



e-ISSN: 2148-4899

Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
Pamukkale University Journal of Divinity Faculty

Bahar/Spring, 2024, 11 (1), 273-305

DİN EĞİTİMİNDE DUYUŞSAL İÇERİK: JAMES MİCHAEL LEE'NİN TEORİK YAKLAŞIMI
ÇERÇEVESİNDE DUYUŞUN MAHİYETİ VE ÖĞRETİM SÜRECİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Affective Content in Religious Education: A Study on the Nature of Affective Content
and Its Teaching Process Within the Framework of James Michael Lee's Theoretical
Approach

Gurbet KIZILTAN

Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: gurbetk@gmail.com Orcid: 0000-0002-5022-2328

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types:	Araştırma Makalesi/Research Article
Geliş Tarihi / Received:	09.02.2023
Kabul Tarihi / Accepted:	02.05.2024
Yayın Tarihi / Published:	30.06.2024
Cilt / Volume:	11
Sayı / Issue:	1
Sayfa / Pages:	273-305

Atıf / Cite as: Kızıltan, Gurbet. "Din Eğitiminde Duyuşsal İçerik: James Michael Lee'nin Teorik Yaklaşımı Çerçevesinde Duyuşun Mahiyeti Ve Öğretim Süreci Üzerine Bir İnceleme" (Affective Content in Religious Education: A Study on the Nature of Affective Content and Its Teaching Process Within the Framework of James Michael Lee's Theoretical Approach). *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi-Pamukkale University Journal of Divinity Faculty* 11/1 (2024), 273-305. DOI: 10.17859/pauifd.1434589

İntihal / Plagiarism: Bu makale, Ithenticate intihal tarama programı ile taranmıştır. Ayrıca iki hakem tarafından da incelenmiştir. / This article has been scanned with Ithenticate plagiarism screening program. Also this article has been reviewed by two referees.

Çıkar Çatışması / Conflict of Interest: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir. The Author declared that there is no conflict of interest

Finansal Destek / Grant Support: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir. / The authors declared that this study has received no financial support.



2148-4899

Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (PAUİFD), 11 (1) 2024: 273-305

DİN EĞİTİMİNDE DUYUŞSAL İÇERİK: JAMES MICHAEL LEE'NİN TEORİK YAKLAŞIMI ÇERÇEVESİNDE DUYUŞUN MAHİYETİ VE ÖĞRETİM SÜRECİ ÜZERİNE BİR İNCELEME*

Gurbet KIZILTAN**

Öz

Dinî davranış da dâhil her davranışın temelinde duyuş (affect) yer almaktadır. Çünkü din; inanç, tutum ve değerler kümesidir. Dinî hayat, dinin rasyonalitesinden ziyade tutum, değer vb. duyuşsal içeriklerle (affective content) şekillenir ve gelişir. Dolayısıyla, özü itibarıyla bir duyuşsal içerik öğretim süreci olan din eğitim ve öğretiminde duyuşsal yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Ancak duyuşsal içerik öğretimi ile ilgili temel sorunlardan biri duyuşun mahiyetinin ve öğretim sürecinin yeterince bilinmemesi ve temel duyuşsal içerik ve öğretim ilkeleri ile ilgili evrensel düzeyde bir uzlaşının olmamasıdır. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı din eğitim bilimci James Michael Lee'nin teorik yaklaşımı çerçevesinde din eğitiminin önemli boyutlarından olan duyuşun mahiyetini ve öğretim sürecini ortaya koymaktır. Çalışmada, Lee'nin eserlerinin doküman analizi yapılmış ve duyuşsal içerik öğretim sürecine ilişkin görüşlerine dayanarak duyuşun mahiyeti, duyuşsal içerik biçimleri ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmaya ve Lee'nin temel aldığı öğrenme kuramlarının genel ilkeleri ve kavramlarına referansla duyuşsal içerik öğretim sürecinin temel ilkeleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Duyuşsal İçerik, J. Michael Lee.

Affective Content in Religious Education: A Study on the Nature of Affective Content and Its Teaching Process Within the Framework of James Michael Lee's Theoretical Approach

Abstract

Affect lies at the basis of every behavior, including religious behavior because religion is a set of beliefs, attitudes, and values. Religious life shapes and develops by affective content such as attitudes and values rather than the rationality of religion. Therefore, affective approaches are needed in religious education and instruction, which is essentially an affective content instruction process. However, one of the main problems with teaching affective content is that the nature of affect and its instruction process are not well known and there is no universal consensus regarding basic affective content and its teaching principles. In this context, the main purpose of the study is to reveal the nature and teaching process of affect, which is one of the important dimensions of religious education, within the framework of the theoretical approach of religious education scientist James Michael Lee. In the study, a document analysis of Lee's works was made and a conceptual framework was tried to be created regarding the nature of affect and affective content forms based on his views on the

* Yazar makalede Etik Kurul İzni gerektirecek bir durum bulunmadığını beyan etmiştir.

** Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: gurbetk@gmail.com Orcid: 0000-0002-5022-2328

affective content instruction process. In addition, the basic principles of the affective content instruction process were tried to be determined concerning the general principles and concepts of the learning theories Lee based on.

Keywords: Religious Education, Affective Content, J. Michael Lee.

Structured Abstract

Affect consists of content including emotion, love, attitude, value, belief, interest, etc. In addition, affect, which is content in itself with its unique structure and functioning, is not only a tool (process) used to obtain the subject content but also the purpose (product) of the teaching process. There is a deep relationship between religious behavior, especially moral behavior and affect. In addition, "internalization", which is the ultimate goal of the affective content instruction process, constitutes the basis of someone's relationship with religion. The main goal of all religions, including Islam, is to transform religious beliefs and values into character, in other words, into a lifestyle. Creating a lifestyle is a process of internalization. As a matter of fact, when the near-far, general-specific, individual-social goals of religious education programs are examined, it is seen that the majority of these goals are affective goals aimed at internalizing some basic values. Although all types of content, including cognitive content, are important for a holistic religious life, affective content has a primary role in an authentic religious life because religious feelings, attitudes, and values are the determining factor in turning to religion. Since it is the factor that most affects the emergence of religious lifestyle behaviors, the process of teaching affective content is one of the important issues of religious education. The belief, ritual, experience, and impact dimensions of religious life are related to the affective field, which is an experiential acquisition. Accordingly, it is possible to state that the main goals of religious education are affective, and therefore religious education is an affective education. Affect, which has a primary role in the learning process and affects cognitive learning processes, determines the student's interest and attitude toward learning and whether he or she is willing to participate in the learning act. However, research has shown that affective content is not included sufficiently in religious education curriculums. Although there are many reasons for this, the main reason is the lack of knowledge about the nature of affect and its teaching principles. Another determination on the subject is that affect, which is a very comprehensive concept, is generally reduced to attitude, value, or emotion. When the studies conducted in our country regarding the nature of the affective domain and its instruction process are examined, it has been determined that although these studies fill an important gap in the field, they have some limitations. Moreover, it is seen that there is no definition of affect that educational scientists in particular and social scientists in general agree on, and there is no consensus on what the forms of affective content are. In research carried out to eliminate conceptual confusion regarding the subject and to reveal the issue more comprehensively it has been determined that American religious educator James Michael Lee holistically presents the issues regarding the role and importance of affective content in religious education in a comprehensive and systematic macro theoretical approach. Lee's social science-based approach, which reveals the affective content in religious education in all its dimensions, is of great importance, especially in terms of presenting a conceptual framework on the subject. In addition, based on social science data, especially social psychology, Lee thoroughly analyzes the variables that play a role in the affective content instruction process and the interaction between these variables and puts forward some principles. Affective content instruction is a structured educational process in which different variables play a role. Knowing how this process works, the variables that play a role in this process, and what its characteristics are guides the religious educator on how to structure the

process in question. Therefore, as an applied social scientist, the religious educator is expected to have the necessary knowledge and skills about the basic principles of affective content and its instruction process for effective religious education and how to operationalize these principles in his/her pedagogical activities.

GİRİŞ

Din eğitim teorisini Lee'ye göre din eğitiminin¹ amacı dinî doğrultuda yaşam tarzı davranışlarını ortaya çıkarmak, değiştirmek veya kolaylaştırmak suretiyle öğrenciyi daha derinden dinî bir hayat yaşamaya hazırlamaktır.² Lee, yaşam tarzı davranışlarını; "bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların belirli bir davranış kalıbı içinde kaynaşıp bütünleşmesi" olarak tanımlamaktadır.³ Yaşam tarzı davranışı bütünsel bir dinî hayatı ifade etmektedir. Charles Y. Glock'un dindarlık tanımlamasına göre din eğitiminin temel amacı olan *bütünsel dinî hayat* birbirini tamamlayıcı beş boyuttan oluşmaktadır. Bunlar entelektüel (dinî bilgi ve anlama/bilişsel) boyut, ideolojik (dinî inanç/duyuşsal) boyut, tecrübe (dinî duygu/duyuşsal) boyutu, ritüel (dinî uygulamalar ya da ibadet/psikomotor) boyutu ve bütün bunların sonunda ortaya çıkan etki (dinî davranış/bilişsel-duyuşsal-psikomotor) boyutudur.⁴ Din, bireyin bahsi geçen tüm beşeri süreçlerini bütüncül bir şekilde içeren bir yaşam deneyimidir.⁵ Etkili bir din eğitimi, öğrenen bireyin kişilik yapısındaki bu bütünlüğü tanımalı ve ona göre gerçekleştirilmelidir.⁶ Söz konusu süreçlerden yalnızca birine odaklanıp diğerlerini ihmal etmek, öğretim faaliyetinin merkezinde yer alan bir birey olarak öğrencinin kişilik yapısının bütünlüğüne ve bütünsel dinî hayatına zarar vermektedir.⁷ Çünkü hiçbir beşeri süreç, diğer beşeri süreçlerden bağımsız bir şekilde gelişmez ve değişmez. Bir bireyin öğrenme düzeyi, tüm beşeri süreçlerinin aktif bir şekilde ne kadar etkileşime

¹ Bu çalışmada din eğitimi terimi, yapılandırılmış öğrenme ortamında bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilen planlı, programlı eğitim sürecine işaret eden din öğretimi terimini kapsayacak şekilde kullanılmıştır. Çünkü eğitim, öğretimi de içine alan daha kapsamlı bir terimdir. bk. James Michael Lee (ed.), *Forging a Better Religious Education in the Third Millennium* (Alabama: Religious Education Press, 2000), 242-243; James Michael Lee, "Key Issues in the Development of a Workable Foundation for Religious Instruction", *Foundations of Religious Education*, ed. Padraic O'Hare (New York: Paulist Press, 1978), 40-42.

² James Michael Lee, "Hope in Instructional Practice", *Religious Education* 67/5 (September 1972), 368; James Michael Lee, *The Shape of Religious Instruction: A Social Science Approach* (Alabama: Religious Education Press, 1971), 56-57.

³ James Michael Lee, "Training Religious Educators II", *Modern Ministry* (December 1981), 27; Lee, "Key Issues," 40.

⁴ Charles Y. Glock, "On The Study of Religious Commitment", *Religious Education* 57/4 (Jul-Aug 1962), 98-110.

⁵ James Michael Lee, "Procedures in the Religious Education of Adolescents", *Handbook Of Youth Ministry*, ed. Donald Ratcliff & James A. Davies (Alabama: Religious Education Press, 1991), 214-216.

⁶ James Michael Lee, *Principles and Methods of Secondary Education* (New York: McGraw-Hill, 1963), 120-128; Lee, *The Shape*, 258-293.

⁷ James Michael Lee, *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach* (Alabama: Religious Education Press, 1985), 202.

girdiği ve belirli bir öğrenme faaliyetinde uygun bir şekilde değişikliğe uğrama derecesi ile doğrudan ilişkilidir.⁸

Din eğitimine bütünsel yaklaşım önemli olmakla birlikte; öğrenmeyi en çok etkileyen, hayat tarzı davranışlarının ortaya çıkmasına en çok etki eden faktör olması sebebiyle genelde eğitim bilimciler,⁹ özelde din eğitim bilimcileri duyuş ve duyuşsal içerik öğretimi (affective content instruction) üzerinde önemle durmaktadırlar.¹⁰ Çünkü dinî hayatın inanç, ritüel, tecrübe ve etki boyutu, yaşantısal bir edinim olan duyuşsal alan ile ilgilidir. Buna göre din eğitiminin temel hedeflerinin duyuşsal olduğunu, dolayısıyla din eğitiminin duyuşsal nitelikli bir eğitim olduğunu belirtmek mümkündür.

Duyuş, hem bağımsız bir içerik olarak hem de öğrencinin öğrenme sürecinde etkileşim içinde olduğu tüm kişiler (öğretmeni, akranları vb.), olay ve durumlar, nesnelere (tesbih, haç vb.) ve sembollerle (ezan, başörtüsü vb.) etkileşimini belirleyen temel bir faktör olarak derin ve kişiselleştirilmiş öğrenme kazanımlarının ortaya çıkmasında oldukça etkindir.¹¹ Araştırma bulguları öğrenme sürecinde çok önemli bir rol oynayan, öğrenen bireyin öğrenmeye karşı olumlu veya olumsuz duygu, ilgi ve tutumlarını belirleyen duyuşun, bilişten önce geliştiğini ortaya koymaktadır.¹² Bu yüzden din eğitiminde öğrenme alanlarının eğitim-öğretiminde öncelikli olarak duyuşsal içeriğe odaklanmak yerinde olacaktır. Ancak duyuşun mahiyeti hususunda bir uzlaşının olmaması, din eğitimcilerinin ve müfredat tasarımcılarının, duyuşun mahiyeti ve oluşum süreci hakkında yeterli bilimsel bir anlayışa sahip olamamaları ve bu konuda sosyal bilim verilerinden yeterince yararlanmamaları¹³ nedeniyle din eğitim programları ve uygulamalarında duyuşsal alanın ihmaline sebebiyet verecek şekilde bilişsel alana ağırlık verildiği görülmektedir.¹⁴ Din öğretim programlarının doğru planlanması ve uygulamaya konulabilmesi için bahsi geçen hususların açıklığa kavuşturulması önemlidir. Bu çalışmada, önemine binaen, Lee'nin sosyal bilim verilerine dayalı teorik yaklaşımı ve temel kavramları referans alınmıştır.¹⁵

⁸ Lee, *The Content*, 610.

⁹ bk. Hasan Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (Ankara: Nobel Yayınları, 2006).

¹⁰ Lee, *The Content*, 196-275.

¹¹ James Michael Lee, *The Flow of Religious Instruction: A Social Science Approach* (Alabama: Religious Education Press, 1973), 98.

¹² Daniel Goleman, *Duygusal Zekâ; EQ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*, çev. Banu. S. Yüksel (İstanbul: Varlık Yayınları, 2012), 37.

¹³ Lee, *The Content*, 247.

¹⁴ 2010 yılında hazırlanan ilköğretim DKAB dersi öğretim programındaki 312 kazanımın %67'si bilişsel, %27'si duyuşsal ve %6'sı ise psikomotor alanla ilgilidir. Ortaokul TDB dersi öğretim programında yer alan 85 kazanımın %72'si bilişsel, %28'si duyuşsal alanla ilgilidir. Psikomotor alanla ilgili hiçbir kazanım bulunmamaktadır. bk. Abdülkadir Çekin, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İle Ortaokul Temel Dini Bilgiler Dersi (İslam; I-II) Öğretim Programı Kazanımlarındaki Duyuşsal Hedefler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma", *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6 (2016), 55-97.

¹⁵ Lee, *The Content*, 196-275; Lee, "Key Issues", 40-63.

Ülkemizde eğitim bilimci Hasan Bacanlı'nın *Duyuşsal Davranış Eğitimi* adlı eseri konu ile ilgili yapılmış en kapsamlı çalışma olarak öne çıkmaktadır.¹⁶ Bacanlı eserinde genel olarak duyuşsal eğitim ile uygulama yöntemleri ve örnekleri üzerinde durmaktadır. Konu ile ilgili bir diğer çalışma Yaşar Fersahoğlu ve M. Akif Demir'in ortak kaleme aldığı *Din Eğitim ve Öğretiminde Duygu Eğitimi* adlı eserdir.¹⁷ Duyuş çeşitlerini duyguya indirgeyen bu çalışma konu ile ilgili kavramsal çerçeveyi, duyuşun eğitsel boyutunu yeterince ortaya koyamamaktadır. Bahsi geçen çalışmalara oranla duyuşsallık ve duyuş biçimlerini nispeten detaylı inceleyen bir diğer çalışma, Enes Aydın'ın *Din Eğitiminde Duyuşsal Boyut* adlı eseridir.¹⁸ Duyuşsal alan taksonomisine odaklanan ve bundan hareketle duyuşu daha ziyade değere indirgeyen çalışma, gelişim dönemleri özelinde din eğitiminde duyuşsal boyut ve din eğitim programlarında duyuşsal boyut analizi ile alana katkı sunmaktadır. Osman Abalı'nın *Öğrenmede Duyuş-Biliş İlişkisi Bağlamında Din Eğitiminde Duyuşsal Boyut* adlı yayınlanmamış doktora çalışması ülkemizde din eğitiminde duyuşsal boyutu konu alan en kapsamlı çalışmalardan biridir.¹⁹ Çalışma özellikle nörobilimsel açıdan duyuşun mahiyetini ve din eğitimi açısından önemini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Tespit edebildiğimiz kadarıyla konu ile ilgili yapılan son çalışma Yusuf Batar'ın *Din Eğitiminde Duyuşsal Boyut* adlı eseridir.²⁰ Batar eserinde psikolojik analizler eşliğinde insan-din ilişkisinin duygusal boyutunu çeşitli yönleriyle ortaya koymanın yanı sıra İslam düşüncesinde duygu ve din ilişkisine dair yaklaşımları da incelemektedir. Bilimsel yaklaşımı ve duyuşsal içerik biçimlerinden duyguyu kapsamlı bir şekilde ele alması bakımından alana önemli katkı sağlayan bu eserin temel sınırlılığı diğer duyuşsal içerik biçimlerine odaklanmamasıdır. Ülkemizde duyuşsal içerik ve öğretim süreci konusunda yapılan bu çalışmalar ile ilgili değerlendirmeler neticesinde din eğitiminde duyuşsal boyutun özellikle teorik düzeyde daha kapsamlı bir şekilde araştırılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle bu çalışmada Lee'nin sosyal bilim yaklaşımı çerçevesinde duyuş, duyuşsal içeriğin mahiyeti ve biçimleri ve duyuşsal içerik öğretim sürecinin temel ilkeleri incelenmiştir.

1. Duyuş

Türkçe eğitim bilimleri literatürüne "duygu"²¹ olarak tercüme edilen duyuş²² ile ilgili pek çok tanım mevcuttur. Bu tanımların ortak noktası; duyuşun, birbiriyle yakından ilişkili pek çok kavramı ihtiva eden genel bir terim olduğudur. Buna göre

¹⁶ Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*.

¹⁷ Yaşar Fersahoğlu - Mehmed Akif Demir, *Din Eğitim ve Öğretiminde Duygu Eğitimi* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2021).

¹⁸ Enes Aydın, *Din Eğitiminde Duyuşsal Boyut* (İstanbul: Dün Bugün Yayınları, 2020).

¹⁹ Osman Abalı, *Öğrenmede Duyuş-Biliş İlişkisi Bağlamında Din Eğitiminde Duyuşsal Boyut* (Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019).

²⁰ Yusuf Batar, *Din Eğitiminde Duyuşsal Boyut* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2021).

²¹ Özcan Demirel, *Eğitim Sözlüğü* (Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002), 148.

²² Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, 7-11.

duyuş; sevgi, değer, inanç, zevk, beğeni, ilgi, tercih, tutum vb. ile karakterize edilen her türlü içerik veya duygu durumudur.²³

Bireyin her eyleminde duyuşsal bir boyut vardır. Bu yüzden Lee, Aristo'nun "İnsan düşünen hayvandır." tanımlamasına ilavede bulunarak "Birey (insan) bilişsel ve duyuşsal bir hayvandır." der. Ona göre duyuş, insan varlığına sonradan eklenmiş bir fonksiyon değil, insan varlığının ayrılmaz bir parçası, insan tabiatının ayırt edici temel bir vasfıdır.²⁴

Kendine özgü yapısı ve işleyişi ile duyuş, yalnızca ürün içeriğini elde etmek için kullanılan bir araç değil aynı zamanda öğretim sürecinin amacını (ürün) da oluşturmaktadır.²⁵ Buna göre duyuş hem bir ürün hem bir süreç içeriğidir. Örneğin ilahi mesajın iletilme şekli olan vahiy hem bir süreç hem de süreç sonunda elde edilen ürün (mesaj)'dür. Ancak din eğitiminde duyuş genellikle bilişsel ürün içeriğini elde etmek için bir araç olarak kullanılmaktadır.

Her yaştaki insanda en baskın birincil süreç olan duyuş hem bireyin temel psikolojik yapısını güçlü bir şekilde etkiler hem de gerçekliğe verdiği genel ve özel tepkileri güçlü bir şekilde değiştirir.²⁶ Duygusal ve düşünen olmak üzere iki farklı zihin türünün varlığından bahseden Daniel Goleman'a göre bu iki zihin dengeli bir ilişkide bulunmakla birlikte duygusal zihin düşünen zihinden daha önce oluşmakta, dolayısıyla duygular her zaman düşünceden önce gelmektedir. Duygusal zihin, düşünen zihinden çok daha hızlı ve ani bir şekilde eylemde bulunabilmektedir.²⁷ Buna göre birey, herhangi bir gerçekliğe öncelikle duyuşsal, daha sonra bilişsel veya rasyonel bir tepki vermektedir. Ayrıca araştırmalar bilişsel gelişimin duyuşsal gelişimden, dolayısıyla bilişsel öğrenmenin duyuşsal öğrenmeden derinden etkilendiğini ortaya koymaktadır.²⁸

Berard L. Marthaler, din eğitiminde bilişin gerekli olduğunu ancak kesinlikle yeterli olmadığını, bilhassa ahlaki davranışları ortaya çıkarmak için duyuşun vazgeçilmez olduğunu vurgular.²⁹ Çünkü duyuş, öğrencinin öğrenmeye karşı ilgi ve tutumunu, öğrenme görevine katılma hususunda istekli olup olmadığını belirler. Bu nitelikleri itibarıyla duyuş öğrenme sürecinde işlevsel bir role sahiptir. Öğrencinin,

²³ Lee, *The Content*, 197-199; David R. Krathwohl vd., *Taxonomy Of Educational Objectives The Classification Of Educational Goals Handbook II: Affective Domain* (London: Longman Group Limited, 1964).

²⁴ Lee, *The Content*, 197-199.

²⁵ Milton Rokeach, *The Nature of Human Values* (New York: Free Press, 1973), 28; Lee, *The Content*, 197-199.

²⁶ James Michael Lee, "How to Teach: Foundations, Processes, Procedures", *Handbook of Preschool Religious Education*, ed. Donald Ratcliff (Alabama: Religious Education Press, 1988), 168.

²⁷ Goleman, *Duygusal Zekâ*, 37.

²⁸ Lee, *The Flow*, 98-106.

²⁹ Berard L. Marthaler, *Catechetics in Context: Notes and Commentary on the General Catechetical Directory Issued by the Sacred Congregation for the Clergy* (Indiana: Our Sunday Visitor, 1973), 121-123.

öğrenme sürecinde olduğu gibi sonrasında ne hissettiği de doğrudan duyuş ile ilgilidir.³⁰ Dolayısıyla bir amaca yönelik eğitimin, özellikle din eğitiminin duyuşsal içerik odaklı olması önemlidir.

Araştırmalar, dinî işlev bozukluklarının, bilişsel içerik eksikliğinden ziyade duyuşsal içerik eksikliğinden kaynaklandığını; ayrıca dinî çatışmalar, şüpheler veya sapmaların ve şiddetin de bilgi eksikliğinden veya entelektüel anlayıştan çok yetersiz veya iyi dengelenmemiş (aşırı korku içermesi gibi) duyuşsal içerikten kaynaklandığını ortaya koymaktadır.³¹ Temelde duyumsamazlık (apathy) ile aynı şey olan modern çağın baskın ruh hali hissizlik (affectlessness) ile şiddet arasında diyalektik bir ilişki vardır. Duyuşsal bir eksiklik olan hissizlik bir şekilde şiddeti teşvik etmektedir. Şiddet de hissizliği beslemektedir.³² Dolayısıyla din eğitimcileri, öğrencilerin dinî kaygılarını, hayal kırıklıklarını, çatışmalarını ortadan kaldırmak için bilişsel içeriği değil, duyuşsal içeriği işe koşmalıdır. Çünkü duyuşsal mekanizmalar, zannedildiğinin aksine olumlu-olumsuz her anlamda bireyin dinî işlevlerini oldukça etkilemektedir.³³ Dolayısıyla hem kâmil ve işlevsel bir dinî hayat için hem de kendine yönelik ve de başkalarına (diğer insanlar, bitkiler ve hayvanlar) yönelik şiddeti en aza indirmek için din eğitiminin duyuşsal bir yaklaşım üzerine temellendirilmesi önem arz etmektedir.

2. Duyuşsal İçerik Biçimleri

Duyuşsal içerik, insan davranışlarını tetikleyen, onlara olumlu-olumsuz yön veren veya onları şekillendiren, inanç, değer, tutum, ilgi, sevgi, duygu, ahlak vb. yönelimleri içerir.³⁴ Eğitim bilimleri literatüründe duyuşla ilgili bu hususlar “duyuşsal alan” terimi ile ifade edilmektedir. Ancak bu çalışmada Lee’ye referansla “duyuşsal içerik” terimi tercih edilmiştir. Çünkü “içerik” terimi bu çalışmanın eğitsel amacını daha iyi yansıtmaktadır. Lee, içeriği “öğrenci tarafından eşzamanlı olarak edinilen birbiri ile ilişkili çeşitli tür ve derecelerdeki öğrenme kazanımları, öğretmenin öğrettiği ve öğrencinin de öğrendiği çok boyutlu bir gerçeklik” olarak tanımlamaktadır.³⁵

Lee, din eğitimi için iki içerik belirler. Buna göre din ve eğitim (öğretim) olmak üzere temel iki içerikten oluşan din eğitiminin özsel içeriğini (substantive content) oluşturan din, din eğitiminde (öğretiminde) öğrenme konusunu; yapısal içerik (structural content) olarak tanımlanan eğitim (öğretim) ise din eğitim sürecini ifade

³⁰ Benjamin S. Bloom, “Affective Outcomes of School Learning”, *JSTOR* (Erişim 18 Mayıs 2023).

³¹ Lee, *The Content*, 205-206.

³² Rollo May, *Love and Will* (New York: Norton, 1969), 27-30.

³³ Lee, *The Content*, 206.

³⁴ Marja-Liisa Malmivuori, *The Dynamics of Affect, Cognition and Social Environment in the Regulation of Personal Learning Processes: The Case of Mathematics* (Finland: Helsinki University Press, 2001), 11.

³⁵ Lee, *The Flow*, 13.

etmektedir.³⁶ Özsel içerik olan din; süreç, ürün, bilişsel, duyuşsal, sözlü-sözsüz, bilinçli-bilinçdışı ve hayat tarzı içeriği olmak üzere birbirini tamamlayan alt içeriklerden oluşmaktadır.³⁷ Bütünsel bir dinî hayatın inşasında bu içeriklerin her biri kendine has önemli bir role sahip olsa da duyuşsal içerik olmadan gerçek ve otantik bir dinî hayat tarzı mümkün değildir.³⁸ Çünkü din, doğrudan duyuşsal alan ile ilgili olan tutum, inanç ve değerler kümesidir. Örneğin Yaratıcı'ya karşı güçlü hisler beslemeden bir kimsenin dindar olması neredeyse imkânsızdır.³⁹ Burada şu hususun da altını çizmek gerekir: Bu içeriklerin her biri dinamik bir şekilde birbirleriyle etkileşime girerek insan davranışına yön verir, beşeri bir hüviyet kazandırır ve böylece insanı diğer varlıklardan ayırır.⁴⁰ Lee, bu içerikler arasındaki ilişkiyi bilişsel-duyuşsal içerik ilişkisi bağlamında şöyle izah eder:

Bilişsel içerik, dinî yaşama bir farkındalık, anlayış, bilgelik kazandırır. Duyuşsal içerik ise dinî hayata insani bir duygu tonu, tutku, tutum, değer ve kişisel bir yakınlık ve önem bahşetme noktasında din eğitiminde önemli bir fonksiyona sahiptir. Dinî hayat için her iki içerik de gereklidir. Çünkü bu içerikler birbirini tamamlayıcı pekiştireçler olarak işlev görmektedir.⁴¹

Lee'ye göre kendine özgü varoluşsal bir içerik olan duyuşsal içerik, gerçekliği diğer herhangi bir içerik türünün tanımladığından oldukça farklı bir tarzda tanımlar. Bilişsel içerik, gerçekliğin entelektüel temsili, zihinsel bir soyutlamasıdır dolayısıyla hiçbir zaman gerçekliğin kendisiyle aynı olamaz. Ancak duyuşsal içerik, gerçekliğin bir tanımı veya temsili olmaktan ziyade kişinin karşılaştığı, bir şekilde deneyimlediği bir gerçekliğe fiili, doğrudan tepkisidir. Buna göre duyuşsal içerik kesindir, çünkü gerçekliğin kendisidir.⁴²

Duyuşsal içerik biçimleri konusunda farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bu yüzden bir sınıflandırma yapmak oldukça güçtür. Bazı teorisyenlere göre duyuşsal içerik; tutumlar, inançlar, duygu ve duygu durumları, arzulardan oluşmaktadır.⁴³ Bazı teorisyenler ise duyuşsal içeriği ilgi, tutum ve değerler olmak üzere üç

³⁶ Birbiriyle kaynaşmak suretiyle din eğitimi için en uygun içeriği oluşturan bu iki içerik, din eğitiminde metot-içerik düalizmini ortadan kaldırır. Çünkü bir konu içeriğinin öğretilme şekli, öğretilen konu içeriğini büyük oranda etkiler ve değiştirir. Dolayısıyla yapısal içerik de bizatihi bir içeriktir. bk. James Michael Lee, "General Procedures of Teaching Religion", *Handbook of Children's Religious Education*, ed. Donald Ratchliff (Alabama: Religious Education Press, 1992), 164-206; James Michael Lee, "The Authentic Source of Religious Instruction", *Religious Education and Theology*, ed. Norma H. Thompson (Alabama: Religious Education Press, 1982), 115-116.

³⁷ bk. Lee, *The Content*; Lee, "Key Issues", 40-63.

³⁸ Lee, *The Content*, 201.

³⁹ James Michael Lee, "Religious Education and the Bible: A Religious Educationist's View", *Biblical Themes in Religious Education*, ed. Joseph S. Marino (Alabama: Religious Education Press, 1983), 20.

⁴⁰ James Hillman, *Insearch: Psychology and Religion* (New York: Scibner's, 1967), 15.

⁴¹ Lee, *The Content*, 201.

⁴² Lee, *The Content*, 197.

⁴³ Krathwohl vd., *Taxonomy of Educational Objectives*.

ayırmaktadırlar.⁴⁴ Marja-Liisa Malmivuori'ye göre duyuşsal içerik, insanın sahip olduğu olumlu-olumsuz duyguları, duyguların biçimlendiği tutumları, değerleri, ahlakı, karakteri, ilgileri, muhakeme gücünü kapsar.⁴⁵ Lee'ye göre duyuşsal içerik; duygusal duyarlılık, sevgi, duygu, his, tutum ve değerden oluşmaktadır.⁴⁶

Bu çalışmada, Lee'nin din eğitimi bağlamında yaptığı sınıflandırma esas alınarak duygusal duyarlılık (feelings), duygu (emotion), tutum (attitude), değer (value), inanç (belief), sevgi (love) ve ilgi (interest) olmak üzere yedi duyuşsal içerik biçimi belirlenmiştir.

2.1. Duygusal Duyarlılık

His (feeling) kelimesinin çoğulu olarak değil de duyuşsal içeriğin belirli ve özel bir biçimine gönderme yapmak amacıyla Lee tarafından kavramsallaştırılan duygusal duyarlılık (feelings),⁴⁷ genellikle duygu ve duyuş yerine kullanılabilmekte ve çoğu zaman duygu ile karıştırılabilmektedir. Sosyal bilim literatüründe söz konusu kavramların mahiyetine ilişkin bir uzlaşının olmaması duyuşsal alan üzerine çalışan araştırmacılar arasında tutarsızlığa yol açmaktadır.⁴⁸

Yoğunluk açısından duygudan ayrılan duygusal duyarlılık, genel olarak hafif duygu biçimi olarak tanımlanır. Sadece duygudan değil, aynı zamanda ilgi, ruh hali ve mizaçtan da ayrılan duygusal duyarlılık, samimi ya da biraz tatsız anılar, beklentiler, yiyecek, içecek, vb. ile ilişkili basit hoş ya da nahoş deneyimlerdir.⁴⁹

Duygusal duyarlılık gerçekliğin pek çok alanı ile ilgili olabilir. Örneğin sanat, müzik, güzellik ile ilgili bir duygu gibi estetik alan ile ilgili olabileceği gibi "Doğru nedir?", "Şu veya bu bana göre iyidir/doğrudur veya bizatihi iyidir." gibi etik ve değerlerle de ilgili olabilir.⁵⁰

2.2. Duygu

Duyuşsal içerik denilince akla ilk gelen duygu (emotion)'dur. Bu yüzden bazı teorisyenler duyuşsal içeriği duyguya indirgemekte veya duyuş ile duyguyu aynı anlamda kullanmaktadırlar. Ancak duyuş, duyguyu da içine alan çok daha kapsamlı bir kavramdır.⁵¹

⁴⁴ Benjamin Samuel Bloom vd., *Taxonomy Of Educational Objectives: The Classification Of Educational Goals: Handbook I Cognitive Domain* (New York: David McKay Company, 1956), 7.

⁴⁵ Malmivuori, *The Dynamics of Affect*, 11.

⁴⁶ Lee, *The Content*, 209-244.

⁴⁷ Lee, *The Content*, 211.

⁴⁸ Kenneth T. Strongman, *The Psychology of Emotion: From Everyday Life to Theory* (New York: Wiley, 1973), 6-7.

⁴⁹ Lee, *The Content*, 211.

⁵⁰ Ernest Harms, "A Differential Concept of Feelings and Emotions" *Feelings and Emotions*, ed. Martin L. Reymont (New York: McGraw-hill, 1950), 156.

⁵¹ Lee, *The Content*, 212-216.

Duygu, organizmanın psikolojik, bilişsel, nöral ve kimyasal pek çok yönünün etkileşimi sonucunda ortaya çıkan oldukça karmaşık psikolojik bir fenomen olduğundan tanımlanması en zor duyuşsal içeriktir.⁵² Bununla birlikte çeşitli tanım teşebbüsleri mevcuttur. Goleman, duyguyu, bir his ve bu hisse has belirli psikolojik ve biyolojik haller, düşünceler ve bir dizi hareket eğilimi olarak tanımlamaktadır.⁵³ Carney Landis, istem dışı ve istemli duygu olmak üzere iki duygu türü tanımlar. Birincisi, salgı bezlerinde ve kaslarda gözlemlenebilir değişiklikleri içeren, olgunlaşma sürecinin doğal bir parçası olan bedenle ilişkili duygulardır. İkincisi ise sosyalleşme veya öğrenme sürecinin doğal bir sonucu olarak bireyin sonradan edindiği duygulardır.⁵⁴ Lee, duyguları üç kategoriye ayırarak tanımlar. Birincisi, neşe, keder, öfke vb. bireyin bilinçli olarak deneyimlediği olumlu veya olumsuz duygular. İkincisi, dostça bir seslenme, gülümseme vb. somut bir davranışta gözlemlenebilen olumlu veya olumsuz duygular. Üçüncüsü, olgunlaşma sürecinin bir parçası olarak otonom sinir sisteminde veya iç organlarda meydana gelen fizyolojik bir davranış olarak duygular.⁵⁵ Tüm bu tanımlardan duygunun; psikolojik, biyolojik, bilişsel ve sinirsel yönünün bulunduğu, duyguların yalnızca soyut, belirsiz olmadığı aksine maddi yönünün de bulunduğu dolayısıyla gözlemlenebilir ve ölçülebilir fenomenler olduğu sonucuna varmak mümkündür.

Öğrenme edimi duygulardan bağımsız olarak gerçekleşmez.⁵⁶ Bunun yanı sıra insani duyguların eşlik etmediği, kuru bilgiden ibaret bir öğrenme (bilişsel) de bireyin hayatında bir fark yaratmaz. Çünkü davranışlar bilişsel süreçlerden ziyade duyuşsal süreçlerin bir sonucudur. Bütünsel bir dinî hayat, ancak bireyin duygularının tam olarak geliştirilmesi ve uygun şekilde ifade edilmesi ile mümkündür. Evde anne-babanın, okulda öğretmenlerinin, sosyal çevrede akranlarının baskı ve kontrolü nedeniyle bireyin duygularını bastırması duygu körelmesine, duyumsamazlığa (apathy) neden olmaktadır. Duyumsamazlık ise dinî hayatı donduran, bireyi duyarsızlaştıran, sevgi, merhamet, empati, yardımlaşma gibi en temel dinî erdemlerden etkilenemez hale getiren son derece tehlikeli bir duygusuzluk durumudur.⁵⁷ Nitekim son dönemlerde lise öğrencilerinde özellikle dijitalleşmenin de etkisiyle bu durumun sıkça gözlemlendiğini belirtmek mümkündür.⁵⁸ Dolayısıyla din eğitiminin, öğretim sürecinde öğrenilebilir dolayısıyla öğretilir istemli duygu ifadelerine odaklanması, öğrencide gözlemlenen duygunun türünün ve aynı duygunun farklı bedensel ifadeleri olduğunun farkında olması beklenir.

⁵² Lee, "General Procedures", 176.

⁵³ Goleman, *Duygusal Zekâ*, 359.

⁵⁴ Carney Landis, "Studies of Emotional Reactions. II. General Behavior and Facial Expression", *Journal of Comparative Psychology* 4/5 (1924), 447-510.

⁵⁵ Lee, *The Content*, 213.

⁵⁶ Goleman, *Duygusal Zekâ*, 327.

⁵⁷ Lee, *The Content*, 215-216.

⁵⁸ Dijitalleşmenin duygu ve değer dünyamıza olumsuz etkileri için bk. Mehmet Görmez, *Gençliğin Anlam Arayışı* (Ankara: Otto Yayınları, 2021); Nazife Şişman, *Dijital Çağda Müslüman Kalmak* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2016).

2.3. Tutum

Hem genel eğitimde hem de din eğitiminde duyuşsal içerik biçimleri içerisinde araştırmalara en çok konu olan tutumlar (attitude)'dir. Bu yüzden duyuşsal içerik denilince akla ilk olarak tutumlar gelmekte veya duyuşsal içerik tutumla özdeşleştirilmektedir. Davranışa en çok etki eden duyuşsal içerik olması nedeniyle bu çalışmada da tutumlar nispeten ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

Bireyin somut veya soyut psikolojik herhangi bir objeye karşı olumlu-olumsuz duygu, düşünce ve davranışlarını belirleyen düzenli, tutarlı, öğrenilmiş eğilimlerine tutum denir.⁵⁹ Gordon W. Allport'a göre tutum, deneyimle ortaya çıkan, bireyin zihinsel ve nöral bir davranışta bulunmaya hazır olma halidir. Tutum, bireyin etkileşimde bulunduğu bütün nesnelere, kişilere ve durumlara karşı verdiği tepkiler üzerinde yönlendirici ve dinamik bir etkiye sahiptir.⁶⁰

İnsan davranışlarının altında yatan temel bir eğilim olan tutumları doğrudan gözlemek mümkün değildir. Tutumlar ancak bireyin gözlemlenebilen somut davranışlarından çıkarımda bulunmak suretiyle tespit edilebilir. Tutumlar bazı davranışları incelemede ara değişken olarak kullanılabilir.⁶¹ Ayrıca tutumlar, davranışlar için en geçerli yordayıcılardır. Örneğin bir kimsenin dinî törenlere karşı tutumu, o kimsenin dinsel törenlere katılma sıklığı hakkında öngöründe bulunmayı sağlayabilir.⁶²

Bireyin herhangi bir eğiliminin tutum olarak nitelendirilebilmesi için o eğilimin an be an değişmek yerine nispeten istikrarlı ve kalıcı olması, bireyin o eğilimi uzun bir süre devam ettirmesi gerekir. Bazı bireyler bazı tutumlarını ömür boyu sürdürürler.⁶³ Tutumların kalıcılığı gücü ile doğru orantılıdır.⁶⁴

Tutumlar bireyin hayatında çeşitli işlevlere sahiptir. Öncelikle tutumlar rastgele değil de belirli bir nedenle oluşmakta, bireyin hayatında çeşitli amaçlara hizmet etmektedir. Dolayısıyla gereksinim ortadan kalktığında tutumlar da ortadan kalkmakta veya yeni gereksinimler doğrultusunda değişmektedir.⁶⁵ Tutumların bir diğer işlevi, tutum objesi ile ilgili bilgi sağlamaktır. Bireyin tutumları, onun hangi konularda bilgiye ihtiyacı olduğunu belirler.⁶⁶ Tutumlar, bireyler ve nesnelere arasındaki ilişkilere kararlılık ve tutarlılık kazandırmak suretiyle kişinin tutarlı bir şekilde davranmasını ve yaşamasını sağlar.⁶⁷ Tutumlar, öğrenme süreci içerisinde oluştuklarından insanın çevresini algılamasına, yargılamasına, anlamlandırmasına

⁵⁹ James Michael Lee, "Teaching Christian Attitudes", *Catechist* (March 1987), 44-46.

⁶⁰ Gordon W. Allport, "Attitudes", *A Handbook of Social Psychology*, ed. Carl Murchison (New York: Russell & Russell, 1967), 810.

⁶¹ Çiğdem Kağıtçıbaşı - Zeynep Cemalcılar, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar* (İstanbul: Evrim Yayınları, 2022), 130.

⁶² Lee, "Teaching Christian Attitudes", 44.

⁶³ Lee, *The Content*, 217.

⁶⁴ Metin İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2021), 57.

⁶⁵ İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 45-46.

⁶⁶ İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 50-51; Lee, *The Content*, 222.

⁶⁷ Lee, *The Flow*, 106-107.

katkı sağlamak suretiyle ilişkilerini düzenler, başkalarıyla olan ilişkilerini destekler. Ayrıca tutumlar bireylerin değer yargılarına uygun seçimler yapmalarına yardımcı olur. Algıda tutarlılık sağlamak suretiyle tutumlar bireyin dış etkenlerden olumsuz etkilenmesini engeller. Buna göre tutumların temel işlevlerinden biri bireyin kişiliğini korumak ve temel değerlerine yönelik her türlü tehlikeyi önlemektir. Ayrıca tutumlar bir savunma mekanizması görevi görerek egoyu koruma işlevi görür. Birey kendisine ilişkin kabul etmediği gerçekleri reddederek egosunu korumaya gayret eder. Bunun için de benliğini koruyucu nitelikte tutumlar geliştirir. Yani birey kendisini nasıl görmek istiyorsa o yönde tutum geliştirir. Özetle tutumlar öncelikli olarak içinde yaşadığı koşullar ile bireyi belirli bir uyum ve denge içinde tutmak için araçsal bir işleve sahiptir.⁶⁸

Tutum oluşturma sürecini etkileyen dört temel faktör vardır. Birincisi; tutumlar, birbirine benzeyen çok sayıda spesifik tepkilerin bir birleşimidir. İkincisi; tutumlar, bir kimsenin birey olmasını, böylece diğer insanlardan nispeten farklılaşmasını sağlamak amacıyla özellikle yaşamın ilk evrelerinde diğer bireyler tarafından şekillendirilir. Üçüncüsü; tutumlar, bilhassa yoğun bir deneyim veya travma sonucunda oluşur. Dördüncüsü; tutumlar, ailede özellikle anne-babadan, öğretmenlerden ve akran gruplarından hazır bir şekilde alınır. Çocukların, ailelerinin dinî, ahlaki ve politik tutumlarını sorgulamaksızın benimsemelerinin temel nedeni budur.⁶⁹

Sosyal bilimciler genel olarak kişilik özelliklerinin, genetik faktörlerin, doğrudan deneyimin, grup etkisinin, kişiler arası etkileşimin bireyin içinde yetiştiği kültür veya alt kültürün, yerleşik gelenek vb. faktörlerin tutumların oluşumunda ciddi bir rol oynadığını tespit etmişlerdir.⁷⁰ Yaşam boyu devam eden tutum oluşturma sürecinde; 0-6 yaş/erken çocukluk, 12-20 yaş/ergenlik ve 20-30 yaş/genç yetişkinlik dönemleri kritik öneme sahiptir.⁷¹ Lee, kişinin tutum ve değer yapısının erken çocukluk döneminde (0-6) büyük ölçüde aile içinde şekillendiğini dolayısıyla dinî tutumlar da dâhil tutum oluşturma sürecinde ailenin çok önemli olduğunu belirtir.⁷² Bazı araştırmalar, tutum yapısının oluşumunda 7-14 yaş aralığına dikkat çekerken başka bazı araştırmalar, tutumların büyük bir kısmının 12-30 yaşları aralığında oluştuğunu ve neredeyse son şeklini aldığını, daha sonraki

⁶⁸ Daniel Katz, "The Functional Approach to The Study of Attitudes", *Public Opinion Quarterly* 24/2 (January 1960), 163-204.

⁶⁹ Allport, "Attitudes", 810-812.

⁷⁰ Lee, *The Content*, s. 223-226; William J. McGuire, "The Nature of Attitudes and Attitude Change", *Handbook of social Psychology*, ed. Gardner Lindzey & Elliot Aronson (Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co., 1969), 167.

⁷¹ Harold William Burgess, *Models of Religious Education: Theory and Practice in Historical and Contemporary Perspective* (Wheaton, III: Victor Books, 1996), 214.

⁷² Lee, *The Content*, 223-226; James Michael Lee (ed.), *The Religious Education We Need: Toward the Renewal of Christian Education* (Mishawaka, Indiana: Religious Education Press, 1977), 115-116.

dönemlerde ise çok az değiştiğini ortaya koymaktadır.⁷³ Ailenin tutumlar üzerindeki etkisinin azaldığı, buna karşılık akrân etkisinin arttığı ergenlik sürecini de içine alan bu yaş aralıklarında, kitle iletişim araçları, herhangi bir gruba üye olma vb. kaynaklar da tutum yapısını etkilemektedir.⁷⁴ Tutum yapısının oluştuğu yaş aralıkları, büyük çoğunlukla bireyin okul sürecine denk geldiğinden tutum yapısının oluşumunda aileden sonra en önemli rolün okul-eğitime ait olduğunu belirtmek mümkündür.

Dinî tutumlar da dâhil tüm tutumların; bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır.⁷⁵ Tutumların oluşması için bu üç öge arasında bütünsel ve eşgüdümlü bir ilişki olması veya bu ögeler arasında bir tutarlılık olması beklenir. Buna göre bireyin bir konu hakkında bildikleri (bilişsel) ona olumlu veya olumsuz nasıl bir duyguyla yaklaşacağını ve ona karşı nasıl bir tavır takınacağını (davranışsal) belirler.⁷⁶ Ancak tutumlar bu üç farklı ögenin ortak etkisiyle holistik bir şekilde oluşabileceği gibi bu ögelerden yalnızca birinin etkisiyle de oluşabilir. Ayrıca bu ögeler arasında her zaman bir tutarlılık söz konusu olmayabilir.⁷⁷ Araştırma bulguları, yerleşik, güçlü tutumlarda bu üç ögenin tam olarak yer aldığını; zayıf tutumlarda ise genel olarak davranışsal ögenin daha zayıf kaldığını ortaya koymaktadır. Duygusal ve bilişsel öge her zaman davranışsal bir sonuç üretemeyebilir. Kişinin kendi tutumunun farkında olamaması (örtük tutumlar), özellikle üyesi olduğu sosyal (dinî) grubun üyelerince kabul edilme veyahut dışlanma kaygısı, birtakım ihtiyaç ve çıkarlar, baskı, korku vb. bazı durumlar nedeniyle birey her zaman gerçek tutumlarını yansıtamayabilir.⁷⁸ Nitekim araştırma bulguları, doğrudan deneyimi temel alan, özellikle kişinin farkında olduğu güçlü ve tutarlı tutumlarının davranışa daha çok etki ettiğini aksi durumlarda ise tutumların davranışı yeterince tetiklemediğini ortaya koymaktadır.⁷⁹ Örneğin öğrencinin din dersine aktif katılımının altında bu dersi sevmesi veya bu derse ilgi göstermesinden ziyade not kaygısı veya öğretmenin takdirini kazanma olabilir. Bu durumda din eğitimcisinin öğrencisinin ortaya koyduğu davranışının gerçek tutum ve davranışlarını yansıtmayabileceğinin farkında olması, ayrıca örtük (bilinç dışı) tutumlar ile ilgili bilgi sahibi olması ve öğrencisinin gerçek tutumlarını nasıl açığa çıkaracağına dair pedagojik ilkeleri bilmesi beklenir.

Diğer duyuşsal içerik biçimlerinde olduğu gibi tutumlar da esas itibarıyla hem süreç hem de ürün içerikleridir. Tutumların oluşmasına etki eden süreçler olarak

⁷³ Antoine Vergote, "Çocuklukta Din", çev. Erdoğan Fırat, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 22/01 (1978), 315.

⁷⁴ Kerim Yavuz, *Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayını, 1981), 62.

⁷⁵ Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne*, 131-132.

⁷⁶ İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 29-30.

⁷⁷ Alice H. Eagly- Shelly Chaiken, "The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude", *Social Cognition* 25/5 (2007), 582-602.

⁷⁸ Leman Korkmaz, "Tutumlarımızın Ne Kadar Farkındayız? Örtük Tutumlar ve Örtük Ölçüm Yöntemleri", *Türk Psikoloji Yazıları*, 20/40 (Aralık 2017), 109-127.

⁷⁹ Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne*, 132.

bilgi (bilgi), duygu ve davranış aynı zamanda eğitim sürecinin sonunda tutumların dışavurumu olarak bir ürün içeriğine işaret etmektedir.

Tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranış eğilimlerini birbiriyle uyumlu hale getirmek suretiyle tutarlı bir kişilik/benlik yapısının inşasında etkin rol oynadığından bütünsel bir dinî hayat inşa etme hedefinde olan din eğitimi açısından çok önemlidir. Tutumların oluşmasında bilgi, inanç ve duygular sistematik, sürekli ve bütünsel bir ilişki içindedir. Bu da tutumların oluşmasında öğrenme sürecinin varlığına ve bu süreç aracılığıyla tutumların değişebileceği hususuna işaret etmektedir.⁸⁰ Ayrıca tutumlar deneyim sonucunda ortaya çıktığı için tutum oluşturma süreci doğrudan öğretme-öğrenme sürecinin, bilhassa din eğitiminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.⁸¹ Bu bağlamda din eğitimcisinin pedagojik görevi, tutum yapısını ve tutumların gelişim evrelerini dikkate alarak tutum oluşturma sürecini yapılandırmaktır.

2.4. Değer

Din eğitimi temelde değer (value) kazandırma sürecidir. Bizatihi bir değer olan din, bireysel ve toplumsal değerlerle öğrenen bireyin yaşam tarzını şekillendirir. Bu yüzden din öğretim programlarında değerlere açıkça yer verilmektedir.⁸²

Tutumla yakından ilişkili psikolojik bir yapı olan değer,⁸³ algılanan herhangi bir gerçekliğe ilişkin sahip olunan derin duyuşsal bir bağlılık,⁸⁴ doğru ve yanlış ayırmaya yardım eden kalıcı temel inançlardır.⁸⁵ Doğası gereği duyuşsal olan değer, bilişsel öğeler de ihtiva etmekte⁸⁶ ve dinî, estetik, sosyal, siyasi vb. pek çok alanla ilişkili olabilmektedir.⁸⁷

Birey, içinde yetiştiği aile ve topluma göre değerler geliştirir. Bazı teorisyenlere göre değerler sistemi, birden çok tutumun bir araya gelmesi ile oluşur. Ancak tutumlara nazaran daha üst düzey içselleştirilmiş süreçler olan değerler,⁸⁸ şu veya bu şekilde tutumlara yön verir. Tutum aslında gerçeğin değeridir.⁸⁹ Değer, hedef odaklıdır ve bir kimsenin çeşitli gerçekliklerle etkileşiminin biçimini ve yapısını belirleyen karşılaştırma ölçütleri olarak hizmet eder.⁹⁰ Bireyin nasıl

⁸⁰ İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 29.

⁸¹ Lee, *The Content*, 217.

⁸² MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar; Ortaöğretim 9.10.11 ve 12. Sınıflar)*, (Ankara: MEB Yayınları, 2018).

⁸³ Jeffrey Keefe, "The Learning of Attitudes, Values and Beliefs" *Toward a Future for Religious Education*, ed. James Michael Lee&Patrick C. Rooney (Dayton, Ohio: Pflaum, 1970), 35.

⁸⁴ Lee, *The Content*, 227.

⁸⁵ Rokeach, *The Nature of Human Values*, 7.

⁸⁶ Lee, *The Content*, 227.

⁸⁷ Lee, "General Procedures", 176.

⁸⁸ Rokeach, *The Nature of Human Values*, 14.

⁸⁹ Lee, *Principles*, 179.

⁹⁰ Lee, *The Content*, 229.

davranacağını belirleyen standartlar olarak değerler, hayata anlam ve tutarlılık kazandırır, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmayı kolaylaştırır ve böylece olumlu bir benlik geliştirmeye katkı sağlar.

Güçlü bir motivasyon kaynağı olan değerler dinamik bir yapıya sahiptir. Buna göre bazı değerler her zaman önemini korurken bazı değerler zamanla önemini kaybedilmekte veya değişebilmektedir.⁹¹ Örneğin itaatkârlık, büyüklere saygı gibi bazı değerler günümüz modern toplumlarında değişen insan anlayışı ile birlikte önemini yitirmeye başlamıştır.⁹²

Lee'ye göre değerler öznel ve nesnel olmak üzere iki boyuta sahiptir. Kendine özgü bir değere sahip olan her gerçeklik, Tanrı'yla bütünleşme derecesine göre nesnel; bir kimsenin o gerçekliğe verdiği önemle öznel bir değer kazanır.⁹³ Değer de diğer duuşsal içerik türleri gibi hem ürün (amaç) hem de süreç (araç) içeriği olarak hizmet eder. Barış, eşitlik, bağımsızlık, güvenlik gibi yaşamın temel gayesini oluşturan değerler amaçsal değerlerdir. Bu değerlere; affedici olma, doğru olma, uyumlu olma gibi araçsal değerlerle ulaşılabilir.⁹⁴

Değer eğitiminde, bireyin değerleri içselleştirmesinde en etkili araç bilinç eğitimidir. Ancak değerlerin öğretilmesi için işlevsel olarak ifade edilmesi, bir başka deyişle somut davranış biçimlerine dönüştürülmesi gerekir. Çünkü diğer duuşsal içerik türleri gibi değerler de soyuttur. Değer eğitiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus, duyguların makul bir derecede kullanılması; ancak değerlerin ucuz bir duygusallığa dönüşmesine fırsat verilmemesidir.⁹⁵ Bunun yanı sıra hedeflenen değerlerin, öğrencilerin hâlihazırdaki yaşamları ile ilişkilendirilmesi, öğrenciler için anlamlı kılınması ve bunun için öğrenciye "Bunun değerini büyüdüğünde anlayacaksın." şeklindeki ifadelerden kaçınılması gerekir.⁹⁶

2.5. İnanç

Tutumlarla yakından ilişkili psikolojik bir yapı olan inancın (belief) bilişsel mi yoksa duuşsal mı olduğu hususunda sosyal bilimciler arasında bir uzlaşma söz konusu değildir. Bilişsel kuramcılardan Milton Rokeach'ın da dâhil olduğu bazı sosyal bilimcilere göre inanç, tutumdan daha basittir ve tutum basitçe bir inanç organizasyonudur. Bu yaklaşım tutumu bilişsel alana yerleştirmekte dolayısıyla inancı da bilişsel bir yapı olarak kabul etmektedir.⁹⁷

Bazı sosyal bilimciler ise inancın, büyük oranda bilişsel yapılanmayı içeren bir tutum türü olduğunu, ancak tutumun doğası itibarıyla duuşsal bir yapı olduğunu

⁹¹ Lee, *Principles*, 180-181.

⁹² Jean M. Twenge, "Ben," *Nesli*, çev. Esra Öztürk (İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2009), 31-64.

⁹³ Lee, *The Content*, 227-228; Lee, *Principles*, 179.

⁹⁴ Rokeach, *The Nature of Human Values*, 28.

⁹⁵ Lee, *The Content*, 229; Lee, *Principles*, 181-182.

⁹⁶ Lee, *Principles*, 180-181.

⁹⁷ Lee, *The Content*, 219-220; Milton Rokeach, *Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change* (San Francisco: Jossey Bass, 1968), 113.

ileri sürmektedirler.⁹⁸ Bu ikinci grup arasında yer alan Lee, inancın; biliş, duyuş ve motivasyon olmak üzere üç temel süreçten oluştuğunu belirtir. Lee'ye göre tutumun duyuşsal olduğu iddiası, inancın motive edici gücüyle son derece tutarlı görünmektedir. Çünkü temel itibarıyla motivasyon, duyuşla iç içedir ve açık davranışlar için güçlü bir dürtüdür. Buna karşılık temel bilişsel bir aktivite, motivasyonel veya açık eylem dürtüsünden yoksundur. Nitekim inancı ölçmeye yönelik deneysel araştırmalar da inancın tutumsal yönünü dolayısıyla duyuşsal boyutunu ortaya koymaktadır. İşlevsel olarak bir birey, bir nesne, bir insan veya bir duruma karşı bir tutuma sahip iken söz konusu hususlar hakkında bir inanca sahiptir.⁹⁹

2.6. Sevgi

Sevginin ne olduğu konusunda da pek çok tanım mevcuttur. Lee'ye göre "Sevgi, çıkarsız bir şekilde sevilen ile birleşmeyi arzu eden, sevilenin iyiliği için kendini verme ile nitelendirilen kişilerarası, deneyim temelli, öğrenilmiş davranışlar dizisidir."¹⁰⁰

Hem ürün hem süreç içeriği olan sevgi, eğitim sürecinde süreç içeriği olması açısından önem arz etmektedir. Çünkü süreç içeriği olarak sevgi din eğitiminde işlevsel bir role sahiptir. İşlevsel özelliği ile sevgi, bir bireyin kişilik özelliklerini/beşeri süreçlerini ayrı ayrı veya bir bütün olarak harekete geçirme biçimini, bir başka deyişle belli insan davranışlarını etkiler. Buna göre sevgi, insan varlığının maddi veya manevi boyutlarında, orada bir yerlerde bulunan "madde" ya da "öz" değil; bir işlevdir.¹⁰¹

Seven (birey/öğrenci) ile sevilen (Tanrı-insan ve diğer varlıklar) arasındaki dinamik bir ilişki olan sevgi, yaşam tarzı davranışları ile iç içedir. Buna göre sevginin derinliği yaşam tarzına ne oranda entegre olduğu ile belirlenebilir.¹⁰² Din eğitimi hem işleyiş hem de kazanımları itibarıyla sevginin nüfuz ettiği bir faaliyettir. Çünkü kutsal metinlerde genel olarak insanın varlığının, sevginin ve mükemmelliğin kaynağı olan Yaratıcı'nın bir sureti/yansıması olduğu vurgusu vardır.¹⁰³ İnsanı motive eden en güçlü etken olan sevgi bu yönüyle otantik dinin merkezinde yer alır.¹⁰⁴ Çünkü sevgi bireyi samimi bir şekilde tüm varlığı ile Tanrı'ya ve tüm gerçekliğe bağlar.¹⁰⁵ Bir yaşam tarzı olan din, Tanrı'nın istediği şekilde yaşamayı, Tanrı ile bütünleşmeyi hedeflediğinden¹⁰⁶ din eğitimi özünde sevgi işi olmalıdır.

⁹⁸ Joseph Bonar Cooper- James L. McGaugh, *Integrating Principles of Social Psychology* (Cambridge, Mass: Schenkman Pub. Co., 1963), 34.

⁹⁹ Lee, *The Content*, 219-220.

¹⁰⁰ Lee, "General Procedures", 176-177; Lee, *The Content*, 231-242.

¹⁰¹ Lee, *The Content*, 231.

¹⁰² Lee, *The Content*, 231.

¹⁰³ Lee, *The Content*, 229.

¹⁰⁴ Lee, "General Procedures", 176-177; Lee, "Religious Education and the Bible", 20.

¹⁰⁵ Lee, *The Content*, 243.

¹⁰⁶ Lee, "Religious Education and the Bible", 20.

2.7. İlg

Tutumla ilişkili bir diğ

er duyuşsal içerik, ilgi (interest)'dir. İlg

iy, doyum sağlayan herhangi bir uyarının harekete geçirdiğı; bireyi, objeleri araştırmaya sevk eden örgütlenmiş içsel eğilim;¹⁰⁷ dikkatin yeni olana yönelmesi ile ortaya çıkan yaklaşıma tepkisi veya belirli bir olay ya da nesne karşısında ortaya çıkan, o olay veya nesne ile kişi arasındaki dinamik ilişki¹⁰⁸ olarak tanımlanmaktadır.

Duyuşsal bir durum olan ilgi, kişinin dışarıdan bir etki olmaksızın herhangi bir objeye, duruma veya kişiye dikkat etmesini, ona yönelmesini, onu merak edip araştırmasını sağlar.¹⁰⁹ Bilişsel-duyuşsal boyutları olan ilgi durumsal bir değışkendir. Çünkü ilgi, kişiye ve çevreye özgü özelliklerin etkileşimidir. Söz konusu özellikler ise dinamik bir yapıya sahiptir. Bu yüzden öğrenme ortamında her öğrenci, ortamın özelliklerine bağılı olarak bireysel ilgilerine göre bir yönelimde bulunur.¹¹⁰ Bu ilke nedeniyle eğitim psikolojisi alanında özellikle güdülenme ile ilgili kuramlarda bir motivasyon unsuru olarak ilgi üzerinde önemle durulmaktadır. Çünkü eğitim sürecinde öğrencinin kendi potansiyelini gerçekleştirememesinin temelinde ilgi eksikliği yer almaktadır. Dolayısıyla ilgi uyandıran bir öğrenme ortamında öğrenme içeriğini öğrencinin kişisel ilgilerine göre yapılandırmak, öğrencileri öğrenmeye istekli kılar ve öğrencilerin öğrenme konusunda gayret göstermesini sağlar.

Din eğitimcisi yukarıda yer alan duyuşsal içerik biçimlerinin nasıl oluştuğunu ve öğrenciye nasıl öğretilceğini bilmelidir. Çünkü duyuş, öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Araştırma bulguları bireyin gördüğü, duyduğu, düşündüğü ve yaptığı her şeyin duyuş tarafından belirlendiğini,¹¹¹ bir başka deyişle duyuşun bireyin öğreneceğı veya öğrenemeyeceğı hemen hemen her şeyin hem biçimini hem de koşullarını belirlediğini ortaya koymaktadır.¹¹² Duyuş bir kimsenin tüm öğrenmelerini koşullandırdığı için din eğitiminin bilişsel-duyuşsal-psikomotor öğrenme hedeflerinin en önemli ve etkili içeriklerinden biri olarak görülmektedir. Çünkü dinî duyuşsal davranışlar dinî hayatın oluşmasını sağlar.¹¹³

3. Duyuşsal İçerik Öğretim Süreci

Duyuşsal nitelikli davranışların kazandırılması süreci bir başka deyişle duyuşun eğitsel boyutu literatürde duyuşsal eğitim (affective education) olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu terim ile eğitimciler genellikle ahlak, değıer, karakter,

¹⁰⁷ Lorin W. Anderson - S. F Bourke, *Assessing Affective Characteristics in the Schools* (Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum, 2000), 35.

¹⁰⁸ Andreas Krapp, "Interest, Motivation and Learning: An Educational-Psychological Perspective", *European Journal of Psychology of Education* 14/1 (1999), 23-40.

¹⁰⁹ R. W. Tyler, "Assessing Educational Achievement in the Affective Domain", *ERİC* (Erişim 16 Eylül 2023).

¹¹⁰ Suzanne Hidi, "Interest, Reading, and Learning: Theoretical and Practical Considerations", *Educational Psychology Review* 13/3 (2001), 191-209.

¹¹¹ Allport, "Attitudes", 806; Lee, "Teaching Christian Attitudes", 44.

¹¹² Lee, *The Flow*, 106.

¹¹³ Lee, "Teaching Christian Attitudes", 44.

barış ve demokrasi, kişiler arası ilişkiler veya insan ilişkileri ve sosyal beceri eğitimini kastetmektedirler.¹¹⁴ Bu çalışmada duyuşsal eğitim kavramı yerine Lee'ye referansla duyuşsal içerik öğretimi (affective content instruction) terimi tercih edilmiştir.¹¹⁵ Duyuşsal içerik öğretimi, öğrencinin duygu, tutum, değer, inanç, sevgi, ilgi vb. duyuşsal nitelikli davranışlarının yapılandırılmış bir öğrenme ortamında kişiler arası ilişkileri ve sosyal becerileriyle harmanlanarak geliştirildiği bir amaca yönelik eğitim sürecini ifade etmektedir.¹¹⁶

Duyuşsal dinî davranışları kolaylaştırmayı amaçlayan din eğitimini duyuşsal içerik öğretim süreci olarak nitelendirmek mümkündür.¹¹⁷ Çünkü din öğretim programlarında temel vurgu dinî duyuşsal içerikler üzerinedir. Nitekim duyuşsal eğitimin bağımsız bir alan olarak ortaya çıkışından önce din eğitimi olarak gerçekleştirilmesi bu hususu desteklemektedir.¹¹⁸

Duyuşsal içerik öğretimi, esasında bireyin yaşamının tüm boyutlarını etkileyen bir içselleştirme/özümseme sürecidir. Özellikle dinî değerlerin ve ahlaki ilkelerin öğrenilmesinde içselleştirme önemli bir fonksiyona sahiptir. Çünkü birey, herhangi bir değeri veya ahlaki ilkeyi ne kadar içselleştirirse o ölçüde tutarlı davranışlar sergiler. İçselleştirme sürecinin sonunda, bireyin özümsemediği değeri, ilkeyi mutlaka davranış olarak ortaya koyması beklenir. Aksi takdirde içselleştirme süreci tamamlanmamış kabul edilir. Duyuşsal içerik öğretiminin en önemli hedefi bireyde bütüncül bir benlik algısı geliştirmektir.¹¹⁹ Böylece öğrenci benimsediği tutum, değer vb. duyuşsal içeriklerle bir benlik inşa eder ve hayata karşı tutarlı bir duruş, tavır sergiler.

Hayatın bir parçası olan dinin veya dinî duyuşsal davranışların öğrenilme süreci bir bireyin kişisel yaşamının bir parçası olduğundan genel öğrenme sürecinden ayrılamaz.¹²⁰ Çünkü dini öğrenmenin diğer öğrenme alanlarından bir farkı yoktur.¹²¹ Dolayısıyla dinî duygu, tutum ve davranışların eğitim ve öğretiminde diğer öğrenme alanlarında esas alınan temel öğrenme ilke ve yaklaşımların veya yöntemlerin aynısını kullanmak mümkündür.¹²² Bu bağlamda Lee, teorik temelini öğrenme kuramından alan mesajı öğrenme yaklaşımını/tezini duyuşsal (dinî) içerik öğretiminde referans almaktadır.¹²³ Duyuşsal içerik (tutum) öğretimini bir öğrenme süreci olarak ele alan ve ödül, ceza, pekiştirici gibi genel öğrenme ilkelerini duyuşsal

¹¹⁴ Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, 13-14.

¹¹⁵ Lee, *The Content*, 196-275.

¹¹⁶ Peter Lang, "Towards an Understanding of Affective Education in a European Context", *Affective Education: A Comparative View* (London:Cassell, 1998), 3; Lee, *The Content*, 196-275.

¹¹⁷ Bacanlı, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, 13.

¹¹⁸ Lang, "Towards an Understanding of Affective Education", 2.

¹¹⁹ Krathwohl vd., *Taxonomy of Educational Objectives*, 29.

¹²⁰ Lee, "How to Teach", 167.

¹²¹ Lee, "How to Teach", 167; Lee, "Key Issues", 50; Lee, *The Flow*, 59-60.

¹²² Ronald Goldman, *Religious Thinking From Childhood to Adolescence* (London: Routledge and Kegan Paul, 1964), 1-9.

¹²³ Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne*, 181.

davranış değişim sürecine uygulayan bu yaklaşım deneysel araştırmalara dayanmaktadır. Mesajı öğrenme yaklaşımı, aslında uyarıcı-tepki ilişkisinden hareketle duyuşsal davranış değişiminin oranını saptamaya odaklanmaktadır.¹²⁴ Buna göre herhangi bir bilgi ve becerinin öğrenilmesinde geçerli olan öğrenme ilkeleri duyuşsal içeriğin öğretilmesinde de geçerlidir.

Duyuşsal içerik öğretimi farklı değişkenlerin rol oynadığı yapılandırılmış bir eğitim sürecidir. Bu sürecin nasıl işlediğini, süreçte rol oynayan değişkenler ve özelliklerinin neler olduğunu bilmek eğitimciye söz konusu süreci nasıl yapılandıracağı hakkında yol gösterir. Mesajı öğrenme yaklaşımında; kaynak, ileti, hedef ve ortam olmak üzere bir iletişimin etkinlik derecesini belirleyen dört faktör vardır.¹²⁵ Buna göre iletişim ile öğrenme, dolayısıyla duyuş ve davranış değişikliği arasında yakın bir ilişki vardır. Aslında bilgi ve beceri öğrenme, tutum oluşturma ve değiştirme süreci bir iletişim sürecidir.¹²⁶ Bir başka deyişle iletişim süreci bir öğrenme sürecidir. Din eğitiminde dinî iletişim bir kaynak (öğretmen) yoluyla dinî mesajların (içeriğin) dinleyicilere (öğrencilere) bir ortamda iletilmesidir.¹²⁷

Mesajı öğrenme yaklaşımında bir iletişimin etkinlik derecesini belirleyen temel faktörler Lee'nin yaklaşımında sırasıyla; öğretmen, konu içeriği, öğrenci ve öğrenme ortamı olmak üzere öğretim sürecinin temel değişkenlerine karşılık gelmektedir. Bu dört değişken hem kendi içinde hem de birbiriyle etkileşim halinde duyuşsal davranış değişim sürecinde rol oynar.¹²⁸ Etkili bir duyuşsal içerik öğretimi için bu dört değişkenin temel niteliklerinin bilinmesi ve holistik bir şekilde yapılandırılması önem arz etmektedir.

3.1. Öğretmen

Öğretmen (kaynak), mesajı düzenleyen ve alıcıya ileten, dolayısıyla iletişim sürecini başlatan; beceri, duygu ve tutum sahibi kişidir. Kaynak, yüz yüze iletişimde bir insan (öğretmen) olabileceği gibi bir kitap, gazete, web sayfası, televizyon, sosyal medya kanalı da olabilir.¹²⁹ Din eğitiminde kaynak içeriği aktaran veya öğreten öğretmen, din görevlisi, dinî kitaplar, dinî gruplar, dinî içerikli sosyal medya platformlarıdır.

Araştırma bulguları, duyuşsal davranış değişikliğinin öğretim sürecindeki tüm değişkenlerden ama bilhassa öğretmenden çokça etkilendiğini ortaya koymaktadır.¹³⁰ Özellikle öğretmenin güvenilirliği veya inanırlığı, uzmanlığı,

¹²⁴ İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 69; Mevlüt Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum* (Samsun: Etüt Yayınları, 1998), 63-65.

¹²⁵ Kağıtçıbaşı- Cemalcılar, *Dünden Bugüne*, 181.

¹²⁶ Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 75.

¹²⁷ Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 75.

¹²⁸ Lee, "Hope in Instructional Practice", 370-371.

¹²⁹ İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 209; Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 77-78.

¹³⁰ R. B. Zajonc, "Feeling and Thinking: Preferences Need no Inferences", *American Psychologist* 35/2 (1980), 151-175.

çekiciliği ve kendi tutumları duyuşsal davranış değişikliğinde temel belirleyicidir.¹³¹ Öğretmenin inanılrlığı, onun güvenilir olmasına, uzmanlık derecesine, çekiciliğine ve saygınlığına bağlıdır.¹³² Duyuşsal davranış değişikliğinde rol oynayan önemli bir diğer nitelik hem pozitif hem de negatif yönde öğrenci tutumlarını etkileyen öğretmenin kendi tutumlarıdır. Öğretmenin kendisine, öğrencisine ve öğrettiği konu içeriğine karşı tutumları ne kadar olumluysa duyuşsal içerik öğretim süreci de o kadar olumlu olur.¹³³ Öğrenme içeriğini veya mesajı aktaran öğretmenin sevilen veya beğenilen biri olması da duyuşsal davranış değişikliğinde önemli bir etkidir. Çünkü sevilen ve beğenilen bir öğretmenin cazibesi veya çekiciliği taklit ve özdeşleşmeyi kolaylaştırır. Öğrenci, öğretmen ile ne kadar benzer veya ortak özelliklere sahip olursa ve öğretmenini ne kadar severse o oranda duyuşsal davranış değişikliğine yatkın olur.¹³⁴

Öğretmen ile ilgili olarak duyuşsal davranış değişikliğini etkileyen bir diğer husus öğretmenin öğretim yöntemidir. Öğretmen aktif öğrenci katılımına veya dolaysız deneyime olanak sağlayan tartışma, rol oynama vb. yöntem ve teknikler veya sanatsal faaliyetler ile duyuşsal davranış değişikliğini kolaylaştırabilir. Çünkü doğrudan deneyim, tüm beşeri süreçleri ihtiva eder dolayısıyla bireyi daha derinden etkiler.¹³⁵ Din eğitiminde birincil deneyimler, öğrenme kazanımları açısından sembolik, temsili veya sözel açıklamalara göre daha etkilidir. Öğrenci sözel veya sembolik olarak kendisine tanımlanan dinî duygu ve tutumları deneyimlemedikçe yeterince kavrayamaz. Bizatihi bir deneyim olan din, hayatı deneyimlemenin bir yoludur, dolayısıyla ne kadar çok tecrübeye dayanırsa öğrencinin hayatında o oranda etkili olur.¹³⁶ Online eğitime nazaran yüz yüze eğitimin duyuşsal davranış değişikliğinde daha fazla etkili olmasının temel nedeni de öğrencinin tüm beşeri süreçleri ile öğretim sürecinde bizzat yer alması, dolaysız deneyim yaşama imkânına sahip olmasıdır.¹³⁷

¹³¹ Carl Iver Hovland vd., *Communication and Persuasion; Psychological Studies of Opinion Change* (New Haven: Yale University Press, 1953), 19-55.

¹³² Carl I. Hovland- Walter Weiss, "The Influence of Source Credibility on Communication Effectiveness", *Public Opinion Quarterly* 15 (1951), 635-650.

¹³³ S. B. Khan - Joel Weiss, "The Teaching of Affective Responses", *Second Handbook of Research on Teaching; A Project of the American Educational Research Association*, ed. Robert Morris William vd. (Chicago: Rand McNally, 1973), 774-776.

¹³⁴ bk. H. E. Krugman, "Affective Response to Music as a Function of Familiarity", *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 38/3 (1943), 388-392; E. Stotland vd., "Generalization of Interpersonal Similarity", *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 62/2 (1961), 250-256.

¹³⁵ James Michael Lee (ed.), *Toward a Future for Religious Education* (Dayton, Ohio: Pflaum Press, 1970), 63.

¹³⁶ Lee, *The Shape*, 13-14.

¹³⁷ Lee, *The Content*, 249.

3.2. Konu İçeriği

Konu içeriği (mesaj), kaynağın iletmediği her şeydir. Din eğitiminde mesaj, öğrencilere iletilmek istenen dinî bilgi, inanç, duygu ve tutum gibi konu içerikleridir.¹³⁸

Araştırma bulguları, konu içeriğinin tek veya çift yönlü olması, korku yaratıcı unsurlar içerip içermemesi, duyuşsal veya bilişsel ağırlıklı olması vb. özelliklerinin duyuşsal davranış değiştirme sürecinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.¹³⁹ Örneğin aşırı korkutucu duyuşsal dinî konu içeriği, öğrenciyi rahatsız etmekte, şüpheye düşürmekte, öğrencinin birtakım savunma mekanizmalarını harekete geçirmesine ve kendisine sunulan içeriği reddetmesine yol açmakta dolayısıyla duyuşsal dinî davranışın ortaya çıkmasını olumsuz etkilemektedir.¹⁴⁰ Buna göre din eğitiminde cehennem, azap, ceza vb. korku motifleri yerine merhamet, sevgi motifleri merkeze alınmalıdır. Konu içeriğinin öğrencinin mevcut görüşlerinden farklı olması da duyuşsal dinî davranış değişikliğini etkilemektedir. Konu içeriği, öğrenci tutumlarından çok farklı olduğunda öğrenci, bu farklılıktan kaynaklanan tutarsızlığı ortadan kaldırmak için yeni tutumlar geliştirmeye veya var olan tutumlarını değiştirmeye yönelecektir. Ancak konu içeriği ile öğrenci tutumları birbirine yakınsa, bilişsel tutarsızlık söz konusu olmadığından tutum değişikliği söz konusu olmayacaktır.¹⁴¹

Duyuşsal davranış değişikliğini etkileyen önemli faktörlerden biri de konu içeriğinin tek yönlü veya çift yönlü olmasıdır. Tek yönlü konu içeriğinde sadece ileri sürülen görüş açıklanır, karşıt görüşlere yer verilmez. Çift yönlü konu içeriğinde ise karşıt görüşlere de yer verilir ve genellikle bu karşıt görüşler çürütülür. Çift yönlü konu içeriği tutum değişikliğinde daha etkilidir.¹⁴² Çünkü karşıt görüşün iddialarını da içeren bir konu içeriği daha objektif kabul edilmektedir. Aksi takdirde öğrenci, öğretmenin objektif davranmadığını düşünebilir ve öğretmene olan güvenini kaybedebilir. Çift yönlü konu içeriği özellikle zeki ve donanımlı öğrenciler üzerinde daha etkilidir. Çünkü zekâ ve eğitim düzeyi arttıkça bireylerin bir problemin çeşitli yönlerini bilme ya da tahmin etme olasılığı artmakta, o problemi tek bir yönden ele alan konu içeriğini güvenilir bulmamaktadırlar. Ayrıca çift yönlü konu içeriği bireylerin daha sonra karşılaşabilecekleri karşıt fikirlere karşı dirençli olmalarını, kendi görüşlerini savunma tecrübesi edinmelerini sağlar. Tek yönlü konu içeriğinde kişi karşıt görüşlere karşı savunmasız kalabilir veya karşıt görüşlerin etkisinde kalabilir.¹⁴³ Nitekim yapılan gözlemlerde lise düzeyindeki DKAB derslerinde öğrencilerin İslam dışındaki dinler hakkında çokça sorular sorduğu ve dersi

¹³⁸ Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 85.

¹³⁹ İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 215-217; Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 86-93.

¹⁴⁰ Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 92; İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 215-217.

¹⁴¹ Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne*, 193.

¹⁴² Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne*, 196-199; İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 217-218; Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 93-94.

¹⁴³ Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne*, 196-199.

karşılaştırmalı bir şekilde işlemek istedikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu derslerde din eğitimcilerinin tek yönlü konu içeriğine odaklanmaması, öğrencilerin soru ve eleştirilerine açık olması ve bilgi ve yaklaşım bakımından kendilerini çok yönlü yetiştirmeleri beklenmektedir.

Konu içeriğinin duygusal ya da mantıksal olması da duyuşsal dinî davranış değişikliğini etkilemektedir. Öğrenci özellikleri, konu içeriğinin türü, ortam vb. faktörler bu özelliğe doğrudan etki etmekte dolayısıyla tamamen duygusal veya tamamen mantıksal bir konu içeriğinin varlığından söz etmek mümkün değildir. Ancak araştırma bulguları, öğrenme içeriğinin öğrenciye yakın olduğu yani öğrenciyi ilgilendirdiği durumlarda duygusal içeriğin daha etkili olabildiğini ortaya koymaktadır.¹⁴⁴ Ancak bilişsel becerileri gelişmiş, zeki ve eğitilmiş insanlar daha ziyade mantıksal içerikten etkilenme eğilimindedir.¹⁴⁵ Dolayısıyla burada öğretmen öğrencinin özelliklerini, konu içeriğini ve ortamı göz önünde bulundurarak en uygun konu içeriğini tercih etmelidir.

Konu içeriğinin sürekli tekrarlanması da duyuşsal davranış değişikliğini etkilemektedir. Tekrar edilen içerik, özellikle konu içeriğine karşı tarafsız ya da olumlu bir tutuma sahip kimselerde tutum değişikliğini olumlu etkilemektedir. Ancak konu içeriğine karşı olumsuz tutumlara sahip kimseler tekrara aşırı maruz kaldığında söz konusu içeriğe karşı daha da olumsuz tutumlar geliştirebilir. Bunun yanı sıra kişi konu içeriğine karşı olumlu tutumlara sahip olsa bile tekrar kişinin duyarsızlaşmasına neden olabilir. Bu durumda öğretmen aynı içeriği farklı yöntem ve teknikler kullanmak suretiyle bu duyarsızlaşmayı engelleyebilir.¹⁴⁶ Yapılan gözlemlerde öğrencilerin ilkokuldan liseye DKAB dersinde yıllardır aynı şeyleri öğrendikleri gerekçesiyle sıkıldıkları ve şikâyet ettikleri tespit edilmiştir. Bunun temel nedeni din eğitiminin bilişsel içerik ağırlıklı olması dolayısıyla bilişsel içeriğin her sınıf düzeyinde biraz değiştirilerek tekrarlanmasıdır. Bu durumda din eğitimcileri derslerinde duyuşsal içeriğe bolca yer vermelidir. Lee'ye göre duyuşsal içerik, "Nesnel olarak daha önce deneyimlenen duyguların tekrarı gibi görünse bile, öğrenci için her zaman öznel olarak yenidir." Yani her sevinç ve hüznün anı her zaman yeni ve farklıdır. Duyuşsal içerikte bir tekrar söz konusu değildir. Her yaşta insanın aynı şarkıyı farklı duygularla tekrar tekrar dinleyebilmesinin temel nedeni budur.¹⁴⁷ Buna göre öğretmen, din dersinde uygun duyuşsal içeriklere bolca yer vererek öğrencilerin şikâyetlerini tamamen ortadan kaldırmaya bile nispeten azaltabilir. Özellikle rol oynama tekniği ile konu içeriğine dâhil olan öğrencilerin duyuşsal davranış değişimine daha açık oldukları gözlenmiştir. Çünkü rol oynama, öğrenciler arasında kişiler arası ilişkileri geliştirir ve bireyin benlik algısını değiştirir. Ayrıca rol oynama bireyin başkalarının dünyasını daha iyi anlamalarına

¹⁴⁴ Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne*, 200-201.

¹⁴⁵ Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 91; Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne*, 200-201.

¹⁴⁶ Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne*, 205.

¹⁴⁷ Lee, *The Content*, 207.

ve hissetmelerine katkı sağlamak suretiyle duyuşsal becerileri geliştirir.¹⁴⁸ Dolayısıyla duyuşsal konu içeriğinin öğretiminde öğretmen psikodrama gibi öğrencinin tüm beşeri süreçlerini harekete geçiren öğretim uygulamalarından yararlanması faydalı olacaktır.

3.3. Öğrenci

Öğrenci (hedef), iletişim sürecinde kaynağın mesaj gönderdiği alıcıdır. Hedef kendisine iletilen mesaja fizyolojik ve psiko-sosyal süreçlerle sözlü veya sözsüz tepkide bulunur.¹⁴⁹ Eğitimde hedef mesaja muhatap olan öğrencidir.

Duyuşsal davranış değişikliği sürecinde öğrenciyi öğrenme eyleminden bağımsız ele almak mümkün değildir. Çünkü tüm öğrenmeler öğrencinin ihtiyaçları, duyguları, tutumları, değerleri, inançları vb. öğrencinin kişilik yapısı (psikolojik) ile ilgili içsel veya bireysel faktörlere göre meydana gelir.¹⁵⁰ Ancak insanın kişilik yapısı ve davranışları geniş ölçüde sosyal bir ortamda şekillenir. Dolayısıyla, kültür, sosyal sınıf, referans grupları, arkadaş çevresi, okul ve aile gibi sosyal-kültürel etkenler de dış etken olarak (sosyolojik) öğrenci öğrenmesini etkiler.¹⁵¹

Duyuşsal davranış değişikliğindeki en önemli etken bireyin kişiliğidir.¹⁵² Kişiliğin biçimlenmesinde bireyin zekâsı, yaşı, duyguları, algıları, ahlak anlayışı vb. iç etkenler; sosyal ve fiziki çevreyle etkileşim neticesinde edindiği deneyimler gibi dışsal etkenler rol oynamaktadır.¹⁵³ Kişilik bireysel deneyimlerden etkilenerek yeniden biçimlenir, dolayısıyla kişilik biçimlenmesi yaşam boyu devam eder. Çünkü kişi doğduğu andan itibaren çevresiyle bir etkileşim içinde sürekli yeni deneyimler edinir ve sosyalleşme sürecinin bir parçası olur.¹⁵⁴ Araştırma bulguları, öz güveni düşük bireylerin kendi görüşlerine fazla değer vermediklerini bu yüzden daha çabuk ikna olduklarını, dolayısıyla duyuşsal davranış değişikliğine daha eğilimli olduklarını ortaya koymaktadır.¹⁵⁵ Bireyin öz saygısı da duyuşsal davranış değişikliğini etkilemektedir. Özellikle uyaran çok yönlü ve karmaşık olduğunda, bireyin öz saygısının (benlik) duyuşsal davranış değişikliğini etkilemesi ihtimali artmaktadır.¹⁵⁶ Bireyin sosyo-ekonomik statüsü de duyuşsal davranış değişikliğinde önemli bir etkidir. Araştırmalar üst sosyo-ekonomik bölgelerde yaşayan bireylerin, otorite figürlerine ve kurumlarına karşı alt sosyo-ekonomik ortamlardaki akranlarına nazaran daha olumlu tutumlara sahip olma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır.¹⁵⁷ Duyuşsal davranış değişikliğinde cinsiyetin rolü ile ilgili yapılan araştırma sonuçları, erken çocuklukta bariz bir farkın olmadığını ancak

¹⁴⁸ Lee, *The Content*, 54

¹⁴⁹ Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 98.

¹⁵⁰ Lee, *Principles*, 162- 180.

¹⁵¹ İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 147; Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 20, 60-62.

¹⁵² Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 52; İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 160.

¹⁵³ İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 161; Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 61-62.

¹⁵⁴ Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 17-18; İnceoğlu, *Tutum Algı İletişim*, 160.

¹⁵⁵ Kağıtçıbaşı- Cemalcılar, *Dünden Bugüne*, 207.

¹⁵⁶ McGuire, "The Nature of Attitudes", 251-252.

¹⁵⁷ Lee, *The Content*, 250.

ileriki yaşlarda farklılaşmanın belirginleştiğini, özellikle kızların erkeklere nazaran duyuşsal davranış değişikliğine daha açık olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun temel nedeni kültürün kadına (itaatkâr, uysal) ve erkeğe (fikrinde ısrarcı) biçtiği farklı toplumsal rollerdir.¹⁵⁸ Bireyin hem kronolojik hem de psikolojik yaşı da duyuşsal davranış değişikliği ile yakından ilişkilidir. Örneğin yaşlılar gençlere nazaran daha tutucudurlar dolayısıyla duyuşsal davranış değişikliğine karşı daha dirençlidirler.¹⁵⁹ Çünkü yaşlıların oturmuş kalıp yargıları vardır.

Bireyin kendi tutumlarına bağlılık (taahhüt) derecesi de duyuşsal davranış değişikliğini etkilemektedir. Bağlılık, öğrencinin konu içeriğini kabul etmesi veya reddetmesinde etkilidir.¹⁶⁰ Örneğin öğrenci, önceden bir tutum doğrultusunda bir davranış ortaya koymuş veya bir görüş ileri sürmüşse, bu konuda kendi tutumunu bu yönde değiştirmeye zorlayabilir.¹⁶¹ Düşünmeyi, sorgulamayı pek sevmeyen öğrenciler genellikle zihinsel kaynaklarını fazla kullanmadan öğretmenin çekiciliği ya da öğrenme ortamının etkileyciliği gibi dışsal/çevresel faktörlerden etkilenme ve ikna olma eğilimindedirler.¹⁶² Kendini izlemeye yatkın olan kişiler başkalarının gözünden nasıl göründüklerini önemserler. Onlar için gerektiği yerde gerektiği şekilde davranmak önemlidir. Çünkü onlar için başkalarının beklentileri, kendileri hakkındaki düşünceleri önemlidir. Ancak kendini izlemeye yatkın olmayanlar başkalarının ne düşündüğünü umursamadıklarından içlerinden geldiği gibi hareket ederler. Bu bağlamda bu gruptakilerin daha bağımsız ve bireyci oldukları söylenebilir. Dolayısıyla bu gruptakilerin başkalarından etkilenme olasılığı düşüktür.¹⁶³ Ayrıca eğitim ve zekâ düzeyi yüksek öğrenciler sorgulayan, araştıran kimseler oldukları için konu içeriğindeki tutarsızlıkları kolay algılar, dolayısıyla duyuşsal davranış değişikliği sürecinde daha dirençlidirler.¹⁶⁴ Araştırma-inceleme sonucunda edindiği bilgi ile inancını kuvvetlendiren (tahkiki iman) bir dindar farklı dinî akımlardan kolay kolay etkilenmeyecektir. Ancak kişi kendisi için az önemli olan dolayısıyla sıkı bir şekilde bağlı olmadığı inançlarından kolayca vazgeçebilir. Burada kaynağın güvenilir oluşu, inandırılığı vb. etkenler de rol oynamaktadır.

Duyuşsal davranış değişikliğine yol açan önemli etkenlerden biri de öğrencinin davranışlarının sonuçları veya etkileridir. Eğer belirli bir davranış biçimi başarıya veya tatmine yol açıyorsa, o zaman birey muhtemelen bu davranışlara ve içinde bulunduğu ortama karşı olumlu bir tutum geliştirecektir. Ayrıca araştırmalar öğrencinin formal bir öğretim ortamında (okul, Kur'an Kursu vb.) başarılı olması

¹⁵⁸ Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne*, 209-211.

¹⁵⁹ Lee, *The Content*, 249.

¹⁶⁰ Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne*, 206; Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 101-102.

¹⁶¹ Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 101.

¹⁶² Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne*, 210.

¹⁶³ Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne*, 211.

¹⁶⁴ Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 100.

durumunda, o ortama karşı olumlu tutumlara sahip olma eğiliminde olacağını; ancak tersinin de mümkün olduğunu ortaya koymaktadır.¹⁶⁵

Sosyal psikoloji verilerine dayalı olarak tespit edilen tüm bu ilkeler, öğrenme çevresini yapılandırmasında ve duyuşsal dinî davranış değişikliği sürecini kolaylaştırmasında öğretmene rehberlik etmesi bakımından din eğitiminde oldukça önemlidir.

3.4. Öğrenme Çevresi

Öğrenme çevresi veya ortam, iletişim sürecinin gerçekleştiği yerdir.¹⁶⁶ Öğretim sürecinde ortam, bireyin bilinçli-bilinçsiz tepkide bulunduğu fiziksel, kültürel, psikolojik ve sosyal koşullar toplamıdır.¹⁶⁷ Araştırmalar, öğrencinin öğrenme çevresindeki sosyo-duygusal iklimden, diğer insanlardan, pedagojik materyallerden, ısı, ışık, büyüklük-küçüklük gibi ortamın fiziksel özelliklerinden etkilendiğini dolayısıyla bireyin etkileşimde bulunduğu ortamın duyuşsal davranışların ortaya çıkması veya değiştirilmesi sürecinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.¹⁶⁸

Öğrencilerin ahlaki/dinî tutum, değer ve inançlarının gelişiminde; ailevi değerler, yakın ve uzak çevre, kültürel etki, eğitim, sosyal etki, ibadethaneye devam gibi faktörler etkin rol oynamaktadır.¹⁶⁹ Bireyin dinî ve ahlaki etkileşimi sosyalleşme ile mümkündür. Genç bireyler, yetişkin cemaatine katılmak, cemaat üyeleri ile etkileşime girmek suretiyle sosyalleşir. Cemaati rol model olarak kabul eden gençler cemaat ile özdeşim kurmak suretiyle dinî kimliklerini kazanırlar.¹⁷⁰ Araştırmalar, bir cemaatin kültürel inançlarının ve yaşam tarzının bireyler tarafından öğrenilmiş davranışlar olduğunu ve onların hayatının duyuşsal alanına derinden dâhil olduğunu ortaya koymaktadır.¹⁷¹

Din eğitim bilimciler, okulla sınırlandırmaksızın, bilinçli bir şekilde yapılandırmaya elverişli öğrenme çevresinin üzerinde önemle durmalıdır. Çünkü eğitim-öğretim bir ortamda gerçekleşir dolayısıyla ortamdaki tüm değişkenlerden etkilenir. Söz konusu değişkenlerin bir amaç doğrultusunda yapılandırıldığı öğrenme ortamlarında rastlantılara yer olmadığından duyuşsal davranış değişikliği daha verimli ve etkili gerçekleşir. Din eğitimcilerinin somut öğrenme durumlarını öğrenciler arasındaki kişisel etkileşimi pekiştirecek şekilde yapılandırmaları ve bunun için uygun pedagojik uygulamaları derste çokça kullanmaları da duyuşsal dinî davranış değişimi için son derece önemlidir.

¹⁶⁵ Lee, *The Content*, 250.

¹⁶⁶ Kaya, *Din Eğitiminde İletişim*, 103.

¹⁶⁷ Lee, *The Flow*, 65-73.

¹⁶⁸ Lee, *The Content*, 251-253.

¹⁶⁹ Lee, *Principles*, 116.

¹⁷⁰ Berard L. Marthaler, "Socialization as a Model for Catechetics", *Foundations of Religious Education*, ed. Padraic O'Hare (New York: Paulist Press, 1978), 81-82.

¹⁷¹ Bernard Berelson - Gary A. Steiner, *Human Behavior; An Inventory of Scientific Finding* (New York: Harcourt, Brace & World, 1964), 643-649.

SONUÇ

Duyuşsal davranış değişim süreci ile ilgili çalışmalar genellikle medya, reklamcılık, halkla ilişkiler, politika vb. alanlarda yoğunlaşmaktadır. Söz konusu alanlarda sosyal psikoloji verilerine dayalı olarak yapılan çalışmaların amacı bireylerin inanç ve değerlerini, özellikle tutumlarını, dolayısıyla da davranışlarını yönlendirmek veya değiştirmektir. Ancak bu alanlarda kaydedilen gelişmelerin, din eğitimi de dâhil genel eğitim alanında kaydedildiğini söylemek güçtür. Bunun pek çok nedeni vardır ancak temel neden duyuşun mahiyetinin ve öğretim sürecinin, özellikle dinî yaşam tarzı davranışlarının ortaya çıkmasında duyuşun rolünün yeterince bilinmemesi ve konu ile ilgili sosyal bilimsel verilerden gereğince istifade edilememesidir.

Duyuşun ve duyuşsal içeriklerin ne olduğu, nasıl oluştuğu ve geliştiği, duyuşsal içerik öğretim sürecinin temel ilkelerinin neler olduğu ile ilgili çalışmalar özellikle eğitim alanında öğrencilerin; öğretmen, okul, öğrenme içeriği vb. öğretim sürecinin değişkenlerine karşı olası tepkilerini öngörmek açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin mevcut tepkilerinden çıkarımlarda bulunmak ve buna göre eğitim-öğretim sürecini yapılandırmak, yeni öğretim yaklaşımları, stratejileri, yöntem ve teknikleri geliştirmek ve bu suretle istenilen ya da hedeflenen duyuşsal davranışları ortaya çıkarmak ve biçimlendirmek bakımından da önem arz etmektedir.

Bir yaşam tarzı olan dinin özünü oluşturan inanç, tutum ve değer gibi içerikler duyuşsal nitelikli olduğundan duyuşsal içerik öğretimi din eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Nitekim din eğitiminin genel, bilhassa özel amaçları incelendiğinde; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarının tümüne vurgu yapıldığı ancak özellikle değer sistemini oluşturmak suretiyle kendini gerçekleştirme, dininin temel ahlaki ilke ve değerlerini içselleştirmek ve dolayısıyla kendi dini ile barışık olma ve evrensel ahlaka kendi dininden neşet eden ahlaki ilkelerle katkıda bulunma ve bunların toplumsal yansımalarının duyuşsal öğrenme alanı ile doğrudan ilişkili olduğu, dolayısıyla din eğitiminin amaçlarında duyuşsal alanın daha ağır bastığı görülmektedir.¹⁷² Bu da din eğitim ve öğretiminde duyuşsal yaklaşımların önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Duyuşsal davranış değişikliği süreci, öğretmen, öğrenci, konu içeriği ve öğrenme ortamı olmak üzere dört temel değişkenden herhangi birinin bir sonucu olmaktan ziyade, birbiriyle etkileşim halindeki bir dizi değişkenin bir sonucudur. Ancak öğrenme ortamının yapılandırılmasında ve öğrencinin duyuşsal davranışlarının kolaylaştırılmasında en önemli rol öğretmenindir. Bu yüzden duyuşsal davranış değişikliği sürecini kolaylaştırmak için öğretmenin uygulamalı bir sosyal bilimci olması beklenir. Çünkü din eğitimi hem teorik hem de pratik bir boyuta sahiptir. Teorik boyutta; bir uzman olarak öğretmen, öncelikle duyuş ve mahiyetini, duyuşsal içerik türlerini ve duyuşsal içerik öğretim sürecinin temel

¹⁷² Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002), 139-140.

ilkelerini ve öğretim sürecini nasıl yapılandıracağına ilişkin sosyal bilimsel verilere dayalı teorik bilgiye sahip olması beklenir. Pratik boyutta ise öğretmenin, duyuşsal içerik öğrenme hedeflerine en uygun pedagojik yaklaşımları, yöntem ve teknikleri uygulamaya koyma becerisine sahip olması gerekir. Duyuşsal içerik öğretim sürecinde din eğitimcisinin dikkat etmesi gereken en önemli husus, öğrencilerinin duyuşsal davranışlarını etkileyebileceğinin ve onları değiştirebileceğinin farkında olmasıdır. Buna göre öğretmen başta kendi tutumlarının, temel kişilik özelliklerinin, mesleki yeterliliğinin ve pedagojik eylemlerinin öğrenci üzerindeki etkisinin bilincinde olmalıdır. Özellikle din eğitimcilerinin başarısında mesleki yeterlilik, disiplinler arası bir yaklaşımla kendilerini çok yönlü bir şekilde geliştirmeleri, mesleğini ve öğrencilerini sevmesi, olumlu bir benlik algısına sahip olmaları ve buna bağlı olarak kendileriyle barışık olmaları son derece önemlidir.

Duyuşsal davranış değişikliği sürecinde en önemli etken doğrudan deneyimdir. Dolayısıyla öğretmen derslerinde; konferans, düz anlatım vb. geleneksel yöntemler yerine öğrencileri duygusal olarak öğretim sürecine dâhil edecek; etkili iletişim, iş birliği, aktif katılım, dönüt verme, sıcak bir sınıf ortamı oluşturma vb. yöntem ve tekniklere yer vermelidir. Uygulamalı bir sosyal bilimci olarak öğretmen, temel birtakım dinî değerlerin içselleştirilmesi için öğrencileri ağaç dikmek, yardım kampanyalarına katılmak vb. toplum hizmeti uygulamalarına katılmaya teşvik etmek, özellikle ahlaki ikilem içeren konularda tartışma veya münazara gibi etkinliklere derslerinde bolca yer vermek, din ve hayat ile ilgili güncel meselelerde problem çözme tekniğini etkin bir şekilde kullanmak, kıssadan hisse ile hikâye yorumlamak ve yeni hikâyeler oluşturmak gibi pedagojik yöntem ve teknikler kullanma becerisine sahip olmalıdır. Ayrıca öğretmen, duyuşsal davranış değişikliği sürecini kolaylaştırmak için kullanacağı pedagojik araçların öğrenci seviyesine uygunluğuna dikkat etmelidir. Örneğin, ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile oyunlar oynamak duyuşsal davranış eğitiminde daha etkili pedagojik bir uygulamadır.

Duyuşsal kazanımların kolaylaştırılmasında en etkili pedagojik yöntemler rol oynama ve dramadır. Başkalarının gözünden meselelere bakmak ve duygudaşlık becerisini geliştirmek, özellikle dinî değerlerin içselleştirilmesini kolaylaştırmak için öğretmen bu pedagojik yöntemleri etkili bir şekilde uygulama bilgi ve becerisine sahip olmalıdır. Ayrıca öğretmen sembolik veya soyut olmaktan ziyade somut öğrenme durumlarına odaklanmalı, birçok deneysel değişken içeren; alan gezileri, edebiyat, resim, müzik, sinema gibi sanatsal faaliyetler, proje çalışmaları vb. uyaran bakımından zengin bir öğrenme ortamı oluşturmalı ve öğrenciye doğrudan deneyim imkânı sunmalıdır. Tüm bunlar sınıf ve okul ortamının fiziksel, kültürel ve sosyal açıdan yapılandırılmasını, ayrıca öğretimin sınıf ve okul dışına taşınmasını, daha doğal ve sosyal bir ortamda gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır. İleri düzey duyuşsal içerik öğretiminde öğretmen, çoklu zekâ kuramı, yapılandırmacılık, duygusal zekâ, probleme dayalı öğretim ve iş birlikçi öğrenme gibi yaklaşımları esas almalıdır.

Duyuşsal içerik öğretiminde kişiler arası etkileşim son derece önemlidir. Buna göre somut öğrenme ortamının kişiler arası etkileşimi kolaylaştıracak şekilde yapılandırılması önem arz etmektedir. Çünkü duyuşsal davranışlar, kişiler arası etkileşim olarak nitelendirilen somut bir öğrenme ortamında grup etkisiyle daha kolay öğrenilmektedir. Yüz yüze eğitimin online veya uzaktan eğitime nazaran daha etkili olmasının temel sebebi kişiler arası etkileşimdir.

Tüm öğrenmeler öğretim faaliyetinin merkezinde ve hedefinde yer alan öğrenen bireyin yaş, cinsiyet, zekâ, sosyo-ekonomik düzeyi, ihtiyaçları, aile ve akran çevresi, mensubu olduğu dinî veya sosyal grup vb. iç ve dış birçok faktöre göre meydana gelir. Dolayısıyla din öğretmeninin öğrencilerini çok iyi tanınması ve öğretim sürecini buna göre yapılandırması beklenir. Öğrencilerin ihtiyaçlarının, soru ve sorunlarının dikkate alınmadığı öğretimin başarılı olması beklenemez.

Din eğitiminde duyuş yalnızca bir ürün içeriği değil aynı zamanda bir süreç içeridir. Çünkü sadece bilişsel süreçler (bilgi) eğitimin hedeflediği davranış değişikliğini ortaya çıkaramaz. Bilginin davranışa dönüşebilmesi için merak, ilgi, tutum, sevgi vb. duyuşsal süreçlerin harekete geçirilmesi gerekir. Özellikle erken çocukluk döneminde (0-8 yaş arası) duyuşun baskın psikolojik süreç olduğu dikkate alınarak eğitim öğretim faaliyetleri planlanmalı ve uygulanmaya konulmalıdır.

Duyuşsal içerik öğretim sürecinde; bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve yaşam tarzı davranışlarının öğretiminde öğrencinin kişilik yapısının bütünlüğüne odaklanmak suretiyle bütünsel bir yaklaşım benimsemek önemlidir. Çünkü bütünsel bir dinî hayatın varlığı tüm beşeri süreçlerin aktif etkileşimine bağlıdır. Buna göre din eğitimcisinin görevi öğrencinin dinî hayatının bütünlüğünü korumak ve geliştirmek ve insanın bir bütün olduğu gerçeğinden hareketle başta duyuşsal olmak üzere öğrencinin tüm beşeri süreçlerini eş zamanlı olarak geliştirmektir.

KAYNAKÇA

- Abalı, Osman. *Öğrenmede Duyuş-Biliş İlişkisi Bağlamında Din Eğitiminde Duyuşsal Boyut*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Allport, Gordon W. "Attitudes". *A Handbook of Social Psychology*. ed. Carl Murchison. 798-844. New York: Russell & Russell, 1967.
- Anderson, Lorin W.- Bourke S. F. *Assessing Affective Characteristics in the Schools*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000.
- Aydın, Enes. *Din Eğitiminde Duyuşsal Boyut*. İstanbul: Dün Bugün Yayınları, 2020.
- Bacanlı, Hasan. *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları, 2006.
- Batar, Yusuf. *Din Eğitiminde Duyuşsal Boyut*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2021.
- Berelson, Bernard- Steiner, A. Gary. *Human Behavior; An Inventory of Scientific Findings*. New York: Harcourt, Brace & World, 1964.

- Bloom, Benjamin Samuel vd. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification Of Educational Goals: Handbook I Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, 1956.
- Bloom, Benjamin Samuel. "Affective Outcomes of School Learning". *Jstor*. Erişim 18 Mayıs 2023. <http://www.jstor.org/stable/20298896>
- Burgess, Harold William. *Models of Religious Education: Theory and Practice in Historical and Contemporary Perspective*. Wheaton, III: Victor Books, 1996.
- Cooper, Joseph Bonar- McGaugh, James L. *Integrating Principles of Social Psychology*. Cambridge, Mass: Schenkman Pub. Co., 1963.
- Çekin, Abdülkadir. "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İle Ortaokul Temel Dini Bilgiler Dersi (İslam; I-II) Öğretim Programı Kazanımlarındaki Duyuşsal Hedefler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma". *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6 (Haziran 2016), 55-97. <https://doi.org/10.18498/amauidf.251529>
- Demirel, Özcan. *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.
- Eagly, Alice H.-Chaiken Shelly. "The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude". *Social Cognition* 25/5 (2007), 582-602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>.
- Fersahoğlu, Yaşar - Demir, Mehmed Akif. *Din Eğitim ve Öğretiminde Duygu Eğitimi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2021.
- Glock, Charles Y. "On The Study of Religious Commitment". *Religious Education* 57/4 (1962), 98-110. <https://doi.org/10.2307/3510518>
- Goldman, Ronald. *Religious Thinking From Childhood To Adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul, 1964.
- Goleman, Daniel. *Duygusal Zekâ; EQ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*. çev. Banu S. Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları, 2012.
- Mehmet, Görmez, *Gençliğin Anlam Arayışı*. Ankara: Otto Yayınları, 2021.
- Harms, Ernest. "A Differential Concept of Feelings and Emotions". *Feelings and Emotions*. ed. Martin L. Reymont. 156-160. New York: McGraw-hill, 1950.
- Hidi, Suzanne. "Interest, Reading, and Learning: Theoretical and Practical Considerations". *Educational Psychology Review* 13/3 (2001), 191-209. <https://doi.org/10.1023/A:1016667621114>
- Hillman, James. *Insearch: Psychology and Religion*. New York: Scibner's, 1967.
- Hovland, C. I.- Weiss, Walter. "The Influence of Source Credibility on Communication Effectiveness". *Public Opinion Quarterly*, 15 (1951). 635-650. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/266350>
- Hovland, Carl Iver vd., *Communication and Persuasion; Psychological Studies of Opinion Change*. New Haven: Yale University Press, 1953.
- İnceoğlu, Metin. *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2021.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem - Cemalcılar, Zeynep. *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları, 2022.
- Kaya, Mevlüt. *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*. Samsun: Etüt Yayınları, 1998.

- Katz, Daniel. "The Functional Approach to The Study of Attitudes". *Public Opinion Quarterly* 24/2 (January 1960), 163-204. <https://doi.org/10.1086/266945>
- Keefe, Jeffrey. "The Learning of Attitudes, Values, and Beliefs". *Toward a Future for Religious Education*, ed. James Michael Lee vd. 1-35. Dayton, Ohio: Pflaum, 1970.
- Khan, S. B.- Weiss, Joel. "The Teaching of Affective Responses". *Second Handbook of Research on Teaching; A Project of the American Educational Research Association*. ed. Robert Morris vd. 755-776. Chicago: Rand McNally, 1973.
- Korkmaz, Leman. "Tutumlarımızın Ne Kadar Farkındayız? Örtük Tutumlar ve Örtük Ölçüm Yöntemleri". *Türk Psikoloji Yazıları* 20/40 (Aralık 2017), 109-127.
- Krapp, Andreas. "Interest, Motivation and learning: An Educational-Psychological Perspective". *European Journal of Psychology of Education* 14/1 (1999), 23-40. <https://doi.org/10.1007/BF03173109>
- Krathwohl, David R. vd., *Taxonomy Of Educational Objectives The Classification of Educational Goals Handbook II: Affective Domain*. London: Longman Group Limited, 1964.
- Krugman, H. E. "Affective Response to Music as a Function of Familiarity". *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 38/3 (1943), 388-392. <https://doi.org/10.1037/h0061528>. (20.10.2022).
- Landis, Carney. "Studies of Emotional Reactions. II. General Behavior and Facial Expression". *Journal of Comparative Psychology* 4/5 (1924), 447-510. <https://doi.org/10.1037/h0073039>. 17.11.2022
- Lang, Peter. "Towards an Understanding of Affective Education in a European Context". *Affective Education: A Comparative View*. 3-18. London: Cassell, 1998.
- Lee, James Michael. *Principles and Methods of Secondary Education*. New York: McGraw-Hill, 1963.
- Lee, James Michael (ed.). *Toward a Future for Religious Education*. Dayton, Ohio: Pflaum Press, 1970.
- Lee, James Michael. *The Shape of Religious Instruction: A Social Science Approach*. Alabama: Religious Education Press, 1971.
- Lee, James Michael. "Hope in Instructional Practice". *Religious Education* 67/5 (September 1972), 368-374. <https://doi.org/10.1080/0034408720670511>
- Lee, James Michael. *The Flow of Religious Instruction: A Social Science Approach*. Alabama: Religious Education Press, 1973.
- Lee, James Michael (ed.). *The Religious Education We Need: Toward the Renewal of Christian Education*. Mishawaka, Indiana: Religious Education Press, 1977.
- Lee, James Michael. "Key Issues in the Development of a Workable Foundation for Religious Instruction". *Foundations of Religious Education*. ed. Padraic O'Hare. 40-63. New York: Paulist Press, 1978.
- Lee, Jame Michael. "Training Religious Educators II". *Modern Ministry* December (1981), 26-29.

- Lee, James Michael. "The Authentic Source of Religious Instruction". *Religious Education and Theology*, ed. Norma H. Thompson. 100-197. Alabama: Religious Education Press, 1982.
- Lee, James Michael. "Religious Education and the Bible: A Religious Educationist's View". *Biblical Themes in Religious Education*. ed. Joseph S. Marino. 1-61. Alabama: Religious Education Press, 1983.
- Lee, James Michael. *The Content of Religious Instruction: A Social Science Approach*. Alabama: Religious Education Press, 1985.
- Lee, James Michael. "Teaching Christian Attitudes". *Catechist March* (1987), 44-46.
- Lee, James Michael. "How to Teach: Foundations, Processes, Procedures". *Handbook of Preschool Religious Education*, ed. Donald Ratcliff. 152-223. Alabama: Religious Education Press, 1988.
- Lee, James Michael. "Procedures in the Religious Education of Adolescents". *Handbook Of Youth Ministry*, ed. Donald Ratcliff vd. 214-256. Alabama: Religious Education Press, 1991.
- Lee, James Michael. "General Procedures of Teaching Religion". *Handbook of Children's Religious Education*, ed. Donald Ratchliff, 164-206. Alabama: Religious Education Press, 1992.
- Lee, James Michael (ed.). *Forging a Better Religious Education in the Third Millennium*. Alabama: Religious Education Press, 2000.
- Malmivuori, Marja-Liisa. *The Dynamics of Affect, Cognition and Social Environment in the Regulation of Personal Learning Processes: The Case of Mathematics*. Finland: Helsinki University Press, 2001.
- Marthaler, Berard L. *Catechetics in Context: Notes and Commentary on the General Catechetical Directory Issued by the Sacred Congregation for the Clergy*. Indiana: Our Sunday Visitor, 1973.
- Marthaler, Berard L. "Socialization as a Model for Catechetics". *Foundations of Religious Education*. ed. Padraic O'Hare. 65-92. New York: Paulist Press, 1978.
- May, Rollo. *Love and Will*. New York: Norton, 1969.
- McGuire, William J. "The Nature of Attitudes and Attitude Change". *Handbook of social Psychology*. ed. Gardner Lindzey vd. Cilt 3/ 136-314. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co., 1969.
- MEB. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar; Ortaöğretim 9.10.11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları, 2018.
- Rokeach, Milton. *Beliefs, Attitudes, and Values*. San Francisco: Jossey Bass, 1968.
- Rokeach, Milton. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press, 1973.
- Strongman, Kenneth T., *The Psychology of Emotion: From Everyday Life to Theory*. New York: Wiley, 1973.
- Stotland, E. vd., "Generalization of Interpersonal Similarity". *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 62/2 (1961), 250-256. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0041445>
- Şişman, Nazife. *Dijital Çağda Müslüman Kalmak*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2016.

- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.
- Twenge, Jean, M. "Ben" Nesli. çev. Esra Öztürk. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2009.
- Tyler, R. W. "Assessing Educational Achievement in the Affective Domain". Eric. Erişim 16 Eylül 2023. <https://eric.ed.gov/?id=ED099394>
- Vergote, Antoine. "Çocuklukta Din" çev. Erdoğan Fırat. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 22/01 (1978), 315-329.
- Yavuz, Kerim. *Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayını, 1981.
- Zajonc, R. B. "Feeling and Thinking: Preferences Need no Inferences". *American Psychologist* 35/2 (1980), 151-175. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.2.151>