak, kaşağının tımar sırasında çıkardığı sesleri dinlemek çocuklar için kaçınılmaz bir yaşantı olarak sunulur bizlere. Aslında burada abartılmış olarak çocukların dünyasında diğer oyun olanakları gösterilmez ve yalnızca tımar işlemi abartıyla ön plana çıkartılır. Bu abartının metindeki işlevi ise, dikkatleri tek bir noktada toplamak ve çocukların atlara ve tımar işlemine özendirilmesini sağlamaktır.

Gerçekten de tımar işlemi hikâyedeki çocuklar için adeta bir tutkudur. Okuma/dinleme sürecinde metin ile özleşen okur/çocuk da bu arada aynı koşullar altında kuşkusuz bu abartılı özendirme etkisini yaşayacaktır.

Bu kadar özendirmeye karşın çocukların atları tımar istekleri Dadaruh tarafından hiçbir zaman kabul edilmez, çünkü onlar daha ‘küçük’tür, çocukların boyu ancak atların boyu kadar olunca bu işlemi yapabilecekleri vurgulanır. Böylece çocukların bir şeye özendirilip, o şey konusunda yasaklanmaları gerçeği ile karşılaşılıyor. Bu durum bir kışkırtma olarak kabul edilebilir. 7-8 yaşındaki çocuklar, kişilik gelişimi bağlamında “daha bağımsız davranma eğilimi gösterir; çevresindeki yetişkinlerden hem özgürlük vermelerini ister, hem de sıcak ilgi beklerler. Zaman zaman tepkisel davranışta bulunabilirler.”¹⁷¹

Gerçekten hikâyede sözü edilen çocukların atları kendi başlarına tımar etmek istemelerinin, onların bağımsız hareket etme isteklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu nokta aynı zamanda çocuğa duyulan güvensizliğin bir işareti olarak da kabul edilebilir. Çünkü yanlış da olsa çocuğun deneyim isteği tatmin edilmediğinden, kendine güvenilmediği duygusunu yaşayan çocuk, adeta suç işleme olgusuna adım adım itilmektedir.¹⁷²

¹⁷⁰ Duymaz, a.g.e., s. 56.

¹⁷¹ Sedat Sever, Çocuk ve Edebiyat, Kök Yay., Ankara 2003, s. 52.

¹⁷² Dilidüzgün, a.g.e., s. 7-8.

Annenin yine İstanbul'da olduğu ve babanın çiftlikte olmadığı ve Dadaruh'un da küçük kardeş Hasan ile birlikte dere kenarına gittiği bir sırada ben-anlatıcı olan büyük kardeş, tımar etme işlemini kendi başına gerçekleştirmek için kaçınılmaz bir fırsat yakalamıştır. Bir başka ifade ile bağımsız davranma isteğini gerçekleştirmeye olanak bulur. Bu süreç aynı zamanda özendirilip yasaklanma sonucu yaratılan kıskırtma etkisinin bir boşalımı olarak da görülebilir. Çünkü metindeki ben - anlatıcı 'İçimde bir tımar etme hırsı uyandı' derken aslında yaratılan beklentiyi tatmin etmek isteğini vurgular gibidir. Burada en dikkat çekici durum, annenin uzakta (İstanbul'da) olması, otoriter babanın o an için çiftlikte olmaması ve Dadaruh'un da dereye olmasındır. Yani çocuğun içindeki dürtüyü engelleyecek hiçbir engel yakın çevrede bulunmamaktadır. Böylece zembereğin yayı boşalmışçasına çocuk en çok istediği şeyi gerçekleştirmek üzere harekete geçer. Kaşığı aranır ancak bulunamaz. Olay bu noktadan itibaren suç boyutuna dönüşür. Çocuk bulamadığı kaşığı Dadaruh'un odasında aramaya karar verir. Orada da bulamayınca odadaki sandık gözüne çarpar. Onu açar ve annesinin İstanbul'dan gönderdiği fakfon kaşığı bulur. (fakfon bakır nikel ve çinkodan oluşan, gümüş görünümünde değerli bir alaşımdır) Hikâye kahramanın eline adeta yaşamının fırsatı geçmiştir. Kaşığı ile atların tımarı gerçekleştirilmeye çalışılır. Ne var ki; kaşığının dişleri çok sivridir ve atlara battığı için atlar rahat durmazlar. Kaşığı hemen duvara sürtülerek dişleri köreltilmeye çalışılır, ancak sonuç yine olumsuzdur. Tam bu noktada çocuk birden büyük bir öfkeye kapılır ve kaşığı taşlarla ezerek çeşmenin yalağına atar. Çocuğun bu noktada birden sergilediği öfke aslında dikkat çekicidir.¹⁷³

Buraya kadar çocuksu bir oyunu, duyguların tatmin edilemeyişinin izlerini ve sonuçlarını görmüşken, bu noktadan sonra çocuğun birden bire öfkelenmesini ve eşyaya zarar vererek içindeki birikimi boşalttığını görmekteyiz. Bu kadar büyük bir öfke, zarar verme güdüsü, dahası yok etme güdüsüyle kaşığının parçalanışı psikolojik açıdan son derece düşündürücüdür. Başta özet olarak da verdiğimiz gibi, hikâye bu aşamadan sonra babanın, yine otoriter bir biçimde suçlunun peşine düşmesi, ağabeyin suçu küçük kardeşin üzerine atması kendini savunma olanağı bulamayan Hasan'ın bir yıl atlardan uzak kalma ve ahıra girememe cezası almasının ardından hastalanarak ölümüyle son bulur.

¹⁷³ Dilidüzgün, a.g.e., s. 9.

Yüzeysel yapıdaki göstergeler izlendiğinde gerçekten de yalan söylemenin ve iftirada bulunmanın kötü sonuçlar doğuracağı ilk bakışta göze çarpmaktadır. Bu türden bir anlam/ yorumu dışlamak elbette ki doğru değildir. Ancak hikâye, hikâyedeki suç ve suç unsurları, çocuğu suça iten ayrıntılar dikkate alınarak değerlendirildiğinde asıl derin yapıda/ soyut düzeyde anlaşılmış olur.

Dilidüzgün'ün ifadesiyle “Belki de sorulması gereken asıl soru gerçek suçlunun kim olduğudur. Metinde önce izinsiz birinin odasına giren, eşyaya zarar veren, yalan söyleyip iftira atarak bir dizi suçu gerçekleştiren büyük kardeş ders kitaplarındaki yönlendirmelerde olduğu gibi ya da metnin yüzeysel yapısının dayattığı gibi gerçekten suçlu mudur acaba? Metnin ortaya koyduğu gerçekler doğrultusunda düşündüğümüzde gerçek suçlunun kim olduğunu ortaya çıkartmak için, metinde oluşturulan durumların ve bıraktığı etkilerin de izini sürmek gerekli bir zorunluluktur.”¹⁷⁴

Metinden hareketle işlenen suçları şöyle sıralamak mümkündür:

1. Hikâye kahramanın izinsiz olarak Dadaruh'un odasına girmesi
2. Oradaki kaşığı alması
3. Kaşığıya zarar vermesi/onu kırması
4. İşlediği suçu itiraf etmekten kaçıp yalana başvurması
5. Suçunu bir başkasının üzerine atması (iftira)

Yine metinden hareketle yukarıda da mercek altına alınarak verilen ayrıntıların yardımı ile çocuğu söz konusu suçlara iten faktörleri de şöyle sıralayabiliriz:

1. Çocukların anneden uzak kalmaları
2. Otoriter baba figürü
3. Özendirip yasaklama

¹⁷⁴ Dilidüzgün, a.g.m., a.y.

4. Çocuğa karşı duyulan güvensizlik

Bu maddeleri eğitim açısından biraz irdelersek şunları söylemek mümkündür:

Anneden uzak kalmanın çocuklarda huysuzluk, rahatsızlık nedeni olduğu araştırmalarla ortaya konmuş bir gerçektir.¹⁷⁵ Bu açıdan bakıldığında çocuğun işlediği suçun özellikle annenin yokluğunda gerçekleşmesi dikkat çekici bir özelliktir. Annenin yokluğu ya yalnız kalmak için bir fırsattır, ya anne korumasından yoksun olan çocuğun güven boşluğudur ya da annenin yokluğunun yarattığı ortam öfke boşaltımı için bir bahanedir.

Hikâyede ikinci ihtimalin ağırlık kazandığı söylenebilir. Ayrıca olayların gelişim seyrinde birazdan değineceğimiz gibi babanın sert otoritesi de anne unsurunun yokluğu ile daha sert biçimde tezahür etmiştir. Aile içi eğitimde genel olarak çocuk için verilen cezalarda suç-ceza dengesini sağlamada annelerin yumuşatıcı rolü olduğunu söylemek yanlış olmaz.

İkinci olarak değinebileceğimiz husus *otoriter baba* figürüdür. Başta da ifade ettiğimiz gibi Kaşığı'daki baba sert bakışlıdır, hiddetlenir, azarlar, çocukların üzerine yürür, kimin tarafından kırıldığı belli bile olmayan kaşığı nedeniyle 6-7 yaşlarındaki Hasan'ın yüzüne şiddetli bir tokat atar, cezalandırır. Metinden sorguladığımız kadarıyla da gerçeği tahkik edip bulmak gibi, mahkeme edip tarafları dinlemek gibi bir kaygısı da yoktur. Cezalandırmakla da kalmaz, ceza konusundaki katılığı ve inadı küçük çocuk hastalanıncaya değin sürer gider. Burada her ne kadar yazar, hikâyenin kahramanı için Ömer ismini kullanmamışsa da, edebiyatçıların bu hikâyenin Ömer Seyfettin'in 'Gönen hikâyeleri' diye maruf kendi çocukluğunu anlattığı hikâyelerinden biri olarak kabul ettiklerini hatırlarsak, Ömer Seyfettin'in babası Ömer Şevki Bey'in asker kökenli sert bir adam olduğunu söylememiz gerekir.¹⁷⁶ Sert ve otoriter baba tipinin çocuklar üzerindeki olumsuz etkisinin, çocukların uyumsuz birer birey olmasına yol açtığı bilinmektedir.¹⁷⁷ Yapılan bazı araştırmalar sonucunda, "suçlu denek ailelerin %89'unun baba otoritesine dayalı olduğu ve evde babanın sözünün geçtiği görülmüştür."¹⁷⁸

¹⁷⁵ Haluk Yavuzer, *Ana Baba ve Çocuk, Remzi Kitabevi, İstanbul 1988, s. 13 vd.*

¹⁷⁶ Cunbur, a.g.m., s. 1.

¹⁷⁷ Yavuzer a.g.e., s. 138.

¹⁷⁸ Yavuzer, a.g.e., s. 139.

Bu durumda, annenin uzakta olduğu bir zaman dilimi ve kendisinden korkulan sert bir babanın varlığı adım adım kahramanı suça yöneltmektedir.

Üçüncü maddede belirttiğimiz *özendirip yasaklama* da hikâyede çocuğu suça tahrik etmede rol oynamıştır. Hikâyede kaşağıyı alma/çalma eylemi hikâyenin gelişme şeklinden de anlaşıldığı gibi arzulan bir şeydir, ancak elde edilmesi henüz olanaksızdır. Çocukların başka oyun ve etkinliklerinin hikâyede yer almaması, tekli bir bakış açısıyla dikkatleri tımar eyleminde toplamaktadır. Hem çok arzulan, hem de yasak olan kaşağı ve tımar işlemi bu durumda rastlantı ile karşılaşılan kaşağıyı almayı da beraberinde getirir. Çünkü çocuk başka türlü hiçbir zaman kaşağıyı kullanamayacağını düşünmektedir.

Çocuğa güven duyulmamasının da onu suça iten bir diğer etken olduğunu söylemiştik. Tımar etmek çocuklar için yasaktır, çünkü onlar henüz çocuktur, hayvanlardan zarar görebilirler. Oysa çocukların içindeki bu merak yetişkinlerin denetiminde giderilebilir, çocukların özendirildikleri böylesi bir olay karşısında gerginleşmeleri önlenebilirdi. Ömer Seyfettin'in gerilimi bilerek tırmandırmasını, çocuklarına yeterli hoşgörüyü göstermeyen anne babalara karşı bir uyarı yapmaya çalışması olarak değerlendirmek hiç de yanlış olmaz.¹⁷⁹

Yukarıda saydığımız dört unsurun sonucunu psikolojinin deyiimiyle “*duygusal kırıklık*” olarak nitelenen olanaklıdır. Haluk Yavuzer kriminal davranışı açıklarken şöyle demektedir: “Duygusal kırıklık, çocuklukta genellikle kendi içinde oluşan bir öfke biçiminde görülür. Bu duygusal kırıklığı yaratan çoğunlukla anne babadır. Çocuk kendisine bakan ve bir takım fizyolojik gereksinimlerini gideren annesinden sevgi aramaktadır. Bu sevgiyi bulamayan çocuk için doğrudan saldırganlık yasaklanmıştır. Böylece kızma öfke gibi duygular içe itilmektedir.”¹⁸⁰ Bu durumda çocuklar üzerinde duygusal kırıklığın yaratılma nedeni anne baba olmaktadır. Çünkü çocuğun sevgi güven, oyun paylaşım gibi gereksinimleri karşılanmadıkça çocukta saldırganlık ve öfke ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda tımar işlemini yapan çocuğun birden öfkelendiğine dikkat çekilmiştir. Bu noktaları açıkladıktan sonra küçük yaşlardaki çocuğun neden bu denli büyük bir öfkeye

¹⁷⁹ Dilidüzgün, a.g. m, s. 12.

¹⁸⁰ Yavuzer, a.g.e., s. 259.

kapıldığını neden yalan söylediğini daha iyi anlayabilmekteyiz. Daha doğrusu psikolojinin deyimiyle duygusal kırıklık, çocuğun öfkelenmesini tetikleyen bir etmen olarak saptanmaktadır.¹⁸¹ “Çocukta öfke için engelleyici nesne ve durumlar bireyde öfke yaratır. Öfke tepkileri ilk çocukluk döneminde kısa sürer.”¹⁸² Kaşağıdaki ben-anlatıcının aniden dahası çok da anlam veremediğimiz biçimde öfkelenmesini onun karşılaştığı engelleyici öğelerle açıklamak mümkündür. Ayrıca çocuklar işledikleri suç ortaya çıkınca çocuksu bir tavırla yalan ve inkâr da bir savunma aracı olarak görürler bu nedenle Yavuzer, çocukların yaptıklarını inkâr etmelerinin aslında çocukça bir tepki olduğunu ifade etmektedir.¹⁸³

Baba bu denli sert bir adam olmasa ve çocuklarını kestirme yoldan cezalandırma yoluna gideceğine iletişim kurma yolunu deneseydi, örnek bir baba tipi oluşturabilirdi. Öyküde küçük çocuğun ölüm nedeni olarak halk arasında “*kuşpalazı*” olarak adlandırılan difteri hastalığı görülmektedir. Ancak metin akışında küçük çocuğun, aldığı cezaya içerlediği için hastalandığı gibi bir anlam da çıkmaktadır. Yani büyük kardeşin yalancı ve iftiracı tutumunun kardeşinin ölümüne yol açtığı gibi ağır bir suçlama ortamı oluşturulmaktadır. Oysa mikrobik bir hastalık olan difterinin öyküde anlatılanlarla hiçbir ilgisi yoktur. Evet, küçük çocuğun ölümü trajik bir biçimde sunulur, okurlar da etkilenir; ancak kardeşinin ölümüne neden olan ağabey yaşamının sonuna kadar bu vicdan azabıyla yaşamak zorunda bırakılır. Hem de suç işlediğinin ayrımında bile değilken, çocukça yaptığı bir iş neden olmuştur bütün bunlara...¹⁸⁴

2101. Hikâyenin Ders İçinde Kullanımı

Görüldüğü gibi Kaşağı ahlâk eğitimi açısından önemli mesajlar taşıyan bir hikâyedir. Eğitimsel açıdan bu kadar elverişli olan bir hikâyeyi çok boyutlu olarak ele almak, Din Kültürü müfredatı içinde farklı derslerde o derse uygun kısmı vurgulanarak ele alınıp kullanmak mümkündür. Hikâye tek bir konu üzerine (yalan söylemenin sakıncaları gibi bir konuya) hasredildiğinde diğer ahlâkî unsurlar yeterince işlenemeyip ıskalanmış olma tehlikesi ortaya çıkmaktadır. Bu noktada izinsiz bir mekâna girmemek, başkasına ait bir eşyayı izinsiz almamak, öfkemizi kontrol etmeyi öğrenebilmek, yalan söylememek,

¹⁸¹ Dilidüzgün, a.g. m, s. 13.

¹⁸² Yavuzer, Çocuk Psikolojisi, s. 101.

¹⁸³ Yavuzer, a.g.e., s. 102- 103.

¹⁸⁴ Dilidüzgün, a.g. m, s. 14.

iftiradan kaçınmak, gerektiğinde özür dilemesini becerebilmek gibi pek çok ahlâkî mesaj ihtiva eden bu hikâye belirttiğimiz temalarla ayrı ayrı ele alınabilir.

Nitekim Din Kültürü dersinin müfredatına baktığımızda da yukarıda saydığımız hususların farklı sınıflarda farklı ünite başlıklarıyla konu olarak müfredatta yer aldığını görmek mümkündür.

Hikâyenin tahlilinin ardından bu hikâyenin Din Kültürü dersinde kullanımına yönelik yaklaşımlar üzerinde durulacaktır. Ancak daha önce mevcut DKAB programına göre bu hikâyenin kullanılabileceği sınıflar, üniteler ve konulara işaret edilecektir. Bunları şöyle göstermek mümkündür:

6. Sınıf

ÜNİTE: Dinimizin Sakınmamızı İsteddiği Bazı Kötü Davranışlar

KONU: 1- Yalan Söylemek ve Hile Yapmak

8. Sınıf

ÜNİTE: Dinler ve Evrensel Öğütleri

KONU: 4- Dinlerin ve İslam'ın Evrensel Öğütleri

4.1- Doğruluk

8. Sınıf

ÜNİTE: Din ve Güzel Ahlâk

KONU: 2- İslam'da Övülen Bazı Ahlâkî Tutum ve Davranışlar

2.1- Doğruluk

“*Doğruluk*” kavramının işlenmesinde bu hikâyenin kullanılmasında şu motifleri kullanmak mümkündür:

Kaşağıda yalan söylemenin doğurduğu olumsuz sonuçları ön plana aldığımızda yukarıdaki üniteler içerisinde aşağıda gelecek sorular ışığında söz konusu hikâye kullanılabilir.

Öncelikle olumsuz bir örnekten hareketle doğruluğun önemine, gerekliliğine vurgu yapılabilir. Doğruluk “gerçeğe uygun söz, iş ve davranışlar” ve yine doğruluk “hak ve hukuktan ayrılmamak, adaletli olmak” şeklinde tanımlanır. Bu noktada doğrulukla dürüstlük kavramlarının birbirine çok yakın olduğu görülür. Kaşağıda ana tema yalan söylemenin doğurduğu olumsuz sonuçlar olması bakımından somut bir örnekten hareket etmek çocuklar üzerinde etkili olacaktır, bununla birlikte, din eğitimi açısından baktığımızda dersin işlenişinde bardağa dolu tarafından bakmak yani yalancılığa ve cezasına vurgu yapmak yerine doğruluğun öneminden bahsetmek daha olumlu bir strateji olabilir.

Bu noktada derse hazırlık olarak *doğruluk* kavramı üzerinde durulur, ne anlama geldiği sorgulanır, doğrulukla ilgili ayet ve hadisler tahtaya yazılarak yahut öğrencilerin araştırıp gelmeleri istenerek dinimizin doğruluk, doğru sözlülükle ilgili emirleri ortaya konmuş olabilir. Sözelimi şu ayetler ve hadisler üzerinde durulabilir:

“Doğrusu ‘Rabbimiz Allah’tır deyip sonra da dosdoğru gidenlere korku yoktur. Onlar üzülmeyeceklerdir.”[Ahkaf 46/13]

“Allah’a ve Peygamberine inananlara, dosdoğru olanlara Rableri katında nur ve ecir vardır.”[Hadid 57/19]

“... Allah doğruları doğrulukları ile mükâfatlandırır.”[Ahzap 33/24]

“Doğru sözlülük iyiliğe, iyilik de cennete götürür. İnsanoğlu doğru söylemeye devam ederek sonuçta Allah katında doğrular derecesine çıkar. Yalan söylemek fenalığa, fenalık da cehenneme götürür. İnsanoğlu yalan söylemeyi sürdürerek sonuçta Allah katında yalancı olarak yazılır.”[Buhari, Edep,69; Müslim, Birr, 103-105]

Ahlâkî Çözümleme:

Kaşağı hikâyesinde olayın asıl kahramanı olan çocuğun ismi Ömer olsun. Şu sorularla konunun açılmasını sağlayabiliriz:

- 1- Küçük Ömer'in yapmayı en çok arzuladığı şey nedir?
 - 2- Ömer'in ve kardeşi Hasan'ın kaşağıyı kullanmasını babası ve Dadaruh neden engelliyor?
 - 3- Sizce babası ve Dadaruh gerekçelerinde haklı mıdır?
 - 4- Buna karşılık Ömer çok istediği tımar işlemini yapmak ve kaşağıyı kullanmak için nasıl bir yol seçiyor?
 - 5- Yasak olduğunu bildiği bir davranışı kimse görmediğinde yapmaktan çekinmemesini nasıl karşılayabiliriz.
 - 6- Çok istediği bir şeyi elde etmek uğruna Ömer içindeki isteği, merakı bastırmalı mıydı?
 - 7- Çok istediği için kaşağıyı kullanma fırsatını kaçırmadı, işler ters gittiği için de öfkelenip kaşağıyı kırdı diyelim. Bundan sonrasında Ömer ne yapmış, nasıl davranmıştır.
 - 8- Düştüğü zor durumdan kurtulmak için gerçeği söylememekle yalana başvurmuştur diyebilir miyiz?
 - 9- Kaşağıyı kırdığını inkâr etmesi, yalan söylemesi ile ondan önce yaptığı hatalar bir tutulabilir mi? Doğurduğu sonuçlar bakımından eşit derecede ahlâkî kusurlardır diyebilir miyiz? Neden?
- Yalan söylemek üzerinde biraz durursak;*
- 10- İnsanlar söyledikten sonra yalanlarının bir gün ortaya çıkacağı düşüncesi onları tedirgin eder mi?
 - 11- Bir yalanın günün birinde ortaya çıkması yüzde kaç ihtimaldir. “Bir yalanı olabildiğince gizlemek yahut ortaya çıkma zamanını geciktirmek ancak başka yalanlar söylemekle mümkündür” düşüncesine kimler katılıyor?
 - 12- Bir insana yalan söylediğinizde, ona karşı normal davranabilir misiniz yoksa içinizde bir suçluluk duygusu oluşur mu?

13- Yalan söylediğimizde kendimize olan saygımız azalır mı? Niçin?

15- Yalan'a dinimizin bakışı nasıldır. Dinimiz yalana neden şiddetle karşı çıkmıştır acaba? Peygamberimizin konu ile alakalı hadislerini hatırlayarak birlikte düşünelim.

16- Dinimizin yalana hiçbir şekilde müsaade etmemesi tam tersine daima doğruluğun önemine vurgu yapması yalanın gerçekte sorunlarımıza çözüm getiremeyeceğinden olabilir mi?

Yalanın bize verdiği zararları sıralamayı denersek;

— İnanırcılığımızı kaybettirir.

— Sevdiğimiz insanlar karşısında mahcup duruma düşebiliriz.

— Yalan söylediğimizde kendimize olan saygımız azalır.

— Yalan problemimizi çözmez, çoğu zaman çözümünü zorlaştırır.

— Yalan başka yalanları da beraberinde getirir.

— Yalan söylemenin dinimizin hoş karşılamadığı bir fiil olduğunu bildiğimiz için vicdanımız rahat olmaz.

— Peygamberimizin ikazlarını kulak ardı etmiş oluruz.

Düşünelim:

1- Ömer'in yaptığı hataları düşünürsek adım adım onu yanlış kararlar vermeye ve yalan söylemeye iten sebepler neler olabilir?

2- Çocukların kaşığı yapma istekleri yerine getirilse acaba bunun çocuklar üzerinde nasıl bir etkisi olurdu?

3- Babasının çocuklara karşı sert bir tutum içinde olması Ömer'i yalana başvurmaya itmiş olabilir mi?

3- Ömer'in yalan söylemesi Ömer'in problemini çözmüş müdür?

4- Ömer daha mantıklı düşünebilse, yalan söylemek yerine başka bir çözüm yolu bulabilir miydi?

5- Bu çözüm yolu ne olurdu?

6-Büyüklerine durumu anlatsa alacağı tepkiler neler olurdu?

Empatik Düşünme:

1- Siz Ömer'in yerinde olsaydınız babanıza cezalandırılmak pahasına doğruyu söyler miydiniz ya da korkunuz dürüstlüğünüzün önüne geçer miydi?

2- Ömer, kaşağıyı kendisinin kırdığını bildiği halde kardeşinin kırdığını söylediğinde neler hissetmiştir sizce?

3- Babası kardeşini cezalandırdığında Ömer neler hissetmiş olabilir?

4- Bu hissettiği duyguların adı nedir? Bu duygu rahatlama, mutluluk, huzur gibi olumlu bir duygu mudur?

5- Daha önce hiç vicdan azabı duyanınız oldu mu?

6- Zaman içerisinde Ömer'in içindeki suçluluk/ vicdan azabı azalmış küllenmiş midir, yoksa aynı ölçüde devam mı etmiştir?

7- Hasan'ın durumunda kaldığınız hiç oldu mu?

8- Ömer pişmanlık duyup “keşke hiç yalan söylemeseydim” demiş midir?

9- Sizin de Ömer gibi, bir suç işleyip, ardından düştüğünüz zor durumdan kurtulmak için yalana başvurduğunuz oldu mu?

10- Yalan söylediğinizde neler hissettiğinizi hatırlıyor musunuz?

11- Söylediğim yalan ortaya çıkarsa korkusu ile yaşamak nasıl bir duygudur?

6. Sınıf

ÜNİTE: Kötü Davranışlardan Kaçınalım

KONU: 1-Dinimizin sakınmamızı istediği bazı kötü davranışlar

1.2 Gıybet ve İftira

7. SINIF

ÜNİTE: Dinimizin Sakınmamızı İsteddiği Kötü Alışkanlıklar

KONU: 6- Başkalarına Zarar Vermek Kul Hakkı Yemektir

Yukarıdaki üniteler çerçevesinde “*İftira*” kavramını merkeze alır, tema olarak iftiranın mahzurlarını işlersek, konu şu muhtemel sorular etrafında şekillenebilir:

Ahlâkî Çözümleme:

1- Hikâyemizde Ömer kaç kez yalan söyledi?

2- Önce kaşağıyı kırdığını inkâr etti, sonra bir adım iler giderek kaşağıyı kardeşinin kırdığını söyledi. Sonuçları itibariyle ikinci yalanı sadece kendi hayatını mı etkiledi, başkalarına dokunan bir yönü de var mıydı?

3- Yalan ve iftiranın karşılaştırmasını yaparsak, ikisi arasındaki farklar ve benzerlikler üzerinde durulabilir:

— İftira aynı zamanda bir yalandır.

— İftira sonuçları başka insanların hayatını alt üst ettiği için yalanların en zararlısıdır/ tehlikelidir.

4- Hakkımız olmadığı halde insanların hayatlarına müdahale etmek, işlemedikleri bir suçun cezasını çekmelerine sebep olmak, bir bakıma kul hakkı olarak nitelenebilir mi?

— Bu noktada “kul hakkı” kavramını irdelersek, kul hakkı nedir?

— Dinimiz kul hakkına girmek olarak nitelendirdiği davranışların /suçların affedilebilmesi için nasıl bir şart öngörmüştür?

— Dinimiz hangi açıdan kul hakkı kavramı üzerinde önemle durmuştur?

— İftira edip töhmet altında bıraktığımız, toplum içinde itibarını zedelediğimiz kişi bizi affetmeden, Allah katında bağışlanmamız mümkün müdür?

— Herkesin kul hakkına duyarlı olduğu bir toplumun özellikleri neler olurdu?

Düşünsel İnceleme:

Hasan'ın durumunu ve Ömer'in durumunu tek tek değerlendirelim;

1- Hasan, Ömer'in söylediği yalan sebebiyle hangi açılardan zarar gördü?

— Hiç işlemediği bir suçun cezasını hem de ağır biçimde çekti. Bir yıl ahıra girmekten, atların kaşağlanmasını seyretmekten mahrum kaldı.

— Babasının azarlaması/ tokatı sebebiyle incindi.

— Babasının ve çiftlikteki diğer insanların gözünde suçlu konumuna düştü dolayısıyla onuru zedelendi.

— Bütün bunlar neticesinde Hasan'ın bu olaydan maddi manevi etkilendiğini söyleyebiliriz.

2- Olaya Ömer'in penceresinden baktığımızda durum nasıldır?

3- Ömer görünürde maddi cezadan kurtuldu. Bu Ömer'in rahatlamasına yetmiş midir? Sorun kökten çözülmüş müdür?

4- Size göre Ömer mevcut durumda nasıl bir çözüm üretebilir?

— Öncelikle yaptığı hataları telafi etmeli.

— Kardeşinin suçsuz olduğunu anlatıp, kardeşinden özür dilemeli.

— Nitekim Ömer bu yolu denemiş midir?

— Başaramamasının sebepleri neler olmuştur?

Empatik Düşünme:

- 1- Hiç Hasan'ın durumunda kaldığımız oldu mu?
- 2- Hasan sizce cezalandırıldığında neler hissetmiştir?
- 3- Hasan düştüğü durum karşısında babasına ve abisine karşı neler hissetmiştir?
- 4- Hissettiği duyguyu tanımlamak isterseniz, öfke, kızgınlık, küskünlük, kırgınlık, kin'den hangisine daha yakın olurdu?
- 5- Siz Hasan'ın yerinde olsanız ağabeyinizi affeder miydiniz? Hangi şartla affederdiniz?
- 6- Ömer'in durumuna düştüğünüz oldu mu? Hangi açıdan rahatsızlığı devam etmiştir? Ömer'e rahatsızlık veren bu duygunun adı nedir, nasıl tanımlanabilir?
- 7- Ömer kardeşi Hasan'a karşı kendisini nasıl hissetmiş olabilir?
- 8- Ömer ilerleyen günlerde babasına karşı kendini nasıl hissetmiş olabilir?
- 9- Kardeşini kaybettiğinde Ömer neler hissetmiş olabilir?

4. SINIF

ÜNİTE: Ailem ve Din

KONU: 7- Ailemizde Birbirimizi Anlamalıyız ve Sorunlarımızı Birlikte Çözmeliyiz

Ahlâkî Çözümleme:

- 1- Bu hikâyeyi dinledikten sonra bir değerlendirme yapsak sorun nerede düğümlenmektedir? Her insanın başına gelebileceği gibi Ömer bir hata yapmış ve bu hatayı düzeltmek isterken bir dizi başka yanlışlar yapmıştır. Hikâyeyi geriye doğru sararsak;

— Ömer kaşağıyı kırdığında sorunun çözümü doğruyu söylemekti.

— Ardından korktu ve suçu kardeşine attı. Hikâye daha da karmaşık hale geldi.

2- Bu durumda bile hala bir çözüm yolu var mıydı? Bu çözüm yolu ne idi?

3- Ömer hatalarını düzeltmeye özür dileyerek başlasa olaylar nasıl gelişirdi?

4- Biz Özür dilemekle karşımızdaki insana ne demiş (nasıl bir mesaj vermiş) oluruz?

5- Özür dilemenin altında pişmanlık ve affedilme talebinin yattığını varsayarsak, özür dilemekle aralarında benzerlik bulunan dinî bir terimi hatırlayanınız var mı?

6- Tövbe etmek ne demektir? Tövbe ile özür dilemek arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

— İkisinde de ben hatamı anladım mesajı vardır.

— İkisinde de pişmanlık ve affedilme isteği vardır.

— İkisinde de aynı hatanın tekrarlanmayacağına dair zımnen bir kararlılık, umut vardır.

— Tövbe ederken Rabbimizin, özür dilerken arkadaşımızın güvenini ve sevgisini kaybetmeme endişesi duyarız.

— İkisi de ancak samimi olarak yapıldığında bir değer ifade eder.

— Tövbede yöneldiğimiz varlık bizi yaratan ve en iyi tanıyan rabbimiz olduğu için tövbe özürlerin en önemlisidir. Herhangi bir özürden elbette ki çok daha önemlidir.

7- Dinimizde tövbeye neden büyük önem verilmiştir?

8- Hatasız ve mükemmel olmak mı, daha önemlidir, hata yapsa bile bu hatadan ders almayı becerebilmek mi daha önemlidir?

9- Ders almasını bildiğimizde hatalarımız bile bir değer ifade eder sözüne katılır mısınız?

10- Bir bakıma hata yapmak bizi mükemmel olduğumuz duygusunun doğurabileceği kibir ve tembellikten koruyup daha iyi olma çabasına yöneltir mi?

11- Bizi kibre düşmekten koruyup rabbimize yönelmemizi ve ona karşı samimiyetimizi ifade etmekte tövbenin katkısı var mıdır?

5- Ahlâkî açıdan bu hikâyeyi değerlendirdiğimizde, Ömer'in başta yanaşmadığı ve ertelediği, özrün belki de başlangıçta bütün düğümün çözülmesini sağlayabileceğini söyleyebilir miyiz?

Düşünsel İnceleme:

1- Çocukların kaşığı yapma istekleri yerine getirilse acaba bunun çocuklar üzerinde nasıl bir etkisi olurdu?

2- Babalarının çocuklara karşı sert tutumu Ömer'i yalana başvurmaya itmiş olabilir mi?

3- Hikâyede annenin yokluğu dikkatinizi çekti mi? Anne de çiftlikte olsa olaylar daha farklı gelişebilir miydi? Neden?

4- Bir hata yaptığımızda annenize mi, babanıza mı itiraf etmeyi tercih edersiniz? Neden?

5- Olaya diğer kahramanların gözü ile bakarsak baba daha farklı nasıl bir tutum sergileyebilirdi?

6- Hangi noktalarda babayı hatalı buluyorsunuz?

7- Siz babanın yerinde olsanız öncelikle ne yapardınız?

8- Ömer'in söylediklerini sorgulamayı, suçu tespit ettikten sonra mahkeme etmek (etraflica suçu, suça iten sebepleri değerlendirmek) bundan sonra ceza vermek daha uygun olmaz mıydı?

9- Hasan'a verilen ceza adil midir? Suç ve ceza dengesi açısından yapılan hatalar neler olmuştur?

10- Bu hikâyede suçlulukları açısından babayı, anneyi, Dada ruhu, Ömer ve Hasanı değerlendirseniz her biri sizce yüzde kaç suçludur. Her birini kaçta kaç hatalı görür ve sorumlu tutardınız?

Empatik Düşünme:

1- Olaya her bir kahramanın gözünden baktığımızda onları mazur görebileceğimiz sebepler bulmak mümkün müdür?

Görüldüğü gibi kaşağı her üç düşünme alanına yönelik soruların sorulabileceği, farklı derslerde farklı hususlara vurgu yapılarak kullanılabilir, örnek olay incelemesine oldukça müsait bir örnek teşkil etmektedir. Nitekim müfredat içerisinde “yalan söylemek”, “iftira”, “sorunlarımıza soğukkanlılıkla, mantıklı çözümler üretmek gerektiği” gibi üç farklı konu içerisinde de kullanılmıştır.

211. İlk Namaz Hikâyesi

2110. Hikâyenin Özeti ve Tahlili

*İlk Namaz*¹⁸⁵, Ömer Seyfettin’in gene anı niteliğinde olan Gönen hikâyelerinden biridir. Ömer Seyfettin bu hikâyede Kaşağı’da olduğu gibi ben anlatıcılığı kullanmıştır. Hikâye ilk defa “Musavver Eşref” isimli bir yayın organında 3 Eylül 1909 (1909) tarihinde yayınlanmıştır.¹⁸⁶ Tahlil ederken değindiğimiz gibi, hikâyedeki bir takım ip uçlarından hareketle hikâyenin yazar tarafından kaleme alınması ise onun gençlik yıllarında olmuştur diyebiliriz.

Yazar bu hikâyeye bir kış sabahının tasviri ile başlar. Odasındaki yatağının sıcaklığını terk ettiği sırada gecenin çilgin fırtınalar ve korkutucu rüzgârlarla camları döverek çekip gitmekte olduğunu görür. Dışarı çıkıp abdest almak için kollarını sıvadiğında kışın kesici ve ısıricı soğukları yüzünü ve ellerini adeta tokatlar. Fecr-i sadık henüz uyanmıştır. Kahramanımız başını pencereye dayar ve ayağının altındaki bütün evlerin daldıkları derin uykudan henüz uyanmadıklarını görür. Gözleri ilerideki denize kayar ve onun sisli sahillere beyaz dalgalarıyla nihayetsiz bir çizgi çizişini seyre dalar. O sırada yakınındaki

¹⁸⁵ Ömer Seyfettin, *İlk Namaz*, Nehir Yay., İstanbul 2005.

¹⁸⁶ Cunbur, a.g.m, s.143.

Eski Cami'nin minaresinden unutulmaz bir ilahi hitap gibi sabah ezanını okuyan genç müezzinin sesi duyulur. Bu ezan onu on beş sene öncesine, annesi ile birlikte yaşadıkları bu ulvilik ve ruhanilik dolu sabahların birincisine götürür.

On beş sene evvel kahramanımız Gönen'de henüz beş yaşında iken yine böyle soğuk bir kış sabahı sevgili anneciği, saçlarını okşayarak ve sol kaşının ucundan öperek onu uyandırmıştır. Kedi kafası şeklinde olan gece kandilinin camdan gözleri odasını aydınlatmaya devam eder. Birlikte annesinin odasına geçtiklerinde hizmetçileri Pervin'in de uyandığını görürler. Annesi sıcacık odada Ömer'e abdest almayı, namaz kılmayı ve dua etmeyi öğretir. Birlikte sabah namazını kılarlar. Namazdan sonra annesi onun dersini dinler. Hiç yanlışı çıkmaz. Mektebine gitmeye daha çok vakit olduğu için annesi oğlunu kendi yatağına yatırır, kendisi de Kur'an-ı Kerim'i alıp pencerenin yanındaki sedirde ince ve titrek sesiyle okumaya başlar. Küçük Ömer, sarıldığı yorganın altından, elinde Kur'an, başında yeşil başörtüsü ve sesinde şiir dolu bir ahenk bulunan annesini seyre ve onu bir meleğe benzetir.

Hikâyenin sonunda on beş yıl öncesine ait bu güzel hatıradan tekrar içinde bulunduğu ana dönen kahramanımız, bu sefer, tatlı hatıralarla dolu çocukluk zamanı ile o anda yaşamakta olduğu zamanı karşılaştırır. Bu karşılaştırmanın sonunda içinde yaşamakta olduğu zamanı tatsız, neşesiz, aşksız, heyecansız bulur ve hayatın güzelliklerinin yokluğa gidişindeki sürate hayret eder.

Hikâyenin ayrıntılarını eğitimsel açıdan inceleyecek olursak; hikâyede geçen yegâne kahramanlar Ömer Seyfettin, annesi ve hizmetçileri Pervin'dir.

Burada ben anlatıcının Ömer Seyfettin'in kendisi olduğunu biliyoruz. Hikâyede küçük Ömer'in dış portresi hakkında fazla bilgi yoktur. Altı yerde saçlarından bahsedilir. Dış portresi ayrıntılı verilmese de iç portresi hakkında bazı ipuçları verilmiştir. Çocukluğunu içinde manevi bir havanın olduğu bir evde geçirmiştir. Okumaya hevesli olmak ve annesine tutkunlukla bağlı olmak onun iç dünyasına dair diğer dikkatimizi çeken hususlardır. Nitekim hikâyedeki "annem seccadeyi topladı. Uyuyup uyumayacağımı sordu bana. Uykum var mıydı? Bunu bilmiyordum. Karşılık veremedim. Haydi, git öyleyse kitabımı getir, dersini dinleyeyim dedi. Peki, anneciğim dedim. Yarı aydınlık sofadan hızla geçtim küçük masamın üzerinde açık duran kitabımı aldım. Annemin yanına koştum,

dersimi okudum. Hiç yanlışıım çıkmadı. Annem bana geceleri şöyle derdi: “Yatmadan önce dersini üç kez oku yavrum. Uyurken melekler sana onu öğretir” ifadelerinden hareketle bu tespitleri yapmak mümkündür.

“Hikâyede Ömer Seyfettin’in annesi Fatma Hanım’ın dış portresine dair kullanılan sıfatlar da azdır. Nazik ve ince parmakları, namaz kılar ve Kur’an-ı Kerim okurken başına örttüğü yeşil başörtüsü... Bir de ölmüş hemşiresine benzeyen “güzel ve iffetli çehresi...” geniş sedirde oturup Kur’an-ı kerim okurken çıkardığı, titrek, ince ve Ömer Seyfettin’in ruhunda şiirli inleyişlerin bir yankısını bırakan güzel sesini de buraya ilave etmeliyiz. Bununla beraber Fatma Hanım’ın iç portresinin daha zenginice olduğunu söyleyebiliriz. Fatma Hanım dinî duyguları kuvvetli ve şefkatli bir annedir. Oğlunun da dinî duygulara bağlı ve saygılı yetişmesini ister. Fatma Hanım’ın iç dünyasını, en çok oğluna öğrettiği Türkçe duada görmekteyiz. Bu duanın başında İslam olduğu için Allah’a hamd etmeyi, devamında vatanının korunması, düşkünlere yardım edilmesi, en sonunda da kendi mutluluğu için dua etmesini tavsiye ediyor.¹⁸⁷

Hikâyecimizin annesi Fatma Hanım İstanbul’un tanınmış ailelerinden birine mensuptur. Anne babası (dedesi) İsfendiyar oğullarından Ankaralı topçu kaymakamı Mehmed Bey’dir. Ömer Seyfettin’in nüfus kaydı, dedesinin Kocamustafapaşa’daki konağına göre çıkarılmıştır.¹⁸⁸ Fatma Hanım’ın kültürlü bir aileden geldiğini farklı kaynaklardan gelen bilgilerle de teyit etmek mümkündür. Ömer Seyfettin, hayatının son yıllarında Ruşen Eşref Üneydin’in edebiyat anketine verdiği cevapta “Daha ben çocukken, evimizde birçok divanlar vardı” demiştir. Tahir Alangu, “Bu divanları alaydan yetişme sert bir subay olan babasından çok, aydın ve seçkin bir çevreden gelen annesi Fatma Hanım’ın okuduğunu” tahmin eder.¹⁸⁹

Hikâyede Ömer Seyfettin annesini ve ona olan sevgisini şu ifadelerle ortaya koyar, “... Şimdi muhit-i tesellisinden ne kadar uzak bulunduğum annem, dünyada en sevdiğim, dünyada yegâne perestiş ettiğim bu vücut-ı muhterem, işte derhatır ediyorum, on beş sene evvel beni sabah namazına kaldırmıştı...” diye bahsediyor. Yine bu hikâyede annesini başında yeşil ve büyük başörtüsüyle yavaş yavaş sallanan mukaddes başı ve güzel

¹⁸⁷ Duymaz, a.g.e., s. 41.

¹⁸⁸ Cunbur, a.g.e., s. 2.

¹⁸⁹ Tahir Alangu, Ülkücü Bir Yazann Romantı, May Yay., İstanbul 1968, s. 23.

çehresiyle Kur'an okurken bir meleğe benzetir ve: "... sonra annemin münevver bir zambak aydınlığıyla parıldayan dudaklarının kımıldanmasına bakarak: "O görülemeyen melaike kanatlarının, saçlarıma, annemin, şimdi Kur'an tutan ince parmaklarıyla okşadığı sarı ve çok saçlarıma dokunduklarını hissederek gibi oluyor ve dalıyorum..." der. Bu satırların da açıkça ortaya koyduğu gibi Ömer Seyfettin annesine olan sevgi ve bağlılığını açık bir şekilde hikâyenin içinde dile getirmektedir.

Yazar çocukluk dönemine ait bir başka biyografik hikâyesi olan 'And' da ise evini ve annesinin müşfik bakımını şöyle dile getirir. "büyük bir bahçe... ortasında köşk tarzında yapılmış bembeyaz bir ev... sağ köşesinde her zaman oturduğumuz beyaz perdeli oda... sabahları annem beni bir bebek gibi pencerenin kenarına oturtur, dersimi tekrar ettirir, sütümü içirirdi."¹⁹⁰ Netice itibarıyla Ömer Seyfettin'de bu sevgiyi yerleştirenin annesinin şefkat ve merhametle muamelesi olduğu öngörüsünde bulunmak çok yanlış olmaz kanaatindeyiz.

Annesinin kıldırıldığı bu ilk namazın Ömer Seyfettin'de derin izler bıraktığının delili elbette ki öncelikle bu hikâyedir. Ancak Ömer Seyfettin'in hikâyelerinde pek çok dindar karakterin bulunması hatta birçoğunun namaz kılariken tasvir edilmesi yahut namaz kıldıklarının hikâye içinde belirtilmiş olması bu derin izlerin başka türlü tezahürü olsa gerektir.

Örneğin "Teselli" isimli hikâyesinde İskender Paşa, Şah İsmail karşısında bozgun uğramış bir kale kumandanıdır. Bozgunun faturasını padişahın kendisine çıkaracağını ve cezasının ölüm olduğunu düşünerek tüm hikâye boyunca gelecek emri bekleyerek seccade başında namaz ve niyazla meşgul olur. Bir başka hikâyesi olan "Tos"da kahraman samimi bir dindar olan Fatma hanımdır. Fatma hanımda pek çok kez namazını kılan bir kimse olduğu belirtilir.

Hikâyede iki zaman kategorisi olduğunu söyleyebiliriz. Bunlardan birincisi "yazma zamanı"dır. Ömer Seyfettin'in bu hikâyeyi İzmir Kuşadası dolaylarında yazdığı bilinmektedir. Harbiye'yi bitirdikten sonra 1903 sonu piyade asteğmen rütbesi ile kura çeker ve merkezi Selanik'te bulunan İzmir Redif fırkasına tayin olunur. İzmir'e gider,

¹⁹⁰ Ömer Seyfettin, And, Nehir Yay., İstanbul 2005, s. 8.

Kuşadası'ndaki redif taburuna gönderilir. Ömer Seyfettin İzmir dolaylarında beş yıl kadar kalmıştır.¹⁹¹

Yukarıdaki bilgilerden hareketle hikâyenin yazıldığı yıllar 1904–1910 arası bir tarihe tekabül eder ki, doğum tarihinin 1884 olduğunu bildiğimiz Ömer Seyfettin bu dönemde en fazla yirmi altı yaşındadır. Bu tarihler sadece hikâyenin ne zaman yazıldığını tespit açısından değil, Ömer Seyfettin'in ilk namazını kıldığında kaç yaşında olduğunu tespit bakımından da önemlidir. Nitekim İlk namaz'ın başlangıç cümlelerinde; “Çok iyi hatırlıyorum on beş yıl önceydi. Beni sabah namazına kaldırmıştı...” der. Buradan hareketle Ömer Seyfettin'in ilk namazını kıldığında 5–6 yaşlarında olduğuna dair bir veri elde etmek mümkündür, nitekim bu hikâyenin tahlilini yaparken Recep Duymaz da aynı sonuca ulaşmıştır.¹⁹²

Ancak hikâyedeki ifadenin yuvarlak bir ifade olduğu, aradan geçen zamanın tam olarak değil de takriben on beş yıl olarak zikredildiği düşünülürse, on beş yıldan fazla bir zamanın geçmiş olması da muhtemeldir. Bu durumda Ömer Seyfettin hikâyede anlattığı ilk namazını kıldığında 5-6 yaşından büyük olmalıdır. Ailesinin Gönen'den ayrıldığında Küçük Ömer'in 8 yaşında olduğu¹⁹³ bilgisini de kullandığımızda söz konusu ilk namaz 5-8 yaş aralığında bir dönemde kılınmış demektir ki, bu da din eğitimi açısından ibadet eğitimine başlamak için uygun bir yaştır. Nitekim Peygamberimizin “Çocuklarınızı yedi yaşında namaza başlatınız”[Tirmizi, Salat, 182; Ebu Davud, Salat, 26.] hadisini hatırladığımızda da anne Fatma Hanımın ibadet eğitimin de uygun yaşlarda işe başladığını söylemek hatalı olmaz.

Hikâyede iki zaman kategorisi olduğunu bunlardan ilkinin “yazma zamanı” yani Ömer Seyfettin'in henüz yirmi yaşındayken bulunduğu İzmir-Kuşadası dolaylarında yazdığını söylemiştik. Hikâyenin girişinde kahraman anlatıcı bu yıllarına ait (hikâyeyi yazdığı dönemdeki) bir kış sabahını anlatır. Bu esnada duyulan ezan sesi onu hayalen hem zaman hem mekân çok uzaklara, on beş sene öncesi bir Gönen sabahına götürür. Hikâyenin ikinci zaman kategorisi bu mazi koridorudur ve asıl olay zamanı bu geçmiş zamandır.

¹⁹¹ Cunbur, a.g.e., s. 6-7.

¹⁹² Duymaz, a.g.e., s. 43.

¹⁹³ Alangu, a.g.e, s. 38-39.

Sonunda zihnen tekrar yazma zamanına dönülüp bu iki zaman, kahraman anlatıcının bakış açısıyla karşılaştırılır. Bu karşılaştırmanın sonunda çocukluğun tatlı, neşeli, sevgi, şefkat ve heyecan dolu sabahlarının gitmiş, yerine “tatsız, neşesiz, muhabbetsiz, aşksız ve heyecansız” geçmekte olan bir hayatın sabahlarının gelmiş olduğu pişmanlık ve hüznle görülür. Kahraman anlatıcının şimdi kirli emeller, hırslar ve gerçekleşmesi uzak emellerle yaralanan kalbi, “hüsran verici bir rüya olan bu fani ömrün” geçip gidişindeki sürat’e hayret eder. “Hikâyenin hatıra tekniği ile yazılmış olması, anlatıcının çocukluğu ve gençliği arasındaki zaman dilimlerini karşılaştırmayı kolaylaştırdığı gibi, bu karşılaştırmanın sonunda daha ziyade manevi duyguların zamanla nasıl aşındığını ve zayıfladığını gözler önüne sermeyi de kolaylaştırmıştır.”¹⁹⁴

Hikâyedeki zaman unsuru da iki bölümden ibarettir. Hikâyenin başında mekân Kuşadası ve çevresidir. Asıl olayın yaşandığı bölüm ise Gönen, daha doğrusu kahraman anlatıcının çocukluğunu yaşadığı evdir. Evdeki odaların tasviri yerine, odada bulunan belli başlı ev eşyalarının söylenilmesi ile yetinilmiştir: küçük karyola, küçük yazıhane, küçük gece kandili, içi fanıhalı küçük terlikler, bağdaş kurmuş bir zenciye benzeyen siyah ve alçak soba, abdest leğeni, küçük iskemle, seccade... Burada dikkatimizi çeken bir husus dinî motif teşkil eden nesnelere (objeler) yanında, özellikle tasvir edilen kedi kafasına benzeyen gece kandili ve bağdaş kurmuş bir zenciye benzeyen soba ortama sıcaklık katan adeta ısıtan unsurlardır. Bunlar yazar tarafından adeta özellikle seçilmiş ve vurgulanmış gibidir. Yazar soğuktan ve üşümekten şikâyet etmemektedir. Yine yazar sabah namazını eda ettikten sonra, annesine dersini dinletir ve ardından annesinin yatağında ve onun ince ve titrek sesiyle Kur’an okuyuşunu dinlerken uykuya dalar ki; hikâyenin bahsedilen bu son kısmında yazar ibadeti yerine getirmenin huzurunu ve yaşadığı bu güzel sabahtaki manevi hazları okuyucuya çok güzel yansıtır.

Hikâye ile ilgili dikkatimizi çeken bir diğer husus da hikâyenin üslubudur. İlk namaz Ömer Seyfettin’in diğer pek çok hikâyesine nazaran daha ağır bir dil kullandığı Arapça ve Farsça tamlamalara yer verdiği bir hikâyedir. (tehditkâr rüzgâr, bakıyye-i leyl bir üşüme, fecr-i kazibin donuk, kırmızı sükûneti, mai bir şeffahiyye-i sürh gibi) Ancak hikâyenin üslubunda bir suniliğin ve abartmanın olduğu hissi uyanmamaktadır. Bunun sebeplerinden biri, muhtevanın gereği kullanılan tamlama ve mecazların muhtevaya uygunluğu ile

¹⁹⁴ Duymaz, a.g.e., s. 46.

verilmek istenen hissi atmosferi yansımasıdır. Dolayısıyla. Örneğin yazar, annesinin kendisini namaza uyandırışını anlatırken şöyle der; “...küçük odamdaki küçük karyolamda uyurken bir buse-i esir ü har gibi alnımı okşayan nazik eliyle, nazik ince parmaklarıyla saçları tarayarak:

—Haydi, Ömerciğim kalk, demişti, kalk haydi yavrucuğum!” Buradaki mecaz ve benzetmeler hikâyenin muhtevasındaki duygusal hava içerisinde yumuşamış ve başka dilden gelmiş olmanın yabancılığını ortadan kaldırmışlardır.

Din eğitimi açısından baktığımızda bu üslup ve ifadeler için neredeyse ‘tam da olması gerektiği gibi’ ifadesini kullanabiliriz. Annenin kullandığı yumuşak, tatlı ifadeler sanki önce küçük kahramanın kalbini fetheder. Bir başka ifade ile bu içten sevgi ve şefkat dolu yaklaşım karşısında kayıtsız kalmak zor gibidir.

Nitekim ibadet eğitimi ile alakalı olarak yapılan bir araştırmada¹⁹⁵ çocuklara ibadet davranışını kazandırabilmek için takip edilecek ilkeler şöyle sıralanmıştır.

- Ailede sevgi kültürünün hâkim olması
- Ailede disiplinin hâkim olması
- Ailede bireylerin ilgi ve isteklerinin dikkate alınması
- Aile için iyi bir sosyal çevrenin seçilmesi
- Çocuk eğitimi konusunda bilgi edinilmesi
- Çocuklara ibadet davranışını kazandırmanın uzun bir program dâhilinde yapılması

Bu ilkelere bakıldığında en başta ailede sevgi kültürünün yer alması manidardır. Söz konusu araştırmada “ailede sevgi kültürünün hâkim olması ile düzenli ibadet yapma arasındaki ilişki” sorgulanmıştır. Buna göre, ibadet davranışını yerine getirdiğini söyleyen öğrencilerin %95,2’si sevgi kültürü açısından problemsiz aile çocuklarıdır. Öğrencilerin sadece %4,8’i sevgi kültürü açısından az problemlili aileye mensup olduğunu belirtmektedir.

¹⁹⁵ İsmail Sağlam, 7-14 Yaş Dönemi İbadet Eğitimi Üzerine Bir Araştırma Çocuk ve İbadet, Düşünce Kitabevi Yay., İstanbul 2003, s. 213 vd.

Sevgi kültürü açısından ciddi problemlı ailelerden, ibadet davranışını kazanan hiçbir çocuk mevcut değildir.

Aynı araştırmada, 18 yaşında bir gencin çocukluk yılları ile ilgili hatıralarını dile getirdiği mektupta yer alan şu ifadeler de aynı doğrultudadır: “Ben bir zamanlar namaz kılmıyordum. Namaz kılmıyorum diye babam beni hortumla döver ve banyoya hapsederdi. Buna rağmen namaz kılmazdım. Beni zorla sabah namazına kaldırırdı. Kalkmadığımda üzerime soğuk su dökerdi. Ben de kalkar abdest alıyormuş gibi musluğun suyunu biraz boşa akıttırdım. Ondan sonra seccadenin üzerinde biraz oturdum. Arada bir secde eder gibi yatardım. O zaman 10–11 yaşlarındayım. Şimdi ise 18 yaşındayım ve hala namaz kılmıyorum. Bunun için beni çok dövdü, bana çok laf söyledi, ağır hakaretler etti. Bunun yerine bana sarılıp, beni bir kerecik öpseydi, namaz kılmam için benimle konuşsaydı, beni namaza teşvik etseydi kılardım. Vallahi, billahi kılardım.”¹⁹⁶

Araştırmada yer verilen bir başka mülakatta bir velinin şu ifadeleri de aynı paraleldedir: “... Çocuğumun birine çok katı disiplin uyguladım ve zor kullanarak ibadetlerini yapmasını sağladım. Fakat ne yazık ki şu anda bu çocuğum büyüdü ve namaz kılmıyor. Demek ki bu çocuğa namazı sevdirememişiz. Bu durumu görünce diğer çocuklarımıza hiçbir zorlayıcı tedbir uygulamadık, sadece telkinde bulunduk ve yaşayışımızla örnek olmaya çalıştık. Şu anda bu çocuklarımız büyüdü ve isteyerek, severek namazlarını kılıyorlar...”¹⁹⁷

Kısaca bu örnekler ibadet eğitiminde sevgiden hareketle bir yol izlemenin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Sevginin eğitimle ilişkisi konusunda bir başka eğitimcinin ifadeleri ise şöyledir. “Yaratıcı nüfuz ettirici ve süsleyici özelliği ile sevgi, bir eğiti faaliyeti yapmaktır. Önemli olan sevginin eğitimin önünü açmasıdır. O zaman görülecektir ki, sevgi insanı hem Allah’a hem de diğer insanlara yaklaştıracak, aradaki mesafeyi kısaltacaktır. Bu açıdan bakınca sevgi bir duygu olmaktan öte bir eğitim yuvasıdır, bir sanatkârdır. İnsan sevgi sayesinde imanı benimser, kucaklar ve bağrına basar. Diğer taraftan sevgi bir sanatkâr gibi imanı gönülde süsler. Sevgi ile yapılan eğitim,

¹⁹⁶ Sağlam, a.g.e., a.y.

¹⁹⁷ Sağlam, a.g.e., a.y.

hem kalite bakımından yükselir, hem de amacına kısa yoldan ulaşır. Sevginin eğitimciliğinden istifade etmeyen bir eğitimin, başarıya ulaşma şansı yoktur.¹⁹⁸

İbadet eğitiminde yukarıdaki ilkeler tespit edildikten sonra, birtakım metotlar da araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Bunlar arasında, hikâyemizle alakası bakımından vurgulamak istediğimiz iki tanesi –Anne babanın dinî uygulamalarda model oluşturması nitekim düzenli ibadet yapan çocukların, annelerinin %64,3'ü, babalarının ise, %33,3'ü düzenli ibadet etmektedir. Bu sonuçtan hareketle özellikle annenin düzenli ibadet hayatına sahip olmasının, ailede dinî hayatı canlı tutmada ve çocuklara ibadet davranışını kazandırmada önemli bir etken olduğu söylenebilir. Anneye oranla babanın bu konudaki etki oranı yaklaşık yarı yarıya düşük görülmektedir.¹⁹⁹

Çocuğun dinî hayatı tecrübe etmesine imkân tanınması da ibadet eğitiminde bir metot olarak ortaya konmuştur. Zaten eğitimde bir öğrenciye bir davranışı kazandırmanın yollarından biri de yaparak yaşayarak öğretme metodudur. Bu metotta öğrenci pasif değil aktif bir durumdadır. Öğrencinin zihni ile beraber bedeni, ruhu, duyguları hep beraber faaliyet halindedir. Bu açıdan birçok eğitimci bu metodun gereği ve önemi hakkında görüş bildirmişlerdir

Meseleye ibadet eğitimi açısından baktığımızda da, çocukların ibadet davranışını kazanmaları için, onların dinî hayatı tecrübe etmelerine imkân tanınması ve dinî hayatı yaşamaları için motive edilmeleri gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla çocuğun birey olarak veya cemaat içerisinde bizzat dinî hayatı tecrübe emesi önemlidir. Böyle bir imkâna kavuşmayan çocuk etrafında olup bitenleri seyredilecek bir gösteri tiyatro veya film gibi düşünebilir.²⁰⁰

Konuya Din Psikolojisi açısından bakıldığında da, kişinin dinî hayatı bizzat yaşayarak, tecrübe etmesinin, kavramlara dayalı düşünme, muhakeme ve açıklama yoluyla elde edilen bir bilgiden çok önemli olduğu, duygusal ve sezgisel bakımdan daha zengin anlam içerdiği belirtilmektedir.²⁰¹ Coşku ve vecd içerisinde sağlıklı bir dinî hayatın yaşandığı ailede, zaman zaman ibadetlere katılarak, o coşkuyu yaşayan çocuğun ibadet davranışını

¹⁹⁸ Bayraktar Bayraklı, Kadın Sevgi ve Temel Haklar, İşaret Yay., İstanbul 2000, s. 90-91.

¹⁹⁹ Sağlam, a.g.e., s. 243.

²⁰⁰ Sağlam, a.g.e., s. 249.

²⁰¹ Hayati Hökekleli, Din Psikolojisi, TDV. Yay., Ankara 1993, s. 123.

kazanması, uygun derinlikteki su içerisinde sürekli oyun oynayan çocuğun yüzme öğrenmesi gibidir.²⁰²

Kısaca hikâyeyi değerlendirdiğimizde kıldığı bu ilk namazın Ömer Seyfettin üzerinde tesirli olduğu ve derin izler bıraktığı açıktır. Bu hadisenin yazar üzerinde bu kadar etkili olmasının sebeplerini ancak eğitim psikolojisi açısından baktığımızda izah edebiliriz. Belli başlı sebepleri sıralamak istersek ilk bakışta şu maddelere ulaşmak mümkündür.

— Annesinin samimi, yumuşak ve şefkatli davranışları, yaklaşım tarzı ve kullandığı üsluptan da rahatça anlaşılabilirdiği gibi ailede (çocuk–anne ilişkisinde) sevgi kültürünün/ortamının hâkim olması

— İbadet eğitiminin duygu boyutu ihmal edilmeden yapılmış olması, uygulamalı din eğitimi (abdest aldırması, dua etmesini bizzat öğretmesi vb.) kısaca çocuğun dinî hayatı tecrübe etmesine imkân tanınması

— Namaza başlamak için yaşın doğru seçilmesi

Hikâyede eğitimsel açıdan göze çarpan bir husus olarak belki ‘babanın yokluğunu’ dile getirebiliriz. Şefkat ve merhametin sembolü olarak annenin ibadet eğitiminde yer alması zorunludur. Ancak bu eğitimde babanın da yer alması, bu eğitimin baba tarafından da desteklenmesi önemlidir. Örneğin bu sabah namazı babanın nezaretinde (imametinde) cemaatle kılınan bir sabah namazı olabilirdi. Hatta belki baba ile birlikte gidilen mahalle camiinde kılınan bir sabah namazı kim bilir, Ömer Seyfettin’in çocuk ruhunda ne izler bırakır, nasıl bir hikâyeye ortaya çıkardı.

2111.Hikâyenin Ders İçinde Kullanımı

Hikâyenin bu şekilde genel bir değerlendirmesini yaptıktan sonra Din Kültürü müfredatı içindeki kullanımına geçebiliriz.

İlk namaz hikâyesi 5. ve 7.sınıflarda iki farklı ünite içerisinde de kullanılabilir.

²⁰² Nitekim Hz.Peygamber zamanında vakit namazlarının yanında Bayram, Cuma ve cenaze namazlarına çocukların götürüldüğünü biliyoruz. (Bk. Buhari, İdeyn, 16, Cenaiz 59; Ebu Davud, Salat, 107.)

5. SINIF

ÜNİTE: İbadet Konusunda Bilgilenelim

Konu: 1- İbadet Nedir?

3- Niçin İbadet Edilir

4- Her Zaman ve Her Yerde İbadet Edilebilir

6- Başlıca İbadetler

7- Dua

7.1- Dua Nedir?

7.2- Niçin Dua Edilir?

7.3- Nasıl Dua Edilir?

7.4- Dua İbadetin Özüdür

9- İbadetler Davranışlarımızı Güzelleştir

7. SINIF

ÜNİTE: Namaz İbadeti

KONU: 1- Namaz Nedir, Niçin Kılınır?

3- Namaza Çağrı Ezan ve Kamet

4- Namazın Kılınışı

8- Namazın İnsana Kazandırdıkları?

8.1- Namaz İnsanın Duygu Dünyasını Zenginleştirir

Görüldüğü gibi her iki sınıfta da namaz ibadetinin öğretimi amaçlanmıştır. İlk Namaz bu ünitelerin işlenişinde yukarıda belirtilen konularda kullanılabilir ve özellikle konuya duygusal bir boyut kazandırmada etkili olabilir. Şimdi de sırasıyla dersin işlenişinde rehber olabilecek soruları alanlarına göre sıralayabiliriz.

Ahlâkî Çözümleme:

Hikâyede olay örgüsü çok karmaşık olmadığı ve ahlâk öğretiminden ziyade ibadet öğretimine yönelik bir hikâyeye olması dolayısıyla bu alana yönelik sorular ders işlenişinde çok verim sağlamayacağı için atlanmıştır.

Düşünsel İnceleme:

- 1- Hikâyenin kahramanına mazideki ilk namazını hatırlatan şey ne olmuştur?
- 2- Namazla ezan arasında nasıl bir bağlantı vardır sizce? Ezan bize ne söyler?
- 3- Kıldığı bu ilk namazın yazar üzerinde bu kadar etkili olmasının sebebi ne olabilir sizce?
- 4- Gecenin sabaha döndüğü günün en soğuk saatlerinde yazar uyandırılmaktan ve üşümekten şikâyet ediyor mu? Neden?
- 5- Yazar ilk namazını kılmakla bir huzur duymuş gibi midir? Bu duygunun sebebi ne olabilir sizce?
- 6- Yeryüzündeki tüm dinlerde şekil olarak birbirinden farklı olsa bile kavram olarak dua ve ibadet dinlerin ortak özelliği bunun sebebi ne olabilir? İnsanlar neden ibadet eder?

Empatik Düşünme:

- 1- Hikâyeye kahramanı ilk namazını kıldığı sabah hangi duygular içindedir?
- 2- Siz bir seccade olsanız üzerinizde namaz kılan küçük kahramanımız için ne düşünürdünüz?

3- Siz hikâye kahramanının yerinde olsanız kahramanın annesi hakkında ne düşünürdünüz? Yazar onu bir meleğe benzetmekte haklı mıdır?

4- Küçük Ömer, namazını kılmış, dersini okumuş, annesinin yatağında onun Kur'an okuyan sesini dinleyerek uyuduğunda hangi duygular içindedir?

5- Namaz kılmak, oruç tutmak, dua etmek gibi herhangi bir ibadette bulunmanız oldu mu? Neler hissettiniz?

6- Böyle bir sabah namazı kılanınız oldu mu?

7- Sizce o sabah Ömer hangi açıdan daha çok mutlu olmuştur?

8- İbadet etmenin verdiği huzuru tattığı için mi?

9- Annesi ile hep uykuda olduğu bir vakitte uyanıp, onun ibadet hayatına ortak olduğu ona yakınlaştığı için mi?

10- Sizde böyle bir sabah namazı hayal edin sizin namazınız nasıl olsun isterdiniz?

— Bu namazı annenizle mi?/ babanızla mı?/ kardeşlerinizle birlikte tüm ev halkıyla mı kılmak isterdiniz?

— Hep birlikte mi tek başınıza mı dua etmeyi tercih edersiniz? Neden?

— Cami de kılınan bir namazla evde kılınan bir namaz arasında ne fark vardır? Hangisini tercih edersiniz?

11- İnsanların ibadet ettiklerinde manevi bir tat aldıkları doğru mudur sizce?

12- Dua ettiğinizde ne hissedersiniz? siz Ömer'in yerinde olsanız anneniz öğretmeden de Müslüman olduğunuz için Allah'a teşekkür eder ve diğer insanlar ve Müslümanların mutluluğu için dua eder miydiniz?

13- Siz Ömer'in yerinde olsanız başka ne için dua ederdiniz?

14- Annenizin, babanızın, arkadaşınızın sizi seven bir insanın sizin için dua ettiğini bilmek nasıl bir duygudur?

15- Ömer'in namaz kıldığı odaki eşyalar nelerdi hatırlayanınız var mı?

16- Hikâye kahramanı kıldığı ilk namazı ve birçok şeyi annesinden öğreniyor, siz ilk defa namaz kılsanız yahut namaz kılmayı öğrenmek isteseniz size öğretecek kişinin kim olmasını isterdiniz?

17- Hikâye kahramanı niye yıllar sonraki büyümüş haline döndüğünde hüzünleniyor sizce?

18- Hissettiği duygunun adı nedir?

19- Hüzün mü hasret mi pişmanlık mı? Kimi özliyor, özlediği şey çocukluğu mu annesi mi yoksa o sabah yaşadığı duygular mı bunları tekrar elde etmesi mümkün değil mi ki üzülüyor?

İbadet eğitimine duygu boyutunu kazandırmada etkili olabilecek bir hikâye olan “İlk Namaz” hikâyesi ahlâkî bir sorgulamadan çok görüldüğü gibi empatik bir yaklaşımla kahramanın ilk namazını kıldığı sabah hissettiği manevi duyguların ve iç huzurunun öğrencilere hissettirilebildiği ölçüde başarı elde edilebilecek bir yapıdadır.

212. Pembe İncili Kaftan Hikâyesi

2120. Hikâyenin Özeti ve Tahlili

İlk kez 1917'de Yeni Mecmua'da yayınlamıştır. Bu tarih edebiyat tarihçilerine göre sıradan bir tarih değildir. Anadolu'da maddi manevi ciddi sıkıntıların yaşandığı bir devirde Ömer Seyfettin'in de içinde bulunduğu “milli edebiyat” akımına mensup yazarlar mevcut durumun halli için tarihe bakmayı ve tarihteki bir takım destansı vakıalardan hareketle kurtuluş için kapı aralayacak bir ruh oluşturmayı hedefliyorlardı. Mehmed Kaplan bu durumu şöyle ifade eder, Servet-i Fünuncular 19.yy'ın pozitif felsefesine ve yanlış anlaşılan determinizm fikrine göre, insanın iradesiz bir varlık olduğu görüşüne saplanmışlardı. Bundan dolayı hayatın en basit meseleleri karşısında kendilerini aciz hissediyorlar ve eserlerinde insanı umumiyetle pasif bir durumda gösteriyorlardı. Milli edebiyatçılar 20. yy'ın başında Avrupa'da hâkim bir felsefe haline gelmeye başlayan Nietzsche ve Bergson'un müdafaa ettikleri “iradeli ve yaratıcı insan” fikrinden ilham

aldılar. Türk tarihi iradeli ve karakterli şahsiyetler, kahramanlar tarafından yaratılmıştır. Bundan dolayı ona gitmek o ruhu yeniden diriltebilir.²⁰³

Hikâyenin tahlili ile alakalı yazdığı bir makalesinde Kaplan bazı önemli noktalara değinmiştir. Öncelikle hikâye taşıdığı fikir bakımından didaktik veya ideolojik bir hikâye olarak algılanabilir. Fakat Ömer Seyfettin, başka birisinin alelade seviyede ele alabileceği bu fikri sanat kudretiyle halis bir hikâye şekline sokmuştur. Bunda karakteri hareket halinde göstermesinin, onu müşkül durumlarla karşılaştırmasının ve üslubunun büyük rolü vardır. Hikâyenin telkin etmiş olduğu duygu, güzellik duygusunun daha üstün bir şekli olan “ulvilik” duygusudur. Bu duygu ahlâk ve karakterle yakından ilgilidir. Onu alelade bir insan için aşılması son derece güç olan durumları, ahlâk ve karakter kuvvetiyle yenmek olarak tarif edebiliriz. Burada insana hâkim olan “dış” değil bilakis dışa hâkim olan insandır.

Kısaca bu hikâye bir “karakter hikâyesi”dir diyebiliriz. İkinci Bayezid zamanında basit bir vatandaş, karakter ve ahlâk kuvveti sayesinde, devleti büyük bir küçüklükten kurtarır. Hikâyeci burada Türk ve İslam ahlâkına sahip bir kimsenin devlet ve millete nasıl hizmet edeceğini göstermiştir.

Kaplan’a göre, edebi eserlerde fazileti tasvir etmek güçtür. Bundan dolayı hikâyeci ve romancılar ekseriya zayıf ve kötü insanları tasvir ederler. Ömer Seyfettin basit ve aleladeye düşmemek için bütün hikâyecilik maharetini kullanmıştır. Çok doğru olarak kahramanlarını, kendisine tamamıyla zıt durumlarla karşılaştırmıştır. Bir insanın karakteri şeytana ve ölüme karşı koymasıyla belli olur. Uçurumun üstüne gerdiği tel üzerinde yürüyen cambaz cesurdur. Kendi köşesine çekilen insanın karakter sahibi olup olmadığını bilemeyiz. O belki de bir korkaktır. Bundan dolayı Alain, ahlâkın sözle öğretilmesine karşıdır. Bir insanın ahlâkı hareket ve davranışlarıyla belli olur. Vaaz değil “action...”²⁰⁴

*Pembe İncili Kaftan*²⁰⁵ isimli hikâyenin girişinde divan-ı hümayundaki bir toplantı tasvir edilir. Kubbealtı vezirleri ile sadrazam mühim bir mesele üzerinde düşünmektedir. Devir, II. Bayezid devridir. Mesele büyüktür. Cesur bir adam aranmaktadır. Bu adam yedi

²⁰³ Mehmed Kaplan, “Hikâye Tahlilleri Ömer Seyfettin: Pembe İncili Kaftan” Yol Haftalık Fikir Sanat ve Siyaset Gazetesi, İstanbul 29 Haziran 1966, S. 29, s. 13.

²⁰⁴ Kaplan, a.g.m., s. 12.

²⁰⁵ Ömer Seyfettin, *Pembe İncili Kaftan*, Nehir Yay., İstanbul 2005.

sene sonra takdirin “Yavuz” namındaki yaman sillesiyle her gururunun, her cinayetinin cezasını bir anda gören İsmail Safevi’ye elçi gönderilecektir. O Şah İsmail ki elçiye zeval yoktur kaidesini tanımaz, geçtiği yerlerde dikili ağaç bırakmayıp, akla gelmedik canavarlıklarla sağına soluna saldırmaktadır.

Hacegandan, Enderun’dan, Divandan böyle gözü pek biri akla gelmez. Neden sonra vezirlerden biri yavaşça Muhsin Çelebi adında bir kimseyi teklif eder bu görev için.

Sadrazam kim olduğunu sorduğunda, zengince, dünyaya minneti olmayan, ikbal derdinden uzak, nazarında şahla gedanın bir olduğu, ölümden çekinmeyen bir tuhaf adamdır cevabını alır. Tez çağrılmasını emreder. Ertesi gün Muhsin Çelebi sabah namazı sonrasında sarayın selamlığındadır. Çok geçmeden sadrazam onun tam da aradıkları adam olduğunu anlar. Nitekim Muhsin Çelebi huzura giren pek çoklarının aksine çekinmeden, sıkılmadan, ezilip büzülmeden gayet tabii hareketlerle kendine gösterilen şilteye oturmuştur.

Yazar, yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi, kahramanın Allah’tan başka kimseden korkmayan ve boyun eğmeyen yapısını oldukça etkili bir biçimde vurgular. Ardından gelen ve Sadrazam ve Muhsin Çelebi arlanabiliasındaki konuşmaları ortaya koyan ifadeler, bir taraftan da vatan sevgisinin nasıl olması gerektiğine dair model sunarcasına bir takım mesajlar içerir. Ders içinde bu ifadelerden hareketle, vatan sevgisi kavramının irdelenmesine zemin hazırlanabilir.

Sadrazamla Muhsin Çelebinin konuşmaları şöyle gelişir.- Tebriz’e elçi göndermek istiyoruz, tarafımızdan sen gider misin? –Ben mi? –Aradığımız gibi bir adam bulamıyoruz da. –Ben şimdiye kadar devlet mansıbına girmedim. –Niçin girmedin –Çünkü ben boyun eğmem, el etek öpmem. Bu altın kaldırımlı, mina çiçekli, cenneti andıran nurani yolların nihayetinde “kirli etek mihrabı” bulunmasından korkarım. Sadrazam içinden bu adam deli mi diye düşündü, değilse bu ne küstahlık...

Kendine hâkim olup devam etti.–Devletini seviyor musun?—Seviyorum –Şah İsmail bizimle rekabet davasındadır. Biz onun sırmalara, altınlara, elmaslara gark ederek gönderdiği elçisine padişahımızın elini öptürmedik, ancak dizini öpmesine müsaade ettik. Şüphesiz o da karşılık vermeye kalkacak er meydanında yapamadıklarını bizim göndereceğimiz elçiye yapmak ister, ihtimal işkenceyle idam eder. Hâlbuki elçimize

yapılacak hakaret devletimize yapılmış demektir. Bize öyle bir adam lazım ki, hakaret görünce başından korkmasın bu hakareti aynıya o kötü adama iade etsin. Devletini seversen bu fedakârlığı kabul edeceksin. –Ettim efendim, fakat bir şartla –Nedir o? – Mademki bu bir fedakârlıktır, fedakârlık ücretle olmaz. Hasbi olur. Devlete karşı ücretle yapılacak bir fedakârlık, ne olursa olsun hakikatte şahsi bir kazançtan başka bir şey değildir. Ücret filan istemem şartım budur. –fakat oğlum bu nasıl olur? Onun elçisi gayet ağır giyinmişti. Atları hademeleri mükemmeldi. Senin de onlardan geri kalmaman icap eder, bunlar için mutlaka sana hazineden birkaç bin altın vereceğiz.

Bu diyalogun ardından Muhsin Çelebi yukarıda çizilen portresine uygun bir biçimde gereken hasbiliği ve kararlılığı göstermektedir.

Sadrazamın ısrarlarına aldırmayan Muhsin Çelebi, hazineden bir pul almayacağı gibi icap edenleri de kendi düzeceğini söyleyerek huzurdan ayrılır... altı ay içinde Muhsin Çelebi büyük çiftliğini mandırasını, evini, dükkânlarını, bahçesini, bostanlarını rehine koyar, tüccarlardan on bin altın borç toplar. Bunların iki bin altını atlarla hademelere sarf eder, geriye kalan sekiz bin altınla bir ay evvel Sırmakeş Toroğlunun tamamladığı dillere destan “pembe incili kaftan”ı altı ay sonra yedi bin altına geri vermek şartı ile satın alır. Bundaki amacı dönüşte işine yaramayacak olan bu kaftanı geri verip eline geçen para ile çiftliğini rehinden kurtarmaktır. Borcunun kalanını ödeyemezse mandırayı gözden çıkarmıştır. Hanımını ve iki küçük çocuğunu da bir akrabasının evine koyup altı aylık nafakalarını temin ettikten sonra padişahın namesini koynuna koymuş ve yola düzölmüştür.

Yol boyu her bir konak yerinde şöhreti artarak bütün Anadolu’yu aşar ve nihayet bir gün büyük bir ihtişamla Tebriz’e girer. Şah İsmail de bu şanı sarayına kadar ulaşmış olan elçi için bir takım hazırlıklar yapmış, onu hakaretleri altında ezmeye karar vermiştir. Onu huzuruna kabul etmeden evvel tahtının arkasına cellâtlarını yerleştirmiş, tahtın önündeki şilteleri, ipek seccadeleri kaldırtmıştır. Sağına vezirleri, soluna muharipleri oturtmuştur.

Muhsin Çelebi, rahat tavırlarla şahın huzuruna girer, padişahın mektubunu şaha uzatır. Etrafına şöyle bir baktığında, oturacak bir şey olmadığını görür. Bunun kendisini mecburen ayakta tutmak için yapıldığını anlar. Hemen sırtından pembe incili kaftanı çıkartır, yere serer. Görüşme tamamlanıp saraydan ayrılırken, kaftanını unuttu düşüncesi ile ardından

yetiştirirler. Muhsin Çelebi ok cevabını verir “hayır unutmuyorum, onu size bırakıyorum, koca sarayda büyük bir padişah elçisini oturtacak bir şiltenez, seccadeniz bile yok.”

Asıl dersi Şah’la arasında geçen konuşmada vermiş gibi görünse de aslında Ömer Seyfettin hikâyeyi burada bitirmeyip daha realist bir havada devam ettirmekte ve ayrıca Muhsin Çelebinin bu hadise sonrasında sergilediği tavırla gerçek kahramanlığa, taktir ve karşılık beklemenin yakışmadığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda hikâyeye kahramanının başlangıçta dile getirdiği düşüncelerinin davranışlarıyla sonuna kadar tutarlı olduğunu da göstermiş olur.

Geçtiği yollardan gece gündüz dörtnala geri döner, Üsküdar’a girdiğinde, süslü hademelerinden helallik isteyerek, onlara yol verir. Ertesi gün yedi bin altına kaftanı geri almak için gelen Sırmakeş Toroğlu da, ondan satın almak isteyen Sadrazam da, diğer meraklı İstanbullular da kaftana ne olduğunu öğrenemezler. Tebriz sarayındaki macera tarihin karanlığına karışır sır olur. Fakat eski zengin Muhsin Çelebi, bu kaftan için girdiği borçları verip çiftliğini, mandirasını, iratlarını rehinden kurtaramaz. Elçilikten yadigâr kalan atı ile işlemeli takımını satıp minik bir bahçe alır. Onu ekip biçer, çoluğunun çocuğunun ekmeğini çıkarır. Ölünceye kadar Üsküdar pazarında sebzeçilik yapar. Pek fakir, pek acı, pek mahrum bir hayat geçirir ama yine de ne kimseye boyun eğer, ne de bütün servetini yere atmakla gösterdiği fedakârlığa dair gevezelikler yaparak boşu boşuna pohpohlanır.

Kaplan’ın da belirttiği gibi söz konusu hikâyeye ahlâk ve karakter gelişiminde kuru bir anlatımla konuların işlenmesi verim sağlamayabilir. Tersine olabildiğince hareket bir başka ifade ile olay örgüsü içinde kahramanlarını kritik noktalarda karar vermelerini ve ahlâkî değerleri üstün tuttuklarını bizzat davranışlarında göstermelerini sağlayarak çocuklar üzerinde daha etkili olacak bir yol olabilir. Bu bağlamda söz konusu hikâyede;

— Hikâyenin kahramanı vatanını, milletini, devletini temsilen kendisinden istenen bir görevi zorluğuna bakmadan kabul etmekte,

— Bu görev için hiçbir fedakârlıktan kaçınmamakta,

— Ölüm korkusu ile kimseye karşı boyun eğmemektedir.

2121. Hikâyenin Ders İçinde Kullanımı

Özette ve tahlilde değinilen hususlar göz önünde bulundurularak derste kullanımı şöyle olabilir.

5. SINIF

ÜNİTE: Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz

KONU: 1- Vatan Ve Millet Kavramlarını Öğreniyoruz

2- Biz Vatanımızı ve Milletimizi Çok Severiz

3- Bu Vatanın Hepimiz Bir Milletiz

4- Manevi Değerlerimizi Koruyup Saygı Gösteririz

4.1- Bayrağımıza ve İstiklal Marşımıza Saygı Duyarız

4.2- Gazilerimize Saygı Gösterir, Şehitlerimizi Rahmetle Anarız

4.3- Askerlik Yapmak Vatan Borcumuzdur

Ahlâkî Çözümleme:

1- Muhsin Çelebinin davranışı akıllıca mıdır sizce? Onun davranışlarından hangilerini akılla izah edebiliriz?

— Devletten yapacağı hizmet karşılığında hiçbir ücret almaması

— Devlet tarafından karşılanması gereken harcamaları dahi kendinin yapması (yanında giden hizmetlilerin tüm masraflarını kendisinin karşılaması)

— Masrafları karşılamak için geçimini temin ettiği çiftliğini ve mandırasını rehin bırakması

— Elde ettiği tüm para ile şaşa ve debdebe için pembe incili bir kaftan alması

— Sonunda yoksul bir çiftçi olarak hayatına devam etmesi vb.

2- Muhsin Çelebiyi yukarıda saydıklarımızı yapmaya iten duygu, düşünce ne olabilir?

3- Hayatta kimler için ne tür fedakârlıkları göze alabilirsiniz?

4- Vatan ve millet kavramları (kelimeleri) ne anlama gelir?

5- Vatan ve millet kavramlarına dinimizin bakışı nasıldır?

6- Size göre bir insan vatanı ve milleti için fedakârlık yapmalı mıdır?

7- Vatan ve millet için canını feda etmek mi yoksa malını mülkünü feda etmek mi daha zordur sizce?

8- Şehitlik kavramı ile Muhsin Çelebi'nin tutumu/anlayışı arasında bir benzerlik var mıdır sizce?

9- Şehitlik nedir? Kimler şehit kabul edilir?

10- Şehitlik dinimizde neden övülmüştür?

11- Muhsin Çelebinin Şah İsmail'e elçi olarak seçilmesine sebep olan özellikleri nelerdir?

12- Muhsin Çelebi ölüm ve işkence görme korkusunu yenmeyi nasıl başarmıştır?

Düşünsel İnceleme:

1- Vatanımızı niçin severiz? Milletimizi niçin severiz?

2- Vatanımızı canını veya malını feda etmek pahasına korumuş kimselere karşı borcumuzu nasıl ödeyebiliriz?

3- Vatanımız, milletimiz ve diğer manevi değerlerimizi korumak ve yüceltmek için her birimiz neler yapabiliriz?

4- Muhsin Çelebi'nin milli duygularla yaptığı bu fedakârlığı nasıl değerlendirebiliriz? Devleti adına yaptığı bu fedakârlık yerinde bir fedakârlık mıdır? Sizce devleti adına daha gösterişli görünmek için bir pembe incili kaftana tüm servetini harcamak doğrumudur?

5- Sizce bir incili kaftan almak için çocuklarının geçimini sağladığı çiftliğini satması israf değil midir?

6- Sonunda size göre Muhsin Çelebi devletin onurunu korumuş ve görevini yapmış mıdır? Bu görev uğruna tüm servetini harcamasına değmiş midir sizce?

Empatik Düşünme:

1- Aynı fedakârlığı siz yapabilir misiniz/ yapmak ister misiniz?

2- Babanız böyle bir fedakârlık yapıp tüm malını böyle bir görev için harcarsa nasıl karşılırsınız?

3- Siz olsanız yaptığınız fedakârlığı gizli tutup, insanlardan hiçbir karşılık beklememe yolunu seçebilir miydiniz?

4- Yoksa diğer insanlardan en azından saygı ve tazim bekleme gibi bir isteğiniz olur muydu?

Görüldüğü gibi hikâye vatan ve millet kavramları üzerinde öğrencilerin düşüncelerini sağlamak için oldukça elverişlidir. Bu sorgulamayı yapmaya olanak sağlaması yanında, özdeşim kurmaya da olanak sağlayabilecek niteliktedir. Bir başka ifade ile vatan ve millet sevgisi ve vatan için her birimize düşen fedakârlıklar konusunda Muhsin Çelebi güzel bir model oluşturmaktadır.

213. Velinimet Hikâyesi

2130. Hikâyenin Özeti ve Tahlili

Bu hikâye ilk defa 1918 yılında Vakit gazetesinde yayımlanmıştır. Ömer Seyfettin'in *Velinimet*²⁰⁶ isimli hikâyesine, hikâyenin mesajını özetler mahiyetteki bir Arnavut darb-ı

²⁰⁶ Ömer Seyfettin, *Velinimet*, Nehir Yay., İstanbul 2005.

meseli ile başlar. “Akıl, insanın kûlahında bir çividir. Yumruk yemeden kafasının içine girmez ...”

Hikâye ben anlatıcı ile ben anlatıcının on beş sene önceki riyaziye (matematik) hocası, mektepten sonra da arkadaşı olan, adı Logaritmacı Hasan olarak tanıtılan arkadaşı arasındaki diyalogla başlar. Yazar girişte buldukları yeri tasvir eder ve logaritmacı hasan hakkında okuyucuyu bilgilendirir. Onunla konuşurken yarı bedii, yarı hendesi zevke benzer bir tat duyduğunu belirtir. Riyazî mantikiyle en karışık, en mudil şeyleri hallediverir... Çok tuhaf fikirleri olduğunu da düşünür yazar, ancak soyut kavramların harici hakikatler karşısında hâcer-i muallâk gibi sallandıklarını seyretmek hoşuna gider. Yine o, İngilizlerin dört işlemi bilmedikleri iddiasındadır. Çünkü muharebeyi uzatan sebep hep yanlış bir hesaptı.

Böylece yazar logaritmacı Hasan hakkında başlarda bilgiler vererek ilgiyi onun üzerinde toplar bu arda. “neden bahsetseniz, sizin yahut bahse kahraman olanın hayatına ait makul bir tarz bulur, nasihat şeklinde bir prensip ortaya çıkarır.” İfadeleri ile onun çekilmez bir nasihatçi olduğunu belirtmeyi de ihmal etmez. İki arkadaşın yürüyüşlerini hareketlendiren ihtişamlı bir otomobilin kendilerine yaklaşması olur. Yanlarından hızla geçen bu arabanın içinden yazar güzel bir kadınla, genç bir erkeği fark eder. Çok geçmeden kendilerine yönelen Hasan Bey nidasıyla arkalarına dönerler, yazar kesik bıyıklı esmer bir gencin yaklaşmakta olduğunu görür kim olduğunu sormaya fırsat bulamadan aralarındaki konuşmalara kulak misafiri olmaya başlar. Esmer genç logaritmacıya velinimetim diye hitap ederek iki eliyle sarsarak sıkır. Ona verdiği nasihat için hararetle teşekkür eder ve o nasihatini onu sürünmekten kurtardığını söyler. Ardından arabasına biner ve ayrılır. Arkadaşının merakı karşısında Logaritmacı Hasan anlatmaya başlar. Bu gencin kendisinin Selanik'teyken uşağı olduğunu söyler ancak kendisine velinimetim diye hitap etmesine sebep olan hadise balkan harbinden sonra İstanbul'da tesadüfen karşılaşmalarının ardından yaşanmıştır. Logaritmacı, Ahmet ismindeki bu genci bir otelin önünde oldukça perişan bir halde bulur. Ahmet utana sıkıla iki gündür aç olduğunu belirtir ve para verirse karnını doyurabileceğini söyler. Logaritmacı ona tembellik hastalığının bulaşmış olası ihtimalinden endişelenerek bir an düşünür ve cebinden bir kart çıkararak Eyüp'te bir ip fabrikasının sınıf arkadaşı olan müdürüne tavsiye yazar. Bunu götürerek ondan iş istemesini onunla karnını doyurmasını tavsiye eder. Ahmet teşekkür eder ancak “açlıktan ölüyorum bari iki kuruş verin şimdi ekmek peynir alayım” sözleri onu akli ile kalbi

arasında bir çatışmaya götürür. Merhamet hisleri baskın çıkıp tam elini cebine atmışken vazgeçer, lüzumsuz bir merhametle kuvvetli bir gencin azmini kıracağı, “kime acıyıp bir şeyin mukabili olmayarak yardım edersek, onun azmini iradesini dumura uğrattırırız demektir” düşüncesi ağır basar ve elini hızla cebinden çeker. Hemen aynı sokaktaki bir oteli işaret ederek oranın sahibini bulmasını ve selamını söyledikten sonra “ben şimdi bütün oteli temizlemeye, yıkamaya hazırım. Bütün odaları temizleyeyim bana karşılığında beş kuruş ver” demesini söyler. O bu pazarlığa razı olur olmazsa, ben valde kiraathanesindeyim gel beni gör, sana bu günkü ekmek parayı kazandıracak başka bir iş bulurum der. Aç olduğu her halinden belli olan bu genç itiraz etmez.

Logaritmacı o gün kiraathanede bekler ancak genç dediği gibi ekmek parasını çıkarmıştır. On altı gün sonra bu gence rastladığında genç ellerine sarılır ve teşekkür eder. “eğer o gün bana ekmek parası verseydin, ben fabrikaya gitmeyecektim. Bana ağır bir iş gördürdün ama çalışmayı öğrettin” der. Çabucak ilerlediğini ustabaşı olduğunu, günde yarım lira aldığını söyler. İşte böyle çalışmayı ve azmi öğrenen bu genci logaritmacı daha sonraki karşılaşmalarda fabrikanın ortağı, sahibi derken kısaca her karşılaşmada biraz daha gelişmiş zenginleşmiş olarak bulur. Ve işte bu yüzden şimdi logaritmacıyı nerede görse koşar, “velinimetim” der. Çünkü “ Sermayesinin esası olan azmi O’ndan aldığı” hiç unutmaz.

Görüldüğü gibi hikâyede olay örgüsü çok sade ben anlatıcı ve arkadaşı arasındaki konuşmadan ve onun bir hatırasını anlatmasından ibaret görünmektedir. Hikâyenin kahramanları üç kişiden ibarettir. Ancak konusu ve konuyu işleyişinde önemli eğitim ilkelerine vurgu yapmaktadır.

Bu hikâyede eğitim açısından vurgulayabileceğimiz hususları sıralarsak,

Kişinin kendi kazancının her şeyin üstünde olduğu hikâyede vurgulanan hususlardan biridir.

Bir insana karşı merhametle muamelenin onun gelişimine engel olması durumunda yapılan bu davranışın, aslında ona gerçek anlamda yardım olmadığı tam tersine zarar verdiği güzel bir dille anlatılmaktadır.

Nitekim eğitimde fertlerin kendi başlarına çözebilecekleri meselelere dahi büyüklerin müdahil olmaları onların, en basit işlerini bile yapamayan, güvensiz bireyler haline gelmelerine, azim gayret yerine tembelliği öğrenmelerine yol açabilmektedir.

Özellikle anne babaların çocuklarının eğitiminde en hassas olmaları gereken hususlardan biri bu meseledir diyebiliriz. Sevgi şefkat duygularından neşet eden yardım hissini ölçüsünün iyi ayarlanmaması durumunda çocuğa yanlış mesaj verilmiş olmaktadır. Zorluklar kişinin direncini arttırdığı gibi bir zorluğu aştağında hissettiği duygu da kişinin özgüven kazanması bakımından çok önemlidir.

Eğitimsel açıdan bir kimseye hak etmediği halde ödül vermenin olumsuz pekiştirici olduğu bilinmektedir. Burada da logaritmacının hiçbir emek sarf etmediği halde söz konusu gence karnını doyuracak kadar para vermesini onun tembelliğini ödüllendirmek şeklinde yorumlamak mümkündür.

Yukarıda zikredilen ve daha çok eğitimci yahut anne babalara sunulan mesaj yanında aynı hususun çocuklar açısından değerlendirmesini yaptığımızda da geçici gündelik yardımların hiçbir zaman çocuklar için kalıcı ve kesin çözüm yerine geçmeyeceği anlaşılmaktadır. O halde önemli olan bir kimseye balık vermek değil, balık tutmayı öğretmektir.

Son olarak hikâyenin mutlu sonla bitirilmesi öğrenci üzerinde olumlu bir etki yaratabilir. Hikâyedeki kahramanın açlık ve yoksullukta dibe vurduktan sonra çıkış yolunu bulması, zenginlik ve refah için gerekli olan en önemli iki şeyin azim ve çalışkanlık olduğunu kavraması yanında zengin olup, her defasında kendisine yol gösteren kimseye minnettarlığını göstermesi de bu mutlu sonu tamamlayan unsurlar olmuştur.

Hikâyenin başında yer alan Arnavut darbu meseli de konu ile bütünlük içindedir. Akıl insanın külahında bir çividir, yumruk yemeden kafasının içine girmez. Hikâyenin kahramanlarından olan Ahmet isimli gencin bulunduğu zor durumdan çıkabilmesi için, böyle çetin bir dersten geçmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Böylece geçirdiği bu tecrübe aklını kullanmasına, bu sayede kendisindeki potansiyeli görmesine yardım etmiştir.

2131. Hikâyenin Ders İçinde Kullanımı

Bu hikâyeyi ilköğretim müfredatı içerisinde iki farklı sınıfta, 5.sınıfta ve 8. sınıfta işlemek mümkündür. Bu hikâyenin kullanılabilceği her iki ünite de inanç öğrenme alanında yer alır. Ancak şu belirtilmelidir ki, aşağıda hazırlanmış olan sorular ipucu niteliğindedir. Elbetteki dersin gelişimi esnasında çok daha farklı sorular akla gelebilir, nitekim birinci kısımda ifade edildiği gibi hikâyenin ahlâk öğretiminde kullanılmasındaki esas hedef öğrencinin aktif hale getirilerek, öğrenilenlerin kalıcılığını artırmaktır. Dolayısıyla bu sorular sadece örnek niteliğindedir, Yine sorular sınıf düzeyleri dikkate alınarak yeniden ifadelendirilebilir/ifadelendirilmelidir.

5. SINIF

ÜNİTE: Allah İnancı

KONU: 9- Çalışırım, Allah'ın Yardımına Güvenirim ve Başarıyorum

8. SINIF

ÜNİTE: Kaza ve Kader İnancı

KONU: 3. 2- İnsan İçin Ancak Çalıştığının Karşılığı Vardır (Emek ve Rızık)

Ahlâkî Çözümleme:

- 1- Başkalarına yük olmak yada kendi emeğimizle geçinmek arasında ne fark vardır?
 - 2- Bir insanın her durumda kendi emeği ile geçinmesi mümkün müdür?
 - 3- Bir insanın sahip olduğu meslek ne olursa olsun kendi emeği ile geçimini sağladığı için hürmete layıktır düşüncesine katılır mısınız?
 - 4- Hikâyeden hareketle söylersek tembellik hastalığı nasıl tedavi edilebilir?
 - 5- Bir Müslüman başarıya ulaşmak için aşağıdaki basamakları nasıl sıralamalıdır?
- Allah'a güvenip tevekkül etmek

— Çalışmak, gayret göstermek

— Dua edip Allah'tan yardım istemek

6- Dinimize göre Allah'a güvendiğini iddia ederek bir kimsenin çalışmadan gayret göstermeden karnını doyurabileceğini düşünmesi nasıl karşılanır. (8.Sınıf kazanım no:7)

7-“İnsan için ancak çalıştığına karşılığı vardır”²⁰⁷ ayeti size ne düşündürüyor

Düşünsel İnceleme:

1- Hikâyedeki genç başlangıçta kendi geçimini kendisi temin edebiliyor mu? (Kendi emeği ile karnını doyurabiliyor mu) Neden?

2- Ahmet isimli gencin kendi karnını doyuramamasının sebepleri arasında tembellik de var mıdır sizce?

3- Hikâyemizin kahramanı olan gence kendi ekmeğini kendisinin kazanması gerektiğini öğreten şey ne olmuştur

4- Azim ve çalışkanlık öğrenilecek bir şey midir sizce?

5- Hikâyedeki genç çalışmayı ve azmi öğrenmiş midir gerçekten, yoksa başarmanın zevkini tatmasını sağlayarak onda bu isteği Logaritmacı mı uyandırmıştır?

Empatik düşünme:

1-Siz logaritmacı Hasan'ın yerinde olsanız, hikâyedeki gencin karnını hemen doyurur muydunuz yoksa Logaritmacının yaptığı gibi önce onun çalışmasını sağlamak için uğraşır mıydınız?

2-Kendi hayatınıza baktığınızda başkalarından aldığınız yardımlar/destekler hangi ölçüde kalıyor, bu yardımlar için sınırlama getirdiğiniz olur mu kendinize

²⁰⁷ Necm 53/39.

3- Bir an için hayatta sahip olduğunuz her şeyi kaybettiğinizi düşünün geçinmek için ne yapardınız

4- Başlangıçta başaramayacağınızı düşündüğünüz bir işi çalışıp çabalayıp kendi başınıza tamamladığınızda ne hissedersiniz

5- Kendi başınıza yapabileceğiniz bir iş için başkalarının size güvenmeyip devreye girmesi hoşunuza gider mi?

Netice olarak alın terinin, insanın kendi emeği ile çalışmasının ve azim ve gayret göstermesinin önemini hafif didaktik unsurlar da içeren bir üslupla dile getiren Ömer Seyfettin'in bu hikâyesi de DKAB müfredatı içinde ilgili konularda rahatlıkla kullanılabilir. Aynı şekilde hikâyeden hareketle tartışma ortamı yaratmak, Logaritmacının eğitim yaklaşımını desteklemek yahut eleştirmek mümkündür. Aynı zamanda bu hikâye öğrenciler açısından azim ve gayretlerini arttıracak, motivasyon sağlayacak bir başarı öyküsü olarak da nitelendirilebilir. Sorular açısından da her bir düşünme alanına yönelik önemli hususları vurgulamaya müsait bir hikâye olarak değerlendirilebilir.

214. Keramet Hikâyesi

2140. Hikâyenin Özeti ve Tahlili

*Keramet*²⁰⁸, Ömer Seyfettin'in en kısa hikâyelerinden biridir. Temmuz 1919'da "Yeni Dünya" mecmuasında "Boş İnançlar" başlığı ile yayınlanmıştır. Yayın tarihinden hareketle yazarın son dönem hikâyelerinden biridir denebilir çünkü diğer pek çok hikâyesi bu tarihten çok önce yayınlanmıştır. Ancak bu çıkarımdan hareketle hikâyenin yazarın hangi dönemine ait olduğunu söylemek zordur. Hikâye bir yangının tasviri ile başlar, ancak mahalleli yangının iki ev sonra söneceğinden emindir, çünkü iki ev sonra bir evliyanın türbesi vardır. Bir tarafta halk olan biteni seyretmekte, bir tarafta itfaiye bölüğü tulumlarla yangını söndürmek için can havliyle çalışmakta bu arada polis de etrafı ablukaya almış yangından kaçırılan eşyaların yağmalanmasını önlemeye çalışmaktadır. Hikâyenin yegâne kahramanı olan çiroz Ahmet ise eski bir külhanbeyidir. Onun için

²⁰⁸ Ömer Seyfettin, *Keramet*, Nehir Yay., İstanbul 2005.

yangın demek vurgun demektir. Ancak mahalleye şöyle bir göz atan çiroz Ahmet bu fakir mahallede yükte hafif değerde ağır vurgun yapmaya degecek bir şey göremez.

Bir süre sonra “buraya gelince söner” düşüncesi ile türbenin etrafında toplanmış halkın arasına karışır. Yeşil boyalı türbenin penceresinden baktığında ise kör bir kandilin hafifçe aydınlattığı sanduka, onun başucunda iki büyük şamdan, sandukanın iki yanında iki seccade ve rahlelerde Kur’an-ı Kerim’ler görür. Kabaca bir hesapla bunların yetmiş lira ettiğini hesaplayan Çiroz artık düşünmez halkın yangınla ilgilenmesinden de istifade ederek, kapıyı ve kilidini yoklar Çiroz’un bütün kuvvetiyle yüklendiği kapı fazla geçmez küt diye bir sesle açılır. İçeri girdiğinde ilk iş olarak kör kandili üfler ve vurgun planını düşünmeye koyulur. Bir taraftan da düşündüklerini yapmaktadır kitapları belinden çıkardığı kuşağa sarar, şamdanların mumlarını çıkarır, seccadeleri katlar şimdi kapıdan çıkmak lazım gelmektedir, ancak dışarı doludur. Sandukaya dayanıp düşünürken, sanduka birden kayar, çiroz düşmemek için toparlanır. Bir an acaba evliya diriliyor mu diye düşünür ama şaşkınlığını çabuk atar, sanduka yere mıhlı değilmiş, eğilip altına bakar ince tahtadan yapılmış üstüne yeşil çuha kaplanmış çok hafiftir. Çiroz artık çıkış planını tamamlamıştır. Kitaplarla şamdanları kucaklayıp sandukanın altına girer, yavaş yavaş yürümeye başlar. Sol taraf caddeye çıkmaktadır yakalanmak ihtimali var diye düşünür, sağ taraf ise tenhadır ancak yangın o taraftadır. Çiroz fazla düşünmez paldır küldür kapıdan çıkar. Herkes olduğu yerde kalır. İşte evliya kalkmış yürüyordur. Tulumbalar durur, itfaiye erleri korkudan ellerindeki baltaları hortumları düşürürler. Sanduka yangına doğru yürür. İki tarafa açılıp yol veren ahali korkudan titriyordur. Sanduka korkunç manevi heybetle sallana sallana aralarından geçer, karanlıkta kaybolur.

Türbeden evvelki iki ev de ateşten kurtulmuştur. Yanmayıp evliyasız kalan türbe, yine mahalledeki kutsiyetini muhafaza eder. Yalnız okuyanlar yüzlerini artık boş binaya çevirmezler, kibleye bakıp “iki gözüm, yangın gecesini bu tarafa gitti” diye o vurgun gecesini hatırlarlar.

Hikâyenin özeti böyledir. Ömer Seyfettin belki mizahi bir bakışla bu hikâyeyi yazmış ve okuyucuyu tebessüm ettirmek istemiştir. Gerçekten de okuyucu hikâyedeki ince mizah karşısında gülmeden edemez. Ancak biz bu hikâyenin din eğitimi açısından bakıldığında da önemli konuların izahında kullanılabileceğini düşünüyoruz. Hikâyede görüldüğü gibi uyanık geçinen bir soyguncu, yaptığı soygunu perdelemek için halkın dinî inançlarından

hissiyatından istifade etmektedir. Hikâyeyi komik kılan şey de, zaten halkın mantıklı düşündüğünde rahatlıkla kavrayabileceği bu soygunu duygusal bir yaklaşımla keramet gibi algılamasında saklıdır.

Diğer yandan hikâyedeki vurguncu konumunda olmanın kötü olması yanında da, Çiroz Ahmet'in gözünü boyadığı kimseler konumuna da düşmemek lazımdır. Orada bulunan halk belki kendileri farkında olmasalar da biz okuyucunun açıkça görebildiği gibi, hem mahallelerine ait bir türbenin soyulmasına engel olamamış, hem de bir vurguncunun oyununa geldikleri için komik duruma düşmüşlerdir. Özellikle irdelenmesi, öğrencilere birçok bakımdan katkı sağlayabilir. Ancak burada şu hususu da belirtmek gerekir ki, konunun önemi mukabilinde orta öğretim öğrencileri için ağır gelebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıf seviyesine uygun olması durumunda altı ve yedinci sınıf da işlenebileceği gibi lise sınıflarına da ertelenebilir. Müfredatta ise bu konuya mahsus başlı başına bir ünite bulunmamakla birlikte bazı üniteler içinde, dinî temel kaynaklardan doğru yorumları ile öğrenmenin, dinin kötüye kullanılmasını önleyeceği vurgulanmaktadır. Nitekim söz konusu üniteler konunun soyut yapısı nedeniyle somutlaştırmaya ihtiyaç duyulan ünitelerdir de aynı zamanda.

2141. Hikâyenin Ders İçinde Kullanımı

Bu hikâyenin dolaylı olarak kullanılabilceği “Kur'an ve Yorumu” öğrenme alanına giren üniteler şunlardır.

7. SINIF

ÜNİTE: Kur'an'da Akıl ve Bilgi

KONU: 1- Kur'an Aklımızı Kullanmamızı İster

2- Kur'an Doğru Bilgiye Önem Verir

3- Kur'an'da Bilgi Edinme Yolları

4- Bilgi Taassubu Önler

6. SINIF

ÜNİTE: KUR'AN-I KERİM'İN TEMEL EĞİTİCİ NİTELİKLERİ

KONU: 1- Kur'an İslam Dininin Temel Kaynağıdır

2- Kur'an Açıklar ve Yol Gösterir

Hikâyenin yukarıdaki üniteler çerçevesinde derste kullanımına yönelik bazı sorular şunlar olabilir:

Ahlâkî Çözümleme:

1- Çiroz Ahmet'in yaptığı davranışı ahlâkî olarak değerlendirdiğinizde ne düşünürsünüz?

2- Çiroz Ahmet'in yaptığı bir hırsızlık olduğuna şüphe yoktur. Ancak sıradan bir hırsızlık olayında farkları nelerdir bu olayın?

— Herkesin ortaklaşa kullandığı bir mekâna ait eşyalar alınmıştır.

— İnsanların manevi olarak saygı gösterdiği bir mekâna saygısızlık yapılmıştır.

— Çiroz her zaman yaptığı işini mesleğini yaparken bu kez insanların manevi duygularını kullanmıştır.

Düşünsel İnceleme:

1- Yangın esnasında toplanan halk sizce neden durumu olağan üstü bir hadiseymiş gibi algılamışlardır?

2- Dini doğru ve ana kaynaklardan öğrenmiş olmak sizce bu tür algı yanılgılarının önüne geçebilir mi?

3- Dinimizin temel kaynaklarına baktığımızda olağanüstü kabul edilen olayların Allahın dilemesi ile gerçekleşebileceği ancak bunun mutlaka bir sebebe bağlı olduğu sebepsiz gerçekleşmeyeceğini bilen,

Yine çok istisna durumlar hariç Allah'ın sünnetullah dediğimiz düzeninin tabiatta hâkim olduğunu ve buna göre her şeyin sebep sonuç ilişkisi içinde gerçekleştiğini Kur'an'a müracaatla kavramış bir kimsenin tavrı ne olurdu?

*“Daha önce gelip geçenler hakkında da Allahın kanunu böyledir. Allahın kanununda asla değişme bulamazsın”*²⁰⁹ [Ahzab 33/62]

4- Bu durumun bir soygun olduğu nasıl anlaşılabilirdi yahut şamdanların ve diğer değerli eşyaların ortada olmayışı ne anlama gelir?

5- Orada bulunan insanlar duygusal davranmak yerine mantıkları ile hareket etmeyi deneselerdi acaba durum daha farklı olur muydu?

6- Bir kimsenin, bu hadisenin bir soygun olduğunu anlayabilmesi için sizce o kimsede hangisi daha öncelikli olarak bulunmalıdır?

— Polisiye olaylar konusunda tecrübeli olması

— Dini temel kaynaklarından yeterli ölçüde öğrenmiş olması

— Korkmuş olsa bile sandukaya yaklaşabilecek cesarete olması

7- Manevi değer atfettiğimiz kavramların maddi çıkarlar uğruna kullanılması, bu kavramların aşınmasına yıpranmasına yol açar mı sizce?

Empatik Düşünme:

1- Siz bu hikâyede anlatılan olayı yaşamış olsanız (Bir sandukanın yürümekte olduğunu görseniz) neler hissederdiniz?

2- Bu olayı yaşadktan sonra aldatılmış olduğunuzu anladığımızda neler hissederdiniz?

3- Bazı art niyetli insanların size göre maddi manevi açıdan değerli olan bir takım varlıkları, kavramları, sembolleri kullanarak menfaat elde etmesi sizi nasıl etkilerdi?

²⁰⁹ Aynı anlamdaki diğer ayetler için bk. İsra 17/77, Fatır 35/29, Fetih 48/22-23.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Hikâye geçmişten günümüze örgün ve yaygın eğitimin her aşamasında farklı amaçlar ve farklı yöntem ve tekniklerle kullanılagelmiştir. Konuşmaya renk katması, anlaşılmayı kolaylaştırması ve herhangi bir ek materyal ve harcama gerektirmeksizin her zaman ve her ortamda kullanılabilir olması hikâyeyi cazip kılan hususlar arasındadır. Ayrıca her yaştan, her eğitim düzeyinden insanda tesir bıraktığı da hepimizce malumdur. Bu çalışmada hali hazırda DKAB dersinde daha genelde ise din eğitiminin her aşamasında istifade edilen hikâyelerin kullanımı irdelenmiş, hikâyenin seçilmesinden uygulamasına kadar karşılaşılan sorunlar ve dikkat edilmesi gereken hususlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Öte yandan edebi bir tür olan hikâyenin DKAB dersi içinde bir eğitim materyaline dönüştürülmesi ve daha teknik kullanımına yönelik hususlar/bulgular ortaya konmaya çalışılmıştır.

Burada şunu ifade edelim ki, hikâyenin sorunlarına ilişkin farklı kaynaklarda çeşitli bilgilere ulaşılmakla beraber, maalesef hikâyenin özellikle DKAB dersi içinde daha teknik ve etkili kullanımına yönelik gerektiği kadar çalışmanın olduğunu söylemek zordur. Özellikle de pratikte kullanımının yaygınlığına nazaran, dikkatli olunması gereken hususlar tamamen öğretmenin teknik donanımına, emeğine ve duyarlılığına bırakılmış gözükmektedir. Oysaki yurt dışında konu ile alakalı pek çok araştırmanın ve öğretmeni destekleyen pek çok materyalin var olduğunu bilmekteyiz. Ancak yurt dışında hikâyenin kullanımına ilişkin yapılan çalışmalardan ve ülkemizde hikâyenin başta tarih olmak üzere çeşitli sosyal bilgiler grubu dersler içinde kullanımına ilişkin yapılmış araştırma verilerinden de istifade ile uygulamada dikkat edilecek hususları iki ana başlıkta toplarsak, bunlar 1-Hikâye seçimi, 2-Hikâyenin uygulanması şeklinde karşımıza çıkar, bu aşamalarda dikkat edilesi gereken belli başlı noktalar da şunlardır.

— Hikâyeden elde edilecek verim onun doğru seçilmesi, yerinde ve doğru kullanılması ile mümkündür. Hikâyenin seçim aşamasında, şu hususlara dikkat edilmelidir:

— Hikâyeler olabildiğince günlük hayata yakın olmalıdır.

— Olağan üstü şahıs ve olaylara yer verilmemeli, realiteye mutabakat hikâyenin mesajına kurban edilmemelidir.

— Çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak hikâye seçilmeli, çocuğun bilişsel ve ahlâkî gelişimi başta olmak üzere gelişim basamakları iyi bilinmelidir.

— Çeviri hikâyelerden kaynaklanan mahsurlar konusunda dikkatli olunmalıdır.

— Özdeşim kurma hedefi ile seçilen hikâyelerde kahramanlar titizlikle gözden geçirilmelidir.

Hikâyenin uygulanması aşamasında da şu hususlara dikkat etmelidir:

— Hikâye bizi bir hedefe taşıdığı ölçüde anlamlıdır. Bunun için hikâyenin konu ile bağlantısı iyi kurulmalı, hikâye ile elde edilmek istenen yahut hikâyenin konunun anlaşılmasına olan muhtemel katkıları önceden tespit edilip kullanımı planlanmalıdır.

— Hikâyenin derste kullanımı şu sonuçlardan birini sağlayabilmelidir:

Olaylar üzerinde düşünme yeteneğini geliştirme

Ahlâkî konularda yargı yeteneğini geliştirme

Öğrencinin derse daha uzun süre motive olmasını sağlama

Konuların anlaşılmasını kolaylaştırma

Mantığa dayalı öğrenmeyi sağlayıp, öğrenciyi ezbercilikten kurtarma

Özdeşim kurmasına yardımcı olacak model sunma

Dinin duygu boyutunu da öğrenciye hissettirmede yardımcı olma

— Dersin işlenişinde de klasik yöntemlerle değil, günümüz eğitim yaklaşımları çerçevesinde öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla kullanılmalı, bu bağlamda hikâyenin kullanımı güncellenmelidir.

— Öğrenci, hikâyenin pasif dinleyicisi konumundan kurtarılabilir. Bunun için plan aşamasında takrir yöntemi gibi öğretmen merkezli yöntemler yerine, *örnek olay incelemesi* gibi öğrencinin daha aktif olduğu yöntem ve teknikler tercih edilmelidir.

— Öğrencilerin okuduklarından ve dinlediklerinden bilinçsizce yanlış bilgiler edinmelerinin önlenmesi için onlara eleştirel düşünme yeteneğinin kazandırılması zorunludur. Bu noktada mutlaka hikâyeyi de eleştirel bir bakışla değerlendirebilmeleri sağlanmalıdır.

— Ders içinde hikâyenin kullanımı farklı eğitim materyalleri ve görsel malzeme ile desteklenmelidir.

Görüldüğü gibi hikâyenin seçiminden, ders içinde kullanımına kadar pek çok husus, öğretmenin dikkatli ve titiz bir biçimde hazırlığını ve yöntem ve teknikler, öğrenci merkezli eğitim konusunda donanımlı olmasını gerektirmektedir.

Bu noktada hikâyenin Din Kültürü dersinde yerinde ve etkili bir biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerimizin yöntem ve teknikler konusunda alt yapıları sağlam olmalıdır ve DKAB öğretmen adayları hikâyenin kullanımı konusunda teknik anlamda desteklenmelidir.

DKAB öğretmen adaylarına genelde tüm öğrenme alanlarının yapısına uygun öğrenme öğretme yaklaşımlarının neler olabileceği, özelde ise ahlâk öğrenme alanı içindeki konuların nasıl öğretileceğine dair bilgiler verilmeli, örnek olay incelemesinin ahlâkî gelişime olan katkıları öğretmen adaylarının dikkatine sunulmalıdır.

Neler yapılabileceği ile ilgili olarak öncelikle dinin duygu boyutu da olan bir alan olduğu dikkate alınarak din eğitiminde duygusal etkileşimi sağlamada edebî eserlerden istifade edilebilmeli, düşünen fikir üreten, eleştiren öğrenci yetiştirmenin yolunun, okuyan öğrenci yetiştirmekten geçtiği unutulmamalı, bunun için de edebiyatla daha barışık bir DKAB dersi öngörülmelidir. Bu hedefe ulaşmak için de öncelikle, okuyan, araştıran, edebiyatla barışık öğretmenler yetiştirmek yahut öğretmenlerimizin okumasını temin etmek yapılması gereken ilk iş olacaktır.

Öğrencilerin daha çok test çözme tekniğinde başarı sağlamalarının beklenmesi, kitapla aralarındaki mesafenin açılmasına sebep olabilmekte, bunun sonucunda günlük hayatın problemlerine yorum getirme ve çözme becerilerini köreltmektedir. Buna çözüm olarak hikâyenin kullanımı önerilmekle birlikte buna uygun ölçme ve değerlendirme teknikleri de bulunabilmelidir.

Yine DKAB öğretmenlerine teknik destek sağlaması bakımından yurt dışındaki örneklerinde olduğu gibi öğretmen kılavuz kitaplarında müfredatta yer alan konular içinde kullanılabilir örnek öykü çözümlmelerine yer verilebilir.

Söz konusu konulardan hareketle hikâyeler yoluyla yapılabilecek etkinlik örnekleriyle ilgili öğretmenlere alternatifler sunulabilir. Bu hikâyelerin derste kullanımında uygulanabilecek yöntem ve tekniklere dair öğretmen bu sayede bilgilendirilebilir.

Hikâyenin kullanımına dikkat çeken ve öğrenciler üzerindeki somut tesirlerini tespit etmeye yönelik anket, mülakat vs. çalışmalar yoluyla kullanımında keyfiyeti artırıcı çalışmalar yapılabilir.

Son olarak özel ve dar çerçevede DKAB dersinde kullanılabilir hikâye sayısının artması için, genelde çocuğun dinî ve ahlâkî gelişimine katkı sağlayabilecek İslamî bir çocuk edebiyatı oluşturulmalıdır.

Çocuk edebiyatı ve edebiyat taramalarının yapılması, okul öncesi, ilk, orta, lise ve yaygın eğitimde kullanılmaya müsait hikâye ve yazıların tasnif edilmesi (sadece hikâye değil farklı edebi türlerin de çocukla tanıştırılması önemlidir) hem çocuklarımıza okuma zevkinin aşılmasına katkı sağlayacak, hem de ülkemizde çocuk edebiyatı çalışmalarına yeni ufuklar açabilecek bir çalışma olacaktır.

Öte yandan, çalışmamızın iki kısmında da Ömer Seyfettin'in beş farklı hikâyesinin

EK-1 :DKAB Dersi Kaşığı Hikâyesinin Kullanıldığı Ders Planı Örneği

Ders	: Din kültürü ve Ahlâk Bilgisi
Sınıf	: İlköğretim 6
Öğrenme Alanı	: Ahlâk
Ünite	: Dinimizin Sakınmamızı İsteddiği Bazı Kötü Davranışlar
Konu	: Yalan Söylemek ve Hile Yapmak
Süre	: 2 Ders (40+40=80 dk.)
Araç-Gereç	: Ders Kitabı, Kur'an-ı Kerim, Bilgisayar ve Projeksiyon cihazı, Bilgisayar ortamında kaydedilmiş "Kaşığı" hikâyesinin özeti, fon müziği, sorular...

HEDEF DAVRANIŞLAR

1. Doğruluk ve yalancılığın ne olduğunu açıklar.
2. Bir sorun karşısında dürüstlikle ya da yalan söyleyerek bulunan çözümlerin sonuçlarını değerlendirir.
3. Yalanın bireysel ve toplumsal zararlarını irdeler.
4. Yalandan sakınmaya istekli olur
6. Doğrulukla ilgili bir ayet ve bir hadis söyler.

YÖNTEM:

Örnek Olay (hikâye) İncelemesi, Takrir, Tartışma

TEKNİKLER:

Sık sık sorulacak sorularla öğrenciler düşünmeye sevk edilirken aynı zamanda aktif katılımları sağlanacak. Öte yan dan da kontrol sorularıyla meselenin farkında olup olmadıkları değerlendirilecek.

"Kaşığı" adlı hikâye analiz edilecek. Uygun yerlerde hikâye kesilecek, devamını öğrencilerin tahmin etmesi yani hikâyenin nasıl devam edebileceği sorular sorulacak.

Bunlar hikâyenin kullanımında üzerinde durduğumuz teknikler çerçevesinde *düşünsel, empatik ve ahlâkî* çözümlemelere yardımcı olacak türden eğitsel sorulardır.

ÖĞRENME –ÖĞRETME SÜREÇLERİ:

Giriş

Doğruluğun bir insanda bulunması gereken en önemli ahlâkî özelliklerden biri olduğu vurgulanarak, konu ile alakalı iki ayet yansıtıcıdan verilecek ve dinimizin doğruluktan ayrılmamamızı istediği belirtilerek derse giriş yapılacaktır.

“Öyle ise emrolunduğun gibi dosdoğru ol! Beraberindeki tövbe edenler de dosdoğru olsunlar. Hak ve adalet ölçülerini aşmayın. Şüphesiz O, yaptıklarınızı hakkıyla görür.”
[Hud 11/ 112]

“... Allah doğruları doğrulukları ile mükâfatlandırır” [Ahzap 33/ 24]

Güdüleme

“Doğruluk insanın elinde bulundurması gereken bir anahtar gibidir. Bu sayede bütün kapılardan içeri girebilirsiniz.” diyerek konunun önemi vurgulanır. Sonra “bu derste hepimizin ilgisini çekecek ünlü bir hikâyenin analizini yapacağız. Bu hikâyeden yola çıkarak dinimizin istediği ve yasakladığı bazı davranışları irdelleyeceğiz.” diyerek dikkatleri çekilir. Arkasından da “bu dersin sonunda dinimizin doğru sözlü olmaya verdiği önem, doğruluğun hayatımıza olan etkileri ile yalan söylemek ve hile yapmanın bireysel ve toplumsal zararlarını öğrenmiş olacaksınız. Böylece doğruluk bize hem ailemizin arkadaşlarımızın sevgisini kazandıracak hem de, hayat boyu karşılaştığımız zorlukları yenmede en güçlü silahımız ve yalanın, yalancılığın kurduğu tuzaklara karşı güvenli bir limanımız olacaktır.” diyerek öğrenciler hedeften haberdar edileceklerdir.

Gelişme

“Çocuklar yalan nedir?” sorusu ile başlanacak ve cevap almak için söz hakkı verilecek. Cevaplar içinde önemli hususlar tahtaya yazılacak ve gerekli ise bunlar üzerinde düzeltme yapılacak ve vurgulanacak hususlar belirlenecektir: Yalan insanları aldatmaktır, “gerçeğin aksini söylemektir, insanın düşündüğünün ve bildiğinin tam tersini söylemesi ve yapmasıdır.”

Peki, o zaman *“yalancılığın zıddı nedir?”* Cevaplar alınır, vurgu noktası belirlenir: Yalancılığın zıddı doğruluktur.

“Öyleyse doğruluk ne demektir?”. Cevaplar alınır. Vurgular yapılır: İnsanları aldatmamaktır, yalan söylememektir, gerçeği söylemektir, “gerçeğe uygun söz ve davranışta bulunmak, hak ve hukuktan ayrılmamak, adaletli olmaktır.”

Ara Özet:

1- “Yalancılıkla doğruluğun arasında nasıl bir ilişki vardır?”.Cevaplar alınır ve şu noktaya gelinir: Demek ki: “Yalancılık, doğruluğun zıddıdır”

Şimdi İsterseniz bir hikâyeden yola çıkarak yalancılık ve onun doğurduğu sonuçlar üzerinde birlikte düşünelim, tartışalım...

Hikâye yansıtıcı ile duvara yansıtılır. Uygun fon müziği açılır. Öğrenciler gözleri ile takip ederken öğretmenin okumasına kulak verirler:

Hikâyemiz Kaşağı ismini taşıyor. *Kaşağı ne demektir?* (Cevaplar alınır. “Kaşağı” kelimesi ve anlamı tahtaya yazılır.)

Hikâyemizin kahramanı Ömer ve kardeşi Hasan bir çiftlikte yaşamaktadır. Bu çiftlikte çocukların en büyük eğlencesi hayvanlarla bir arada olmaktır. En çok da atlar ve onların tımar edilmesini seyretmek hoşlarına gider.

“*Tımar etmek ne demektir?*” (Cevaplar alınır. “Tımar” kelimesi ve anlamı tahtaya yazılır.)

Çiftlikte Çocuklar uzun uzun atların tımar edilmesini ve tık tık kaşağının çıkardığı sesi dinlemekten büyük keyif alırlar. Ancak çocukların bu kadar çok atlarla ilgilenmelerine rağmen, atları tımar etmeyi denemeleri kesinlikle yasaktır. Ne babaları, ne de seyisleri Dadaruh buna izin vermez.

“*Seyis ne demektir biliyor muyuz?*” (Cevaplar alınır. “Seyis” kelimesi ve anlamı tahtaya yazılır.)

Hikâye burada kesilerek sorular sorulur:

“*Babaları atları tımar etmelerine neden izin vermiyor olabilir sizce?*”.

(Cevaplar alınır, tahtaya yazılır: Atların çocuklara zarar vermesinden korktuğu için, kaşağıyı kırmalarından korktuğu için, alışmasınlar diye...)

“*Bu gerekçelerden hangisi durumunda baba yasak konusunda haklı olabilir sizce?*”

(Cevaplar alınır, tahtaya yazılır: En çok atların çocuklara zarar vermesinden korktuğu için herhalde...)

“Peki, bu yasak çocuklarda ne gibi duygulara yol açmıştır sizce?”

(Cevaplar alınır. Çocuklarda tımar etmeye olan merak ve ilgiyi artırmıştır herhalde...)

Babasının ve Dadaruh’un da ortalıkta olmadığı bir sırada Ömer içindeki merak duygusuyla usulca ahıra iner kimseler yoktur. Kaşağıyı bulup bir kez olsun denemek ister. Kaşağıyı arar nihayet Dadaruh’un odasında bulur. Gizlice alır ve hemen denemek ister. Ancak bu yeni kaşağının uçları çok sivridir ve at huysuzlanır, buna sinirlenen Ömer kaşağının uçlarını köreltmek isterken onu kırar. Birden telaşa kapılır ve koşarak eve çıkar. Çok geçmeden olanlar fark edilir ve babaları Hasan’ı ve Ömer’i yanına çağırır.

Hikâye burada yine kesilir ve sorular başlar:

“Bir an için kendinizi Ömer’in yerine koyun, Ömer şimdi neler hissediyordur?”

(Cevaplar alınır, pişmanlık duyuyor ve babasının cezalandırmasından korkuyordur...)

“Ömer’in önünde doğruyu söylemek ve cezalandırılmak ya da yalan söylemek ve cezadan kurtulmak gibi iki yol vardır. Sizce hangisini yapmalıdır? Neden?”

(Cevaplar ve gerekçeleri iki bölüm halinde yazılır.)

Bundan sonra bir değerlendirme yapılır:

Ara Özet:

1. Bazen aşamadığımız bir engel, yasak olan bir şeyi elde etme arzusu bizi zor bir duruma sokabilir.

2. Böyle zor bir durumdan kurtulmak için yalan bize kolay bir çözüm yolu gibi görünebilir.

3- .Unutmamalıyız ki, doğruluk iyiliğe, yalan fenalığa götürür.

Burada Peygamberimizin yalan söylemek ve doğruluk arasında tercih yapmak durumunda olanlara şu uyarısı hatırlatılabilir. Hadis yansıtıcıyla verilir:

“Doğru sözlülük iyiliğe, iyilik de cennete götürür. İnsanoğlu doğru söylemeye devam ederek sonuçta Allah katında doğrular derecesine çıkar. Yalan söylemek fenalığa, fenalık

da cehenneme götürür. İnsanoğlu yalan söylemeyi sürdürerek sonuçta Allah katında yalancı olarak yazılır

“Ömer’in yapması gereken doğru davranışı bulmaya çalıştık ama acaba hikâyemiz nasıl gelişiyor?” Bir iki tahmin alındıktan sonra, anlatım devam eder:

Babası, Ömer’e kaşağıyı kendisinin kırıp kırmadığını sorar, babasından çok korkan Ömer kendisinin kırmadığını söyler.

“Ömer kaşağıyı kendisinin kırmadığını söyleyip yalana başvuruyor. Peki, bu yalan kurtulması için yeterli olur mu?” (“Evet” ve “Hayır” diyenlere “Niçin” öyle düşündükleri sorulur, cevaplar alınır.)

Devam edilir. “Hayır, yeterli olmaz”. Babası kaşağıyı kimin kıldığını öğrenmek ister. Ömer sıkışınca bu sefer de kaşağıyı kıranın Hasan olduğunu söyler. Buna çok öfkelenen babası Hasanı azarlar ve ceza olarak bir yıl boyunca bahçeye inmesini, atlara yaklaşmasını yasaklar. Ömer cezadan kurtulmuştur, ama artık kardeşi camdan bakarken o bahçede yalnız oynamak zorundadır.

Sorulara devam edilir: *“Ömer ikinci bir yalan söylüyor. Bu ikinci yalan Ömer ve Hasan açısından ne gibi sonuçlar doğurur?”* (Cevaplar alınır. Hasan’ın haksız yere cezalandırılması çevresindekilere karşı küskünlük duymasına sebep olur. Ömer açısından yine tam bir çözüm olmaz çünkü vicdanı Ömer’i rahatsız etmeye devam eder.)

Ara Özet:

1. Yalan çoğu zaman başka yalanlar doğurur.
2. Bu yalanlar olayların bizim istemediğimiz şekilde gelişmesine ve bazen masum insanların zarar görmesine sebep olabilir.
3. Yalan söyleyen bir kimse yalanı ortaya çıkmasa dahi vicdanın yargılamasından kurtulamaz.

Hikâyemiz devam eder: Aradan bir süre geçtikten sonra Ömer’in hiç unutamayacağı gelişmeler olur. Hasan hastalanır, Ömer ona gerçeği anlatıp özür dilemeye karar verir. Ancak bu düşüncesini gerçekleştiremeden kardeşinin vefat ettiğini öğrenir. Çok üzülür.

Sonuç

Kısa bir özetten sonra. Hikâyeden hareketle yalanın çoğu zaman sorunlarımızı çözmek yerine daha çözümsüz hale getirdiği söylenir.

Doğruluktan ayrılmanın bireysel zararları neler olabilir? sorusu sorulur, alınan cevaplar düzeltilerek tahtaya yazılır:

1. Yalan gerçekte sorun çözmez sorun üretir, kazandırmaz kaybettirir.
2. Yalan söyleyen kişi dinimizin yasakladığı bir işi yapmış olur
3. Söylediği yalan ortaya çıkmasa bile vicdanen rahatsız olur.
4. Yalanının ortaya çıkması korkusunu daima yaşar

Doğruluğun bize sağladığı faydalar neler olabilir? sorusu sorulur, alınan cevaplar düzeltilerek tahtaya yazılır:

1. Doğru sözlü insan hayata huzurla ve güvenle bakar
2. İnsanlar onu sever ve güvenir
3. Dinin emirlerine itaat etmenin güvenini duyar, Allah doğruların yardımcısı olur

DEĞERLENDİRME

1. Yalan ne demektir?
2. Yalan söylemekle doğruluk arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Dinimizde doğru sözlü olmanın önemini belirten bir ayet ve bir hadis söyleyiniz?
4. Yalanın bireysel ve toplumsal zararlarından bazılarını sayınız?
5. Siz sorunlarınızı doğru söyleyerek mi, yalan söyleyerek mi çözmeyi tercih edersiniz? Neden?

6. Kendinizi hikâyenin kahramanlarından Hasan'ın yerine koyun ve olayı bir de onun gözünden anlatan, neler hissetmiş olabileceğini dile getiren bir kompozisyon yazın.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

a. Kitaplar

- ACAR, Hatice : Fizik Eğitiminde Bilimkurgu Hikâyelerin Kullanılması, MÜEBE, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2003.
- AKINCI, Adem : Din Eğitiminde Etkili Bir Yöntem: Hikâye, Zaman Cep Kitapları, İstanbul 2001.
- ALANGU, Tahir : Ülkücü Bir Yazarın Romanı, May Yay., İstanbul 1968.
- ARI, Ramazan – ÜRE, Ömer – YILMAZ, Hasan: Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Mikro Yay., Konya ts.
- ARSLANTÜRK, Zeki : Araştırma Yöntem ve Teknikleri, İstanbul 1993.
- ATA, Bahri : Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak Tarihi Romanlar, Türk Yurdu Dergisi, sy. 153–145, Ankara 2000.
- AYDIN, Mehmet : Din Felsefesi, İzmir 1990.
- AYDIN, Mehmet. Zeki : Ahlâk Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Nobel Yay., Ankara 2003.
- _____ : Din Öğretiminde Yöntemler, Nobel Yay., Ankara 2005.
- BANARLI, Nihat Sami : Resimli Türk Edebiyatı, Milli Eğitim Basımevi, I-II, İstanbul 1971.
- BAYMUR, Fuat : Tarih Öğretimi, İnkılap ve Aka Kitabevi, İstanbul 1964.
- BAYRAKLI, Bayraktar : İslam'da Eğitim, Dergah Yay., İstanbul 1980.
- _____ : Kadın Sevgi ve Temel Haklar, İşaret Yay., İstanbul 2000.

- BİLGİN, Beyza : Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi, AÜİF Yay., Ankara 1990.
- BİLGİN Beyza-SELÇUK Mualla: Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri, Gün Yay., Ankara 2000.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit : Gelişim Psikolojisi, Kadıoğlu Matbaası, Ankara 1990.
- BRYANT, Sara Cone : How To Tell Stories To Children And Some Stories To Tell, George G Harrap Company, London 1915.
- BUHÂRÎ, Muhammed b. İsmail :el- Camius-Sahih, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992.
- BÜYÜKKARAGÖZ Savaş - ÇİVİ, Cuma: Genel Öğretim Metotları, Öz Eğitim Yay., İstanbul 1997.
- ÇEVİKSOY Osman - BARAN, Ethem : Türk Dili ve Edebiyatı Kompozisyon, Serhat Yay., İstanbul 2005.
- DEWEY, John : Mektep ve Cemiyet, çev. Avni Başman, Matbaa-i Amire, İstanbul 1923.
- DÖKMEN Üstün : Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati, İstanbul 2000.
- EBU DÂVÛD, Süleyman b. el-Eş'as:es- Sünen, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992.
- EGAN, Kieran : The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding, Chicago, The Universty of Chicago Press, 1997.
- ERDEN Münire- AKMAN, Yasemin: Gelişim ve Öğrenme, Arkadaş Yay., Ankara 2001.
- ERGİNER, Ergin : Öğretim Planlama Uygulama ve Değerlendirme, Anı Yay., Ankara 2002.
- GÖKTÜRK, Akşit : Okuma Uğraşı, Çağdaş Yay., İstanbul 1980.
- GÜLERYÜZ, Hasan : Çocuk Edebiyatı, PegemA Yay., Ankara 2002.

- GÜNGÖR, Erol : İslam Tasavvufunun Meseleleri, İstanbul 1989.
- HÖKELEKLİ, Hayati : Din Psikolojisi, TDV. Yay., Ankara, 1993.
- KABAKLI, Ahmet : Türk Edebiyatı, Türk Edebiyatı Yay., I-III, İstanbul 1983.
- KANTARCIOĞLU, Selçuk : Eğitimde Masalın Yeri, MEB. Yay., İstanbul 1991.
- KAPTAN, Saim : Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri, Rehber Yay, Ankara ys.
- KARASAR, Niyazi : Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara 1994.
- KARATAŞ, Birgül : Araştırma Teknikleri, Çağlayan Basımevi, İstanbul 1984.
- KAVCAR, Cahit : Edebiyat ve Eğitim, Engin Yay., Ankara 1999.
- KOÇ, Ahmet : Kur'an'da İnsan ve Hz. Muhammed -Din Eğitimi Açısından Bir Yaklaşım-, Rağbet Yay., İstanbul 2005.
- KOÇ, Turan : Din Dili, Rey Yay., Kayseri, ts.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla : Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Kitabevi, Ankara 1997.
- MEB DÖGM : İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Bas., Ankara 2006.
- OĞUZKAN, Ferhan : Çocuk Edebiyatı, Anı Yay., Ankara 2006.
- ÖCAL, Mustafa : Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar, TDV. Yay., Ankara 1991.
- ROUSSEAU, J. J. : Emile: Bir Çocuk Büyüyor, çev. Ülkü Akagündüz, Selis Kitaplar, İstanbul 2003.
- SAĞLAM, İsmail : 7-14 Yaş Dönemi İbadet Eğitimi Üzerine Bir Araştırma Çocuk ve İbadet, Düşünce Kitabevi Yay., İstanbul 2003.

- SAYIN, Şara : Yazıbilim ve Alımlama Estetiği, İstanbul 1999, s. 33-52.
- SELÇUK, Ziya : Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yay., Ankara 2004.
- SEVER, Sedat : Çocuk ve Edebiyat, Kök Yay., Ankara 2003.
- SEYFETTİN, Ömer : Keramet, Nehir Yay., İstanbul 2005.
- _____ : Pembe İncili Kaftan, Nehir Yay., İstanbul 2005.
- _____ : And, Nehir Yay., İstanbul 2005.
- _____ : İlk Namaz, Nehir Yay., İstanbul 2005.
- _____ : Kaşığı, Nehir Yay., İstanbul 2005.
- _____ : Velinimet, Nehir Yay., İstanbul 2005.
- SIRMATEL, Ziya : İlköğretim Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı, Tuna Matbaacılık, Ankara 2000.
- TİRMİZÎ, Ebû İsa Muhammed: Sünenü't-Tirmizî, Çağrı Yayınları, İstanbul, 1992
- TÜRK DİL KURUMU : Türkçe Sözlük, II, TTK Basımevi, Ankara 1998.
- YAVUZ, Kerim : Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi, DİB Yay., Ankara 1987.
- YAVUZER, Haluk : Ana Baba ve Çocuk, Remzi Kitabevi, İstanbul 1988
- _____ : Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul 1993.
- _____ : Okul Çağı Çocuğu, Remzi Kitabevi, İstanbul 2004.

b. Makaleler/Bildiriler

- AKDENİZ, Sabri : “Çocuğun Fikir ve Hayal Çevresi”, İslam’da Aile ve Çocuk Terbiyesi Sempozyumu, İlmî Neşriyat, ys., ts.
- ARPAGUŞ, Hatice : “Sembolik Anlatımın Fonksiyon ve Geçerliliği Açısından Masal Çocuk ve İslam”, Çocuk Sorunları ve İslam Sempozyumu, Rize, 30 Eylül–2 Ekim 2005. (Basılmamış Bildiri).
- ATA, Bahri : “İngiltere’de Piaget ve Bruner’in Görüşlerinin İlköğretim Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma” Pamukkale Üniversitesi 4. Ulusal Sınıf Öğretmenleri Sempozyumu (15–16 Ekim 1998). (Basılmamış Bildiri).
- AVEST, İna Ter : “Çocuğuma İbrahim’in Hikâyesini Ne Zaman Anlatabilirim”, çev. Didem Nasman, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar (28–30 Mart 2001-İstanbul), MEB, Ankara 2003.
- BAHADIR, Abdulkerim : “Çocukluk Dönemi Din ve Değerler Yapılanmasında TV Yayınlarının Olumsuz Etkileri ve Çözüm Önerileri”, Çocuk Sorunları ve İslam Sempozyumu, (Rize, 30 Eylül – 2 Ekim) (Basılmamış Bildiri).
- BAYRAM, Yavuz :“Türk Halk Edebiyatında Çocuk Kavramı Üzerine” Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, Yıl 9, sy. 104-105, Ankara 2005.
- BİLGİN, Beyza : “Ahlâk Terbiyesinde Dini Hikâyeler”, DEAD, sy.1, İstanbul 1994.
- CANAN, İbrahim : “Çocuk Edebiyatı Nasıl Olmalıdır?”, Çocuk Edebiyatı Yıllığı, 1997.

- CUNBUR, Müjgan : “Ömer Seyfettin’in Hayatı ve Eserleri”, Doğumunun Yüzüncü Yılında Ömer Seyfettin, TTK Yay., Ankara 1992.
- ÇİFTÇİ Nermin : “Kohlberg’in Bilişsel Ahlâk Gelişimi Teorisi: Ahlâk ve Demokrasi Eğitimi” DED, İstanbul 2003, c. I, S. 1.
- DİLİDÜZGÜN, Selahattin : “Eğitsel Bir Bakış Açısıyla Ömer Seyfettin ve Kaşığı” Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Nisan 2005
- DUYMAZ, Recep : “Ömer Seyfettin’in Gönen Hikâyeleri” “Ben Gönen’de Doğdum” Ömer Seyfettin ve Eserleri Sempozyum Bildirileri (Gönen-7-8 Mart 1997), İstanbul 1998.
- FERSAHOĞLU, Yaşar : “Din Eğitimi ve Öğretiminde Bir İletişim Yöntemi Olarak Hikâye”, EKEV Akademi Dergisi, Yıl 7, sy. 16, 2003.
- GÜNDÜZ, Üzeyir : “Çocuk Edebiyatında Çeviri Etkisi, Uyarlama Ve Sorunları”, Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, Yıl 9, sy. 104-105, Eylül 2005.
- GÜREL, Zeki :“Çocuk Edebiyatı Enstitüsü Kurulması Üzerine”, Birinci Çocuk Edebiyatı Sempozyumu, Türkiye İlim ve Edebiyat Eseri Sahipleri Meslek Birliği, Açıl Ofset Matbaacılık, Ankara 1995.
- KABAPINAR, Yücel : “Uygulama ve Değerlendirme Ölçütleriyle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Empati” DED, c. III, sy. 9, İstanbul 2005.
- _____ :“İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Materyalleri Açısından Türkiye ve İngiltere Örnekleri”, KUYEB, İstanbul (Mayıs 2002).
- KAPLAN, Mehmed :“Hikâye Tahlilleri Ömer Seyfettin: Pembe İncili Kaftan” Yol Haftalık Fikir Sanat ve Siyaset Gazetesi, İstanbul 29 Haziran 1966,sy. 29.

- LEVSTİK Linda : “Narrative Constructions: Cultural Frames For History” The Social Studies, vol. 86, n. 3. Washington 1995.
- MERİÇ, Cemil : “Çocuk Edebiyatı”, Çocuk Edebiyatı Yıllığı, Gökyüzü Yay., İstanbul 1987.
- OKUMUŞLAR, Muhittin : “Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikâye” SÜİF Dergisi, sy. 21, Konya 2006.
- ŞENGÜL, İdris : “Kur’an Mesajını Ulaştırmada Kıssaların Önemi”, 1. Kur’an Sempozyumu (1-3 Nisan 1994) Ankara 1994.
- ŞİMŞEK, Ahmet : “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikâye Anlatım Yöntemi”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, sy. 2, Ankara 2004.
- YAZICI, Hüseyin : “Hikâye”, DİA, c. XVI, İstanbul 1998.
- YILDIRIM, Suat : “Kur’an-ı Kerimde Kıssalar”, AÜİİF Dergisi, sy. 3, Ankara 1979.

c. Diğer

- MC GOWAN, Tom - GUZETTİ, Barbara: “Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi”, çev.A. Doğanay, http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/doganay_01.pdf. (26.10.2007).
- Türkiye’nin Okuma Alışkanlığı Karnesi- Eylül 2006, <http://www.cocukvakfi.org.tr>. (10.9.2007).
- ŞİMŞEK, Ahmet : “Bir Öğretim Materyali Olarak Tarihsel Romana Yönelik Öğretmen Öğrenci Görüşleri”, <http://www.tojet.net/articles/5410.doc>. (26.10.2007).

ÖZGEÇMİŞ

1981 yılında Erzincan Refahiye’de doğdu. 1992’de ilkokulu, 1998’de liseyi bitirdi. Aynı yıl öğrenime başladığı Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden 2003 yılında mezun oldu. 2004 yılında DKAB öğretmeni olarak Hakkâri’de göreve başladı. 2006’dan itibaren görevine Rize’de devam etmektedir. Evli, bir çocuk annesidir.