

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM
DALI**

**DKAB ÖĞRETMENLERİNİN (5-8) İNANÇ, İBADET VE
HZ. MUHAMMED'İN HAYATI KONULARININ
ÖĞRETİMİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRENCİ
MERKEZLİ YÖNTEMLERLE İLGİLİ
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

**Hazırlayan
İlyas MUSLUK**

**Danışman
Prof. Dr. Yusuf BENLİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Haziran 2019
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM
DALI**

**DKAB ÖĞRETMENLERİNİN (5-8) İNANÇ, İBADET VE
HZ. MUHAMMED'İN HAYATI KONULARININ
ÖĞRETİMİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRENCİ
MERKEZLİ YÖNTEMLERLE İLGİLİ
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
İlyas MUSLUK**

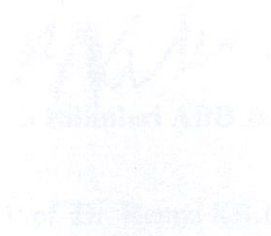
**Danışman
Prof. Dr. Yusuf BENLİ**

**Haziran 2019
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

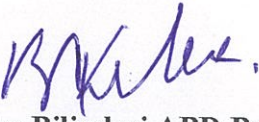

İlyas MUSLUK


İstanbul ABO A
of Dr. Kemal K.B.

“DKAB Öğretmenlerinin (5-8) İnanç, İbadet ve Hz. Muhammed’in Hayatı Konularının Öğretiminde Kullandıkları Öğrenci Merkezli Yöntemlerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar (Yapılandırmacılık Özelinde)” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Hazırlayan
İlyas MUSLUK


Danışman
Prof. Dr. Yusuf BENLİ


Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Prof. Dr. Yusuf BENLİ danışmanlığında İlyas MUSLUK tarafından hazırlanan “DKAB Öğretmenlerinin (5-8) İnanç, İbadet ve Hz. Muhammed’in Hayatı Konularının Öğretiminde Kullandıkları Öğrenci Merkezli Yöntemlerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim DKAB Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

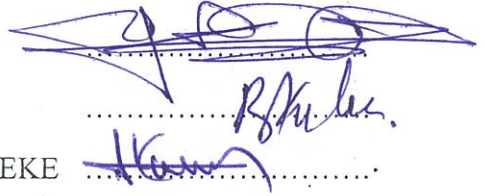
26/06/2019

JÜRİ:

Danışman : Prof. Dr. Yusuf BENLİ

Üye : Prof. Dr. Remzi KILIÇ


Üye : Dr. Öğretim Üyesi Tuncay KARATEKE


ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 12./07/2019 tarih ve 30-05 sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi 12./07./2019'dir.

12./07./2019

Prof. Dr. Cevdet KILIÇIK
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Değişimin küreselleşmenin de etkisiyle zirveye çıktığı günümüzde her alanda hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşamaktayız. Ülkeler de bu hızlı değişime ve dönüşüme ayak uydurma ve daha da öte yön verme gayreti içerisinde. Toplumsal hayatta yaşanan bu baş döndürücü değişimlere ayak uydurmak isteyenler özellikle eğitime yönelmişler ve bu değişim ve dönüşüme yön verebilmenin yegâne yolunun gelecek nesilleri de buna hazır halde yetiştirmeye bağlı olduğunu fark ederek eğitim sistemlerini de buna uygun olarak şekillendirmişlerdir. Ülkemizde de özellikle 2000’li yıllardan itibaren eğitim sistemimizde özellikle öğretim programlarında değişime gidilerek “bilgi” ve “bilim çağı” şeklinde adlandırılan günümüz ve geleceğin bireylerini yetiştirme için adımlar atılmıştır. DKAB dersleri de bundan nasibini almış ve 2005 yılında ortaöğretim, 2006 yılından itibaren de ilköğretim DKAB dersleri öğretim programında değişim yapılmıştır. Konu ve öğretmen merkezli yaklaşımlar terk edilerek öğrencinin merkezde olduğu, ezberin ya da sorunca söylemenin önemini yitirerek artık öğrenmeyi öğrenmenin önemli olduğu bir yapıya geçilmiştir. Öğrenenlerin ezberledikleri, yeri geldiğinde uyguladıkları davranışçılıktan bilginin yapılandırıldığı ve yeniden inşa edildiği anlayışını benimseyen yapılandırmacılığa geçilmiştir. Artık bilginin herkes tarafından aynı şekilde tarif edildiği nesnellikten uzaklaşarak herkese göre değişebileceğinin kabul edildiği yani bilginin öznel olduğu yaklaşımlara doğru bir yöneliş olmuştur.

Eski bilgi, beceri ve donanımla bu yeni çağa yön verilemeyeceği herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. DKAB derslerinin de bilginin mutlaklığı konusunda özel bir konumu vardır. Bundan dolayı DKAB öğretim programlarında bu anlayışın uygulanmasıyla alakalı alanda yapılan çalışmalara bir katkı sunmak adına birinci bölümde araştırmanın problemi, önemi ve amacı, yöntem ve kavramsal çerçevesi ve genel olarak yapılandırmacılık üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde yapılandırmacılığın temel varsayımları doğrultusunda din eğitimi ve öğretimi açısından sunduğu imkânlar ve sınırlılıklar ele alınmış, bu çerçevede öncelikle yapılandırmacılık DKAB dersleri açısından değerlendirilmiş, dinsel çoğulculuk, din eğitimi ve öğretimi bağlamında çoğulculuk kavramı üzerinde durulmuştur. 2018/2019 Eğitim Öğretim

yılından itibaren uygulamaya konulan öğretim programı hakkında bazı açıklamalar yapılmıştır. Üçüncü bölümde araştırma yöntemi, araştırma modeli, çalışma grubu ve örneklem seçimi, verilerin toplanma ve analiz aşamaları anlatılmış. Dördüncü bölümde ise yapılan nitel araştırmaya göre gözlem ve görüşme formlarından çıkan öğretmen görüşlerine yer verilerek bazı analizler ve yorumlar yapılmış beşinci bölümde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Tezin hazırlanma aşamasında beni sürekli motive eden ve destekleyen tez danışmanım kıymetli hocam Prof. Dr. Yusuf BENLİ' ye, görüşme ve gözlem formlarının hazırlanması süreçlerinde destek olan hocalarıma, tezi okuyarak düzeltmeler yapmama katkı sağlayan arkadaştan da öte kardeşlerime, özellikle araştırma bölümünde görüşlerine başvurduğum doktora öğrencileri İbrahim ARUK ve Abdullah ŞAHİN hocalarıma ve her zaman yanımda olan beni sürekli destekleyen ve bana güç veren eşim ve tez yazım aşamalarında her ne kadar ihmal etsem de sevgilerini eksiltmeyen çocuklarıma, gidiş gelişlerimde beni karşılayan, sevgiyle kucaklayan annem ve babama ve daha ismini saymadığım tüm dostlarıma, aileme ve hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

İlyas MUSLUK

Haziran 2019, KAYSERİ

DKAB ÖĞRETMENLERİNİN (5-8) İNANÇ, İBADET VE HZ. MUHAMMED'İN HAYATI KONULARININ ÖĞRETİMİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRENCİ MERKEZLİ YÖNTEMLERLE İLGİLİ KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

İlyas MUSLUK

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2019
Danışman: Prof. Dr. Yusuf BENLİ

ÖZET

Geleneksel öğretim yöntemi günümüz ihtiyaçlarına cevap verme konusunda oldukça yetersiz kalmıştır. Çünkü bu yöntemlerle öğrenilen bilgilerin kalıcı olmaması, sadece sınavlar için ezberlenip sonrasında unutulması, dahası unutulmasa dahi bilginin geçerliğini yitirmesi ve işe yaramaması bilgiyi öğretmek yerine bilginin nasıl elde edileceğini öğretmeye yani öğrenmeyi öğretmeye yöneltmiştir. Bundan dolayı eğitim sistemimizde 2004 yılından itibaren tüm derslerde kademeli şekilde anlayış olarak kökten bir değişim yaşanmıştır. Bu değişimler olumlu bulunmakla birlikte 2006 yılından itibaren değişen ilköğretim DKAB öğretim programıyla beraber özellikle İnanç, İbadet ve Hz. Muhammed'in Hayatı konularında bu yeni kabul edilen yapılandırmacı yaklaşımla ders işlenmesi konusunda öğretmenlerin yaşadıkları bir takım problemleri nitel araştırma yöntemleriyle ortaya koymaya ve bazı çözüm önerilerinde bulunarak alanda yapılan çalışmalara bir yenisini daha ekleyerek katkı sunmaya çalışılmıştır. İlk etapta yapılandırmacılık birçok boyutuyla incelenmiş, din eğitimi ve öğretimi açısından ortaya koyduğu imkân ve sınırlılıklar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Sonraki bölümlerde görüşme ve gözlem formlarında elde edilen öğretmen görüşlerine ve detaylı açıklamalara yer verilerek yaşanan sorunlar bu sorunların nedeni ve nasıl çözülebileceği üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak gerek gözlem ve gerekse görüşme formlarından elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanması taraftarıdır denilebilir. Ancak yapılandırmacı anlayışlar ve öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanmasına engel olan durumlar için öğretmenler; sınıfların kalabalık olmasını, konuları ve kazanımları yetiştirme noktasında zaman sıkıntısı yaşanmasını, fiziki yetersizlikler olduğunu ya da öğrencilerin derse katılmadığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, Yapılandırmacı Din Eğitimi, Öğrenci Merkezli Öğrenme, İlköğretim DKAB Programı

**PROBLEMS FACED BY RELIGION AND ETHICS TEACHERS ABOUT
STUDENT CENTERED METHODS IN TEACHING BELIEF, WORSHIP AND
THE LIFE OF PROPHET MUHAMMED**

İlyas MUSLUK

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master Thesis, June 2019
Supervisor: Prof. Dr. Yusuf BENLİ**

ABSTRACT

The traditional teaching methods have been insufficient to meet today's needs. The information learned by these methods is not permanent and memorized just for the exams and then forgotten; moreover, even if not forgotten, it loses its validity and becomes useless. This directs teachers to teach how to acquire knowledge instead of teaching the knowledge itself. Therefore, there has been a gradual change on all lessons in our education system since 2004. Although these changes are approved, teachers experience some problems during the process of a lesson in this newly adopted constructivist approach especially about belief, worship and the life of Prophet Muhammed, with the change of the primary school Religion and Ethics curriculum in 2006. This study tries to contribute to the studies in the field by revealing these problems with qualitative research methods and offering some solutions. Firstly constructivism was analyzed in many dimensions, the possibilities and limitations were discussed from the viewpoint of religious education and teaching and then suggestions were made. In the next chapters, encountered problems, causes and solutions of these problems are emphasized by mentioning the opinions and explanations of the teachers obtained from the interview and observation forms. As a result, according to the findings obtained from both observation and interview forms, it can be said that the majority of teachers favor student-centered approaches. However, in cases where preventing to apply constructivist approaches and student-centered approaches; the teachers stated the crowded classes, shortage of time in completing the subjects and the gains, physical deficiencies or the students not attending to the lessons.

Anahtar Kelimeler: Constructivism, Constructivist Religious Education, Student-centred Learning, Primary Religious Culture and Ethical Knowledge Curriculum

İÇİNDEKİLER

DKAB ÖĞRETMENLERİNİN (5-8) İNANÇ, İBADET VE HZ. MUHAMMED'İN HAYATI KONULARININ ÖĞRETİMİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRENCİ MERKEZLİ YÖNTEMLERLE İLGİLİ KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	ii
KABUL VE ONAY	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
TABLolar LİSTESİ	xi
GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Problemi	1
1.2.Araştırmanın Amacı	2
1.3.Araştırmanın Önemi	3
1.4.Araştırmanın Varsayımları	3
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	4
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ KAVRAMLAR.....	5
2.1.Yapılandırmacı Yaklaşım.....	5
2.1.1.Bilişsel Yapılandırmacılık	10
2.1.2.Sosyal Yapılandırmacılık.....	12
2.1.3.Radikal Yapılandırmacılık.....	14
2.2.Yapılandırmacılıkta Sınıf	15
2.3.Yapılandırmacılıkta Öğretmen	17
2.4.Yapılandırmacılıkta Öğrenci	21
2.5.Yapılandırmacılıkta Ölçme ve Değerlendirme.....	23

2.6.Yapılandırmacılığın Öğretimsel Uygulamaları	25
2.7.Yapılandırmacılığa Yöneltilen Eleştiriler.....	26
2.8.Din Eğitiminin Önemi ve Tarihi Seyri	27
2.9.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacılık.....	30
2.10.Yapılandırmacılığın Felsefesi, DKAB Dersinde Karşılaşılan Sorunlar ve Eleştiriler	32
2.11.DKAB Dersleri, Çoğulculuk ve Mezheplerüstü Bir Anlayış	39
2.12.DKAB Öğretim Programının Yapılandırmacılık Açısından Değerlendirmesi ...	45
2.13.2018 DKAB Dersi Öğretim Programının İncelenmesi	50
2.14.DKAB Öğretim Programının Ön Gördüğü Yöntem Ve Stratejiler	54
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	57
3.1.Araştırmanın Modeli	57
3.2.Çalışma Grubu ve Örneklem:	59
3.3.Verilerin toplanması:	61
3.4.Verilerin analizi:	64
BULGULAR VE YORUMLAR.....	68
4.1.Program Ve Ders Kitapları Hakkında Öğretmen Görüşleri	68
4.2.Öğretim Etkinlikleri Hakkında Öğretmen Görüşleri	82
4.3.Ölçme Değerlendirme Hakkında Öğretmen Görüşleri.....	94
4.4.Teknolojik Donanım Hakkında Öğretmen Görüşleri	98
SONUÇ VE ÖNERİLER	102
KAYNAKÇA.....	108
EKLER.....	114
EK 1. UYGULAMA İZİN BELGESİ.....	114
EK 2. VERİ TOPLAMA ARACI (GÖRÜŞME FORMU)	116
EK 3. VERİ TOPLAMA ARACI (GÖZLEM FORMU).....	120
ÖZ GEÇMİŞ	121

KISALTMALAR LİSTESİ

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

Çev. : Çeviren/ler

Bkz.: Bakınız

Yay: yayınevi

vb.: Ve benzeri

vs.: Ve saire

Ed.: Editör

s. : Sayfa

Ö: Öğretmen

C: cilt

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklemedeki öğretmenlerin özellikleri	60
Tablo 2. DKAB öğretim programını ne sıklıkla incellersiniz?	68
Tablo 3. Öğretimin programa dayalı olması gerektiğini düşünüyor musunuz?	74
Tablo 4. DKAB öğretim programı şu an da yapılandırmacı yaklaşımı temele almakta, sizce temele alınan yaklaşım açısından bu program uygulanabilir mi?	76
Tablo 5. Öğrencilerinizin öğrenci merkezli yaklaşımlara hazır olduğunu düşünüyor musunuz?	78
Tablo 6. “DKAB öğretim programı, ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun olarak hazırlandığını düşünüyor musunuz?”	81
Tablo 7. “Derslerde film, kısa film, animasyon izliyor musunuz ve öğrencilerle birlikte onlar üzerinde değerlendirme yapıyor musunuz? İzliyorsanız olumlu ve olumsuz nelerle karşılaştığınızı belirtiniz.”	83
Tablo 8. “Derslerde görsel materyal (harita, resim, fotoğraf analizi) inceleme etkinliği yapıyor musunuz? Bu etkinlikler esnasında karşılaştığınız olumsuzluklar var mı? Varsa belirtiniz.”	84
Tablo 9. “Derslerde kavram haritası, tablo, şema, zaman şeridi vb. oluşturma etkinlikleri yapıyor musunuz? Bu etkinlikler esnasında karşılaştığınız olumlu ve olumsuz yönleri ve sizce bu etkinliklerin dersin öğrenilmesi açısından önemini belirtiniz.”	86
Tablo 10. “Yukarıda sayılanlar dışında ders içinde ya da dışında yaptığınız etkinlikler, uyguladığınız yöntem ve teknikler, kullandığınız materyaller, araç ve gereçler var mı? Varsa olumlu ya da olumsuz yönlerini belirtiniz.”	89
Tablo 11. “Öğrenciyi merkeze alan etkinlikler yapmaya çalıştığınızda öğrencilerin reaksiyonları nasıl olmakta? Öğrenci memnuniyeti açısından yorumlayınız.”	90
Tablo 12. “Akıllı tahta ya da projeksiyonda kullandığınız materyalleri çoğunlukla nereden sağlıyorsunuz? (internette, kendim, ticari satın alıyorum, öğrencilere hazırlıyorum, meslektaşlarımdan alıyorum vs.)”	99

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Araştırmanın Problemi

Çağımızda bilim ve teknoloji hızla gelişmekte, hayatın her alanında etkili olan bu gelişme özellikle eğitimde de etkisini göstermektedir. Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğrenenden beklenen özellikler de farklılaşmıştır (MEB, 2010, s. 2).

Günümüzde birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlıdır. Bu becerilerin kazanılmasında ve sürdürülmesinde bilgi üretimini esas alan bir eğitim süreci gereklidir. Bu nedenle öğrencilerin (MEB, 2010, s. 2);

- Anlama, sıralama, sıradanlaştırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, yorumlama ve zihninde yapılandırma,
- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma gibi çeşitli ve üst düzey zihinsel becerileri kazanmaları beklenmektedir. Diğer derslerle birlikte “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersinde de bu becerilerin kazandırılması gerekmektedir.

2006 yılından itibaren ortaokullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğretim programları ve ders materyalleri öğrenci merkezli yaklaşımlar çerçevesinde yeniden düzenlendi. Bu yeni öğretim programı; amaçlarından içeriğine, eğitim durumlarından ölçme-değerlendirme durumlarına kadar yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiştir.

Benimsenen bu yaklaşım doğrultusunda ortaya çıkan araştırmanın ana problemi; “DKAB öğretmenlerinin (5-8) İnanç, İbadet ve Hz. Muhammed’in hayatı konularının öğretiminde kullandıkları öğrenci merkezli yöntemlerden biri olan “yapılandırmacı yaklaşımın” uygulanmasında hangi sorunlarla karşılaşılmaktadır?” sorusunu yanıtlamaktır.

Bu araştırmada aşağıda yer alan alt problemlere de yanıt aranacaktır.

1. DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacı yaklaşım hakkındaki bilgi birikimleri ile uygulama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. DKAB Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili tutumları nelerdir?
3. Yapılandırmacı yaklaşım, 5. ve 8. Sınıflarda inanç, ibadet ve Hz. Muhammed’in hayatı konularında hangi zorlukları ortaya çıkarmaktadır?
4. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun hangi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır?

1.2.Araştırmanın Amacı

Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrenciler bilgileri hazır olarak elde ettikleri için elde edilen bilgi kendilerine mâl olamamakta, öğrenci bu bilgileri sadece sınav için ezberlemekte ve çok kısa bir zaman sonra unutmaktadır. Geleneksek-Davranışçı yöntemlerle başarıya ulaşamayacağı artık herkesin kabul ettiği bir gerçektir. Ancak 2006 yılından itibaren uygulanmaya konulan hemen tüm dersler için öngörülen yapılandırmacılık anlayışı tüm derslerin tüm konularında uygulanabilir mi? Özellikle DKAB derslerinde inanç, ibadet ve Peygamberimizin Hayatı öğrenme alanlarında bu anlayışın tüm yönleri ile uygulanmasında öğretmenler hangi zorluklarla karşılaşmaktadır? Bu bağlamda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

1. Kabul edilen bu yeni anlayış için program ve ders kitapları uygun mu? Öğretim programları yapılandırmacılık anlayışına göre hazırlandı mı? Öğretmenler derslerde öğretim programlarından ne denli yararlanıyorlar? Ders kitaplarındaki içerik, etkinlik vs. yapılandırmacı anlayışı yansıtıyor mu?
2. DKAB derslerinde öğretmenlerimizin sıklıkla uyguladıkları öğretim etkinlikleri hangileridir? Kullanılan yöntem ve teknikler, bunların uygulanmasında yaşanan sıkıntılar nelerdir?

3. Yine DKAB derslerinde öğretmenlerimizin kullandığı ölçme değerlendirme faaliyetleri geleneksel yöntemlerin kabul ettiği sonuç odaklı bir değerlendirme mi yoksa süreç odaklı bir değerlendirme mi?
4. DKAB derslerinde öğretmenlerimiz bilgi iletişim teknolojilerinden ne denli faydalanıyorlar? Karşılaşılan sorunlar neler?

1.3.Araştırmanın Önemi

Tüm alanlarda meydana gelen gelişme ve değişimler kaçınılmaz olarak eğitim sistemimizi de etkilemiş ve 2000’li yılların başında itibaren kademeli olarak öğretim programlarında yapılandırmacılık anlayışına geçilerek bilgiyi sorgulamadan olduğu gibi kabul eden öğrenci modelinden araştıran sorgulayan bilgiyi yapılandıran öğrenci modeline geçilmiştir. Kademeli olarak tüm derslerde uygulanması planlanan bu anlayış 2005 yılından itibaren ortaöğretim DKAB, 2006 yılından itibaren de ilköğretim DKAB öğretim programlarında uygulanmaya başlanmıştır. Peki, bu yaklaşım DKAB dersleri için ne derece uygun/uygulanabilir? Öğretmenler uygulamada ne tür zorluklarla karşılaşıyorlar? bu ve benzeri araştırmalar çeşitli anket yöntemleri ile araştırılmıştır¹, bizim araştırmamızı önemli kılan husus ise hem gözlem yoluyla elde edilen verilerden hem de görüşme yoluyla elde edilen verilerden oluşmasıdır. Böylelikle sorunlar ve karşılaşılan zorluklar tespit edilerek ilgililere ve sorumlulara ışık tutması amaçlanmıştır.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

Çalışma dört ana varsayımdan yola çıkılarak hazırlanmıştır:

1. Öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri olan “yapılandırmacı” yaklaşımı DKAB öğretmenleri bilmektedir.
2. DKAB öğretmenleri öğrenci merkezli yaklaşımların faydalı olduğunu düşünmektedirler.
3. Öğrenci merkezli yaklaşımlardan “yapılandırmacı” yaklaşımı DKAB öğretmenleri derslerinde çeşitli etkinliklerle uygulamaktadır.
4. DKAB öğretmenleri ölçme ve değerlendirmede öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri olan “yapılandırmacı” yaklaşıma özgü yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar.

¹ Bkz. Mahmut ZENGİN tarafından 2010 yılında yapılan “Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim Dkab Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği” adlı doktora tezi örnek verilebilir.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın konusu ortaokul ve imam hatip ortaokullarındaki 5, 6, 7 ve 8. sınıfları ve bu sınıfların öğrenme alanları arasında yer alan İnanç, İbadet ve Hz. Muhammed'in Hayatı üniteleri ile sınırlıdır. Diğer üniteler, 4. Sınıflar ve ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflarda yer alan DKAB dersleri araştırmanın dışındadır. Araştırmanın çalışma grubu Kahramanmaraş'ta görev yapan DKAB öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar tüm Türkiye'ye genellenemez ya da tüm Türkiye'deki DKAB öğretmenlerini kapsamaz ancak benzeri çalışmaları da destekleyerek ortak bir çıkarımda bulunmaya destek olacaktır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ KAVRAMLAR

2.1.Yapılandırmacı Yaklaşım

Yüzlerce yıldır filozoflar, bilginler bilginin ne olduğu, nasıl elde edildiği konusunda tartışmışlardır. 17. ve 18. Yüzyılda yaşanan aydınlanma çağı ile birlikte “Akıl Çağı” denilen bir dönem başlamış ve insan mutluluğu doğru bir akılla elde edebileceğini savunmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 27). Pozitivist/akılcı paradigma olarak adlandırılan bu paradigmaya göre; gerçeklik basittir, hiyerarşi düzenin ilkesidir, evren mekaniktir, gelecek ve yön belirlidir, olaylar arasında nedensellik ilişkisi bulunur ve değişim nicel ve birikim şeklindedir. Pozitivist gelenek nesnelliği bir anlamda kutsamıştır (Özden, 2003, s. 2; Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 28-29).

Pozitivizme dayanan davranışçılık kuramını savunanlara göre bilgi bireyden bağımsızdır ve nesnel bir gerçekliğe sahiptir. Bu anlayışı benimseyenlere göre öğrenme bilginin bireye aktarılmasıyla gerçekleşir (Yurdakul, 2005, s. 40).

Fakat bilginin bireye aktarılmasıyla gerçekleşen öğrenmelerde bazı olumsuzluklar söz konusudur. Doğrudan bilgi aktarılması şeklinde gerçekleşen öğrenmelerde bir takım kesin bilgiler ve çok iyi tanımlanmış beceriler sorulduğu zaman aynen tekrar edilmesi yeterli olan –matematikteki toplama çarpma vb.- öğrenmeler için belki kabul edilebilir. Ancak öğretimin amacı öğrencilere düşünmeyi, anlamayı, problem çözmeyi veya üretmeyi öğretmek olduğunda doğrudan öğretim yetersiz kalmaktadır. Günümüz toplumunda sadece bir takım bilgi ve becerileri kazanmış insanların yanında düşünebilen uygulayabilen problem çözüp üretebilen bireylere ihtiyaç olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin doğrudan öğretimin yanında farklı öğretim yaklaşımlarını da uygulaması gerektiği gerçeği ortaya çıkmaktadır (Saban, 2005, s. 165).

Avrupa’da yapılan çarpıcı bir araştırmaya göre dört yıllık mühendislik fakültesi mezunu bir öğrencinin mezun oluncaya kadar öğrendiği bilgilerden yaklaşık yarısının mezun olunca modası geçmiş hale gelmektedir. Göz korkutan bu istatistiğe göre bu mühendis yeni bilgilere erişip donanımını geliştiremediği sürece güncel kalamaz. Bu kadar hızlı değişim ve gelişmeler karşısında kimse yalnızca tecrübelerine ve birikmiş bilgisine güvenemez (Richetti & Sheerin, 1999, s. 58-62).

Buradan da anlaşıldığı üzere yapısalcı kuram, öğrenenlere bir takım bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkâr etmez, ancak eğitimde bireylerin daha çok, anlamayı, düşünmeyi, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol edebilmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular (Saban, 2005, s. 167).

İşte bilginin bireyden bağımsız olduğunu ve nesnel olduğunu kabul eden geleneğe alternatif olarak yükselmeye başlayan paradigmanın kökenleri 20. yüzyıl başlarına dayanır. Pozitivizm ötesi ve akılcılık ötesi olarak kabul edilen paradigmanın özelliklerine göre; gerçeklik karmaşıktır, gelecek ve yön belirsizdir, ilişkiler doğrusal değildir ve karşılıklı nedensellik vardır, gözlemci belirli bir bakış açısına sahip katılımcıdır. Pozitivizm ötesi ve akılcılık ötesi görüşlere göre tek bir doğru yoktur (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 32; Özden, 2003, s. 9).

Küreselleşme sürecinde tüm dünyada meydana gelen değişimler ülkelerin siyaset, ekonomi, hukuk, kültür ve özellikle eğitim konularını etkilemiş ve artık günümüzde bireylerden beklenen bilgiyi tüketmek yerine, eldeki bilgileri yapılandırarak yeni bilgiler üretmesidir. Günümüz dünyasının beklediği de kendisine sunulan bilgileri olduğu gibi kabul etmeyip, bilgiyi yorumlayan, bilgiden yeni bilgilere ulaşma sürecinde etkin olarak katılan bireylerdir (Şentürk, 2009, s. 2).

Bilginin tanımında da aslında bir pasiflik söz konusu olmayıp, bilginin bizatihi kendisi aktif olmayı gerekli kılmaktadır. Söz gelimi Özden; bilgiyi, algılama, işleme, değerlendirme, akıl yürütme sonucu zihinde üretilen, insanın dış dünyaya ilişkin kabullerini değiştiren veya bir bilinmeyeni açıklayan anlam parçası olarak tanımlamaktadır (Özden, 2003, s. 2). Yine başka bir tanımda bilgi, bir bireyin dış dünyadaki olayları algılama, işleme, muhakeme etme, değerlendirme sonucunda zihinde ürettiği anlam olarak değerlendirilmektedir (Saban, 2005, s. 167). Kişinin kendisine dış

dünyadan ulaşan hammaddeyi işleyebildiği takdirde bir anlam kazanacağı ve buna ancak bilgi denilebileceği, bunun dışında başkalarından duyulan ve olduğu gibi kabul edilenlerin ancak malumat olduğu belirtilmektedir (Özden, 2003, s. 2).

Hızla çoğalan bilgi karşısında, bilginin tamamına ulaşmak yerine, hangi bilginin nerede nasıl sağlanacağını bilen, seçici davranan, yani öğrenmeyi öğrenen bireylere ihtiyaç vardır. Eğitim sistemi bu niteliklere sahip bireyler yetiştirebilecek özellikte olmalıdır.

İşte tam da burada öznel gerçekliklere dayalı yeni bir anlayış ortaya çıkmaktadır. İngilizcede “consructivism” diye adlandırılan, “oluşturmacılık” kavramı, Türkçede “konstrüktivizm, yapılanma, zihinde yapılanma, yapısalcılık, yapılandırıcılık” gibi adlarla adlandırılan bu yaklaşım çağın gereklerini bilen, bilgiyi üreten öğrenme yaklaşımıdır. Bu tezde yapılandırıcılık adlandırması tercih edilmiştir.

Yapılandırıcılık kavramı ilk ortaya çıktığı dönemlerde öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışan bir kavram iken, zamanla öğrenenlerin bilgiyi zihinde nasıl yapılandıklarını açıklamaya çalışan bir yaklaşım olmuştur (Brooks & Brooks, 1999, s. 18-24; Özden, 2003, s. 55).

Yapılandırıcılık kuramı davranışçıların ortaya koyduğu “uyarıcı-tepki-pekistireç” üçgenini “uyarıcı-zihin-tepki” üçgeni şeklinde güncellemişlerdir. Çünkü insan çevresindeki uyarıcılara sadece körü körüne tepki göstermez aksine akıl kullanma, karar verme düşünme gibi bir takım zihinsel süreçleri de devreye sokar (Saban, 2005, s. 166).

Yapılandırıcılık bireyin "zihinsel yapılandırması" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile aynı anlama gelmez. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlamak veya problemi yahut karşılaşılan durumu açıklamak için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks & Brooks, 1993, s. 2).

Her kazanılan bilgi aslında bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya bir ortam hazırlar. Çünkü yeni kazanılan bilgiler önceden yapılanan bilgiler üzerine inşa edilir. Bu şekilde yapılandırıcı öğrenme daha önceden kazanılanlarla sonradan edinilen bilgiler daha

doğrusu öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi daha önceden var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Fakat bu süreç, sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak yorumlanmamalıdır. Kişi bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu da katacak ve aslında bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacılık bu manada bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil düşünme ve analiz etme ile ilgilidir (Altaş, 2011, s. 137).

Öğrenen karşılaşılan durumlarla ilgili zihinsel süreçler sonunda çeşitli kurallar oluşturur. Yeni bir durumla karşılaştığında bu durumu önceden belirlediği kurallarıyla açıklamaya çalışır. Eğer önceden belirlediği kurallar karşılaşılan bu durumu açıklayamaz ise o zaman birey karşılaşılan bu durumu daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur. Yapılandırmacı yaklaşımda ön bilgiler önemlidir. Çünkü yeni bilgiler önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilerek yapılandırılmaktadır. Yapılandırma önceki öğrenilen bilgilerle sonraki öğrenilen bilgilerin bütünleştirilmesi sürecidir (Kılıç, 2001, s. 9; Şentürk, 2009, s. 3).

Yapılandırmacı anlayışta öğrenme, etkinliklerle oluşan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Yapılandırmacılara göre bilgi ise yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan öğrenciler tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır. Burada öğrenciler doldurulmayı bekleyen boş kaplar olmayıp, anlamları araştıran etkin varlıklardır. Öğrenilen şey her ne olursa olsun, yapılandırma süreçleri işlemekte ve öğrenciler tatmin edici bir yapıya ulaşıncaya dek öğrenen tarafından zihinsel yapılar oluşturulmakta, anlamlandırılmaya çalışılmakta ve test edilmektedir. Çelişkili bir durumla karşılaşıldığında yeniden yapılandırma süreçleri takip edilmektedir (Yurdakul, 2005, s. 41).

Yapılandırmacı öğrenmede esas olan bilginin öğrenci tarafından alınıp kabul görmesi değil bireylerin bilgilerden nasıl bir anlam çıkardığı meselesidir. Bilgi, öğrencilerin var olan değer yargıları ve yaşantılarıyla üretilir. Yapılandırmacı anlayışta bütün çaba öğrenmelerin kalıcılığının sağlanabilmesi ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı sağlayabilmektir (Karadağ & Korkmaz, 2007, s. 42).

Yapılandırmacı öğrenmede temele alınan faktörler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Altaş, 2011, s. 137):

1. Bilgiyi araştırma, analiz etme ve yorumlama,

2. Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme,
3. Geçmişte yaşananlarla yeni yaşananları bütünleştirme.

Yapılandırmacı yaklaşım bütün öğrenenleri aynı kabul ederek onlara grup halinde seslenmeye karşı çıkar. Bunun yerine öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına, güçlü ve zayıf yanlarına, ilgilerine ve deneyimlerine önem verir. Programı sıkı sıkıya takip etmek yerine konuları seçmeyi ve kendi imkânlarına uyarlamayı tercih eder. Öğrenenler arasında rekabeti desteklemez, bunu yerine bilgiyi, öğrenmeleri ve sorumlulukları paylaşmayı ve karşılıklı saygıya dayanan bir sınıf ortamı oluşturmayı destekler. Öğrenmenin sorumluluğu da öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılır (Karadağ & Korkmaz, 2007, s. 42).

Yapılandırmacı anlayış dışarıda bir yerde öğrenciden bağımsız bir bilgi olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırılan bilginin var olduğunu savunur. Yapılandırmacı öğrenmenin temel özelliklerini maddeler halinde belirtmek gerekirse şöyle bir sıralama yapılabilir (Özden, 2003, s. 58; Yurdakul, 2005, s. 49-52):

1. Yapılandırmacılıkta öğretmen değil öğrenme ön plandadır,
2. Öğrencilerin özerklikleri ve girişimcilik yanları güçlü tutulur,
3. Öğrenenlerde öğrenme istek ve amacı uyandırmak önemlidir.
4. Öğrenenler bilgiyi sorgulamalıdır,
5. Öğrenmelerde yaşantı önemli yer tutar,
6. Öğrenenlerde bulanan merak desteklenmelidir,
7. Öğrenme öğrenenin zihinsel modeli üzerine kurulur,
8. Öğretmen öğrenenlerin öncelikle ne öğrendikleri sonra ise nasıl öğrendikleri ile ilgilenmelidir.
9. Öğrenmenin oluşum bağlamı önemlidir,
10. Öğrencilere kendi tecrübeleri ile öğrenme fırsatları sunulmalıdır,
11. Öğrenmelerde tahmin etme, üretme ve analiz etme önemli yer tutar,
12. Öğrenenlerin inanç ve tutumları da onun öğrenmesinde etkilidir.

Yapılandırmacılığın esas hedefi öğrencilerin bağımsız birer öğrenenler ve düşünürler olmalarını sağlamak, önemli soruları keşfetmelerini ve daha derin bilgi anlayışları oluşturmalarını ve oluşturdukları bu bilgileri birleştirmeyi sağlamaktır (Richetti & Sheerin, 1999, s. 58-62).

Yapılandırmacılığa göre bireyin sonradan edindiği bilgiye kendi zihninde anlam verme süreci iki şekilde gerçekleşir (Saban, 2005, s. 174):

1. Belli bir alanda edinilen bilgi, öğrenenin o alanla ilgili öğrendikleriyle uyum içerindeyse bu bilgi öğrenenin belleğine olduğu gibi kaydedilir.
2. Yok, eğer bir alanda edinilen bilgi, öğrenenin daha önce bu alanla ilgili öğrendikleriyle uyumuyor ve öğrenenin daha önce oluşturduğu zihinsel şemaya uymuyorsa, bu durumda öğrenenin bu bilgiyi zihnine kaydedebilmesi için zihninde yeni düzenlemeler yapması ve yeni bir denge oluşturması gerekmektedir.

Yapılandırmacılığı bir öğretim kuramından daha çok bir felsefe ve dünyayı görme ve algılama şekli olarak tanımlayan anlayışa göre; yapılandırmacılık kuramlar bütününe kapsar ve genel olarak bu kuramlardan her birinin, anlamı oluşturmada öğrencilerin etkinliklerini merkeze alır (Yurdakul, 2005, s. 42). Literatürde yapılandırmacılığın birçok çeşidinden bahsetmek mümkün olmakla beraber burada kuram olarak daha çok ön plana çıkan, yapılandırmacılık denilince akla gelen, bilginin nasıl yapılandırıldığı konusunda daha çok ön plana çıkan; bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık konularını ele alınacaktır.

Piaget'nin çalışmalarında ortaya çıkan, "ılımlı veya önemsiz olarak da adlandırılan, bilginin pasif bir şekilde eğitimci tarafından aktarılmadığını aksine öğrenen tarafından aktif bir şekilde yapılandırıldığını kapsayan bilişsel yapılandırmacılık. Von Glasersfeld'in Piaget'in düşüncelerini esas alarak geliştirdiği radikal yapılandırmacılık ve Vygotsky'nin Piaget'nin fikirlerine karşı çıkararak anlam oluşturma ve biliş konusunda sosyal yaşam ve iletişimin rolünü vurgulayan, tam bir kültürel psikoloji olarak geliştirdiği sosyal oluşturmacılık inceleme konusu yapılacaktır (Zengin, 2010a, s. 36).

2.1.1.Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık kavramını kullananlar öğrenmeyi, Piaget tarafından öne sürülen özümleme, düzenleme ve bilişsel denge kavramlarıyla açıklarlar.

Bilişsel oluşturmacı yaklaşımda başlangıç noktası, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır. Bu bilişsel yapı dengededir. Kişi yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır. Kişi, yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyorsa, bilişsel yapısının içine özümleyebilir. Yeni bilginin özümlemesiyle, kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır. Eğer yeni bilgi kişinin önceki bilişsel yapısıyla çelişiyorsa, kişi yeni bilgiyi var olan bilişsel yapısının içine özümleyemeyecektir. Bu durumda, kişi bir bilişsel dengesizlik yaşar ve yeni bilgiyi bilişsel yapısına özümleyebilmek için bilişsel yapısında bir düzenlemeye gitmek zorunda kalır. Bu düzenlemeyi gerçekleştirirken, yeni bilgi de kişinin bilişsel yapısına özümlenir ve kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır (Kılıç, 2001, s. 58).

Bunu bir örnekle açıklamak gerekirse Annesi ile dışarı çıkan ve hayatında ilk defa köpek gören çocuk annesine köpeği göstererek “Anne bu ne ?” diye sorar. Annesi de onun bir köpek olduğunu söyleyerek çocuk için yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlar ve çocuğun zihninde bir köpek şeması oluşur. Daha sonra hayatında hiç kedi görmemiş çocuk kedi ile karşılaştığı zaman annesine “Anne bak bu köpek” der. Annesi ise oğluna bunun bir kedi olduğunu söyler. Bu durumda çocukta bir dengesizlik durumu ortaya çıkar. Öğrenme için de bu dengesizliğe ihtiyaç duyulur. Annesinden aldığı cevapla çocuk için yeni bir şema daha oluşmuş olur. Zamanla şema gelişir ve çocuk bunları ayırt etmeye başlar. Farklı zamanda, otlamakta olan koyunları gören çocuğun ilk defa koyun görmesi nedeniyle ona en çok benzeyen köpek olmasından ötürü koyunları köpek zannetmesi, fakat çevresindekilerin uyarıları ve bu köpek değil koyun şeklindeki telkinleri üzerine yeni bir şema daha oluşur. Öğrenmeler bu yeni şemalarla, dengesizliklerle, özümsemelerle gerçekleşir.

Eğer yeni bilgiler kişinin önceki bilgisiyle çelişiyorsa, kişi yeni bilgiyi var olan bilişsel yapısı içerisinde özümleyemeyecektir. Bu durumda, kişi bir bilişsel dengesizlik durumu yaşar ve yeni bilgiyi bilişsel yapısı içerisinde özümleyebilmek için bilişsel yapısında bir takım düzenlemelere gitmek durumunda kalır. Bu düzenlemeleri gerçekleştirirken, yeni bilgi de kişinin bilişsel yapısında özümlenir ve kişi bu sayede bilişsel bir dengeye de ulaşmış olur (Kılıç, 2001, s. 12).

Piaget, öğrencilerin, öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için bilgiyi yeniden keşfedecekleri ve yapılandıracakları aktif yöntemlerin kullanılmasını önermektedir. Aktif yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin kendi yöntemleri ile baş başa bırakılması

anlamına gelmemektedir. Burada öğretmenin birinci rolü, sınıf etkinlikleri oluşturmak ve organize etmektir. İkinci rolü ise öğrencilerin ayrıntılı bir şekilde düşünmeden geliştirdikleri düşünceleri yeniden gözden geçirmelerini sağlayıcı örnekler ve olanaklar sunmaktır. Bu süreç içinde, öğrencilerin yanlışları baskı ile giderilmeye çalışılmamalı; öğrenciler, doğruyu bulmaları için yönlendirilmelidirler. Öğretmen, öğrencilerin yanlışlarının farkına varmalarını ve doğruyu bulmalarını sağlamak için de, sorgulayıcı sorular yardımıyla yönlendirmelerde bulunmalıdır (Zengin, 2010a, s. 41).

Piaget yapılandırmacı anlayışın uygulanmasında bir takım önerilerde bulunmaktadır. Piaget'e göre eğitim programları düzenlenirken her bir gelişim seviyesindeki düşünme aşamalarının kendine özgü özellikleri ihmal edilmemelidir. Öğrenenlerin bilişsel gelişim düzeyleri dikkate alınmalı ve onların yapamayacakları işler konusunda beklentiler oluşturulmamalıdır (Yurdakul, 2005, s. 43).

Yine öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmalarını sağlayacak olan eylemlerini sürekli uygulamaları için olanaklar sağlanmalıdır. Öğrenciler için yeni şemalar geliştirmelerinin yanı sıra var olan şemalarını da geliştirmeleri için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır. Öğrencilerin doğal meraklarının geliştirilmesi ya da açığa çıkması için fırsatlar verilmelidir. Bilişsel yapıların önceki öğrenmelerin üzerine inşa edildiği gerçeği unutulmayarak öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınmalıdır (Yurdakul, 2005, s. 43).

2.1.2.Sosyal Yapılandırıcılık

Sosyal yapılandırıcılığın en önemli temsilcisi Vygotsky'dir. Vygotsky'e göre yapılanma sosyal etkileşimler vasıtasıyla gerçekleşir. Vygotsky, en erken zamanlarda bir çocuğun öğrenmesine yardımcı olmada anne-baba, akran, öğretmen ve diğer insanların önemli rolleri olduğunu vurgulamıştır. Bu düşüncede öğrenme sosyal etkileşime katılmakla yapılandırılır ve anlama uygun yardımlarla geliştirilebilir. Bunun sonucunda çocukların ne bildiği ve ne yapabildikleri ayarlanır. Olgunlaşma ve hazır olmadan çok potansiyele bakılır. Burada daha bilgili olan diğer kişilerin rolleri oldukça önemlidir (Watson, 2008, s. 360; Özden, 2003, s. 59).

Öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkisi olduğunu öne süren Vygotsky, dilin öncelikle insanlar arasında, yani çocukla dış dünya arasında bir araç olduğunu,

çocuğun kendi içinde kullandığı bir araç olmasının ise sonraki bir durum olduğunu savunur. Çocukların dili, bir problem çözme aracı olarak kullanma kapasitesindeki en büyük değişim, onların gelişimleri esnasındadır, daha sonraları sosyal konuşmaların iç dünyaya dönük hale gelmesiyle gerçekleşen bir durumdur. Çocuklar yetişkinlerle konuşmak yerine, kendi kendilerine konuşmaktadırlar, böyle olunca dilin insanlarla iletişim özelliğine bir de içe dönük iletişim özelliği eklenmiştir (Arslan, 2007, s. 52).

Dil sayesinde başkalarıyla konuşur, başkalarını dinleriz. Bu nedenle Vygotsky, öğrenmede sosyal etkileşime ve dile özel bir önem vermiştir. Eğitim dilinde bu modele esasen işbirlikli öğrenme adı verilir (Özden, 2003, s. 60).

Sosyal yapılandırmacıların kullandığı Vygotsky'e ait üç teoriden bahsedilmektedir. Bunlar (Kılıç, 2001, s. 13):

1. Anlamlandırma (meaning-making) : Kişilerin içinde yaşadığı toplum ve kültür kişilerin bilgiyi anlamlandırılmasında etkilidir. Çevremizdeki insanlar ve kültür, olaylarımızı algılamamızı etkiler ve bilgilerimizi bunlar vasıtasıyla oluştururuz.
2. Bilişsel gelişim araçları: Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar vardır. Bunlar kültür, dil ve çevresinde çocuk için önemli olan kişilerdir. Bu araçların şekil ve kalitesi bilişsel gelişimi biçimlendirir ve hızını etkiler.
3. Yakınsal gelişim alanı (The Zone of Proximal Development) : Vygotsky, öğrencinin, kendi çözebildiği problemlerden başlayıp daha sonra problemleri yavaş yavaş zorlaştırarak ve öğretmenin ya da arkadaşlarının yardımını alarak gelişim silindirindeki yakınsal gelişim alanını daha üst noktalara çıkarabileceğini savunur. Bu teoriye göre, kişinin gelişimi sonsuzdur, bir yaşta sona ermez. Her seviyede yardımsız çözebildiği, yardım alarak çözebileceği ve yardım alsa bile çözemeyeceği problemler olacaktır ve kişi yardım aldıkça problem çözme becerilerini geliştirecek, önceden çözemediği problemleri çözebilir duruma gelecektir; ama yakınsal gelişim alanı sürekli yükseldiği için de çözemeyeceği problemler her zaman olacaktır. Böylece yakınsal gelişim alanı gelişim silindirinde hep daha yükseklerle tırmanacak ve kişi problem çözmeyi sürdürdükçe bilişsel açıdan gelişmeye de devam edecektir.

Kısaca Vygotsky, çocuğun dil ve deneyimleri yoluyla sosyal çevresiyle etkileşerek öğrendiğini, sosyal çevrenin ve bu sosyal çevredeki insanların çocukların

öğrenmesini etkilediğini, eğer bunlar kaliteli ise oluşacak etkileşimin çocukların bilişsel gelişimini hızlandırabileceğini ve bilişsel gelişimin sonu olmadığını sürekli geliştiğini savunur. Ayrıca sosyal yapılandırmacılar; Vygotsky'nin teorilerine dayanarak şunları savunurlar (Kılıç, 2001, s. 14):

1. Öğrenme ve gelişim, sosyal bir etkinliktir; öğrenci kendi bilgisini bilincinde, kendi anlama şekliyle oluşturur ya da oluşturmaz,
2. Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevindedir,
3. Öğrencilerin birbirleriyle çalışmaları ve etkileşimleri sağlanmalıdır. Öğrenciler edindikleri yeni bilgileri arkadaşları ve öğretmenleriyle paylaşarak, tartışarak anlamlandırabilirler ve benimserler.

Piaget'in kuramı 60-70'li yıllarda etkili olurken sosyal yapılandırmacılık 80-90'lı yıllarda daha etkili olmuştur. Vygotsky'nin fikirlerine verilen değerin artması gelişimsel kazançları olgunlaşma kadar sosyal etkiye de bağlamasında yatmaktadır. Bilişsel gelişim kuramında bilişsel gelişim içten dışa doğru iken sosyal gelişim kuramında ise dıştan içe doğru gerçekleşmektedir (Yurdakul, 2005, s. 46).

Bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığın dayandığı kabul; bilginin kişinin dışında ve aktarabilecek bir gerçekler bütünü olmadığı, kişi tarafından içselleştirilerek oluşturulduğudur. Bu ikisi sadece bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklarken ayrılırlar. Bilişsel yapılandırmacılar bilgili kişi tarafından bilişsel olarak oluşturulduğunu savunurlar. Kişinin çevresiyle etkileşiminde önem verirler, ama bu sosyal yapılandırmacılarıki kadar değildir. Oysa sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklarken bile sosyal etkileşimi kullanırlar. Son zamanlarda ikisini birleştirip, yapılandırmacılık diye anlatan makaleler de kaleme alınmaktadır (Kılıç, 2001, s. 14).

2.1.3.Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılığın en önemli temsilcisi Von Glasersfeld'dir. Radikal yapılandırmacılığı savunanlara göre radikal yapılandırmacılık, bilginin pasif olarak toplanmadığı, bilakis birey tarafından aktif olarak oluşturulduğu görüşünü vurgular. Biliş, bu süreçte bireyin davranışlarını belli bir çevrede daha uyumlu olmasını sağlayacak fonksiyonda bulunan bir uyum sürecidir. Birey deneyimlerini organize etmekte ve anlam oluşturmaktadır. Bilmenin gerçekleşmesi için hem biyolojik hem de

sosyal, kültürel ve dile dayalı etkileşimlerin olması gereklidir. Bilginin doğası, sosyal olarak paylaşılan deneyimlere, dile ve üzerinde fikir birliğine varılan anlamlara dayanır. Öğrenenler bilgiyi kafalarında aktif olarak oluştururlar. Bireyin oluşturmuş olduğu bu anlamın, birey dışında var olan gerçeklikle uyuşması beklenemez. Çünkü bireysel olarak deneyimlerimiz değişmesinden dolayı doğruluk ya da gerçekliğin tek doğru olduğu savunulamaz. Yapılandırmacılıkta bir problemin her zaman birden fazla çözümü vardır ve farklı çözümler farklı bakış açılarından ele alınabilir. Bütün bunlardan çıkan sonuç; radikal yapılandırmacılık açısından nesnel bir gerçekliğin varlığı tartışmalıdır. Oluşturulan bilgiler sübjektiftir. Anlam bireyler tarafından verilir. Birey kendi gerçeklerinin ve sembolik formlarının meydana getiricisidir. Gerçekliğin tek bir anlamı yoktur; sadece deneyimler o deneyimleri edinenlerce dayatılan anlamlar vardır. Öğrenme bireysel çabalar sonucunda gerçekleşir (Arslan, 2007, s. 53-55).

2.2.Yapılandırmacılıkta Sınıf

Sınıfların fiziksel organizasyonu, o sınıftaki öğrenmelerin dinamiğini etkileyen en önemli etmenlerden biridir. Bu nedenle sınıf organizasyonu, öğrenenlerde arzu edilen bilgilerin, tutumların ve anlayışların kazandırılmasında etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabilir. Fakat maalesef günümüzde sınıfların çoğu sıraların arka arkaya dizilmesi şeklinde bir yapıdan oluşmaktadır. Bu sınıf yapısı ve bu düzenleme şekli aslında o sınıfta öğrencilerin pasif ya da aktif bir role sahip olup olmadıklarının da bir belirleyicisi olmaktadır (Saban, 2005, s. 177).

Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı, öğrenenleri öğrenme yönünde motive etmeli ve öğrenenlerin konuya ilgisini çekmek için öğrenmeye uygun olarak düzenlenmelidir. Bu düzenlenmenin nasıl olması gerektiğine öğretmenler ve öğrenciler birlikte karar verirler (Şaşan, 2002, s. 46; Karadağ & Korkmaz, 2007, s. 40).

Bundan dolayı bu yaklaşımının uygulandığı sınıflarda sınıfın fiziksel düzeninde de bir takım değişiklikler gözlenebilir. Bu yaklaşım sınıfta değişik yerleşim düzenlerinin uygulanmasını ve sınıfın her yerinden yararlanılmasını gerekli kılar. Etkinliklerin sınıf dışına taşmasını ve bu bağlamda laboratuvar, okul bahçesi vb. farklı alanlardan faydalanılmasını gerektirir (Dönmez & Yıldırım, 2008, s. 677).

Çünkü eğitim ortamı sadece bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir. Öğrenmenin; öğrencinin entelektüel etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı, düşünme, uslamlama, sorun çözme ve öğrenme geliştirildiği bir mekândır. Burada öğretmen öğrenenlere nedenli, niçinli, nasıllı sorular sorar ve özellikle evet ve hayır cevaplarını gerektiren sorular sormaktan özellikle kaçınır (Karadağ & Korkmaz, 2007, s. 40; Şaşan, 2002, s. 46).

Zaten yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile düzenlenen bir sınıfta ilk olarak kabul edilen ilke eğitimin doğrusal olmadığı, aksine döngüsel olduğudur. Burada eğitimde parçalardan bütüne değil bütünden parçalara gidilmesi gerekir, yani tümdengelim anlayışı hâkimdir. Öğrenenlerin dünya ile ilgili içsel olarak oluşturdukları anlayışları vardır ve yeni bir bilgi ile karşılaştıklarında onu önceden sahip oldukları anlayışlarla değerlendirirler ve yeni bilgi ile yeni bir anlayış oluştururlar. Yapılandırmacı bir anlayışla oluşturulan sınıflarda öğretmen öğrenenlere genel kavramları anlaması için fırsatlar oluşturur. Öğrencilerin kendi kavramlarını gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri için çelişkiler, sorular, kavramlarını tartışmaları için araştırma imkânları verir ve yeni kavramlar sunar (Mısıır & Çalışkan, 2007, s. 64).

Burada kuralcı öğretim programları yerine; öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ve gereksinimlerine göre uyarlanmış öğretim programları vardır. Yapılandırmacı öğretim programı, geleneksel anlayışa göre tasarlanmış sınıf ortamlarından oldukça farklıdır. Geleneksel anlayışa göre tasarlanan sınıf ortamlarında ders içerikleri de önceden belirlenmiş ve kitaplara dayanılarak öğretmenler tarafından yürütülürken yapılandırmacı yaklaşımda içerik genel hatları ile belirgin olmakla beraber sınırlar kesin değildir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim, öğrencinin bilmesi gereken sabit bilgiler olduğu fikrine dayanmaz (Kaya & Tüfekçi, 2006, s. 6).

Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı hem öğretmen hem de öğrenci rollerinin değişmesine neden olmuştur. Bu yaklaşımın uygulandığı sınıflarda yeni edinilen rollerin uygulanması gerekmektedir. Bu rollerin ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamasının, sınıf yönetimi etkinliklerini önemli ölçüde etkileyeceğini söylemek mümkündür. Bu manada sınıf, öğretmenlerin rehberliğinde öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği bir eğitim ortamıdır (Dönmez & Yıldırım, 2008, s. 666).

2.3.Yapılandırmacılıkta Öğretmen

Geleneksel öğretim yaklaşımının hâkim olduğu bir süreçten geçerek öğretmen olan bireylerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gerektirdiği öğretmenlik özelliğini kazanabilmeleri için gerçekten zor bir değişimi kendilerinde hem zihnen hem de öğretim anlayışı açısından gerçekleştirebilmeleri gerekir. Yapılandırmacılık köklü bir anlayışı ve yerleşmiş birçok uygulamayı gönüllü olarak terk etmeyi ve yeni olanın benimsenip uygulanmasını gerektirir (Özden, 2003, s. 72). Kendisini bu konuda yenilemiş bir öğretmenin öğrencilerin sorumluluk sahibi ve özgür oldukları öğrenme süreçlerini oluşturabilmesi gerekir. Öğretmen burada öğrencilerinden öneriler getirebilmelerine, tahminde bulunabilmelerine, hayal etmelerine imkân tanıyacak ortamı ve fırsatı sağlayabilmelidir (Mısır & Çalışkan, 2007, s. 64).

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarında geleneksel rollerini bir köşeye bırakmaları, yapılacak çalışmaları öğrencilere göre düzenlemeleri ve öğrencilerin hepsinden aynı davranışları aynı düzeyde beklememeleri gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim programlarında öğretmen de öğrenci de geleneksel öğrenme ortamlarındakinden farklı roller üstlenmektedir (Oğuz, 2009, s. 133).

Yapılandırmacı anlayışta öğretmen; öğrencilerin verimli olabilmeleri ve zihinsel becerilerini kullanabilmeleri için uygun öğrenme ortamlarını sağlamalı, bireysel farklılıkları da dikkate alarak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalı, gerekli öğrenme materyallerini sağlamalı ve en önemlilerinden birisi olarak alanında iyi olması gerekir (Demirel & Erdem, 2002, s. 85).

Öğretmen için zor bir dönüşüm olması yanı sıra yapılandırmacı bir sınıf ortamı oluşturmakta yine oldukça zordur. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin önceki deneyimlerini onlarla birlikte aktivitelere dâhil edebilmelidir. İlk ilgi büyük ölçüde öğretmenin planlamasında değil, öğrencilerin deneyimlerini olaya dâhil edebilmelerindedir (Brooks & Brooks, 1993, s. 18-24).

Yapılandırmacı bir derste yukarıda da bahsedildiği üzere ilk kıvılcım öğrencilerin ilgisini çekebilmeye başlar. Bu bir gösteri yapılarak verileri sunmak şeklinde olabileceği gibi, kısa filmler göstermek suretiyle de olabilir. Öğrencilerin önceki

öğrenmelerini ortaya çıkarmak için açık uçlu sorular da sorulabilir. Sonrasında öğrencilerin önceki öğrenmelerine aykırı bazı bilgiler ve veriler sunulur. Sonrasında öğrencilerden küçük gruplara ayrılarak eski anlayışları ile farklı olan yeni bilgileri uzlaştıracak kendi hipotez ve deneylerini belirtmeleri sağlanır. Küçük grupların kendi aralarında etkileşimleri esnasında öğretmenin görevi sınıfta dolaşmak suretiyle çalışılan konuda bir anlayış oluşturmak için öğrencilere yardımcı olacak sorular sormak ve onlara bir kaynak olmaktır (Arslan, 2007, s. 56).

Aslında kaynak olmanın dışında yapılandırmacılıkta öğretmenin eğitim etkinliklerinde sadece denetleyici (rehber) olması gerekir. Öğretmenlerin öğrencilerin rahat bir şekilde fikirlerini söyleyebilmeleri için rahat bir ortam sağlamaları, verilen cevaplar karşısında da sabırlı olmaları öğrencilerin daha katılımcı olmalarına sebebiyet verecektir (Mısır & Çalışkan, 2007, s. 64).

Yapılandırmacı öğretmen, merkezde değildir, ancak sorular hâlâ öğretmene aittir. Öğrencilerin sorgulama ve düşünme yeteneklerini geliştirmek için sorularla öğrencilere rehber olur. Öğrencilerin zorlu ve anlamlı soru sorma yeteneklerini geliştirmeye çalışır. Öğretmen sorularla öğrencilerin bilgiye erişmesini ve analiz ederek sağlam sonuçlar çıkarmalarını sağlar (Richetti & Sheerin, 1999, s. 58-62).

Öğretmen ve öğrenciler, yapılandırmacı öğrenme ortamlarını birlikte planlamak, gerçekleştirmek, değerlendirmek ve gerektiğinde değişiklikler yapmak için sürekli etkileşim içinde olmak zorundadırlar (Oğuz, 2009, s. 134).

Burada öğretmen, neleri öğreteceğini değil öğrencilerin nasıl öğrenebileceklerini ön planda tutmalıdır. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına ve kendilerini değerlendirmelerine olanak verecek bireysel ya da grup etkinlikleri, kendilerine özgü gerçek yaşam sorunlarıyla iç içe ve birincil kaynaklardan yararlanılacak şekilde öğrencilerle birlikte tasarlanmalıdır (Oğuz, 2009, s. 134).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin asıl görevi öğrenenlerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı öğrenme ortamları oluşturmaktır (Bay & Karakaya, 2009, s. 41).

Öğretmenin bir diğer önemli görevi ya da özelliği araştırmak, keşfetmek bu konularda heyecan taşımak ve öğrencilerine de bu heyecanı hissettirebilmektir. Burada öğretmen öğrencilerin küçük ama kendileri için anlamlı ve büyük keşiflerine heyecanla

karşılık verebilmeli, onları daha fazla merak etmeye yönlendirebilmelidir. Öğrencilerin bilgileri nasıl oluşturduklarını anlamaya çalışmalı, yeri geldiğinde etkili sorular sorarak öğrencilerin öğrenme sürecini yönlendirebilmeli ve kolaylaştırmalı ve gerektiğinde de doğru kaynaklara yönlendirebilmelidir (Kılıç, 2001, s. 17).

Yapılandırmacı bir öğretmen öğrencilerden gelen sorular karşısında hazır cevaplar vermeyi bırakmalı ve öğrencilerin sorularını cevaplamak yerine soruyu öğrenciye geri yöneltmeli ve ne düşündüğünü anlamalı, etkili sorularıyla öğrencinin düşünce sürecini yönlendirip cevabı bizzat öğrencinin bulması konusunda yardımcı olmalıdır. Öğrenci cevap veremiyorsa, çocuğu cevaba götürecek etkinlikler oluşturmalı ya da ilgili kaynağa yönlendirmelidir (Kılıç, 2001, s. 18).

Burada öğretmenden beklenen, öğrencilerden gelen sorular karşısında otoriter ve her şeyi bilen, bilmediği sorular gelince de geçiştiren kişi rolünü terk ederek, “Ben de sorunun cevabını bilmiyorum, ama gel birlikte araştıralım.” diyebilmesidir. Bu davranışın, öğretmenin öğrenci gözündeki saygınlığını zedeleyebileceği düşünülebilir, fakat bilimsel bilgi artık bir otorite tarafından aktarılmadığına göre, öğretmenin de sınıf içerisinde otorite olmasına gerek yoktur. Öğretmenin öğrenciden gelen soruları zaman zaman bilmemesi öğretmenin de kendisi gibi insan olduğunu ve bilmediği konuların olabileceğini gösterir ve öğrenci kendini normal hisseder. Başka taraftan öğretmenin her zaman öğrenciden elbette bir farkı olması gerekir. Öğretmen bir bilgiyi bilmese bile o bilgiye kaynaklar yoluyla ya da bilim yaparak nasıl ulaşılacağını bilmelidir. Bu fark öğretmenin öğrenci karşısındaki saygınlığının azalmasını önler (Kılıç, 2001, s. 18).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin görüşlerine değer verir, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda yöntem ve tekniklerini, dersin içeriğini değiştirebilir. Öğrencilerinin sahip olduğu mevcut bilgi, beceri, kapasite ve özelliklerini iyi tanır, bu tanıma çalışmalarında bilimsel yöntem ve teknikleri de kullanır (Şentürk, 2009, s. 2).

Yine bu yaklaşıma göre öğretmen, öğrencilerinin eğitim ortamında olabildiğince rahat olabilmelerine imkân verir, onların bağımsız iş yapabilme güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur, sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değişikliklerine izin verir. Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşüncelerini, soru

sormalarını ve sorgulama becerilerini geliştirir. Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir (Şentürk, 2009, s. 2).

Öğretmen, eğitim ortamında öğrenci yerleşimini, iletişim yönünü, “öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğrenciye, öğrenciden öğretmene” olacak şekilde düzenler. Grupla çalışma yöntem ve tekniklerine önem verir. Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır. Öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmaları için farklı ve alternatif görüşler sunar. Öğrencilerin moral ve motivasyonu ile meraklarını sürekli canlı tutar (Şentürk, 2009, s. 3).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre; öğrenme insan zihnindeki yapılanma sonucunda meydana gelir. Bundan dolayı insan zihni boş bir depo değildir (Richetti & Sheerin, 1999, s. 58-62). Bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanamaz. Dolayısıyla, yapılandırmacı teoriye göre her birey öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bu nedenle, öğretmen sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, iş birliğine dayalı, proje temelli öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi çağdaş öğretim stratejilerinden daha fazla istifade etmelidir (Karadağ, 2007, s. 156; Saban, 2005, s. 179).

Buraya kadar söylenenleri maddeler halinde ifade etmek gerekirse kısaca yapılandırmacılığı benimseyen öğretmende bulunması gereken özellikler şu şekildedir (Arslan, 2007, s. 56; Özden, 2003, s. 72):

1. Bilginin yegâne kaynağı değil öğrencinin öğrenebileceği kaynaklardan biri olmak,
2. Öğrencilerde var olan düşüncelere zıt olan deneyimleri öğrencilerle karşılaştırmak,
3. Öğrenci tepkilerinin dersi yönlendirmesine izin vermek ve öğrencilerin bu ilk tepkilerinin nedenlerini araştırmak, soru sorduktan sonra öğrencilerin düşünceleri için zaman tanımak,
4. Öğrencileri düşündüren tartışmalara yönlendirmek, açık uçlu sorular sormak suretiyle öğrencilerde soru sorma isteklerini artırmak,
5. Görevler verirken sınıflama, analiz etme, oluşturma gibi bilişsel terminolojiden de yararlanmak,

6. Öğrencilerin bireyselliğini ve girişimciliğini kabul ve teşvik ederek sınıf kontrolüne izin verebilmek.

2.4.Yapılandırmacılıkta Öğrenci

Geleneksel yaklaşımda öğrenenlerin serbestçe fikirlerini söyleme imkânları yoktur. Asıl görevleri anlatılanları anlamak ve ezberlemektir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrencilerin pasif birer alıcılar olmaktan öte anlam ve bilgi yapılandırması sürecine aktif olarak katılmaları esastır. Yapılandırmacı anlayışta öğrencilerin bütün düşüncelerini özgürce söyleme hakları vardır. Bu durum eleştirel düşünceyi gerekli kılar ve motivasyon sağlamış özgür bireylerin yetişmesine olanak verir (Karadağ & Korkmaz, 2007, s. 49).

Öğrenciler aslında kendi öğrenmelerini kontrol eder. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmak için farklı sınıf uygulamaları geliştirir ve bunu müfredata uygun yapar. Ancak öğrencilerin öğrendiklerini kontrol etmek neredeyse imkânsızdır. Çünkü anlam arayışı her öğrenci için farklı bir yol izler. Öğretmenler aynı anda tüm öğrencilerin aynı kavramları öğrenmelerini sağlamak için farklı sınıf içi etkinlikler düzenlese de müfredatları yapılandırsalar da her öğrenci kendi bilişsel süreçleriyle kendi benzersiz anlamını inşa eder. Başka bir deyişle eğitimciler olarak öğrettiklerimiz üzerinde büyük bir kontrolümüz var sanırız ancak öğrencilerin öğrenmelerini çok daha az kontrol edebiliriz (Brooks & Brooks, 1999, s. 18-24).

Yapılandırmacılığın temelinde öğrencilerin öğrenme işinde bizzat yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri esası yer alır. Yeni bir konuyla karşılaşan öğrenciler önceki sahip oldukları bilgiler ile ulaşacakları bilgiler arasında köprü oluşturmaya çalışacaklardır. Bu yönde yapacakları yorumlar, fikirlerin ifadesi, yeniden değerlendirmeler konuyu kavrayıncaya kadar devam edecektir. Bu çeşit öğrenmelere örnek vermek gerekirse hayatında ilk kez bilgisayar ile karşılaşan bir bireye bilgisayardaki her bir fonksiyonun anlatım yoluyla verilmesi yerine öğrencinin bilgisayarı kurcalayarak ve belki de bozarak öğrenmesine izin verilmesi durumunda daha kalıcı bir öğrenme sağlanmış olacaktır. Öğrenen birey eğitim öğretim sürecinde sadece dinleme ve ezberleme kavramından öte öğrenme işine doğrudan girerek, kendi çabaları sonucunda öğrenme yolunu tercih edebilirse en kalıcı öğrenme de sağlanmış olacaktır (Karadağ & Korkmaz, 2007, s. 49).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında öğrencilere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğrencilerin etkin, sosyal ve yaratıcı olmaları öngörülmektedir. Öğrenciler öğrenme ortamlarında daha fazla aktiftirler ve kendi öğrenmelerinden de sorumludurlar. Burada öğrencilerin mücadeleci, girişimci, meraklı ve sabırlı olması önemlidir. Öğrenci öğrenme sürecinde sürekli merak eder, merak ettikçe de araştırma yapar (Demirel & Erdem, 2002, s. 42; Bay & Karakaya, 2009, s. 42).

Aslında yapılandırmacı öğrenme ortamında büyük sorumluluk düşmesinden öte öğrenci, öğrenme ortamının temel ögesidir. Öğrenciler demokratik sınıf ortamlarında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgileri oluştururlar (Karadağ & Korkmaz, 2007, s. 40).

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımında öğrenciler kendi kavramlarını oluştururlar, problemler karşısında kendi çözüm önerilerini geliştirirler. Öğrencilere değerlendirme ve öğrendiklerini hayata geçirme konularında da daha fazla esneklik tanınır (Kaya & Tüfekçi, 2006, s. 5).

Öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, oluşturarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır. Bu şekilde içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler (Şaşan, 2002, s. 51).

Yapılandırmacı öğrenme sürecinde her öğrenci kendine özgü bir biçimde bilgiyi anlamlandırmalıdır. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamında, çeşitli olaylar, materyaller ve bireylerde etkileşime geçmelerinin sağlanması bireysel farklılıkları doğrultusunda çok yönlü gelişmelerine de imkân verir (Oğuz, 2009, s. 133).

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze aldığı için öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerinin, ilgi ve isteklerinin, öğrenme tarzları ve öğrenme hızlarının tamamıyla onlara özgü olduğunu unutmamak gerekir (Kılıç, 2001, s. 18).

Öğrenciler, demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgileri oluştururlar. Öğrenilecek içerikle etkileşimde bulunarak bütünün parçalarını yorumlar, parçalardan anlamlı bilgiler ortaya çıkarırlar. Önemli olan öğrencilerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleridir. Öğrencilerin ne öğreneceğinden çok neden

ve nasıl öğreneceği meselesi önemlidir. Kısa zamanda aşırı bilgi yüklemesinden az bilginin derinlemesine çalışılması burada önemlidir (Demirel & Erdem, 2002, s. 84).

Burada öğrenme süreci öğrencinin kendi yetenekleri, güduları, inançları, tutumu ve tecrübelerinden etkilenen bir karar verme sürecidir. Bundan dolayı yapılandırmacılıkta öğrenciler öğrenme ortamında aktif olarak yer alırlar ve daha fazla sorumluluk üstlenirler. Kendi kararlarını kendileri alırlar. Öğrenme ve öğretimde önemli olan bireysel özgürlüktür (Demirel & Erdem, 2002, s. 86).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin kontrolü de öğrencidedir. Öğrenci öğrenme sürecinde etkin olabilmek için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrencilerle ve öğretmeniyle iletişim ve etkileşim içerisinde bulunur. Yapılandırmacılık sürecinde öğrenci öğrenmeyi kendisine sunulan şekliyle değil de, zihinde yapılandığı biçimi ile gerçekleştirir. Yapılandırmacılıkta öğrenci meraklı, girişimci ve sabırlı olmalıdır (Şentürk, 2009, s. 5).

2.5.Yapılandırmacılıkta Ölçme ve Değerlendirme

Yapılandırmacı yaklaşımda ölçme değerlendirme geleneksel değerlendirmenin dayandığı temel yaklaşımdan tamamen farklıdır. Yapılandırmacı değerlendirmede ürün değil süreç değerlendirilir. Özgün, performans ve tümel değerlendirme gibi yöntem ve teknikler kullanılır. Yapılandırmacı değerlendirme, öğrenenleri birbirleriyle karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşımları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verir (Şaşan, 2002, s. 51).

Yapılandırmacılıkta değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerle planlanan ve uygulamaya konulan bir süreçtir. Burada öğrenenlerin belli yorumları yapıp yapamadıklarından ziyade yorumları ne derece iyi formüle edebildikleri incelenir. Değerlendirme öğrenmelerin sonunda değil süreç içerisinde yer alır ve öğrenmelere de yön verir (Karadağ & Korkmaz, 2007, s. 52).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ve değerlendirme süreci ayrı ayrı değil, birlikte gerçekleşir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımda yalnız ürün değil, süreç de önem taşımaktadır. Öğrenci, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kendi öğrenmesini ve arkadaşlarının öğrenmelerini değerlendirebilmeli duygu ve düşüncelerini de rahatlıkla yansıtabilmelidir. Kısacası, yapılandırmacı yaklaşım geleneksel

yaklaşımlardaki gibi yalnızca öğretmenin değil, öğrencinin de öğretim sürecinin her aşamasında söz sahibi olmasını gerekli kılar (Oğuz, 2009, s. 134).

Klasik anlayışta kullanılan değerlendirme ölçütleri; yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli sorular ve doğru yanlış testleridir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise bunlara ek olarak şu ölçme araçları da kullanılmaktadır; öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirme formları, tutum ölçekleri, gözlem formları, görüşmeler, sunumlar ve sunum değerlendirme ölçekleri, projeler ve proje değerlendirme formları, performans ödevleri ve rubrikler, portfolyolar (ürün dosyası) ve bunlara ait değerlendirme ölçekleri, kontrol listeleri, kavram haritaları vb. (Şentürk, 2009, s. 5).

Geleneksel anlayışta değerlendirme sadece öğretmen tarafından yapılırken yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme sürecine öğrenci de katılır. Yapılandırmacı değerlendirme bilgiyi hatırlama gücünü ölçmez bilakis bireyin elde ettiği bilgileri nasıl kullandığını ve nasıl yorumladığını bu yorumlar ve anlamlandırmalar sonunda yeni bilgilere nasıl ulaştığını gözlemler (Şentürk, 2009, s. 6).

Yapılandırmacı anlayışta öğrencilerin öğrenmeleri çeşitli şekillerde değerlendirilir. Bir alanda istenilen düzeyde yeterli olmayan öğrencinin başka bir alanda başarılı olma şansı bulunmaktadır. Öğrenciler tek doğru ya da tek yanlışa göre de değerlendirilmezler. Burada değerlendirilme de temele alınan sonuçların doğru olaylara dayanması mantık çerçevesinde olması ve aynı zamanda savunulabilir olmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen ve öğrenci aynı anda değerlendirilir (Demirel & Erdem, 2002, s. 85).

Yapılandırmacı yaklaşımda birçok ölçme ve değerlendirme teknikleri bulunmakla beraber (Kılıç, 2001), ölçme ve değerlendirme öğrenme sürecinin bir parçasıdır ve ölçme değerlendirme de aynı zamanda birer öğrenme etkinliğidir. Yapılandırmacı anlayışta kullanılan ölçme değerlendirme teknikleri öğrenci merkezlidir, çünkü öğrenciler ölçme değerlendirme kriterlerini öğretmenleriyle birlikte belirlerler ve neyi ne kadar öğrendiklerini de bu şekilde kanıtlarlar. Yapılandırmacı anlayışta ölçme ve değerlendirmeden amaç öğrencilerin öğrenme süreçlerine yardımcı olmaktır (Kılıç, 2001, s. 20-21).

2018 yılından itibaren uygulanmaya başlayan DKAB öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile alakalı; bireylerin birbirinden farklı olduğu dolayısıyla herkese uygun, herkes için standart ve geçerli bir ölçme değerlendirme olmayacağından bahseder. Bundan dolayı ölçme ve değerlendirmenin çeşitli olmasını, eğitimde ölçme değerlendirme uygulamalarının eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu belirtir. Dolayısıyla ölçme değerlendirmenin eğitim sonunda değil süreç içerisinde olması gerekliliğinden, eğitimin sadece bilme basamağı için değil, hissetme(duygu), ve yapma(eylem) için de verildiğinden, dolayısıyla sadece bilişsel ölçümlerin yeterli olmayacağından bahseder (MEB, 2018, s. 5).

2018/2019 yılından itibaren uygulanmaya başlanan DKAB öğretim programı ölçme ve değerlendirme açısından incelendiğinde yapılandırmacı anlayış tarafından tavsiye/tarif edilen uygulamaların benimsendiği anlaşılmaktadır.

Kısaca yapılandırmacı ölçme ve değerlendirmenin özelliklerinden bahsetmek gerekirse (Özden, 2003, s. 73);

1. Sonuçlardan çok öğrenenin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir.
2. Grup çalışmaları değerlendirilir.
3. Öğretmen ve öğrenenler ölçme ve değerlendirme kriterlerini birlikte belirlerler.
4. Öğrenenlerin başarılarının değerlendirilmesi onlar tarafından ortaya konan her türlü ürün ve sınıf içi durumların göz önünde bulundurulmasıyla yapılır.
5. Bilimsel beceriler, performansı ölçen değerlendirme ölçekleriyle yapılır.
6. Kişisel gelişim dosyaları ile öğrenenlerin dönem boyunca çalışmaları incelenebilir.
7. Öğretmenler birebir görüşmeler yaparak ta öğrenenleri değerlendirebilir.

2.6.Yapılandırmacılığın Öğretimsel Uygulamaları

Hem bireysel etkinlikler hem de sosyal etkinlikler bilginin yapılandırılması sürecinde oldukça etkilidir. Yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamaları denilince yelpaze oldukça geniş olmasından dolayı herhangi bir uygulamayı bu yapılandırmacı anlayışa ait bir uygulama, bu yapılandırmacı anlayışa ait olmayan bir uygulama şeklinde ayırmak hem uygun değil hem de mümkün değildir. Ancak sınıf içinde uygulanacak olan öğretimsel uygulamalarda yapılandırmacılığın kabul ettiği ilkelerin ve

varsayımların nasıl karşılandığının düşünülmesi ve bu uygulamaların hangi boyutlarda yapılandırmacı olarak kabul edileceğinin sorgulaması gerekmektedir (Yurdakul, 2005, s. 54).

Aşağıda yapılandırmacı anlayış tarafından kabul edilen öğretimsel uygulamalardan sadece bir kaçına değinilecektir (Yurdakul, 2005, s. 54-58):

1. İş birliğine dayalı öğrenme yapılandırmacı öğrenmenin en önemli uygulamalarından birini oluşturmaktadır.
2. Probleme dayalı öğrenme yine yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamalarından bir diğerini oluşturmaktadır.
3. Sorgulama yöntemi yine yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretimsel uygulamalarından bir diğeridir.
4. Yapılandırmacılıkta gözlem etkinlikleri de kullanılabilir.
5. Yapılandırmacı öğrenme kuramı bilgi teknolojilerine dayalı çeşitli eğitsel yazılımların kullanılmasıyla da uygulanmaktadır.

2.7.Yapılandırmacılığa Yöneltilen Eleştiriler

Yapılandırmacılığa yapılan ilk eleştiri yönetim alanıdır. Bürokratik yönetim anlayışında hiyerarşik olarak denetimlerin yapıldığı bir okulda öğretmenin sınıftaki eğitimi yapılandırmacı bir anlayışla yaşama geçirmesinin mümkün olmadığı dile getirilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda başarıya ulaşmak için eğitim stratejisini okul yönetiminin, bölüm başkanlarının ve öğretmenlerin ortak görüşleri doğrultusunda belirlemek gerekir (Karadağ, 2006, s. 1-2).

Yapılandırmacılığa yöneltilen bir diğer eleştiri; geleneksel yöntemler sonuç odaklı iken aileler eğitimin destekleyicisi ve pekiştiricisidir. Yapılandırmacı eğitimde ise aile eğitimin bir paydaşdır. Söz gelimi sorumluluk kazandırma sürecinde aile koruyucu bir yapıya sahipken okul ise özgür bir anlayışa sahip olursa okulda verilen eğitim ile aile de alınan eğitim bir birini yalanlar bir vaziyet alır ve bu alanla ilgili hedeflerin gerçekleşmesi mümkün olmaz (Karadağ, 2006, s. 1-2).

Bir diğer eleştiri öğrenci sayıları ile ilgilidir. Yapılan araştırmalarda yapılandırmacı öğrenme doğası gereği en fazla 30 öğrencili sınıflarda başarıyla uygulanabilmiştir. Öğrenci sayısının 35-40'ı aştığı durumlarda bu sınıflara uygun

öğretmene yol gösterici stratejiler ve yine bu sınıfların fiziki koşulları dikkate alınarak çalışmalar hazırlanması gerekir (Karadağ, 2006, s. 1-2).

Yapılan bir diğer eleştiri de ölçme ve değerlendirmelerin de sonuçta değil de süreç içerisinde olmasıdır. Geleneksel anlayışta ürün odaklı bir anlayış hâkim olduğu için sonuçta değerlendirme yapılmaktadır. Yapılandırmacı anlayış ise bilgi toplama için çeşitli kaynaklara başvurmayı, araştırma ve incelemeler sonucunda genellemeler yapabilmeyi, bilinenden bilinmeyenleri kestirmek gibi bilimsel süreç ve becerileri gerekli kılar. Burada öğretmenlerin bu konuda yeterli olması gerekir ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin yapılandırmacılık konusunda yeterince eğitim almadıklarını göstermektedir (Karadağ, 2006, s. 1-2; Oğuz, 2009, s. 136).

Ders kitaplarının da sadece teorik olarak yapılandırmacılığa hazır olduklarını pratikte sadece ders kitabından faydalanılması halinde bunun mümkün olmadığı görülmektedir (Özkan, 2011). Eğitimde kalıcı başarı için kitaplarda yer alan bu konuların ve hedeflerin okulda bir öğrenme yaşantısı ve düşünme, duyma boyutu haline getirilmesi ile gerçekleşebilir. Kitaplarda verilen açıklamalar, kazanımlar ve etkinlikler eğitimin sınırı haline getirilirse bunlar arasında kurulması gereken bağlar beklendiği gibi kurulamazsa ve kazanımlar genellemeler haline alamayıp öğrencilerin tutum ve davranışlarına bir alt yapı olarak katılamazsa başarıdan ve yapılandırmacılıktan bahsetmek mümkün olmaz (Karadağ, 2006, s. 1-2).

Ülkemizdeki durumların bir benzerini diğer ülkelerde de görmek mümkün. Yapılan araştırmalara değinen John H. Holloway, gerek ders kitapları, gerek öğretmen hazırlıkları gerekse sınıf uygulamaları incelendiğinde ulaşılan sonucun teorik olarak yapılandırmacılığın kabul edildiği ancak uygulamalarda çoğu zaman yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmaktadır (Holloway, 1999).

2.8.Din Eğitiminin Önemi ve Tarihi Seyri

Din insanların bireysel ve sosyal kimliklerinin ayrılmaz bir parçasıdır. İnsanı hayatı boyunca bütün faaliyetlerinde kuşatmıştır. Ahlaki yargılarda, korku ve ümitlerde kıymet ölçülerinde, dünya görüşünde ve hayatı anlamlandırmada insan için sürekli referans kaynağı olmuştur. İnsanlar sıkıntılarında ve çaresiz duruma düştüklerinde dine sığınır, en bunalımlı anlarında sığınacak bir kapı ararlar ve en ümitsiz anlarında

Allah' a yönelme ihtiyacı hissederler. Kişilerde ve toplumda ahlak ve fazilet duygularının öne çıkmasında, buna karşılık kötü duyguların da bastırılmasında dinin önemli bir etkisi vardır (Cebeci, 2005, s. 129; Altaş, 2011, s. 129).

Dinin hayatımızda bu kadar önemli bir yeri varken ve halkın büyük çoğunluğunu Müslümanlar oluşturmakta iken Cumhuriyet tarihi boyunca bir takım politik ve siyasi nedenlerden dolayı din dersleri üzerinde sürekli bir oynama olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren en hassas tartışma konularından birini oluşturan din eğitimi ve öğretimi her zaman devletin kontrolünde sürdürüldü. Cumhuriyetin ilk dönemlerinde özellikle çok ağır siyasi ve ekonomik şartlar altında din eğitimine büyük önem verildiği görülüyor. Ancak 1920'li yılların sonundan 1950'li yıllara kadar din derslerinin müfredat programlarından tamamen çıkarıldığı; 1950'lerden itibaren seçmeli din dersi uygulamasına geçildiği ve son olarak 1982 Anayasası ile din kültürü derslerinin zorunlu hale getirildiği görülüyor (Ayhan, 2014).

Gerek yukarıda sayılan nedenlerden dolayı gerekse ilahiyat fakültelerinin geç kurulmuş olmasından dolayı din eğitimini bir branş olarak ele almak, teorisini geliştirmek, onu sistemleştirmek, metotlarını geliştirmek, kurallarını belirlemek çok yakın tarihe kadar gecikmiştir (Bilgin, 1990, s. 5).

Din eğitimi pratik boyutuyla görülüp bilimsel düşünceye ve araştırmalara konu edilmemesi din eğitiminde çok ciddi yanlışlar yapılmasına da neden olmuştur. Yapılan eğitsel yanlışlar, din eğitimiyle beklenen amaçlara ulaşmayı da önlemekte, hatta istenmeyen sonuçların doğmasına dahi neden olmaktadır. Din eğitimi alan yeni neslin dine sempati duyması beklenirken dine karşı soğukluk duyduğu, dinle ilgilenmesi beklenirken ondan uzaklaştığı, dinin ön gördüğü tutum ve davranışlara sahip olması beklenirken ondan yoksun kaldığı müşahade edilmektedir (Aydın, 2011, s. 9).

Din eğitiminin bilimsel yaklaşımla ele alınmamasının birçok nedeni vardır. Bunlardan biri de geçmişe /geleneğe takılı kalmaktır. Bu takıntı tarihte üretilen bilgileri hiçbir şekilde sorgulamadan öylece günümüze taşıma alışkanlığıdır (Aydın, 2011, s. 9).

Ancak din eğitimi faaliyetlerinin bilimsel bir yaklaşımla düzenlenmesi, gerçek anlamda din eğitiminin Kuran ve Sünnetle bağını kesmek veya zayıflatmak değil aksine onların açılımını sağlayarak tamamen onlara göre hareket etmek anlamına gelir (Aydın, 2012, s. 31).

Din eğitimi faaliyetlerinin bilimsel veriler doğrultusunda düzenlenerek daha etkin, verimli ve yapıcı bir hale getirilmesi fikri ne vakit ortaya atılsa farklı düşüncede zıt kutuplar farklı gerekçelerle karşı çıkmıştır. Bir kısmı din eğitimi faaliyetlerinin bilimsel bir yaklaşımla düzenlenip gerçekleştirildiğinde bireyin dünyasında ve onunda üzerinde toplumsal hayatta din alanında nasıl olumlu gelişmeler olacağını, dindarlık kalitesinin yükseleceğini bildikleri için rahatsız oluyorlar ve din eğitiminin bilimsel faaliyetlerden uzak olmasını istiyorlardı. Bunlara zıt fikirde olanlar ise kutsal metinlere ve daha ziyade geleneksel yapıya ve tarihe bağlılık hissiyatıyla din adına din eğitiminin bilimsel yaklaşımla düzenlenmesine karşı çıkıyorlardı (Aydın, 2012, s. 29).

Tüm bunlara rağmen din eğitimi ile ilgili bilimsel faaliyetler her ne kadar gecikse de son dönemde din eğitimi konusunda bir takım adımların da atıldığına görülüyor. Özellikle son çeyrek asırda küreselleşmenin getirdiği hızlı değişimlere ayak uydurma adına 2000'li yıllardan itibaren öğretim programlarında değişime gidilmiş 2005 yılında ortaöğretim DKAB programında 2006 yılından itibaren de ilköğretim DKAB programında ilk defa yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir.

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve çağın değişen ihtiyaçları, öğrenme ve öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişimler bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, girişimci, kararlı, eleştirel düşünmeyi becerebilen, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültürüne katkı sağlayabilen vb. özelliklere sahip bireyleri tarif etmektedir (MEB, 2018, s. 1).

Bilgiyi ezberleyerek geleceğe taşımaya çalışanlar geride kalırken öğrenmeyi öğrenen (MEB, 2018), bilgileri depolamak yerine hangi bilgiye ne zaman nasıl ulaşması gerektiğini bilen, kendini yenileyen kısaca bilgiyi üretmesini bilen toplumlar ayakta kalacaktır. Peki, yukarıda anlatılan çalışmalar yeterli mi ya da gerek öğretim programlarının güncellenmesi gerekse çoğulculuk adına DKAB derslerine diğer dinlerin ya da mezheplerin de dâhil edilmesi meseleleri doğru adımlar mı? Bu sorular özellikle son dönemlerde din eğitimcilerin üzerinde derin düşündüğü mevzular. Bununla alakalı çok makaleler, tezler yazıldı ve yazılmaya da devam ediyor. Biz burada ilk bölümde de anlattığımız yapılandırmacı yaklaşımın DKAB öğretim programına 2005 yıllarından itibaren dâhil edilmesine rağmen öğretmenler tarafından ne denli biliniyor/uygulanıyor

ya da uygulama esnasında hangi sorunlarla karşılaşılıyor, tam anlamıyla uygulanamasa da acaba bütünüyle vaz mı geçilmeli konularına değinmek istiyoruz.

Son dönemlerde öğretim programlarında ön plana çıkan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı davranışçı yaklaşıma göre din eğitiminde çok kültürlülük yaklaşımına pedagojik açıdan daha fazla imkân sağlamaktadır (Kaymakcan, 2007). Bilginin göreceliliği, öznellik vurgusu gibi noktalar çoğulcu ve çok kültürlü bir yapıyı çağrıştırmaktadır. Dinin mutlak hakikati temsil ettiğini kabul etmeyen göreceli din anlayışı örnekleri ise dini çoğulculuğu gündeme getirmektedir (Zengin, 2010a, s. 351). Bundan dolayı bu bölümde çoğulculuk ne anlama gelmekte buna da kısaca değinilecektir.

2.9.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacılık

Yapılandırmacı anlayışı temele alan program tasarımcıları “ne öğretilim?” sorusu yerine “nasıl öğrenir?” sorusuyla ilgilenirler. Yapılandırmacı anlayışta ilk olarak öğrencilerde var olan bilgilerin açığa çıkarılması ile işe başlanır. Bundan dolayı öğretmen açısından dersin planlanmasında hazırlık çalışmaları oldukça önemlidir. Yapılandırmacılıkta asıl amaç öğrencilerin önceden belli bir sisteme göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrencilerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları oluşturmaktır (Altaş, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşım temele alındığı takdirde aslında öğrenme sorumlulukları tanımlanamaz ve hedef ifadeler de tam manasıyla önceden belirlenemez. Hatta içerik dahi önceden belirlenmemelidir. Fakat bütün bilgi ağı önceden belirlenmediğinde ise anlamlı bir yapılandırma sürecinin oluşamayacağı ve hayatın içinden gerçek etkinliklerin de planlanamayacağı bir gerçektir. Burada yapılandırmanın önünü açabilmek ve yapılandırmanın gerçekleşmesini sağlamak için öğrenme sorumlulukları, birden fazla bakış açısını ortaya koyacak şekilde düzenlenmelidir. Şayet hedefler tek bir bakış açısını vermeye odaklanırsa ortaya çıkan uygulama da, öğrenci etkinlikleri ile biraz daha öğrenciyi merkeze alan bir davranışçı uygulama olmaktan öte gitmez (Altaş, 2011, s. 140).

Yukarda sayılanların gerçekleşmesi için öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin de buna uygun olması gerekmektedir. Bunun yanında öğrenci sayılarının

da fazla olmaması (Karadağ, 2006, s. 1-2), aynı şekilde zaman kavramının da çok önemli olmaması gerekir. Bazen bir konunun öğrenilebilmesi için birkaç saat feda edilebilmelidir.

Bu açıklamalar sonrasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel iddialarını maddeleştirmek gerekirse (Ev, 2011):

1. Bilgi öğrenenden bağımsız değildir ve nesnel bir şekilde bulunmaz, bundan dolayı bir başkasına aktarılamaz, bu nedenle bilginin öznel olması esastır,
2. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilgiyle etkileşime girmek ve bireysel bir çaba da gerekir,
3. Öğrenme için önemli olan öğrenmelerin geçmiş tecrübelerini de dikkate alarak onlarla bağlantı kurulmasını başarabilmektir. Yani kısaca ön öğrenmeler önemlidir,
4. Tüm bireyler için geçerli olan tek bir doğru olmayacağından dolayı bireyler sayısınca doğrudan söz etmek mümkündür, yani burada bilginin doğruluğu açısından görecelilik kavramı devreye girer.

Bütün bunların yanında DKAB dersleri de dâhil olmak üzere genel olarak din eğitiminde geleneksel İslam öğretimi anlayışının günümüz ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Gerek içerik gerekse yaklaşım yönlerinden nasıl bir din öğretimi olması gerektiği konusunda da arayışlar sürmektedir (Kaymakcan, 2007, s. 180). Son yıllarda tüm dünyada din derslerine ilginin arttığı da bir gerçektir (Aydın, 2011; Kaymakcan, 2007). Fakat burada din derslerine ilgi artıyor derken geleneksel olarak bir dini kapsayan ve onu benimsetmeyi hedefine alan yaklaşımdan ziyade din derslerinin daha doğrusu din eğitiminin çoğulcu bir niteliğe sahip olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Burada çoğulculuktan kasıt ülkede çoğunluğu temsil eden dinin yanında diğer dinlerinde öğretime ötekileştirilmeden konu edilmesi ve yine aynı din içerisinde farklı yorumlarında birer zenginlik olarak kabul edilmesi hususlarına dikkat çekiliyor (Kaymakcan, 2007, s. 180).

İlk bölümde de açıklandığı üzere yapılandırmacı anlayışa göre bir tek doğru yoktur. Yapılandırmacı anlayış bilginin nesnel olduğu görüşüne de karşı çıkar ve bilginin öznel olduğunu kişi sayısınca doğrular olabileceğini savunur. Peki, bilginin mutlak olduğunu kabul eden dinlere göre yapılandırmacı yaklaşım ne denli doğrudur ve

din derslerinde ne denli uygulanabilir? Ülkemizde din derslerinde uzun yıllar ilmihal merkezli bir anlayış egemen olmuştur (Kaymakcan, 2006). Okullarımızda bu geleneksel yaklaşımın daha çok davranışçılık anlayışına uygun olduğu söylenebilir. Amaçlanan dini içeriğin öğrenciye aktarılması en önemli amaç olarak görülmüş ve merkeze alınmıştır. Gerek materyaller gerekse öğrenme ortamları da bu anlayışa göre tasarlanmıştır. Buradan da anlaşıldığı üzere DKAB derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın çok eski bir tarihi geçmişi yoktur. Aslında dünyadaki uygulamalara da baktığımızda yapılandırmacı yaklaşımın ilk uygulamalarında din gündeme gelmemiştir. Yapılandırmacı anlayış ilk olarak matematik öğretiminde ve dil öğretiminde uygulanmıştır (Kaymakcan, 2007, s. 182).

2.10.Yapılandırmacılığın Felsefesi, DKAB Dersinde Karşılaşılan Sorunlar ve Eleştiriler

Yapılandırmacı yaklaşımı din öğretimi açısından tartışılmaya değer kılan mesele aslında yapılandırmacılığın temel özellikleri ve dayandığı felsefi alt yapı ve bütün bunların din öğretimi açısından ortaya çıkaracağı sonuçlardır (Zengin, 2011, s. 240).

Yapılandırmacılık sistemli bir şekilde 1960'lı yıllarda Bruner tarafından ilk defa gündeme getirilmiş olsa da bu anlayışın izlerini ve felsefesini daha eskilere dayandırmak mümkündür. Yaklaşık iki bin yıl kadar önce Sokrates “Bilgi sadece algıdır.” demiştir. On sekizinci yüzyıl felsefecilerinden Vico karmaşık insan yapısının biçimlenmesinde duygular, özlemler, saplantılar ve düşlerin etkisini vurgulamıştır. Yine Piaget, bireyin kendi kafasındaki gerçeklik modelini kendisinin biçimlendirip devamlı surette yenilediğini ileri sürmüştür (Kaya & Tüfekçi, 2006).

Ancak DKAB derslerinde çok eskiye dayanmayan bir geçmişe sahip olan yapılandırmacı anlayışın uygulanmasıyla ilgili olarak bazı problemler öne sürülmektedir. Bu problemlerden ilki yapılandırmacı öğrenme kuramının okuldaki diğer derslerde uygulanması ile ilgili ortak problemlerin yanı sıra yukarıda da değinildiği gibi bilginin öznel olması kişi sayısınca doğru bilgiler olabileceği problemleri vardır. Oysa dinler doğruyu hakikati temsil ederler. Kendi içerisinde dinlerde farklı seviyelerde de olsa da hakikatin mutlaklığına ve herkesten bağımsız olarak var olduğuna inanılmaktadır. Bu anlayış yapılandırmacılığın temel felsefesine aykırı görünmektedir.

Bu manada DKAB derslerinde yapılandırmacı anlayışın uygulanmasıyla ilgili olarak yeterli bilimsel çalışmanın da olduğu söylenemez (Kaymakcan, 2007, s. 182).

Buradan çıkan sonuca göre DKAB öğretim programı her ne kadar yapılandırmacı anlayışı benimsediğini açıkça ifade etse de bunun din öğretiminde nasıl uygulanacağı konusunda açık değildir (Kaymakcan, 2007, s. 188).

Bu güne kadar konu ile ilgili yapılan tez çalışmaları ve literatür de incelendiğinde gerek öğretim programı konusunda yapılan çalışmalar gerek ders kitaplarının bu anlayışa uygunluğu konusu ve gerekse DKAB öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı tam olarak benimsemesi meselesi incelendiğinde tam anlamıyla din öğretiminin yapılandırmacı anlayışa uygun yapıldığını söylemek mümkün görünmemektedir (Zengin, 2011, s. 248-251; Özkan, 2011).

Aslında programın kendisinin de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını din öğretiminde tam olarak benimsediğini söylemek oldukça zordur. Bu manada DKAB öğretim programının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımından daha ziyade davranışçı öğrenme yaklaşımına daha yakın olduğu söylenebilir (Kaymakcan, 2007, s. 188).

Burada din eğitiminin yapılandırmacı anlayışa göre yapılandırılabilmesinin imkân ve sınırlarını belirlerken öncelikle yapılandırmacılık kuramının hangi yönünün temele alınacağı oldukça önemlidir. Yukarda da değinildiği üzere yapılandırmacılık hem bir öğrenme kuramı hem epistemolojik bir yaklaşım olarak gelişmiştir. Yapılandırmacılığın felsefi yönü temel alınarak dini bilginin epistemik değeri incelenecek olursa, dinlerin yapılandırmacı yaklaşımla öğretilmesi imkânsız hale gelir. İşte din eğitiminin yapılandırmacı anlayışla olamayacağını iddia edenlerde aslında yapılandırmacı kuramın felsefi yönüne dikkat çekerek bunu delillendirmektedirler (Okumuşlar, 2011, s. 219).

Yalnız burada yapılandırmacılığın felsefi yönünün yanında bir de öğrenme kuramı olması göz ardı edilmemelidir. Yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olarak bilginin epistemik değerinden çok bilginin insan zihninde nasıl oluştuğu ile ilgilenmektedir. Bu şekilde bakıldığında dini bilgileri insanların algılarına ve düzeylerine göre sunmanın önemi ortaya çıkmaktadır (Okumuşlar, 2011, s. 221).

Bunu biraz daha açıklamak gerekirse İslam'da Allah'ın varlığı, birliği ve özellikleri konuları Kuran'da genellikle muhatabın algı biçim ve düzeylerine uygun bir biçimde anlatılır. Kur'an-ı Kerim doğrudan Allah'ın varlığını bir yargı olarak dile getirmez. Başka bir deyişle Kuran'da Allah vardır şeklinde bir ifade bulunmaz. Bu ifadenin yerine Allah'ın varlığını ve birliğini insana hissettirecek içsel ve çevresel gözleme dayanan örnekler sunulur. İnsanın bizzat kendisinin ve çevresindeki varlıkların yaratılışındaki düzen, ahenk ve eşsizlik dile getirilerek bunların tamamının yaratıcısının Allah olduğu dile getirilir. Bu şekilde insan kendisindeki ve çevresindeki yaratılanların eşsiz düzenini inceleyerek bir yaratıcının var olması gerektiğini ve bu yaratıcının varlığını ve birliğini tasavvur edebilir (Okumuşlar, 2011, s. 225).

Aslında Kuran insanları Allah'ın birliğini kabul etmeye davet ederken farklı örnekler de sunar. Bu örnekler insanları zihinsel çıkarımlar yapmaya zorlayacak türdendir (Okumuşlar, 2011). Nitekim Enbiya suresi 22. Ayette: “Göklerde ve yerde Allah'tan başka ilahlar olsaydı, bu iki âlemde kargaşalık içinde yıkılıp giderdi. Bunun içindir ki O mutlak hükümdarlık tahtının efendisi, sınırsız kudret ve yücelik sahibi Allah, insanların tanımlama ve tasvir yoluyla kendisine yakıştırdığı her şeyin ötesinde, her şeyin üstündedir.” buyurarak insanları başka ilahlar olması halinde hangi sonuçların doğacağı konusunda uyararak bunun imkânsızlığını dile getirmiştir. Başka ilahlar olmayacağını/olamayacağını salt bilgi olarak vermemiş bunun olamayacağını zihinsel çıkarımlar da bulunarak insan tarafından kabul edilmesini istemiştir.

Bu ve benzeri örnekler dinin ana kaynağı olan Kuran öğretisinin, din eğitiminde kullanılacak yine ana kaynaklardan olması yönüyle, yapılandırmacı yaklaşıma uygun materyaller sunduğu şeklinde yorumlanabilir (Okumuşlar, 2011, s. 226).

Bir başka açıdan daha bakılacak olursa dinler tarafından hakikatin kendisi olarak ortaya konulan bilgilerin özellikle inanç ve ibadet gibi insan bilgisiyle bilinmesi mümkün olmayan konuların insanların zihinlerinde oluşan bireysel bilgiyle yapılandırılması mümkün görünmemektedir. Kaynağın kutsal olmasından dolayı dini bilgilerin diğer bilgi türlerinden çok farklı olması şu soruları haklı olarak akla getirmektedir: “Dinlerin ortaya koyduğu bilgiler, bilhassa inanç konuları yapılandırılmaya uygun mu?” “Dini bilgilerin kaynağı kutsal olduğuna göre insandaki hangi bilgiler üzerine yapılandırılacaktır?” (Okumuşlar, 2011, s. 222).

Yapılandırmacılıkta önceden olan bilgiler üzerine yeni bilginin inşa edilebilmesi şeklinde bir kuraldan bahsedilmektedir. Burada “bireyde ne tür bir dini bilgi var ki bunun üzerine yenisi inşa edilebilir?” sorusu akla gelmektedir. Tartışmalı bir konu olsa da diğer bilgiler gibi bireyde doğuştan gelen dini bir bilgi olmadığı ancak bireyin dini bilgileri, inancı kabul edecek fitratta yaratıldığı kabul edilmektedir. Bundan dolayı yapılandırmacılık din eğitiminde, bireyin fitratında bulunan inanma eğilimini ya da inanma duygusunu dikkate alabilir ancak burada bir bilgi olmadığı için bir inşadan da bahsetmek mümkün görünmemektedir. Sonradan edinilen dini bilgilerin üzerine bir inşa akla gelebilir ancak çoğu zaman bireyin ailesinden ya da çevrelerinden edindiği malumatlar ya da içselleştirilmesi mümkün olmayacak türden bilgiler yeni ve doğru bilgilerle çatışabilmektedir. Bundan dolayı din eğitimini mevcut dini bilgiler üzerine inşa etmek yerine, gündelik bilgilerle dini bilgiler arasında bir ilişki kurma şeklinde ele almak daha makul görünmektedir (Okumuşlar, 2011, s. 228).

Yapılandırmacılıkta önceki öğrenmelerin önemli olduğu kadar gündelik bilgiler de önemlidir. Öğrencilerin yaşantılardan elde ettiği pratik bilgileri kullanarak dini bilgileri bunların üzerine inşa etmeleri yani yapılandırmaları sağlanmalıdır. Söz gelimi Kuran’da Hz. İbrahim’in hayatının anlatıldığı bölümlerde Hz. İbrahim güneş, ay ve yıldızlara tapan toplumunu Allah’a iman etmeye çağırırken onların tanrı addettikleri varlıkları kendisi de tanrı varsayarak anlatmış ancak bu varlıklarda bir takım eksikler tespit ederek bu eksikleri dillendirmiş ve böyle eksikleri olan şeylerin tanrı olamayacağını haber vermiştir. Burada hem tanrı hem de inandığı varlıklarla ilgili çıkarımlarda bulunurken gündelik yaşamdaki pratik bilgilerden istifade etmiştir. Yine put kırma hadisesinde(Enbiya Suresi, 57-66. Ayetler), tüm putları kırdığı halde elindeki baltayı en büyük puta takarak diğer putları da onun kırdığını haber vermiş ve büyük puta bunu sormalarını istemiştir. Ancak “*bunların konuşamadığını kendinde biliyorsun*” itirazlarına karşın putların konuşamayacağı yönünde gündelik yaşamda herkesin bildiği bir bilgiden istifade ederek insanları Allah’a inanmaya davet etmiştir. Burada üzerinde durulması gereken husus insanların inanıp inanmamaları mevzuu değil bilginin sunuş biçimidir (Okumuşlar, 2011, s. 229).

Yine benzer şekilde ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla alakalı bir öneri sunulmaktadır. Din öğretiminde yöntem geliştirirken bir din veya mezhebin öğretisel boyutunu içeren ve genel kabul gören temel esaslardan öte dinin

teorik yapısından yola çıkarak oluşan, inananların fert ve toplum içerisindeki deneyimlerinin yani pratik boyutunun yapılandırmacı öğrenmeye göre işlenebilmesinin daha uygun olacağı belirtilmektedir. Bu şekilde dini metinler ve ilkelerden yola çıkarak oluşan deneyimler mutlak anlamda kutsal olmadığı gibi bu alanda farklı deneyimlere din de izin vermektedir. Söz gelimi yapılandırmacı yaklaşıma göre mukaddes metinlere dayalı Allah inancı öğretim konusu yapılmaktan çok öğrenenlerin farklı Allah tasavvurları ve bu tasavvurların oluşma nedenleri yapılandırmacı bir anlayışla işlenebilir (Kaymakcan, 2007, s. 182).

Nihayetinde Allah'a ulaşan yolların çok fazla olduğu herkesin kendine özgü bir şekilde Allah'a yönelebileceği hususu tasavvufla ilgilenenler tarafından kabul edilen bir husustur (Gökcan, 2006, s. 15).

Yine yapılandırmacı anlayışın DKAB öğretiminde nasıl uygulanacağına yönelik olarak aşağıdaki belirtilen önerileri sunulmaktadır (Zengin, 2010a, s. 163-174);

1. Din eğitimi ve öğretiminde bilginin ve anlamın öğrenci tarafından yapılandırmasına fırsat verilmelidir; geleneksel din öğretimi adıyla nitelendirilen öğretim modelinde belirlenen dini içeriğin öğrenciye aktarılması ve öğrencinin de bunu ezberlemesi esas iken, yapılandırmacılıkta öğrencinin içerikle etkileşim kurması ve süreçte aktif olması esastır. Burada dikkat edilmesi gereken öğrenci tarafından içerikle etkileşim kurma ve içeriği anlamlı hale getirme esnasında sahip olunan ön bilgilerin ne derece doğru olduğu konusu oldukça önemlidir. Sahip olunan ön bilgiler deyince burada yine daha önceden de örnek verilen gündelik bilgilerle dini bilgiler arasında bağ kurmanın tavsiye edildiğini görülmüyor.
2. Din eğitimi ve öğretiminde öğrenen odaklı bir yaklaşım tercih edilmelidir; geleneksel din eğitiminde konu merkeze alınırken burada öğrenenin gelişimi, ilgisi, gereksinimleri ve beklentisine cevap verecek bir din öğretimi ve içeriği temele alınabilir. Gündelik yaşamdaki dini konular ve içerik etkileşim halinde öğrencilere sunulabilir.
3. Din eğitimi ve öğretiminde bütünlük ilkesi gözetilmelidir; din eğitiminin mahiyetinin ne olduğuyla ilgili yapılan tanımlara bakıldığında bütünlük ilkesinin önemi üzerinde durulmuştur. Yani din eğitimi insana bütün olarak bakmalı onun hem beden hem de ruhen gelişimini dikkate almalıdır.

4. Din eğitimi ve öğretiminde bireysel farklılıklarda dikkate alınmalıdır; çünkü öğrenmedeki bireysel farklılıklar insanlar arasındaki farklarla açıklanabilir. Bireyler arasında kalıtsal özellikler gibi değişmez farklar ya da yorgunluk, hastalık, farklı duygusal koşullar vb. gibi değişmeye açık özellikler öğrenmede farklılıklar oluşturacaktır. Hangi faaliyetin doyurucu ya da rahatsız edici olduğunu, öğrenmenin meydana geldiği anda bireyin ya da organizmanın bulunduğu şartlara, kısaca kalıtsal mirasına, öğrenme geçmişine, tutumlarına ve eğilimlerine bağlıdır (Senemoğlu, 2012, s. 137).
5. Burada eğitim yapan öğretmenin görevi, öğrencisinin durumuna dikkat etmek, onun zekâ seviyesini ve kapasitesini anlamaktır (Bayraklı, 2009, s. 148). İşte bundan dolayı din eğitimi ve öğretiminde de hedeflerin belirlenmesinde esnek davranılabilir. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda farklı öğrenme hedefleri geliştirilebilir. Yine din öğretimindeki hedeflerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi, öğrenme sonuçlarının dini bilgiyi yapılandırma sürecine odaklanması, muhakeme, etkili düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, öğrenenlerin farklı bakış açılarını ve farklı yorumları anlamaları üzerine inşa edilmesi uygun bir yaklaşım olabilir.
6. Din eğitimi ve öğretiminde alternatif öğrenme koşulları ve metotları kullanılmalıdır; geleneksel eğitim uygulamalarında çoğunlukla sıradan bir öğretim ortamının olduğu ve çoğunlukla öğretmenin merkezde olduğu bir anlayış hâkimken, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarında karmaşık görevler, işbirliği, çoklu bakış açıları, öğrenci merkezli uygulamalar vb. çeşitli uygulamalar tatbik edilebilir. Burada karmaşık görevden kasıt öğrencilerin üstesinden gelemeyecekleri görevleri onlara yüklemek ve yerine getirmelerini beklemek değil, konunun içeriğini ve öğrenenlerin yaş ve özelliklerini de dikkate alarak günlük hayatta karşılaşmaları kuvvetle muhtemel dini problemleri anlayabilmeleri ve çözebilmeleri için görevler verebilmesidir. Ancak görevlerin öğrenci yaş ve anlayış seviyelerine uygun olması elzemdir. Yine de yapılandırmacılığın kabul ettiği şekilde, dini içeriği sunduktan sonra tamamen öğrencilerin kendi anlama, değerlendirme ve çıkarımlarının benzersiz kabul edilmesi hem din, hem öğrenci ailelerinin dini anlayışları hem de edinilen dini değerlendirmelerin doğruluk ve yanlışlığı açısından bir takım problemler oluşturabilir. Din eğitimi ve öğretimi açısından öğrenenlerin dini içerik hakkında

düşünceleri, sorgulamaları ve tartışmaları hatalı değildir. Ama tüm bu öğrenme sürecinin sonunda hem programın hedefleri hem de öğrencilerin doğru bilgi yapılandırılmaları açısından öğretmenin nesnel bazı açıklamalar yapması gerekebilir. Yapılandırmacılık açısından bu durum yanlış olsa da dinin sabit doğruları olduğu için bu gereklidir. Aksi takdirde bütün öğrencilerin kendileri açısından ortaya koydukları son derece göreceli ve değişken bilgi ve anlayışların ortaya çıkması kaçınılmazdır.

7. Din eğitimi ve öğretiminde öğrenci merkezli ve öğretmenin nitelikli yardımına dayalı bir yaklaşım tercih edilmelidir; geleneksel eğitim uygulamalarında öğretmene güçlü bir vurgu bulunmaktadır. Öğretimin planlanması, ne öğretilmesi gerektiği, sonuçta öğrenciden ne tür çıktılar alınacağı gibi hususlar öğretmen sorumluluğundadır. Burada öğrencinin görevi pasif olarak bilgiyi almak ve ezberlemektir. Geleneksel din eğitimi ve öğretiminde de bunu görmek mümkündür. Ancak yeni anlayışla beraber din eğitimi ve öğretilmesi açısından da öğretmenin konumu değişmiş ve artık öğretmen, öğrenenlerin dini içeriği anlamaları ve öğrenmeleri sürecinde onlara yardımcı olan ve destekleyen bir konumdadır. Öğrencinin dini bilgiyi yapılandırması aşamasında öğretmenin rolü, öğrenene doğrudan bilgi vermek değil, yapılandırmanın gerçekleşebilmesi açısından ona rehberlik yapmaktır.
8. Din eğitimi ve öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine önem verilmelidir; yapılandırmacılık anlayışında en fazla zorluk yaşanan konu ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgilidir. Çünkü yapılandırmacılık öğrenci performansına dönük bir değerlendirmeyi gerektirir. Kendi çeşitliliği ve açık uçluluğu içerisinde performansları anlayabilmek ve bilginin aktif kullanılmasını değerlendirebilmek oldukça zor ve profesyonellik gerektiren bir süreçtir. Bundan dolayı din eğitimi ve öğretiminde değerlendirme yaparken dikkat edilmesi gerekenlerden bir kaç (Zengin, 2010a, s. 173);
 - Din eğitimi ve öğretiminde öğrenenlere düşünceleri ve yorumlarını yapabileme imkânı verilerek, kendi kararlarını tanımlamaları istenmelidir,
 - Öğrenenlerin din eğitimi ve öğretilmesi alanına yönelik içeriği olduğu gibi tekrar etmesinden öte, bu bilgileri yapılandırırken geçirdiği süreçleri ve bu sürecin kalitesini ön plana alınmalıdır.

- Din eğitimi ile uğraşan kimseler, öğrenenleri gözlemleyerek, onlarla konuşarak, diğer öğretmenlerle değerlendirmeler yaparak, öğrenen günlüklerini ve ödevlerini okuyarak, öğrenenlere hem bireysel ve hem de topluca çalışabilecekleri görevler vererek mümkün olduğunca öğrenenleri tanımalıdırlar. Değerlendirme, öğrenme aşamasının doğal bir parçası olarak görülmeli ve sadece öğretim faaliyetinin sonunda yapılması gereken bir görev şeklinde algılanmamalıdır.

2.11.DKAB Dersleri, Çoğulculuk ve Mezheplerüstü Bir Anlayış

Çoğulculuk kavramı belirli bir çeşit çoğulluğa yönelik genellikle olumlu bir değerlendirmeyi ifade etmek için kullanılır. Başka bir ifadeyle birbirinden ayırt edilecek şekilde farklı değerlerin, dünya görüşlerinin, kuralların ve inançların çokluğu olarak da anlaşılan çoğulluğun politik bir amaç haline dönüşmesi, çoğulculuk kavramını gündeme getirmektedir (Kaymakcan & Aşlamacı, 2011, s. 97).

Son çeyrek asırda hızlanan küreselleşme süreci, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, toplu göçler, çok uluslu kuruluşların öneminin artması, kültürel alandaki farklılıkların daha da belirginleşmesi gibi nedenler, çoğulculuğu çok tartışılan konu haline getirmiştir. Yaşanan bu süreçler, kültürler ve medeniyetler arasındaki etkileşimi hızlandırırken, toplumsal yapıdaki homojenlik yerini heterojen bir yapıya bırakmaktadır. Böyle bir değişim insanları ve toplumları aralarındaki etnik, dini ve kültürel farklılıkları kabul etmeye, belli kurallar ve uzlaşma zeminleri üzerinde bu farklılıklarla bir arada yaşamaya dönük projeler geliştirmeye ve bu projeleri uygulamaya zorlamaktadır (Kaymakcan & Aşlamacı, 2011, s. 77).

Ancak şunu da belirtmek gerekir ki küreselleşme, çoğulculuk kavramları sadece küçülerek yoğunlaşan bir dünyayı kastetmemekte burada egemen güçlerin de bir tahakkümü gözlenmektedir. Şöyle ki küreselleşmeye anlam veren öğeler Batı düşünce tarihiyle yakından ilgilidir. Küreselleşmeyle yakından ilişkili olan küresellik, çoğulculuk gibi kavramlar temelde Batının kullandığı argümanlardır. Bugün karşı karşıya olduğumuz küresellik durumu, Batı merkezli söylemlerin ilerleyişini temsil etmektedir. Eğer bugün İslam veya başka bir dinin ya da söylemin küreselleştirici yapısından söz ediliyor olsaydı durum şu an ki halinden oldukça farklı olurdu. Bundan dolayı bugün yaşanan küreselleşmeyi yönlendiren güçler aydınlanmayla ortaya çıkan

Batı medeniyetinin dünya algısından başka bir şey değildir. Bu çerçevede küreselleşme-din ilişkisi batılı söylemlerin dinle olan ilişkisi bağlamında değerlendirilmelidir (Coştu, 2011, s. 345).

Görünürde çok kültürlülük ve küreselleşme kavramları küçülen dünyada farklılıkların ortadan kalkması yani heterojen yapının son bularak yerini homojen yani türdeş bir yapıya bürünmesi anlamlarına gelebilir. Ancak aynı zamanda küreselleşme/çok kültürlülük kavramları homojen bir yapıyla beraber heterojenlik boyutları açısından da bir takım sonuçlar doğurur. Şöyle ki çok kültürlü bir yapı içerisinde ulusal söylemler dışında bazı yerel alt unsurlar içerisinde yaşadıkları ülkenin egemenliği altında mevcudiyetlerini devam ettirseler de ve o ülkenin kültür mozağinde farklılıkları temsil etseler de bu yerel/alt unsurlar küresel güçlerin de desteğiyle kendi ülkelerini yayma çabası içerisinde bulunabilirler. Konu din öğretimi açısından değerlendirilecek olursa etnik ya da dini azınlıkların eğitim talepleri ve bu talepler sonucunda ülkenin ulusal eğitim politikasında gözlemlenen değişimler buna örnek verilebilir (Coştu, 2011, s. 346).

İşte bundan dolayı dünya üzerinde herhangi bir ülkede din derslerinin niteliğini belirlemede çoğunluğun kabul ettiği dinin dışında diğer dinlere din derslerinde yer verilip verilmemesi ve yer verildiği takdirde de bu dinlerin öğretiminde nasıl bir yaklaşımın benimseneceği meselesi önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir. Din eğitiminde çoğulculuk kavramı devlet okullarında din eğitiminde birden fazla dinin öğretime konu edilmesini öngörmektedir. Bu şekilde düşünüldüğünde 1982'den bu yana Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin ilk ve ortaöğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulmaya başlamasından bu yana hazırlanan DKAB Öğretim programlarında diğer dinlerin öğretime de yer verilmiştir. Aslında dersin ismi ve amacı da İslam dışı dinlerin program içerisinde öğretime konu yapılmasını gerekli kılmaktadır. Farklı dinlerin bu ders çatısı altında öğretime konu yapılabilmesi dersin anayasal amacına ve hoşgörü kültürünün oluşmasına katkı sağlayacaktır (Kaymakcan, 2007, s. 195).

Konunun biraz daha açık olarak ifade edilmesi açısından okullarda din öğretimi açısından kabul edilebilecek olan üç yaklaşımdan bahsedilecektir (Kaymakcan, 2007, s. 196; Bulut, 2011; Kutlu, 2002).

Dini Öğrenme; yalnızca bir tek dine din eğitimi programı içerisinde yer veren ve öğretilen dinin benimsenmesini veya öğrencilerin inançlarının güçlenmesini amaçlayan geleneksel din eğitimi yaklaşımıdır. Dersi veren öğretmenlerinde derse inanmaları beklenir.

Ülkemizde 2000’li yıllara kadar aslında dini öğrenme takip edilmiştir diyebiliriz. Çünkü okullarda öğretmen merkezli ve ilmiyal merkezli bir öğretim programı takip edilmekteydi (Kaymakcan, 2007).

Din Hakkında Öğrenme; günümüz maddeci ve çoğulcu toplumunda geleneksel dini öğrenme yaklaşımının yetersiz olmasına karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Din derslerinde bir din dışında farklı dinlere de yer verilmesini benimser. Burada dinler dıştan bakış açısına göre öğretime konu edilir. Bu çeşit din eğitimi, karşılaştırmalı din eğitimi olarak da adlandırılmaktadır. Objektif, tarihi, betimsel ve eleştirel özelliklerinden dolayı din hakkında öğrenme olarak adlandırılan bu yaklaşıma göre her hangi bir dine haksız üstünlük sağlanması kabul edilemez (Kaymakcan, 2007).

Dinden Öğrenme; öğrencilerin ihtiyaçlarını merkeze alan ve eğitimsel değeri de oldukça fazla olan bir din eğitimi yaklaşımıdır. Dini öğrenme ile dinden öğrenme arasındaki temel fark dini öğrenmede öğrenciden, öğretilen dinin inanç ve uygulamalarına katkı sağlaması istenmektedir. Dinden öğrenme de ise öğrenciler ile dini içerik arasındaki mesafe korunur. Burada merkezde olan dini içerik değil öğrencinin kendisidir. Dinden öğrenmede din hem çocuklar için hem de öğretmenler için öğretilir (Kaymakcan, 2007).

2005 yılından itibaren DKAB alanında hazırlanan bu programlar aslında ülkemizin, okullardaki din öğretimi için benimsediği yaklaşımlar konusunda gelinen noktayı göstermesi açısından da oldukça önemlidir. Bu tarihten itibaren benimsenen programlarda temele alınan yaklaşımlar eğitimsel yaklaşım ve din bilimsel yaklaşım olarak iki başlıkta ele alınabilir. İşte eğitimsel açıdan benimsenen yaklaşım yapılandırmacı öğrenme teorisidir. Bu yaklaşımın gerek insandan bağımsız, nesnel, tek bir doğrunun olduğu düşüncesini sorgulaması ve her şahsın kendi doğrularını inşa ettiğini iddia etmesi, gerekse de herkesten bağımsız olarak var olan nesnel bilgiyi kabul etmeyerek öznellesirmesi ve insanlar için geçerli olan gerçek kavramını çoğullaştırması

bakımından eğitsel olarak çoğulcu yaklaşımlarla uyumlu olduğunu sonucunu doğurmaktadır (Kaymakcan & Aşlamacı, 2011, s. 92).

Ülkemizde 1982'den bu yana ilk ve ortaöğretimde zorunlu olarak yer alan DKAB dersleriyle ilgili tartışmalara, 2007 AİHM ve 2008 tarihinde Danıştay'ın verdiği kararlar eklenmiştir. Verilen bu kararlarda DKAB derslerinin yeterince eleştirel, objektif ve çoğulcu olmadığı belirtilerek dersin bu içeriği ile zorunlu tutulmasının hukuka aykırı olduğu belirtilmiştir. Sosyal ve hukuki alanlarda gelişen bu çoğulcu söylemlere karşı ülkemiz, çoğulculuk olgusuyla ve özellikle eğitim alanında yansımalarıyla ilgilenmek ve kendini hazırlamak durumundadır (Kaymakcan & Aşlamacı, 2011, s. 78).

Ancak çoğulculuk kavramında da yine yapılandırmacılıkta olduğu gibi bir takım aykırılıklar görmek mümkün. Hiç bir dinin mutlak anlamda hakikati savunmadığını iddia eden din anlayışını da çoğulculukta görmek mümkündür. Ancak halkın büyük çoğunluğunun Müslüman olduğu ülkemizde ve İslam dininin gerçeği temsil etme konusunda diğer dinlerden üstün olduğunu kabul eden toplumlarda gerek bilginin göreceliğini iddia eden yapılandırmacı anlayış gerekse tek bir dinin mutlak hakikati barındırmadığını tüm dinlerin hakikatin bir bölümünü barındırabileceğini iddia eden çoğulculuk kavramları ne derece uygulanabilir? Soruları akla gelmektedir (Kaymakcan, 2007, s. 183).

Din bilimsel yaklaşım olarak ise Kuran merkezli, birleştirici ve mezhepler üstü bir yaklaşımdan bahsedilmektedir. Böyle bir yaklaşımla İslam kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerlerin öne çıkarıldığı, inanç, ibadet ve ahlak kurallarıyla ilgili bu değerlerin Kuranla ve Hz. Muhammed'in çabalarıyla oluşturulmuş ve tüm Müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına vurgu yapılmıştır. Yine diğer dinlere de yer verilerek dinler arası açılımlı bir yaklaşımın hedeflendiği belirtilmiştir (Kaymakcan & Aşlamacı, 2011, s. 78; MEB, 2005).

2000'li yıllara kadar ilmiyal merkezli bir din eğitimi okullarda verilmekte iken 2005'li yıllardan sonra DKAB öğretim programında mezhepler üstü bir anlayış hâkim olmuş ve bu dönemden sonraki tüm DKAB öğretim programlarında mezhepler üstü bir anlayışla DKAB dersleri verilmesi ilkesi benimsenmiştir. Öğrenciler okula gelmezden önce zaten ailelerinin sahip olduğu din ve mezhep anlayışlarından etkilenerek

gelmektedir. Okulda iken de ailesinde ve toplumda var olan diğer dini kaynaklardan beslenmekte ve belli bir yaşa gelince gerek İslam dini gerekse diğer dinlerle ilgili bir takım ön kabullere sahip olmaktadır. Öğrenciler farklı dini yorumları besleyen kültürel çevrelerden gelmekte ve bu sahip oldukları kültürleri okula taşımakta, yine okulun da bu kültüre saygı duymasını beklemektedir. Kısaca öğrencilerin dini yorumlar/mezhepler açısından hazırbulunuşluk seviyeleri farklı seviyededir. Yani öğrenciler dini bir mezhep içerisinde öğrenmektedir. Dolayısıyla DKAB öğretim programında anlatılan mezhepleri dikkate almayan bir din anlayışı pratikte bulunmamaktadır (Kaymakcan, 2007, s. 184).

DKAB öğretim programının mezhepler üstü bir anlayışla hazırlanması iddiası da aslında çoğulculuğun bir yansımasıdır. Yukarıda da bahsedildiği üzere hiçbir mezhebi dikkate almayan bir din anlayışı pratikte olmayacaksa din eğitimi de tüm mezheplere eşit seviyede olmak zorundadır. Çünkü çoğulculuk kavramı çoğunluğun dışındaki dinlerin de öğretim programı içerisinde yer alması manasının dışında, aynı zamanda modern çoğulculuk, din eğitiminde bir din içerisindeki farklılıkları da dikkate alarak öğretmeyi ön görmektedir (Kaymakcan, 2007, s. 189).

Buradan anlaşılan çoğulculuk hem farklı dinleri öğretime konu yapmak hem de aynı din içerisindeki görüş farklılıklarını yani mezhepleri/mezhepsel farklılıkları öğretime konu yapmak manasına gelmektedir.

Tüm bunların yanında her ne kadar çoğulculuk kavramında bazı aykırılıklar olduğundan bahsedilse de Ülkemizin 1924'ten bu yana yaşadığı deneyimleri de göz önüne alırsak ve AB süreci yine dünya üzerindeki genel eğilim ve küreselleşme dikkate alındığında sağlıklı bir din dersi için önemli bir kazanım olan ilk ve orta dereceli okullardaki DKAB derslerinin varlığını zorunlu olarak devam ettirilmelidir. Ancak DKAB dersi, toplumda ortaya çıkan istekler, din eğitimindeki yeni yönelimler doğrultusunda içerik ve yaklaşım olarak daha çoğulcu bir çizgide kendini yeniden yapılandırabilmelidir (Kaymakcan, 2006, s. 28).

Çok kültürlülükle alakalı M. Luther King: “Kuşlar gibi uçmasını öğrendik, balıklar gibi yüzmesini öğrendik, ama kardeşçe yaşamasını unuttuk.” der. İnsanoğlu, maalesef kendinden farklı olanı, öteki olarak nitelendirme eğilimindedir. Farklılıklar nedeniyle onu kendinden başka biri olarak algılamaktadır. Bu ötekileştirme, sıradan bir farklılığı tespitle kalmayıp onu olduğundan çok ileri boyutlara taşıyabilmekte, ötekini

mutlak kötü ve düşman olarak algılama noktasına varabilmektedir, hatta farklılıklardan düşmanlıklar üretebilmektedir. Ötekileştiren kişiye göre mutlak anlamda iyi/kötü vardır ve kendisi daima iyi olan tarafta yer alır. Kendisinden farklı olan ise, başkadır, ötekidir, yabancı ve kötüdür (Aydın, 2011, s. 131).

Aslında bu ötekileştirme çabasının en vahim tarafı, ötekileştirme aracı olarak dinin de kullanılıyor olmasıdır. Tarihte ve günümüzde birçok çatışmanın arkasında dinden destek alan ötekileştirme çabalarının yer aldığı söylenebilir. Dinden destek alan ötekileştirme çabaları inancın gücünden de destek alarak daha da güçlenmiştir/güçlenmektedir. Ötekileştirme işlemine din bir kere araç edildi mi bu durak bilmemekte ve sadece başka din mensuplarını ötekileştirmekle kalmayıp aynı din hatta aynı din içerisinde farklı mezhep/ aynı mezhepte bile ötekileştirmeler yaşanabilmektedir. Artık her tür farklılık ötekileştirmenin, düşman üretme sebebi haline gelmesine neden olabilmektedir (Aydın, 2011, s. 131-134).

Bugün İslam içerisinde bile çoğulculuğu hazmedemediğimiz ve zorluklar yaşadığımız göz önüne alınırsa hem teori hem de pratik boyutuyla bizlere zengin bir miras bırakan İslam Medeniyeti bu kadar dar bir bakış açısına nasıl sığacak. Çok dinli, çok kültürlü toplumsal yapıyı rahatlıkla içerisinde sindirebilme konusunda örnek olmuş Müslümanların torunları, bugün İslam içi çoğulculuktan kaynaklanan farklılıklara, din içi yorum farklılıklarına bile tahammül edemez hale gelmiştir (Aydın, 2011, s. 131-134).

Bu tahammülsüzlüğün nedenini sadece dış etkenlere bağlamak da doğru değildir. Ötekileştirmenin neden olduğu bu çatışmacı anlayış, tutum ve davranışları önlemek için din eğitimi anlayış ve uygulamalarımızda köklü bir sorgulamadan geçmemiz gerekmektedir. Burada şunu belirtmekte gerekir ki, kapalı toplumun dindarını yetiştirmek için geliştirilen din eğitimi uygulamaları ve yaklaşımları sürdürülerek açık toplumun dindarının yetiştirilemeyeceğini kabul etmekle işe başlanılabilir. Yeni din eğitimi teorisi ve yaklaşımı oluşturulurken amaç ve önceliklerimizi yeniden gözden geçirmemiz; öğretime konu edilecek içerik ve dini bilgi, belirlenen amaçlar ve öncelikler doğrultusunda güncellenmesi gerekecektir. Bunları, söz konusu içeriğin nasıl öğretileceği, dahası bireye nasıl kazandırılacağı meselelerine dair diğer eğitsel hususların yeniden belirlenmesi izleyecektir (Aydın, 2011, s. 131-134).

Küreselleşme ve çoğulculuk sürecinde din öğretimi alanında yaşanan sorunların çözümü için şunlar tavsiye edilebilir (Coştu, 2011, s. 347):

1. Genel eğitim içerisinde kendisine farklı bir konum verilen DKAB derslerinin çok kültürlü eğitim anlayışıyla bir kez daha gözden geçirilmesine yönelik politikaların oluşturulması,
2. Bu manada ders müfredatlarında dinler hakkında yer alan konuların dinlerin evrenselliği yönüyle bir kez daha gözden geçirilmesi,
3. Kendi sınırlarımız içerisinde varlık gösteren yerel alt dini topluluklara da tarafsız bir dille yer verilmesi yönünde bir tavır konulması,
4. Farklılıkları birer düşmanlık sebebi sayarak değil hoşgörü ve diyalog içerisinde ülkenin kültür varlığının birer parçası sayarak bu şekilde davranılması,
5. Farklılıkları seslerine kulak vererek, bu farklı seslerin kendilerini ifade etmesi konusunda insan haklarına saygılı ve demokratik bir kültürel geleneğin de yaygınlaştırılması,
6. Milli birlik ve bütünlük içerisinde bölgesel/alt kültürel ve dini unsurların beklentilerini dikkate alan politikaların düzenlenmesi yönünde somut adımların çoğaltılması.

2.12.DKAB Öğretim Programının Yapılandırma Açısından Değerlendirmesi

Ülkemizde din derslerinin okul çatısı altında diğer derslerle beraber verilmeye başlandığı 19. Yüzyılın ortalarından bu yana din öğretiminin nasıl yapılması gerektiği meselesi sürekli tartışılmıştır. Din öğretimi üzerinde yapılan bu tartışmalar genelde nasıl olması gerektiği konusunda bir yöntem arayışı şeklinde olurken bir program arayışına dönüşmemiştir. Din eğitimi ile uğraşanlar uzun yıllar bu dersin meşruiyeti üzerinde yapılan tartışmalara odaklanmaktan yöntem arayışlarına gidememiş ve bu alanda üretilebilecek bilimsel bilgi birikiminden uzak kalmışlardır. Uzun yıllar köklü bir eğitim geleneğine sahip olan insanımız din eğitimi konusunda kendi geleneğinden yeterince istifade edemediği gibi, batıdaki bilimsel bilgi üretimiyle paralel gitme konusunda da sınıfta kalmıştır (Altaş, 2011, s. 129).

Gerek din derslerinin zorunlu olmasından önceki dönem ve gerekse din derslerinin zorunlu olduğu dönem içerisinde uygulanan program diğer derslerin

program anlayışına dayalı olarak yapılandırılmıştır. Din öğretiminin diğer derslerden farklı bir eğitim alanına dayalı olduğu gerçeği göz ardı edilmiştir (Altaş, 2011, s. 129).

Tüm bunlara rağmen 2006 yılından itibaren uygulamaya konulan ilköğretim DKAB öğretim programı ile -kaldı ki 1982 yılından itibaren küçük değişiklikler dâhil edilmezse yapılan en önemli değişiklikler bu dönemde yapılmıştır- eğitimsel açıdan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenciyi merkeze alma anlayışı ve çoklu zekâ kuramını benimsemiştir. Din bilimsel olarak ta dinin temel kaynakları dikkate alınarak İslam'ın kök değerleri çerçevesinde mezhepler üstü ve dinler açılımlı bir anlayış olarak kabul edilebilecek bir yaklaşım kabul edilmiştir. Yine programın açıklamaları ve uygulamasına yönelik etkinlikler içermesi bakımından 2006 yılında yapılan program diğer derslerin öğretim programına nazaran daha detaylı gözükmektedir.

2006 yılından itibaren eksiklikler fark edilmiş bir adım atılması gerektiği artık kabul edilmiş ve bir adım atılmış, programın temele aldığı yaklaşımlar açısından özellikle yapılandırmacılığa dayalı bir din öğretimi yapılması konusunda karar kılınmıştır. Ancak program ilk defa uygulamaya konulmazdan önce maalesef yapılandırmacılığın din öğretiminde uygulanmasına ilişkin yapılmış bir araştırmaya rastlanılmamaktadır (Zengin, 2010b, s. 225-258; Altaş, 2011, s. 129). Yapılandırmacılık anlayışının din öğretiminde ne tür sonuçlar doğuracağına yönelik çalışmalar 2006 yılında program uygulamaya konulduktan sonra yapılmıştır. Yapılandırmacılığın din öğretiminde uygulanmasına dair öğretim programını hazırlayanlar tarafından da tatmin edici bir açıklamaya rastlanılmamaktadır. Programda yapılandırmacılığın öğrenci merkezli olması yönüne değinilmiş ancak yaklaşımın felsefi boyutu ve bunun öğretim programına yönelik varsayımları üzerinde de durulmamıştır (Zengin, 2010b, s. 230).

Yapılandırmacı anlayışta bilgi ve öğrenme bireysel olarak yapılandırılan bir süreçtir ve öğrenciler bu süreçte aktif olmak ve özgür olmak durumundadır. Öğrencilere sunulan dini içerik ve kavramlar onların sahip oldukları öznel bilgiler ve hazırbulunuşluk seviyeleri göz önünde bulundurularak ve öğrencileri farklı yorumlara sevk ederek, anlam zenginliği yakalamalarına katkı sağlama şeklinde olabilir. Ancak bu şekilde öğrenci sayısınca farklı yorum ve anlayışın ortaya çıkması mümkün olabilir (Zengin, 2010b, s. 230).

Zengin (2010b), öğrenciler tarafından bu şekilde farklı yorumlar çıkması ihtimaline karşı özellikle dinin değişmez kabul edilen inanç ve ibadet konuları noktasında nesnel bir açıklamanın ve yorumun üzerinde durmanın son derece kıymetli olmasından bahsederek bu noktada öğretmenlerin rehberlik ve yönlendirmelerinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

İşte yapılandırmacı anlayışın DKAB derslerinde uygulanmasını zorlaştıran husus tam da burada ortaya çıkmaktadır. İnanç ve ibadet konusunda nesnel bir açıklamaya ihtiyaç duyulması ya da öğretmenlerin yönlendirmesinin önemi hususları aslında yapılandırmacı anlayışın ruhuna ters olan bir durumdur. Çünkü yapılandırmacı anlayışta hiçbir zaman nesnel açıklamalara müsaade yoktur ve yine yapılandırmacılık yönlendirmelere de karşı çıkar. Öğretmenler yönlendirme yapamaz ancak rehberlik yapabilir.

Yapılandırmacılıkla alakalı yukarıda verilen bilgiler onun öğrenme öğretme sürecinde uygulanabilecek bir strateji olmaktan ziyade ilk önce bir felsefe veya dünyaya dair bir bakış açısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum öğretim programlarını etkileyen bir durum olarak program tasarımcılarının yapılandırmacılığı nasıl ele alacağı ve nasıl pratik bir model inşa edecekleri son derece önemli gözükmektedir. Burada öğretim programı yapanların karşısına; daha önceden de bahsedilen ve önceden beri de kullanılmakta olan nesnelci yaklaşım ile yapılandırmacı anlayışla beraber kullanılmaya çalışılan ve önem kazanan öznel yaklaşımlar çıkmaktadır (Zengin, 2010b, s. 235).

Nesnelci ve yapılandırmacı anlayışların nasıl bir öğretim programı vaat ettikleri konusunu DKAB öğretim programının da temele aldığı yapılandırmacılık açısından değerlendirmek gerekirse; nesnelci öğretim anlayışı; çıktıları önceden belirler ve gerçeğin önceden belirlenmiş kalıbının öğrenenin zihnine yerleştirilmesi için öğretim sürecine müdahalelerde bulunur. Yapılandırmacı yaklaşımda ise; öğrenme çıktılarının her zaman önceden tahmin edilemeyeceği bu yüzden de öğretmenin ve öğretimin öğrenmeyi kontrol eden değil, teşvik eden bir yapıda olmasını ister (Zengin, 2010b, s. 236).

Yine yapılandırmacı anlayışta öğrenme amaç ve hedefleri hazırlanırken her öğrenci için aynı hedeflerin belirlenmesi söz konusu değildir. Öğretimin hedefi belirli şeylerin öğrenenler tarafından bilinmesini sağlamak değil, asıl hedef öğrenenlerin belirli

şeylerin mantıklı yorumlarını nasıl yapılandıracaklarını göstermeleridir (Zengin, 2010b, s. 237).

Bu anlamda DKAB öğretim programını yukarıda söylenenler bağlamında değerlendirecek olursak programın amaç ve kazanımlar açısından tam anlamıyla yapılandırmacı anlayışa uygun olduğunu söylemek güçtür. Çünkü DKAB programında yer alan amaç ve kazanımların tamamı önceden belirlenmiş ve öğrencilerin programın ön gördüğü amaç ve kazanımlara ulaşması beklenmektedir. İşte programda yer alan kazanım tanımları öğrenciler tarafından kazanması kararlaştırılan bilgi, beceri, değer ve tutumlar şeklindedir (Zengin, 2010b, s. 237).

Ancak yapılandırmacı anlayış tarafından benimsenen amaç ve kazanımların önceden belirlenmemesi ilkesi hiçbir amaç ve kazanıma öğretim programlarında yer verilmemesi anlamlarına da gelmemelidir. Bu eğitim açısından kabul edilir bir durum değildir. Yapılandırmacılık açısından da hedefleri önceden belirlenmiş bir din öğretimi programı ve ya genel anlamda öğretim programını olması da söz konusu değildir. Çünkü amaç ve kazanımların önceden belirlendiği ve öğrencilerin belirlenen bu amaç ve kazanımlara ulaşması bekleniyorsa bu durumda programın yapılandırmacı anlayışa uygun olduğunu belirtmek bir çelişki doğuracaktır. Fakat programın yapılandırmacılık varsayımını koruyabilmek adına önceden belirlenmiş olan öğrenme hedeflerinin ve çıktılarının esnekliği üzerinde durulmalı, ayrıca öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri ve beklentileri doğrultusunda farklı öğrenme hedefleri geliştirilmeli ve farklı bakış açılarını ortaya koyacak şekilde alternatif öğrenme amaç ve kazanımlarına da yer verilmelidir (Zengin, 2010b, s. 239).

İçerik açısından değerlendirmek gerekirse; din öğretiminin, kavramların temel bilgisini verdikten sonra bu bilgilerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin ilgileri ile örtüştürülmesi gerekmektedir. Bunun yapılabilmesi için de öğretim programının gerçek yaşam ve öğrencilerin ilgilerinden hareketle oluşturulması gerekmektedir. Oysa öğretim programı, bizatihi özel alanının geleneksel tasarımı üzerine kurgulanmıştır. Bütün içerik en alt konusuna kadar program hazırlayıcılar tarafından belirlenmiş, etkinlikler kazanımlar ve açıklamaların yer aldığı bölümlerde içeriğin nasıl ele alınacağına kadar boyutları sınırlandırılmıştır. Öğretim programında her ne kadar öğrenci merkezli bir yaklaşım öngörülmüşse de sonuçta farklı bilgi ve anlam yapılandırmaya açık olmadığı aşikârdır (Zengin, 2010b, s. 241). Söz gelimi

öğrenme alanlarının inanç, ibadet, ahlak, Hz. Muhammed'in Hayatı şeklinde isimlendirilmesinde dahi ilmihal geleneğinin takip edildiği çıkarımında bulunmak mümkün olmaktadır (Altaş, 2011, s. 147).

Öğrenme ve öğretme süreci açısından değerlendirmek gerekirse; yapılandırmacı anlayışta öğrenme, ürünü değil süreci vurgulamaktadır. Burada önemli olan öğrencinin nesnel bir şekildeki bilgiyi aynen alması değil kendi cevaplarına nasıl ulaşacağı meselesidir. Yapılandırmacılıkta öğrenme, bireysel zihinsel yapılandırmanın bir sonucudur. Öğrenci öğrendiklerini daha sonradan olduğu gibi geri söylemek şeklinde değil, yeni öğrendiği bilgiyi önceden öğrendikleriyle karşılaştırarak ve anlamlı bağlantılar kurarak öğrenir. 2006 yılından itibaren kabul edilen öğretim programında öğrenme öğretme sürecine ilişkin olarak gerek öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler uygularken dikkat etmeleri gereken hususlara yer vermesi gerekse özellikle işbirlikli öğrenme stratejilerinin kullanılması önermesi açısından sunulan perspektif, programın temele aldığı yapılandırmacı anlayışa uygun olarak gözükmektedir (Zengin, 2010b, s. 244).

2006 yılından itibaren kabul edilen DKAB öğretim programında ölçme değerlendirme için geleneksel diye ifade edilen süreç sonunda yapılan değerlendirmenin yanında yapılandırmacı yaklaşım tarafından da benimsenen süreç içerisinde uygulanan ölçme değerlendirme araçlarından da bahsedilmektedir. Aslında yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olan ölçme ve değerlendirme sürecinde hem süreç içerisinde hem de sonuca yönelik olarak çeşitli değerlendirme araçları kullanılabilir. Bu anlamda, 2006 yılında kabul edilen İlköğretim DKAB Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme araçları olarak aşağıdaki örnekler kullanılmaktadır (MEB, 2006, s. 208):

- Kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli vb. sorulardan oluşan değerlendirme çalışma kâğıtları,
- Posterler,
- Görüşmeler,
- Öğrenci ürün dosyaları (Portfolyo),
- Performans görevi dereceli puanlama anahtarı,
- Performans görevi için akran değerlendirme formu,
- Sözlü sunum becerisi kontrol listesi,
- Proje değerlendirme ölçeği,

- Öğrenci gözlem formu,
- Öz değerlendirme formu,
- Grup öz değerlendirme formu,
- Öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirme formu,
- Yazma kendini değerlendirme ölçeği,
- Şiir okuma değerlendirme formu.

Özellikle 2018 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretim programında ölçme değerlendirme ile ilgili açıklamalar kısmında ölçme değerlendirme uygulamalarına yön veren ilkeler şeklinde maddeleştirildiği gözlenmektedir (MEB, 2018, s. 5).

Her ne kadar alternatif ölçme değerlendirme araçlarına öğretim programında yer verilse de uygulamada ne ölçüde yer verildiği önemlidir. Eğitim sistemimizin genel yapısı ve eksiklikler, yine öğretmen yeterlilikleri açısından incelendiğinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının çoğu zaman tercih edilmediği söylenmektedir (Zengin, 2010b, s. 246).

Özetle 2006 yılından itibaren kabul edilen programın pedagojik yönü, program hazırlama yöntemi, öğrenci merkezilik, esneklik, eğitim süreçlerine yönelik detaylı açıklamalar vb özelliklerden eski programa göre oldukça ileri atılmış bir adım olarak nitelendirilebilir. Fakat bu programın da gerek kullandığı dil ve gerekse önerdiği yöntemler açısından davranışçılıktan epeyce uzaklaşsa da yapılandırmacı anlayışa tam anlamıyla uygun olduğu söylenemez. Öğrenen merkezde olduğu söylene de yine konu merkezli ve öğretmenin aşırı yönlendirmelerine kapı araladığı izlenimleri hâkimdir.

2.13.2018 DKAB Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

2018 yılında kabul edilip 2018/2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanılan DKAB Dersi öğretim programı incelendiğinde 2006 yılında kabul edilen programla benzer olduğu, aynı değerlerin ve aynı yaklaşımın korunduğu görülmektedir. Ancak yeni öğretim programının 2006 yılındaki öğretim programına göre oldukça sade hazırlandığı adeta bir özet niteliğinde olduğu söylenebilir.

2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni DKAB öğretim programı yine yapılandırmacı anlayışa göre tasarlanmıştır. Her ne kadar

programın temel yaklaşımları eğitimsel ve din bilimsel yaklaşımlar şeklinde ayrı başlıklar altında incelenmese de programın temel felsefesi ve genel amaçları başlığı altında ilk bölümde yapılandırmacı anlayışa ve yapılandırmacı anlayışı destekleyen çoklu zekâ, öğrenen merkezlilik kavramlarına yer verilmiştir. Programın temel felsefesi başlığı altında ilk paragraf eğitimsel yaklaşımdaki açıklamalara benzer açıklamalar içerirken ilk paragraftan sonra gelen açıklamalar ise daha önceki programda yer alan din bilimsel yaklaşım başlığı altında yer alan açıklamalarla aynı fakat biraz daha özet niteliğinde gözükmektedir.

Burada daha önceki yayınlanan öğretim programlarında değinilmeyen beceri temelli öğrenme yaklaşımına değinildiğini görmekteyiz. Öğretim programında beceri temelli öğrenmeyle ilgili olarak; “Öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması tasarlanan bilgi, tutum ve beceriler bütünü şeklinde ifade edilmektedir.” denilmektedir (MEB, 2018, s. 8).

Beceri temelli öğrenme denilince akla eleştirel düşünce kavramı gelmektedir. Günümüzde artık okullardan beklenen en önemli görev, demokratik, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir. Eleştirel düşünme bir takım ön kabullerden sıyrılarak, nesnel ve derinlemesine düşünme anlamına gelir. Eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme, karşılaştırma ve kullanma yeteneğini vurguladığı söylenebilir (Aybek, 2007, s. 44).

Peki, okullarda eleştirel düşünme becerileri öğrencilere nasıl kazandırılmalıdır? Bu konu incelendiğinde, öğrencilerin okullarda eleştirel düşünme becerilerini kazanıp bu becerileri daha sonraki yaşamlarında kullanabilmeleri için eleştirel düşünmenin nasıl öğretilmesi gerektiğiyle alakalı iki temel yaklaşım üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar, konu ve beceri temelli yaklaşımlardır. Bazı araştırmacılara göre eleştirel düşünme öğretimi ders programlarının bütünü içerisine yayılarak, kısacası konu temelli olarak, bazı araştırmacılara göre ise eleştirel düşünme ayrı bir ders olarak kısaca beceri temelli olarak öğretilmelidir (Aybek, 2007, s. 43-60).

Bunun mümkün olabilmesiyle alakalı iki temel öneri sunulmaktadır (Aybek, 2007, s. 59):

1. Öğretmen adaylarına eleştirel düşünmenin ister beceri isterse konu temelli olarak öğretilmesi için, eğitim fakültelerinde ders veren hocaların öncelikle eleştirel düşünme becerilerine sahip olması gerekir. Bundan dolayı, eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerine hizmet içi eğitim yoluyla eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri öğrencilere nasıl kazandırabilecekleri doğrultusunda seminerler ve konferanslar düzenlenebilir.
2. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerileri sadece dersler aracılığıyla değil, eleştirel düşünmeyi geliştirmeye dönük çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklerle de kazandırılabilir. Ülkemiz dışında birçok üniversitede olduğu gibi ülkemizde de üniversitelerde öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlayan “Eleştirel Düşünme Kulüpleri” gibi çeşitli kulüpler kurulabilir, aynı zamanda öğrencilerin katılımı ile gerçekleşen çeşitli eleştirel düşünmeye dayalı tartışma etkinlikleri yapılabilir.

2018 yılından itibaren uygulamaya konulan DKAB programındaki önemli yeniliklerden bir diğeri de ünite ve kazanım sayılarındadır. 4-8 tüm sınıf seviyelerinde daha önce öğretim programlarında ünite sayısı 6 iken yeni kabul edilen öğretim programında ünite sayıları tüm sınıf seviyelerinde 5'e düşürülmüştür. Tezin konusu bakımından ayrıntılara girilmeyecek ancak 5. Sınıflardan 8. Sınıflara kadar tüm sınıflarda ilk üniteler inanç, ikinci üniteler ibadet konularında iken daha önceki öğretim programlarında 3. Üniteler Peygamberimizin Hayatını içerirken yeni kabul edilen öğretim programında Peygamberimizin Hayatı 4. Ünitelere kaydırılmıştır. İnanç üniteleri daha önceki programlardaki yerini ve sınıf seviyelerini korurken ikinci ünitelerde yer alan ibadet konularında sınıflar arasında değişim olduğu gözlenmektedir. Söz gelimi Hac ve Kurban üniteleri daha önceki programlarda 8. Sınıf ikinci üniteye yer alırken yeni programda 7. Sınıf ikinci üniteye alınmış 7. Sınıf ikinci ünite olan Ramazan Ayı ve Oruç İbadeti ünitesi 5. Sınıflar seviyesinde verilmeye başlanmıştır. İkinci ünitelerde göze çarpan bu küçük değişimlerin dışında İslam düşüncesinde yorumlar ünitesi ağır bir konu olmasına karşın daha önceleri 8. Sınıf seviyesinde verilmesine rağmen 7. Sınıf seviyesine düşürülmüştür. Ünitelerin ve kazanım sayılarının azaltılması(kazanım sayılarında yarıya yakın bir azalma olmuştur) kazanımların daha iyi edinilmesi açısından olumlu olarak karşılanmıştır. Daha önceden bahsedilen yapılandırmacı anlayışın da bir gereği olan çoğulculuk kavramı gereği Alevilik ile ilgili

konulara yer verilmeye devam edilmiştir. 7. Sınıflarda yer alan İslam Düşüncesinde Yorumlar başlığı altında tasavvufi yorumlar kısmında Alevi-Bektaşî geleneğinde ait uygulamalara ve kavramlara rastlamak mümkündür. En geniş açıklama 7. Sınıflar içerisinde bu üniteye iken bunun dışında da yine Alevi-Bektaşî geleneğine dair atıflar diğer sınıflarda da bulunmaktadır. Örnekleme gerekirse 4. Sınıflar 4. Ünite 6. Kazanımda “Ehl-i Beyt kavramına değinilir.” denilmekte yine 5. Sınıflar 2. Üniteye ünite açıklamasında muharrem, aşure kavramlarına değinilmektedir. Bunların dışında da yine ünite açıklamaları kısmında yararlanılabilecek edebi metinler kısmında on altı ayrı yerde Alevi-Bektaşî geleneğine ait “nefes” kavramından da istifade edilebileceği ifade edilmektedir (MEB, 2018).

Çoğulculuk kavramı daha önceden de değinildiği üzere devlet okullarında din derslerinde birden fazla dinin öğretilmesini konu edinmektedir. Bu açıdan bakılınca 1982 yılından itibaren DKAB derslerinin zorunlu olmasıyla birlikte hazırlanan tüm öğretim programlarında diğer dinlerin de öğretimiyle alakalı konulara yer verilmiştir. Dersin gerek ismi gerekse amacı bunu gerekli kılmaktadır. Farklı dinlerin farklı mezhepsel anlayışların bu dersin içerisinde öğretime konu edilmesi dersin anayasal amacına ve hoşgörü kültürünün dini açıdan da oluşmasına imkân sağlayacaktır (Kaymakcan, 2007, s. 189).

Çoğulculuk kavramını; çoğunluğun dini dışında kalan dinlerin de öğretim programının içerisinde yer alması ile bir din içerisindeki farklılıkları da dikkate alarak yine bu farklılıklara rağmen öğretim programında bu ayrılıkların öğretime konu edilmesi şeklinde iki kısımda incelemiştik. Yukarıda da bahsedildiği üzere aynı din içerisinde farklı yorumlara öğretim programında yer verilmeye devam edilmişken farklı dinlerin öğretimi daha önceki programlarda bir ünite olarak yer alırken 2018 yılında kabul edilen program da tamamen kaldırılmıştır. 2007 AİHM ve 2008 tarihinde Danıştay’ın verdiği kararlarda DKAB derslerinin yeterince eleştirel, objektif ve çoğulcu olmadığı belirtilmişken ve dersin bu içeriği ile zorunlu tutulmasının hukuka aykırı olduğu bildirilmişken diğer dinlerin öğretiminin tamamen kaldırılması tepkileri dersin zorunlu olması noktasına çekme ihtimali düşünülmelidir.

2.14.DKAB Öğretim Programının Ön Gördüğü Yöntem Ve Stratejiler

2006 yılından itibaren DKAB öğretim programında yapılandırmacı bir anlayış benimsenmiş ancak DKAB programlarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının tam olarak uygulanacağı ilk etapta ifade edilmemiş, “din öğretiminde işe koşulabilecek stratejiler” başlığı altında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını gözeten çeşitli stratejilerin kullanılması önerilmiştir. Uygulamaya konulan programlarda yapılandırmacı yaklaşım felsefi düzeyde olmayıp eğitimsel bir bakış açısıyla uygulanması istenmiştir (Kaymakcan, 2011, s. 47).

Yapılandırmacı anlayışa yönelik bazı uygulamalar öğretim programında; “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın uygulanması sürecinde gerekli beceri, bilgi ve kavramların kazanımında işe koşulabilecek ve etkinliklerimize temel oluşturabilecek bazı uygulamalar şunlar olabilir” şeklinde belirtilerek aşağıdaki uygulama örnekleri sıralanmaktadır:

Slogan bulma, reklam hazırlama/poster afiş hazırlama, şiir-hikâye yazma, görsel imge oluşturma, önem sırasına koyma, sınıflandırma, örnek verme, yordama yapma, bulmaca, dramatizasyon, tavsiyede bulunma, karşılaştırma, problem çözme, görüşme yapma, alan gezileri, kavram haritası oluşturma, beyin fırtınası, akrostiş tekniği gibi uygulamalara yer verildiğini, bunun dışında programda birçok yerde iş birliğine de vurgu yapıldığı görülüyor (MEB, 2010, s. 27).

Burada yer alan uygulama çeşitlerinden bir kaçını kısaca açıklamak gerekirse;

Kavram Haritası: Kavram haritaları, anlamlı öğrenmeyi sağlamak ve sonuçta bilginin uzun süre hafızada saklanmasına yardımcı olmak için kullanılan araçlardır (Öztürk & Karayağız, 2006, s. 30). Normalde karşımıza bir kavram çıktığında diğer kavramlarla kıyaslar, genellik-özellik süzgecinden geçirerek doğru tanımlamayı da yaparız. İnsanlar beyinlerinde farkında olmadan binlerce kavram oluştururlar (Kılınç, 2007, s. 26). Şu halde kavram haritaları oluşturma işi beynimizin farkında olmadan yaptığı bir faaliyetse din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde de hazırlamanın ve öğretimde kullanmanın hem öğrenci hem öğretmen hem de program hazırlayanlar için birçok faydalarından bahsedilebilir. Öğrenciler için; öğrenilecek anahtar kavram ve önermeleri açık hale getirir. Yeni bilgi ile önceki öğrenmeler arasında bağ kurmaya

yarar. Kendi öğrenmeleri üzerinde düşünmeye sevk eder. Karşılaşılan bir metni analiz etme ve anlamayı kolaylaştırır. Öğretmen açısından; öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında faydaları vardır. Öğretmen için bilgiyi örgütleme, öğrenenlerin ön öğrenmelerini ve yanlış kavramlaştırmalarını tespit etmede ve öğretimi planlamada yardım eder. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimine ve iş birliğine katkı sunar. Öğrencileri derse katmada ve güdülemede, öğrenmeyi öğrenmede, yaratıcı düşüncenin gelişmesinde DKAB derslerinde etkililiği artırır. Ders programı planlama ve örgütlemeye planlayıcıların önemli ile önemsiz bilgilerin ayrımını görmelerine yardımcı olur (Akyürek, 2003, s. 82).

Drama: Drama kavramı bazen bir yöntem, bazen bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır. Son zamanlarda ise eğitim programlarında bir yöntem olarak kullanılmakta olduğuna şahit oluyoruz (Selimhocaoglu, 2004, s. 2). Peki, dramanın asıl amacı nedir? Dramanın asıl amacı, çocuğun her alanda kendini tanımasına olanak sağlamaktır. Çocuk canlandırdığı bir kimsenin özelliklerine bürünürken aslında hem kendini hem de insanları farklı açılardan görmeye çalışır. Yorum ve hayal gücünü kullanarak çevresini tanır. Duygularını ve heyecanlarını harekete geçirirken, birçok yaşantıyı da öğrenerek bunları kendi yaşantısıyla birleştirmek suretiyle yeniden düzenler. Bu kazanımlar dikkate alındığında dramanın öğrencinin gelişiminde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir (Selimhocaoglu, 2004, s. 3).

Beyin fırtınası: Bu yöntem öğrencide problem çözme ve yaratıcı fikirler oluşmasını sağlayan bir grup tartışması yöntemidir. Her öğrenci hiçbir baskı hissetmeden grup tartışmasına katılır ve öğrenme konusunda olumlu tutum geliştirir. Beyin fırtınası yönteminde öğrenci sürekli aktiftir ve öğrencilerin hayal gücünü geliştirerek bireysel olarak karşılaşılabilecekleri problemlere yönelik çözüm üretmeye ve karar almaya da teşvik eder. Gruba katılan bireyler arasında ortak bir paylaşım ve sorumluluk bilincini de geliştirir (Şahin, 2005, s. 441-450).

İş birliği: İş birliğine dayalı öğrenmenin en basit şekli, öğrenenleri gruplara ayırıp birlikte çalışmalarını sağlamak şeklindedir. Bu yöntemin etkin öğrenmenin sağlanmasındaki en önemli özelliği öğrenenlerdeki motivasyonu artırıyor olmasıdır. Motivasyonu artan öğrenciler öğrenme grupları aracılığı ile birbirlerini daha iyi tanıma

fırsatı bulurlar. Kendilerini yalnız hissetmelerinin de böylece önüne geçilmiş olur. Öz güvenleri artar, olumlu hisler geliştirirler, sosyal becerileri de gelişir. Burada öğretmen bilginin tek kaynağı olmadığı için başka bilgi kaynakları aranır, farklı ortamlar farklı bilgi kaynakları bu sayede öğrencilerce keşfedilmiş olur (Özer, 2005, s. 127-128)



BÖLÜM III

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar ve özellikleri, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması konularıyla alakalı bilgiler verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Kahramanmaraş merkez ve köylerde DKAB öğretmenleri üzerinde öğrenci merkezli yaklaşımlar genelinde, yapılandırmacılık özelinde, inanç, ibadet ve Hz. Muhammed'in Hayatı konularında öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanmasında problem yaşanıyor mu? Yaşanıyorsa hangi problemler yaşanıyor ve öğretmenlerimizin konuya yaklaşımı nasıl? Konuları üzerinde nitel bir araştırma yapıldı.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların ve algıların doğal ortamlarda gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 45).

Nitel araştırmalarda araştırılan olgu, olay ya da duruma göre değişebilen bir araştırma sürecinden söz edilebilir. Değişebilen bu süreç çoğu araştırmacı tarafından “desen” şeklinde ifade edilmiştir. Başka bir ifadeyle nitel araştırma deseni, araştırmanın yaklaşımını belirleyen ve çeşitli aşamaların bu yaklaşım sınırlarında tutarlı olmasına rehberlik eden bir strateji olarak da tarif edilebilir.

Bu araştırmada çalışmanın amacına uygun olan “durum çalışması (örnek olay) deseni” kullanıldı. Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam ortamında (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin çizgilerle belirlenmediği ve birden fazla kanıt ya da veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 313).

Bir durum çalışması yaparken aşağıda sıralanan adımların takip edilmesi gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 317):

- Araştırma sorularının geliştirilmesi,
- Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi,
- Analiz biriminin saptanması,
- Çalışılacak durumun belirlenmesi,
- Araştırmaya katılacak olan kimselerin seçimi,
- Verilerin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi,
- Verilerin analiz edilmesi,
- Durum çalışmasının raporlaştırılması adımları takip edilir.

Durum çalışması desenleri kendi içerisinde dört türe ayrılır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 314):

1. Bütüncül tek durum deseni,
2. İç içe geçmiş tek durum deseni,
3. Bütüncül çoklu durum deseni,
4. İç içe geçmiş çoklu durum deseni.

Bu çalışmanın amacına en uygun olanı iç içe geçmiş çoklu durum desendir. İç içe geçmiş çoklu durum desenlerinde adından da anlaşılacağı üzere birden fazla durum söz konusudur. Burada ele alınan veya araştırmaya dâhil edilen her bir durum, kendi içerisinde de alt birimlere ayrılarak çalışılabilir. Örnek vermek gerekirse üç farklı okul türünde (sosyo-ekonomik durumu düşük okul-sosyo ekonomik durumu yüksek okul-özel okul), zümrelerin ne derece etkili çalıştığını araştırmak isteyen bir araştırmacı için analiz birimi, her okuldan seçeceği zümreler olacaktır. Burada her okuldan matematik zümresi, din kültürü ve ahlak bilgisi zümresi gibi. Karşılaştırmayı mümkün kılabilmek için araştırmacı veri toplarken ve topladığı verileri çözümlerken olabildiğince standart veri toplama yöntemlerini kullanmak zorundadır. Ancak bu şekilde yapıldığında durumlar arasında bir karşılaştırma yapılması mümkün olur (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 328).

Durum çalışmasının raporlaştırılmasında bazı dikkat edilmesi gereken noktalar yer alır. Bunlardan en önemlisi rapor yazarken ve özellikle verinin ve sonuçlarının sunumunda, grafiklere ve tablolara yer verilmesidir. Özellikle durum çalışmalarında ve aslında her türlü nitel verinin sunumunda grafiklerin ve tabloların kullanılması oldukça önemlidir. Çünkü oldukça betimsel ve geniş anlatımlara dayanan nitel araştırmalar, grafik ve tabloların göze hitap eden çekiciliğinden oldukça yararlanmayı gerekli kılar. Ayrıca bu grafikler ve tablolar sayesinde araştırmacıya, veri analizleri sırasında fark edilmeyen bazı ilişkileri fark etme konusunda yardımcı da olacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 324). Bundan dolayı yapılan bu araştırmada da tablolara mümkün olduğunca yer verilmiştir.

3.2.Çalışma Grubu ve Örneklem:

Bu araştırmanın, çalışma grubunu Kahramanmaraş'ta devlet okullarında, ortaokullarda görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemine ise Kahramanmaraş'ta 16'sı merkezde bulunan, 2'si köyde yer alan devlet okullarından ortaokul/imam hatip ortaokullarında görev yapan gönüllü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Nitel araştırmada amaç genelleme değil, bütüncül bir resmi elde etmektir. Nitel araştırmalarda çalışılan konu derinlemesine ve tüm olası ayrıntılar işe koşularak inceleme amaç edinilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 135). Bundan dolayı örneklem seçiminde tamamen rastgele bir örneklem seçimine gidilmiş ve örneklem çeşitlerinden "seçkisiz örneklem" takip edilmiştir. Ancak rastgele seçkisiz örneklem yöntemi izlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine de başvurulmuştur. Bu örneklem yöntemi seçilirken araştırmaya hız ve pratiklik katmak hedeflenmiştir. Nitekim nitel araştırma, doğası gereği esneklik ve bu esneklik araştırma sürecinin her aşamasında söz konusudur. Nitel araştırmanın bu artı özelliğini araştırmacı farklı örnekleme yöntemlerini bir araştırmada aynı anda kullanma konusunda da kullanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 142).

Örneklemdeki öğretmenlerin özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemdaki öğretmenlerin özellikleri

Sıra No	Okul adı	Öğretmenlere verilen kod	Meslek yılı	Cinsiyet
1	Merkez Okul	Ö 1	6-10 Yıl	Bayan
2	Merkez Okul	Ö 2	0-5 Yıl	Bayan
3	Merkez Okul	Ö 3	6-10 Yıl	Bayan
4	Merkez Okul	Ö 4	11-15-Yıl	Bayan
5	Merkez Okul	Ö 5	6-10 Yıl	Bayan
6	Merkez Okul	Ö 6	6-10 Yıl	Bayan
7	Köy Okulu	Ö 7	0-5 Yıl	Bayan
8	Merkez Okul	Ö 8	6-10 Yıl	Bayan
9	Merkez Okul	Ö 9	16-20 Yıl	Erkek
10	Merkez Okul	Ö 10	16-20 Yıl	Erkek
11	Merkez Okul	Ö 11	11-15 Yıl	Erkek
12	Merkez Okul	Ö 12	16-20 Yıl	Erkek
13	Merkez Okul	Ö 13	20-25 Yıl	Erkek
14	Merkez Okul	Ö 14	11-15 Yıl	Erkek
15	Merkez Okul	Ö 15	11-15 Yıl	Erkek
16	Merkez Okul	Ö 16	16-20 Yıl	Erkek
17	Köy Okulu	Ö 17	6-10 Yıl	Erkek
18	Merkez Okul	Ö 18	6-10 Yıl	Erkek

Örnekleme olarak seçilen öğretmenlerin çalıştıkları okullar sosyo-ekonomik açıdan incelendiğinde; Kahramanmaraş merkez ilçelerinden Onikişubat ilçesinde yer alan okulların yeni yapıldığı, öğrencilerin ekonomik yönden daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Apartman tipi yerleşkelerin çoğunlukta olduğu, okulların da yeni olmasından dolayı günümüz ihtiyaçlarına cevap verme noktasında biraz daha avantajlı olduğu yorumu yapılabilir. Dulkadiroğlu ilçesinde yer alan okullar Onikişubat ilçesine göre sosyo-ekonomik yönden daha zayıf durumda olan öğrencilerin geldiği, tek katlı müstakil ya da gece kondu tipi yapıların bulunduğu, velilerin genel olarak

Onikişubat ilçesine göre biraz daha az ilgili oldukları okullar şeklinde yorumlanabilir. İki adet köy okulu ise; merkeze 15-20 km uzaklıkta yer alan, sobayla ısınan toplam öğrenci sayısı 100'ü aşmayan okullardır.

3.3.Verilerin toplanması:

Araştırmada verilerin toplanması için görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf içi gözlem formu ve öğretmen görüşme formu oluşturulmuştur.

Nitel ya da derin olarak adlandırılan görüşme, yapılaşmamış veya yarı yapılaşmış görüşme olarak da isimlendirilmektedir. Nitel araştırmaların temel özelliği, araştırma yapılanların bakış açılarını, anlam dünyalarını ortaya koyma ve bir nevi dünyayı araştırma yapılanların gözüyle görmektir. Bu anlamda nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin belirleyici özelliği de, görüşme yapılan kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmaktır. Bundan dolayı görüşülenlerin, anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini anlamak için, nicel görüşmelerden farklı olarak yüzeysel değil derinlemesine bilgi edinmek esastır (Kuş, 2012, s. 87; Ekiz, 2003, s. 27).

Görüşme formu; görüşme, nitel araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden birisi, belki de birincisidir. Bunun nedeni bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temele almasıdır. Bu yönüyle yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ya da anketlerde bulunan sınırlılığı ve yapaylığı da ortadan kaldırır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 155).

Görüşme yapılırken bazı dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Bunlar (Geray, 2006, s. 168-170):

1. Gerçek isimlerin kullanılmayacağını garanti edilmesi; başlarken verilen bilgilerin kimden alındığının araştırma yapandan başkası tarafından bilinmeyeceğinin garanti edilmesi,
2. Titizlikle aslına uygunluğun sağlanması; ses kaydı veya not alma şeklinde gerçekten sapılmasının önüne geçilmesi,
3. Yönlendirici sorulardan kaçınılması,
4. Terimlerin görüşmeci tarafından tanımlanmasına izin verilmesi,

5. Odaklanmanın unutulmaması, görüşme esnasında yan konulara sapılarak ana konudan uzaklaşılması,
6. Ek bilgiler ve ayrıntılar için sorular sorulması,
7. Önceden hazırlık yapılması,
8. Yargılayıcı olunmaması,
9. Görüşme bitiminde görüşme ile ilgili notlar alınması, görüşme esnasında olan ayrıntıların not alınması gibi.

Görüşme tekniğinin çıkış noktası, “insanların ne düşündüğünü öğrenmek istiyorsan onlara sor” ilkesidir (Geray, 2006, s. 164).

Bu ilkedan hareketle daha önce yapılmış tezlerden de istifade edilerek ve alanında uzman üç ayrı öğretim görevlisinden yardım alarak yarı yapılandırılmış² öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Kahramanmaraş merkez ve köylerde toplam 18 öğretmenle 2017/2018 eğitim öğretim yılında ilgili kurumlardan ve Milli Eğitim Müdürlüğünden de gerekli izinler alınarak yukarıda bilgileri yer alan öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Sorular katılımcılara sözlü bir şekilde sorulmuş ve cevaplar not alınarak kaydedilmiştir. Gerek duyulduğunda formda yer alan soruların dışında da sorular sorularak, katılımcıların görüşlerinin ayrıntılı bir biçimde toplanması sağlanmıştır.

Gözlem Formu; gözlem, nitel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan bir diğer veri toplama yöntemidir. En önemli özelliği de araştırma yapan kimseye, verilere ilk elden ulaşma imkânı sağlamasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 199). Doğal ortamlarda yapılan, insan davranışlarının incelenmesini temel amaç edinen bir veri toplama aracıdır. Birçok sosyal bilimci ve eğitimci tarafından gözlemcinin gözlenen üzerinde bir takım etkilerinin bulunacağını iddia etse de dikkatli gözlemciler objektif standartları yakalayarak bu tip bir etkinin ortaya çıkmasına mani olabilir (Ekiz, 2003, s. 55).

Gözlem metodu kısaca, insan davranışlarını tespit etmeye çalışırken görüşme metodu ise insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, his ve tutumlarının neler

² Bu metotta, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme esnasında araştırma yapılan kimselere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin verir. Bu tür bir görüşmede, araştırılan kişilerin de araştırma üzerinde kontrolleri söz konusudur.

olduğunu, davranışlarını yönlendiren etmenleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2003, s. 61).

Görüşme formunun nitel araştırmalarda en çok kullanılan yöntem olduğundan bahsedilmişti. Ancak görüşme yapılan bireyler, sorulan sorulara doğru yanıtlar vermeyebilir, ya da söylediklerinde samimi olmakla birlikte içinde bulunduğu ortamı ya da davranışlarını yanlış algılıyorsa, yine toplanan verilerin geçerliği konusunda bir takım sorunlar ortaya çıkabilir. Üzerinde araştırma yapılan konularda doğru sonuçlara ulaşmak için bireylerin yaptıkları ile söyledikleri arasında herhangi bir farklılık var mı (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 199)? Sorusu görüşme yapılan öğretmenlerden en azından bir kaçı üzerinde gözlem yapma ihtiyacını doğurdu.

Birçok nitel araştırma yapan araştırmacı görüşme ve gözlemi birlikte kullanır ve bu şekilde elde edilen verilerin birden fazla yöntemle doğrulanmasını sağlar. Görüşme ile elde edilen verilerde olabilecek bazı abartmalar gözlem ile ortaya çıkabilir. Diğer yandan, gözlemle elde edilen verilere bakış açısı ve derinlik kazandırmak için görüşmeler yapılabilir. Nitel araştırmalarda verilerin birden çok yöntemle elde edilmesi ve bu verilerden ulaşılan sonuçların geçerliğini ve tutarlılığını doğrulama ve desteklemede kullanılması çeşitleme kavramına örnek olabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 212).

Bundan dolayı görüşme formu hazırlanırken de yardımına başvurulmuş uzman öğretim görevlilerinden istifade edilerek bir gözlem formu hazırlandı. Hazırlanan bu gözlem formu görüşme yapılan üç öğretmenin girdiği derslerde uygulandı.³ Araştırma esnasında gözlem yapılacak sınıfta öğretimin düzenlenmesiyle ilgili hiç bir müdahalede bulunulmamıştır. Gözlem yapılan okullar çeşitlilik arz etmesi açısından şehir merkezinde biri imam- hatip ortaokulu, biri ortaokul diğeri de köyde bulunan bir ortaokul şeklinde seçilmiştir. Sınıf mevcutları köy ortaokulunda 20-25 arasında değişirken, merkezde bulunan imam hatip ortaokulunda 25-30 arasında, merkezde yer alan ortaokulda ise 45-50 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Burada öğretmenin ve öğrencilerin doğal hallerinin gözlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma problemlerine uygun olarak, öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntemleri nasıl kullandığı ve hangi sorunlarla

³ Bu öğretmenler Ö-5,Ö-8,Ö-17.

karşılaştıklarına dikkat edilmiştir. Bahsi geçen öğretmenlerin girdiği dersler farklı zamanlarda birkaç kez izlenerek gözlem formu doldurulmuştur.⁴

3.4.Verilerin analizi:

Veri analizi, nitel araştırma yapanların en fazla zorluk yaşadıkları aşamaların başında gelir. Elde edilen verilerin analiz edilerek yazılı bir rapor haline getirilmesi, tecrübeli araştırmacılar için dahi zor bir süreçtir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 254).

Nitel araştırmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik manasına gelir. Her nitel araştırma farklı bir takım özellikler taşır ve veri analizinde yeni yaklaşımlar gerektirir. Bundan dolayı araştırmacının, gerek araştırmanın ve gerekse toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkarak ve var olan veri analiz yöntemlerini dikkate alarak, kendi araştırması için veri analiz planı geliştirmesi gerekir.

Veri analizinde tüm araştırmacılar için üç temel kavramdan bahsedilmektedir. Bu kavramlar (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 254);

Betimleme; araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği veya hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkmaktadır. Burada “ne” sorusunun yanıtı verilir.

Analiz; veri setinde direk olarak görülemeyen, fakat kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arası anlamlı ilişkilerin meydana çıkarılması, analiz sürecinin işlevidir. Burada “neden” ve “nasıl” sorularına cevap aranır.

Yorumlama; söylenen şeyler veya gözlemlenenler hangi anlama gelmektedir? Soruları yorumlamanın temelini oluşturur. Veri analizinde “anlam” ön plana çıkmaktadır.

Bu çalışmada veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanıldı. Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da gözlenen kimselerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntı şeklinde yanıtlara da sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguların

⁴ Uygulama izinleri Ek 1’de sunulmuştur.

düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya takdim etmektir. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Neden-sonuç ilişkileri ortaya konur ve bazı sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye dönük tahminlerde bulunulması da araştırmacının yapacağı yorumlar arasında yer alır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256).

Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256):

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
3. Bulguların tanımlanması,
4. Bulguların yorumlanması.

Nitel araştırmalarda bir diğer önemli konu ise geçerlik ve güvenilirliktir. Güvenilirlik konusu bir ölçümün daha çok tutarlılığıyla ilgilidir. Tutarlılık konusunda ise iki ayrı seçenek mevcuttur. Birincisi iç tutarlılık, göstergenin iç uyumu ile ilgilidir. Diğeri dış tutarlılık, ölçümün zaman içindeki tutarlılığıdır (Kuş, 2012, s. 17).

Geçerlik (genelleme kavramı), başka bir tanımda araştırma sonuçlarının başka durumları yansıtılabildiği, ya da başka durumlara uygulanabildiği konusu üzerinde durur. Güvenirlik kavramı ise, bir araştırmacının bulgularının gerçeği yansıtıp yansıtmadığı, yansıtıyorsa yansıtma derecesi, aynı zamanda araştırma farklı zamanlarda veya farklı kişiler vasıtasıyla uygulandığında aynı veya benzer sonuçlara ulaşılmasıyla ilgilidir (Ekiz, 2003, s. 33-35).

Pozitivist geleneğe sahip çıkan sosyal bilimciler fen ve doğa bilimlerinde olduğu gibi araştırmaya bilimsel bir araştırma diyebilmek için geçerlik ve güvenilirliğin tam anlamıyla olması gerektiğini düşünürler. Bundan dolayı araştırmacının kuramsal bir temeli olması ve bu temel doğrultusunda değişkenlerin açık olarak belirlenmesi yine değişkenler arasında bulunan nedensellik ilişkilerine yönelik denencelerin oluşturulması ve bu denencelerin araştırma sonunda kabul ya da ret edilebilmesi gerekmektedir. Şayet tüm bu süreç araştırma yapanın olası etkisinden uzak gerçekleşmişse, ulaşılan sonucun da araştırmacıdan bağımsız olduğu, dolayısıyla bir başka araştırmacı tarafından aynı

şartlarda aynı sonucun çıkacağı varsayılır. Burada araştırmanın bilimselliğinin ölçütü olarak güvenilirlik yani tekrar edilebilirlik ön plana çıkmaktadır. Ancak pozitivist araştırmalarda varsayılan sonuçların tekrar edilebilirliği mümkün değildir. Çünkü özellikle sosyal bilimlerde olay ve olgular, onlarla ilgili bireyler ya da katılımcılar tarafından belirlenir ve bunlar hiçbir zaman tam olarak tekrar edilemez (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 307).

Bir diğer konu geçerlik yani inandırıcılıktır. Araştırma yapan kimsenin önyargılardan ve varsayımlardan arındırılmış verilere ulaşma ve bu verilerin amacına uygun bir analiz yaklaşımı benimseyerek anlamlı sonuçlara ulaşması önemlidir. Kısaca doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken önlemlerin alınması -yani geçerlik- ve araştırma sürecini ve bulguları açık ve ayrıntılı bir şekilde, yani bir başka araştırmacının değerlendirmesine olanak verecek şekilde tanımlaması –yani güvenilirlik- nitel araştırmalardan karşılması beklenen bir beklentidir. Geçerliğin, güvenilirliği büyük ölçüde güvence altına aldığı düşünüldüğünde, geçerliğe verilen önem aynı zamanda güvenilirliği sağlamaya dair atılmış bir adım olarak yorumlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 308).

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama adına yapılan araştırmada araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla, sınıf içi gözlemlerden ve belirlenen öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler birlikte betimsel yolla analiz edilmiştir. Bu amaçla (Ünal, 2012, s. 42-45):

1. Araştırmanın amacı, araştırma sorusundan, görüşme ve gözlemlerden yola çıkılarak; öğretmenlerin kullandıkları yöntemler, bu yöntemleri nasıl uyguladıkları ve uygularken karşılaştıkları sorunlar temaları ile veri analizi çerçevesi oluşturulmuş,
2. Bu temalar çerçevesinde elde edilen veriler seçilmiş, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiş,
3. Elde edilen veriler, bazı bölümlerde görüşme ve gözlemlere dayalı olarak doğrudan alıntılarla desteklenmiş,
4. Doğrudan alıntılarla desteklenen bulgular açıklanmış, anlamlandırılmış, bulgular arasındaki ilişkilendirmeler yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada geçerliği ve güvenirliği sağlamak için, veri toplama araçlarının hazırlanmasında ve verilerin toplanmasında kavramsal çerçeveye dikkat edilmiş, araştırma bulguları, ğretmen görüşmeleri ve sınıf içi gözlemler olmak üzere iki farklı veri kaynağından elde edilmiştir. Böylece görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Açık ve anlaşılır olmayan olgu ve olaylar belirlenerek bulgulara dâhil edilmemiştir. Çalışma grubunun ve araştırma ortamının özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Ayrıca ğretmen görüşme ve gözlemleri aracılığıyla veri toplama, bu verileri betimsel yolla analiz etme, bulguları yorumlama ve sonuca ulaşma konularında yapılan çalışmalar açıklanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları, görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerle tutarlı biçimde ortaya konmuş, veriler araştırma sorusunun gerektirdiği biçimde ğretmen görüşmelerinden ve sınıf içi gözlemlerden elde edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde elde edilen sonuçlar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin görüşme sorularına verdiği yanıtlardan ve sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgulardan ve yorumlardan oluşmaktadır.

Araştırmada çalışma grubu öğretmenlerine; öğretim programı ve ders kitapları hakkında öğretmen görüşleri, öğretim etkinlikleri hakkında öğretmen görüşleri, ölçme ve değerlendirme hakkında öğretmen görüşleri ve teknolojik donanım hakkında öğretmen görüşleri olmak üzere toplamda dört kategoride bulguları tespit etmeye yönelik sorular sorulmuştur. Gözlem formundan elde edilen bulgulardan da yeri geldikçe bahsedilmiştir.

4.1.Program Ve Ders Kitapları Hakkında Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde yedi ana soru ile altı da ana sorulara bağlı neden? niçin? Soruları sorulmuştur. Araştırma yapılan öğretmenlere ilk yöneltilen soru “*DKAB öğretim programını ne sıklıkla incellersiniz?*” sorusudur. Bu soruya araştırmaya katılan on sekiz öğretmenden sadece bir öğretmen (Ö-10) her zaman seçeneğini belirtirken, üç öğretmen (Ö-1,Ö-3,Ö-18) sık sık incelediklerini belirten seçeneği işaretlemişlerdir. On iki öğretmen ise bazen incelediklerini belirtirken araştırmaya katılan iki öğretmen (Ö-6,Ö-13) en az bir defa seçeneğini işaretlemişlerdir. En az bir defa incelediğini belirten öğretmenlerden (Ö-13) işaretlediği ya da işaretlenmesini istediği seçenekte bir de not düşülmesini isteyerek senede en az bir defa şeklinde açıklama yapmıştır.

Tablo 2. *DKAB öğretim programını ne sıklıkla incellersiniz?*

	<i>f</i>	<i>%</i>
Her zaman	1	5,55

Tablo 2. devamı

Sık sık	3	16,66
Bazen	12	66,66
En az bir defa	2	11,11
Hiç	0	0

Öğretmenlere yöneltilen bir diğer soruda “*DKAB öğretim programı öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanabilmesi açısından sizce yeterli mi?*” sorusudur. Herhangi bir şık verilmeyen bu soruya öğretmenlerden sekizi yeterli olduğunu belirtmiş Ö-8: “*DKAB programı öğrencinin bilişsel, duyuşsal gelişimine katkı sağlamakta, bundan dolayı yeterli görüyorum.*” şeklinde de bir açıklama yapmıştır. Ö-9 “*DKAB öğretim programını iyi bir çalışma olarak görüyorum. Bazen karşılaşılan zorluklar konunun soyut yapısından kaynaklanmaktadır.*” şeklinde açıklama yaparak öğretim programının aslında öğrenci merkezli hazırlandığını belirtmesine rağmen DKAB derslerinde dersin doğası gereği soyut konuların olmasından dolayı öğrencinin bazen pasif olduğunu belirtmiş ancak bunun konunun soyut yapısından kaynakladığını da yine eklemiştir.

Ö-11: “*Öğrenci merkezli ders işlemek tamamen öğretmenin öğretmenlik uygulamasındaki tercihi ve özel becerisiyle ilgilidir.*” diyerek öğrenci merkezli ders işlemenin aslında öğretim programıyla ilişkisinin olmadığını bunun öğretmenin bir becerisi olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan iki öğretmen (Ö-10,Ö-15) bu soruya kısmen, yeterli denilebilir şeklinde cevap vermişlerdir. Araştırmaya katılan yedi öğretmen ise DKAB öğretim programının öğrenci merkezli yaklaşımlarla uygulanabilmesi sorusuna hayır, yeterli değil şeklinde cevap vermiştir. Ö-5: “*Yeterli değil (ders kitapları açısından)*” şeklinde cevap verirken, Ö-16: “*Yeterli değil daha da artırılarak öğrencinin bilişsel gelişimini destekleyici önlemler alınabilir.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

DKAB öğretim programı öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanabilmesi açısından sizce yeterli mi? sorusu altında yöneltilen “*Beğendiğiniz yönleri nelerdir?/Sizce eksik kalan yönleri belirtiniz.*” şeklinde sorulan sorulardan;

“Beğendiğiniz yönleri nelerdir?” kısmına öğretmenlerden altısı cevap vermemiş (Ö-3,Ö-5,Ö-12,Ö-13,Ö-16,Ö-17), diğer öğretmenlerin verdiği cevaplar ise şu şekildedir:

Ö-1: “Öğrenci için faydalı olması ve öğrenciye değer vermesi.”

Ö-2: “Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre düzenlenmesi ve düşünme kabiliyetini geliştirmelerine katkı sağlaması.”

Ö-4: “Öğrencilerin etkinliklerle derse katılmaları.”

Ö-6: “Öğretmenleri yönlendirmesi”

Ö-7: “Öğrencilere verilen ve anlatılan konuların öğrenci merkezli olması, öğrencilere örnekler verdirmesi, ara sıra sorular sormasını olumlu buluyorum.”

Ö-8: “DKAB öğretim programı, öğrencinin doğru bilgi edinme, kendi başına düşünme kabiliyeti, eleştirel düşünme yönünü desteklemektedir.”

Ö-9: “Öğrenme alanlarına göre konular 4. Sınıftan 8. Sınıfa doğru öğrenci seviyesi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Değerlere önem verilmeye çalışılmıştır.”

Ö-10: “Soyut konular çıkarılmış, program öğrenme alanlarına ayrılmış.”

Ö-11: “DKAB öğretim programının öğrencinin ilgisi ve toplumun gündemi ile iç içe olması benim için önemlidir.”

Ö-14: “Öğretim programının öğretmenin kendi donanımına göre kullanılabilirlik şeklinde esnek oluşu.”

Ö-15: “Öğrenci merkezli yaklaşımın uygulanmasına yönelik etkinlikler yer almaktadır.”

Ö-18: “Ders içi etkinliklerin olması konu başlarında ve sonlarında değerlendirme sorularının bulunması.”

DKAB öğretim programında beğendiğiniz yönler nelerdir şeklinde sorulan soruya görüşme yapılan öğretmenlerden on ikisi beğendiği bir yönü belirtmiştir. Burada öğretmenlerin beğendiği yönü diyerek belirttiği cevaplar incelendiğinde özellikle Ö-4,Ö-2,Ö-7,Ö-8,Ö-11,Ö-15 öğretmenlerinin cevaplarından öğrenci merkezli yaklaşımları dikkate alan bölümlerin beğenildiği görülmüştür. Bu manada DKAB öğretmenleri de

öğrencinin aktif olmasına, öğrencinin eleştirel düşünceye açık olmasına, kendi başlarına düşünme kabiliyetlerinin desteklenmesine önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

“Sizce eksik kalan yönleri belirtiniz.” şeklindeki soruya dört öğretmen hiç cevap vermemiştir. Burada öğretmenlerin cevap vermemesi öğretim programında eksik bir yön bulamadıkları şeklinde yorumlanabileceği gibi cevap vermek istemedikleri şeklinde de anlaşılabilir. Cevap vermeyen öğretmenlerden ikisi (Ö-3,Ö-17) beğendiğiniz yönler nelerdir sorusunu da cevapsız bıraktıkları ancak diğer ikisi (Ö-1,Ö-2) beğendiğiniz yönler nelerdir kısmına bir şekilde cevap verdikleri görülmüştür.

Cevap veren diğer öğretmenlerin yanıtlarına gelince;

Ö-4: “Gerçek hayata uygulayabilecekleri somut kıssa, hikâye olursa daha güzel olur.”

Ö-5: “Öğrenciye yaptırılacak etkinliklerin sayısı ve çeşidi çok az.”

Ö-6: “Öğrenci seviyesine çok inilmiyor. Sanki bilen birine hitap ediyor gibi yazılmış(hazırlanmış).”

Ö-7: “Konuların düzeyi çok düşük, içerik sınırlı, daha fazla konu ve örnek olmalı. Örneklerde Peygamberimizin Hayatından bol örnek olmalı.”

Ö-8: “Programda tekrar çok fazladır. Hâlbuki programlar birbirinin tekrarı değil, birbirinin devamı olmalıdır.”

Ö-9: “Bazen kazanım sayısının fazla olması, etkinlik örneklerinin yetersiz olması, etkinlik örneklerinin öğrencinin öğrenmeye aktif katılmasında yetersiz kalması.”

Ö-10: “Öğrenci seviyesine dikkat edilmeli.”

Ö-11: “Bazen konular çok soyuta kaçıyor.”

Ö-12: “Somuttan soyuta yönelik olmalı.”

Ö-13: “Konular öğrencilerin uygulama alanı dışında olabiliyor. Mezhepler konusu hem anlama hem de anladığını uygulama açısından öğrencinin çok üzerinde. Özellikle İmam Hatip Ortaokullarında süre çok az.”⁵

Ö-14: “Tam anlamıyla öğrenci merkezli olduğunu düşünmüyorum; fakat öğrenci merkezli ders işlenmesine de engel teşkil etmiyor.”

Ö-15: “Etkinlikler daha fazla çeşitlendirilebilir.”

Ö-16: “Öğrencinin bilişsel-duyuşsal gelişimine daha çok hitap edebilir.”

Ö-18: “Yeteri kadar konular örneklendirilmiyor. Çalışma kitabının da olmaması”

Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde ağırlıklı olarak etkinliklerin yetersiz olmasından bahsedildiği görülüyor. Etkinliklerin biraz daha fazla olması etkinlikler sayesinde öğrencilerin biraz daha aktif olmasını sağlayabileceği düşünüldüğünde öğretmenlerinde aslında programın öğrenci merkezli olmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Çünkü yapılandırmacı anlayışta öğrenme, etkinliklerle oluşan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Yurdakul, 2005, s. 41).

Ancak etkinliklerin sadece ders kitabında olması öğrencinin aktif olması anlamına da gelmemektedir. Yapılandırmacı yaklaşım için ilk bölümde yapılan geniş açıklamalar dikkate alındığında, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında öğrencilere de büyük sorumluluk düştüğü görülecektir. Öğrencilerin etkin, sosyal ve yaratıcı olmaları öngörülmektedir. Öğrenciler öğrenme ortamlarında daha fazla aktiftirler ve kendi öğrenmelerinden de sorumludurlar. Burada öğrencilerin mücadeleci, girişimci, meraklı ve sabırlı olması önemlidir. Öğrenci öğrenme sürecinde sürekli merak eder, merak ettikçe de araştırma yapar (Demirel & Erdem, 2002, s. 42; Bay & Karakaya, 2009, s. 42). Yani öğrencinin önünde etkinliğin fazla olması gerekli ancak yeterli değildir, öğrencinin bizatihi kendisi de aslında öğretmenin rehberliğinde etkinlik üretebilmelidir.

⁵ 2018 DKAB öğretim programı ile İmam Hatip Ortaokulları ile normal Ortaokullar aynı ders saati seviyesine gelmiştir.

Öğretmenlerden gelen bir diğer eleştiri öğrenci seviyelerinin dikkate alınmadığı yönündedir. Öğrencilerin seviyesinin üzerinde olan konular öğrencinin aktif olmasına engel oluşturacaktır. Çünkü öğrenci merkezli yaklaşımlarda ön öğrenmeler önemlidir. Burada öğrenci seviyesinin üzerinde olan konu ile hazırbulunuşluk seviyeleri arasında bir bağ kurulamazsa bilgiler kopuk kalacak ve öğrenci bilgiler arasında bir bağ kuramayacaktır. Bilgiler arasında bir bağ kurulamadan yapılan öğretimde ise öğrencinin aktif olmasından söz edemeyiz, orada en fazla ezber öğrenmelerden bahsedilebilir ki bu da yapılandırmacı anlayışa ve öğrenci merkezli yaklaşımlara ters düşmektedir.

Yapılan çalışmada öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise: *“DKAB öğretim programında yer alan kazanımların öğrenci merkezli hazırlandığını düşünüyor musunuz?”* şeklindedir. Öğretmenlerden sadece biri (Ö-6) bu soruya düşünmüyorum cevabını verirken yedi öğretmen tereddütsüz evet cevabını vermektedir. Bunlar dışında bir öğretmen de (Ö-17), öğretim programındaki kazanımlar yeterlidir şeklinde cevap vermektedir. Bu cevapla kazanımların öğrenci merkezli olduğunu mu kastediyor yoksa kazanım sayısı açısından mı böyle düşünüyor tam anlayışlamamıştır. Ancak kazanımların öğrenci merkezli olduğunu düşünüyor şeklinde yorumlandığında sekiz öğretmenin kazanımların öğrenci merkezli olduğunu belirttikleri şeklinde yorumlanabilir. Kalan üç öğretmen kısmen şeklinde görüş bildirirken, bir öğretmen (Ö-11) bazen soyuta da kaçıldığını belirtmekte, başka bir öğretmen (Ö-9) öğrenci merkezli hazırlanmaya çalışılsa da uygulamada ve ölçme değerlendirmede sıkıntılar yaşandığını belirtiyor. Bir öğretmen de (Ö-13) bu soruya: *“Çoğunlukla evet, lakin mezhepler ünitesinin tamamı ile bazı konularda da yine öğrenci merkezlilik yok.”* şeklinde cevap vermektedir. Öğretmenlerden bir diğeri (Ö-18) öğrenci merkezli olduğunu düşündüğünü belirtmesine rağmen öğretmene de büyük görevler düştüğünü ifade ederek biraz daha kısmen diyenlere yaklaşmaktadır. Öğretmenlerden bir diğeri (Ö-14): *“Büyük oranda evet”* derken bir diğeri de (Ö-7): *“Ara sıra yeterli değil.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Toparlamak gerekirse bir öğretmen tereddütsüz hayır, bir öğretmen hayıra yakın kısmen, sekiz öğretmen evet, kalan on öğretmen ise kısmen cevabını vermişlerdir.

Bu çıkan sonuçları yorumlamak gerekirse öğretmenlerin büyük çoğunluğu kazanımların öğrenci merkezli olması yönünde gayretlerin olduğunu bazı eksikler olsa da, öğretmene görevler düşse de öğrenci merkezlidir, demişlerdir. Öğretmenlerden bazıları da birkaç konu dışında öğrenci merkezli olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşme

yapılan öğretmenlerden sadece ikisi hayır cevabı tarafında yer almaktadırlar. İstatistiksel olarak ifade etmek gerekirse ikisinin net hayır cevabını verdiklerini düşünsek dahi öğretmenlerin %88'i bu soruya olumlu cevap vermişlerdir.

Öğretim programı ve ders kitaplarına yönelik bir diğer soru: “*Öğretimin programa dayalı olması gerektiğini düşünüyor musunuz?*” sorusudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece biri (Ö-7) öğretimin programa dayalı olmasına gerek olmadığını belirtmiştir. Buna karşılık on bir öğretmen ise öğretimin programa dayalı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun dışında kalan öğretmenler kısmen cevabı yanında bazı açıklamalarda da bulunmuşlardır. Öğretmene bazı esneklikler verilmesi gerektiğini belirtenler (Ö-11), bazı kazanımların gerektiğinde programda belirtilenden fazla verilmesi konusunda öğretmene esneklik vermeli (örneğin abdest-namaz konusu) diyenler (Ö-13) olmuştur.

Tablo 3. *Öğretimin programa dayalı olması gerektiğini düşünüyor musunuz?*

	<i>f</i>	<i>%</i>
Düşünüyorum	11	61,11
Düşünmüyorum	1	5,55
Kısmen	6	33,33

Gözlem yapılan öğretmenlerin cevaplarına dikkat edildiğinde (Ö-5 ve Ö-8) öğretimin programa dayalı olması gerektiğini belirtmişler, Ö-17 ise yeri geldiğinde programın aşılabilmesi yönünde bir yanıt vermiştir. Gözlem esnasında üç öğretmenin de dersi öğretim programına ve öğretmen kılavuz kitabına uygun olarak işledikleri gözlemlenmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili sorulan soruda öğretmenlere: “*DKAB öğretim programı şu anda yapılandırmacı yaklaşımı temele almakta, sizce temele alınan yaklaşım açısından bu program uygulanabilir mi? Uygulamalarda ne tür problemler yaşıyorsunuz?*” sorusuna öğretmenlerden dördü temele alınan yaklaşım açısından uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Uygulanabilir diyenlerden (Ö-8): “*Yapılandırmacılık temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgiler edinmelerini sağladığı*

için bu program uygulanabilir.” şeklinde açıklama getirmiştir. (Ö-2)’de benzer şekilde eski bilgiler üzerine yenilerin inşasına vurgu yaparak bunun mümkün olacağını belirtmiştir. Evet, uygulanabilir diyenlerden diğer ikisi evet diyerek açıklama yapmamışlardır. Üç öğretmen hiç cevap vermemişlerdir(Ö-3,Ö-4,Ö-13). (Ö-14) ise: “Yapılandırmacı yaklaşıma ne kadar uygun bilmiyorum, program bir rehber asıl görev öğretmenin kendini yetiştirmesi ve verimliliğidir.” şeklinde cevap vermiştir. Burada aslında yapılandırmacı yaklaşımın tam olarak ne olduğunu bilmediğini bundan dolayı ne kadar uygun olduğuyla ilgili yorum yapamayacağını belirtmiştir. Ancak, yine öğretmen merkezli anlayışlarda olduğu gibi esas görevin öğretmene düştüğünü belirtmiştir.(Ö-12) ise: “Programdaki sınıflar arası tekrarlar (aynı konuların olması) sıkıcı olabiliyor.” şeklinde cevap vererek konuyla çokta alakası olmayan bir cevap vermiş görünüyor, denilebilir. Bunlar dışında kalan dokuz öğretmen ise uygulanabileceğini ancak bazı problemlerin olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler yer sıkıntısından bahsederken(Ö-15), bazıları planlama yapıldığı takdirde uygulanabileceğini belirtmişlerdir(Ö-16). (Ö-7) ise köy şartlarının bunun uygulamasında bir takım zorluklar yaşadığını söylemiştir. Zaman sıkıntısı yaşadığını(Ö-5), fiziki yetersizlikler olduğunu(Ö-17) ya da öğrencilerin derse katılmadığını (Ö-18) da belirtenler olmuştur. Bu soruya en ayrıntılı cevabı veren öğretmen(Ö-9):

Genel olarak uygulanabilir. Ancak tamamında uygulamak zordur. Sonuç odaklı kazanımların da olması, bazen sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin bazen katılmada isteksiz davranmaları, eğitimimizdeki sınav sisteminin ve toplumun beklentilerinin süreç değil de sonuç odaklı olmaya zorlaması, ölçme değerlendirme sisteminin takibinin zor olması, dersimizin yapısı gereği mutlak verilmesi gereken bilgilerin de bazı konularda fazla olması güçlüklerden bazıları olarak sayılabilir.

Şeklinde cevap vererek aslında yapılandırmacı yaklaşımın DKAB derslerinde uygulanması sırasında yaşanan sorunların çoğuna değinmiş görünmektedir. Öğretmenin cevabı incelendiğinde fiziki şartların uygun olmaması konusuna değinilmiş ki buna ilk bölümde değinilmişti. Ölçme değerlendirmenin sonuç değil çoğunlukla süreç olması gerektiği halde sonuç odaklı olması konusuna, yine DKAB dersi özelinde yaşanabilecek problemlere de değinilmiştir. Genel hatlarıyla birçok konuya değinildiği görülmüştür.

Gözlem yapılan öğretmenlerin cevapları özel olarak incelendiğinde iki öğretmen bu programın uygulanmasında bazı engellerin olduğundan bahsetmiş ve Ö-5 uygulanabilmesi için yeterli zamanın olmadığını belirtirken, Ö-17’de fiziki

yetersizliklerin olduğundan bahsetmiştir. Ö-8 yukarda da bahsedildiği gibi bu programın uygulanabileceğini, herhangi bir olumsuzluk bulunmadığını belirtmiştir. Gözlemler esnasında her üç öğretmenin de dersi sunuş yoluyla yani anlatma yöntemi şeklinde ders anlattıkları, zaman zaman soru cevap tekniğini de kullandıkları gözlemlenmiştir. Tamamen öğrencinin merkezde olduğu bir yaklaşıma rastlanmamıştır.

Tablo 4. *DKAB öğretim programı şu an da yapılandırmacı yaklaşımı temele almakta, sizce temele alınan yaklaşım açısından bu program uygulanabilir mi?*

	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	4	22,22
Bilmiyorum	2	11,11
Cevap vermeyenler	3	16,66
Kısmen	9	50

Öğrencilerin hazırbulunuşluklarıyla ilgili soruda şu şekildedir: “*Öğrencilerinizin öğrenci merkezli yaklaşımlara hazır olduğunu düşünüyor musunuz? –Düşünmüyorsanız nelerin eksik olduğunu, -Bu eksiklerin nelerden kaynaklandığını ve sizce nasıl giderilebileceğini belirtiniz?*” şeklinde bir temel soru ve iki de bununla ilgili alt sorulardan oluşmaktadır. Burada sorulan ilk soruya öğretmenlerden sekizi evet şeklinde cevap vermişlerdir. Bu sekiz öğretmenden (Ö-2): “*Günümüz öğrencileri öğrenci merkezli öğrenme olmazsa öğrenciler çabuk sıkılmakta bu yüzden öğrenci merkezli öğrenmeler dikkatleri daha çok çekmekte.*” Şeklinde cevap vermiş, yine bu sekiz öğretmenden bir diğeri de(Ö-14): “*Her öğrenci, öğrenci merkezli yaklaşıma hazırdır. Bunun için öğrencinin yapması gereken öğretim ortamına katılmasıdır.*” Şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya dört öğretmen doğrudan ya da dolaylı olarak hayır cevabını vermektedir. Bu dört öğretmenden ikisi doğrudan hayır (Ö-1,Ö7) derken, (Ö-6) ana soruya cevap vermezken “*Düşünmüyorsanız nelerin eksik olduğunu*” kısmına: “*Öğrencilerin araştırma imkânları kısıtlıysa yetersiz kalmaktadır.*” şeklinde cevap vererek aslında ilk soruya da hayır cevabını vermiş olmaktadır. Aynı soruya altı öğretmenin de kısmen cevabını verdiği görülmektedir. Bu altı öğretmenden (Ö-9): “*Soyut konularda hazır olmadıklarını görüyorum. Öğretmenlerden açıklama bekleniyor.*”

şeklinde cevap vererek soyut konular dışında öğrencilerin merkeze alınması gerektiği ifade ediliyor. Bir diğer öğretmen ise(Ö-18): “*Öğrencilerimizde okuma alışkanlığı düşük bu da yorum yapmada sıkıntı oluşturuyor.*” şeklinde cevap vererek yine kısmen öğrencilerin merkezde olabildiği şeklinde yorumlanmıştır. Bu sorunun alt basamağında yer alan sorulara dokuz öğretmen cevap vermemişken bunlar dışında iki öğretmenin cevabına üstte değinilmişti(Ö-1,Ö-6). (Ö-18), “*Düşünmüyorsanız nelerin eksik olduğunu*” sorusunu cevapsız bırakırken “*Bu eksiklerin nelerden kaynaklandığını ve sizce nasıl giderilebileceğini belirtiniz?*” Kısımına: “*Öğrencileri öncelikle motive etmek lazım diğer branşlarla iş birliği içerisinde gidilebilir.*” şeklinde cevap vermiştir.“*Düşünmüyorsanız nelerin eksik olduğunu*” kısımına;

Ö-4: “*Öğrenciler derse aktif katılımda bazen sıkıntı çekiyor, sorumluluk almak istemiyor.*”

Ö-17: “*Hazırbulunuşluk düzeyleri düşük.*”

Ö-11: “*Öğrenciye göre esnek özellikte olmalı.*”

Ö-7: “*Gözlemlerime göre öğrencide değil öğretmende ve dersin işlenişinde sıkıntılar olduğunu düşünüyorum. Öğretmen kalitesinin artırılması gerek. Bundan dolayı sürekli kendimi yenilemeyi seviyor ve gayret gösteriyorum.*”

Ö-13: “*Kendilerinin ve yapmaları gerekenlerin farkında değiller.*”

Ö-9: “*Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinde eksikler var. İlgi ve merak eksikliği, her şeyi hazır önünde bulma kolaycılığına yönelmeleri.*”

Şeklinde cevaplar verildiği görülüyor. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerden birçoğu öğrencilerin ön öğrenmelerinin yeterli olmadığını ifade etmektedir. Ön öğrenmeleri yetersiz olan öğrencilerin de aktif olamadıkları, çünkü yeni öğrenilecek bilgi ile önceki öğrenmeler arasında bağ kurulamadığı için öğrenmeler havada kalmakta, anlamlı bir öğrenme olmadığı içinde sadece ezber boyutunda kalmakta ve bir süre sonra da unutulmaktadır. Bir öğretmen etkinlikleri yetersiz bulurken bir öğretmen de öğretmenlerin bu konuda çok yeterli olmadıklarını ifade ederek öz eleştiride bulunmuştur. “*Bu eksiklerin nelerden kaynaklandığını ve sizce nasıl giderilebileceğini belirtiniz?*” kısımına ise;

Ö-13: “Ailede başlayan yanlışlar, örgün ve yaygın eğitimde de devam etmekte, çocuklar üstünde sokak kültürü daha etkin.”

Ö-4: “Öğrenciler araştırmaya yönlendirilmeli, kendilerine yol gösterip sonuca ulaşmaları sağlanmalı.”

Ö-17: “Aile ile iletişim ve motivasyon olmalı, ek materyal gerekli.”

Ö-9:

Daha önce görüşlerine değer verilmemesinden kaynaklanan öz güven eksikliği olabilir. Ayrıca alt sınıflarda bu yöntemin uygulanmamasından kaynaklanabilir. Yapabileceği basit şeylerden hareket ederek başarıya duygusu tattırılabilir. Süreç kısmında daha fazla rehberlik yapılabilir.

Öğretmenlerin cevaplarından eğitimin ailede başladığı öğrencinin aktif olamamasının öğrenilen bir davranış olduğu için başarıyı tamadığını öğrencilerde öğrenilmiş bir çaresizlik olabileceği bunu aşmada ise çözebileceği basit problemlerle öğrenciyeye başarıyı tattırmak gerektiği bu yolla öğrencinin aktif olabileceği vurgulanmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerinizin öğrenci merkezli yaklaşımlara hazır olduğunu düşünüyor musunuz?

	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	8	44,44
Hayır	4	22,22
Kısmen	6	33.33

Öğretmenlere öğretim programı ve ders kitapları başlığı altında yöneltilen son soruda “DKAB öğretim programı, ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun olarak hazırlandığını düşünüyor musunuz?” şeklinde sorulan bu sorunun hemen altında “Düşünüyorum çünkü” ve “Düşünmüyorum çünkü” şeklinde iki de alt soru sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevap incelendiğinde yine bu soruya beş öğretmen olumsuz yanıt vermiştir. Öğretmenlerin yanıtları

incelendiğinde bir kısmı üstte yer alan soruya cevap vermeden düşünmeme gerekçelerini açıklamışken bir kısmı da ilk soruya da cevap vermiş düşünmüyorum kısmına da yine açıklamalar yaptığını görüyoruz. Bu soruyla alakalı (Ö-13):

Ders kitaplarının öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun hazırlandığını düşünmüyorum. İlkokul öğretmeni bir arkadaşımın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabı hazırladığına şahit oldum. Arkadaşımın din bilgisi de yeterli değildi. Tamamen ekonomik anlayışla çalışmıştı.

şeklinde cevap verdiğini görüyoruz. Öğretmenin verdiği cevap incelendiğinde işin ehli olamayan kimseler tarafından kitap hazırlandığı takdirde bir de komisyondan geçerek ders kitabı olma özelliğine kavuştuğunu düşünürsek örnekte olduğu gibi bu şekilde yazılan kitabın öğrenciyi merkeze alma kaygısı gütmemesini beklemek de beyhude olacaktır. Bir öğretmenin de (Ö-11) kılavuz kitapların öğretmeni sınırladığından bahsettiğini görmekteyiz. Aynı öğretmen “*Düşünmüyorum çünkü*” bölümüne de imani konularda sınırlama getiriyor şeklinde yorum yapmaktadır. Buradan da şu kanıya varmak mümkün, imani konularda özellikle öğrencilerin kendilerinin bir sonuca varmasını beklemek hazırbulunuşluk seviyesi uygun olamayan öğrenciler için zor olmaktadır. Çünkü ailesinden imani konularda her hangi bir alt yapısı olmayan çocuklar bu tür konularla ilk kez karşılaştıkları için zorlanmakta ve aktif olamamaktadırlar. İkinci bölümde de bu konuyla ilgili geniş açıklamalar yapılmıştı. Olumsuz cevap veren bir diğer öğretmenin açıklamasının(Ö-6), düşünmüyorum çünkü kısmında olması ilk soruya da hayır cevabı vermiş olması şeklinde yorumlanmıştır. Düşünmeme gerekçesinde ise: “*Öğrenci seviyesine uygun hikâyelerle desteklenebilir. Özellikle ahlaki konular anlatılırken bir makale gibi değil de öğrencilerin anlayabileceği bir dil ve üslupla yazılabilir.*” şeklinde cevap verilerek aslında öğrenci seviyesine ve öğrencinin seveceği etkinliklerin gerekliliğine vurgu yapıldığını görmekteyiz. Benzer bir yorumu (Ö-5)’de görmekteyiz: “*Çoğu zaman bu kaynaklar klasik anlatımdan öte geçemiyor.*” Burada da yine öğrenci seviyesine ve öğrencinin sevebileceklerine dikkat edilmemesine bir vurgu olduğunu görüyoruz. (Ö-4) “*DKAB öğretim programı, ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun olarak hazırlandığını düşünüyor musunuz?*” sorusuna: “*ders kitaplarında konuların sınıflara dağılımını beğenmiyorum, mezhepler, cinler gibi konular anlaşılıyor.*” Yine aynı öğretmen düşünmüyorum çünkü kısmına da : “*Konuların daha çok dikkat çeken örnek hikâye, kıssalarla geçmesi daha güzel olur.*” Şeklinde cevap vererek yine öğrenci seviyesine

vurgu yapıldığını görmekteyiz. Aynı soruya altı öğretmen ise olumlu cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin cevapları genelde düşünüyorum çünkü kısmında yer almıştır ve şu şekildedir:

Ö-1: *“Etkinlikler öğrencilere yönelik”*

Ö-8: *“Öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde resimler var. Konular onların anlayacağı şekilde düzenlenmiş.”*

Ö-3: *“Öğrencilere yönelik hazırlanmakta, onları dikkate almakta.”*

Ö-15: *“Öğrencileri söz ve fiil olarak harekete geçirecek etkinliklere yer verilmiş.”*

Ö-2: *“Öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde hazırlandığı için uygun olduğunu düşünüyorum.”*

Bir öğretmen de (Ö-10) sadece evet cevabı vererek her hangi bir açıklama yapmamıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde genellikle öğrencilerin ilgisinin çekilmesi ve etkinliklerin önemine vurgu yapıldığını görmekteyiz. Kısmen cevabını veren öğretmenlere gelince yedi öğretmenin kısmen cevabı verirken birçoğu hem düşünüyorum hem de düşünmüyorum kısmına yorum yazmışlardır. *“DKAB öğretim programı, ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun olarak hazırlandığını düşünüyor musunuz?”* sorusuna iki öğretmen(Ö-12,Ö-18)kısmen cevabını vermişler diğer cevap verenler ise:

Ö-9: *“Etkinlik örnekleri bu konuda yetersiz. Soyut olan kazanımları ölçme konusunda da güçlüklerle karşılaşmaktayız.”*

Ö-16: *“Bazı dersler için evet ama bir Arapça dersi mesela bazı kazanımlar için uygun değil.”*

şeklinde cevap vermişlerdir. Düşünmüyorum kısmına:

Ö-18: *“Daha kapsamlı hazırlanabilir.”*

Ö-12: *“Ders kitaplarının konuları çok uzun ve öğrenci seviyesine uygun değil.”*

Ö-17: *“Etkinliklerin daha çok olması gerekiyor.”*

Ö-14: *“Öğrenciyi değil konuları önceleyen bir program var.”*

Ö-7: “Öğrencide, öğretmende, uygulamada sıkıntılar yaşanıyor. İçerik olarak öyle hazırlandığı söylene de yaparak ve yaşayarak öğretmekte sıkıntılar yaşıyoruz.(köy okulu olmasından).”

Kısmen cevabı veren yukarıdaki öğretmenlerin açıklamaları incelendiğinde ise ağırlıklı olarak yine etkinliklerin azlığından, konuların ağır olmasından ya da konulara ağırlık verilmesinden, yine söylemlerle uygulama arasında kalınmasından yani öğrenci merkezli olma söylemleri, yaparak yaşayarak öğrenme söylemleri teori olarak vardır, ancak uygulama kısmında öğretmenler büyük problemler yaşadıklarını belirtmektedir.

Tablo 6. “DKAB öğretim programı, ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun olarak hazırlandığını düşünüyor musunuz?”

	<i>f</i>	%
Evet	6	33,33
Hayır	5	27,77
Kısmen	7	38,88
Düşünüyorum çünkü	4	22,22
Düşünmüyorum çünkü	7	38,88
Herhangi birine cevap vermeyenler (kararsızlar)	7	38,88

Gözlem yapılan öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar özel olarak incelendiğinde Ö-5, “düşünmüyorum çünkü” bölümüne klasik anlatımdan öte geçilmediğini belirterek aslında öğretim programı ders kitabı ve kılavuz kitabın öğrenci merkezli hazırlandığı iddia edilse de hala anlatım yöntemi uygulandığını ifade etmiştir. Ö-8 de ise tam tersi gerek resimler gerek konular öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde yanıtını vererek öğrenci merkezli yaklaşımlara uygunluğunu belirtmiş ve bu yanıtını zaten “düşünüyorum çünkü” bölümünde vermiştir. Ö-17 ise kısmen cevabına yakın bir cevap vermiş ve düşündüğü bölüm için “hemen hemen oluyor”, düşünmediği bölüm için etkinliklerin daha çok olması gerektiğini belirtiyor. Gözlemlenen bu üç öğretmen de dersleri anlatma yöntemi şeklinde inceledikleri, öğrencilere zaman zaman soru

sordukları, onlardan gelen sorulara yanıt verdikleri görülmüştür. Ö-8, resimlerin ilgi çekici olmasından bahsetmiş ancak ders işlerken kitapta yer alan resimlere vurgu yapmamış ancak akıllı tahtadan açtığı bir sunuda geçen resim üzerinde birkaç dakika konuştuğu gözlemlenmiştir.

4.2.Öğretim Etkinlikleri Hakkında Öğretmen Görüşleri

İlk bölümde öğretmenlere öğretim programı ve ders kitapları hakkında sorular yöneltilmişken bundan sonraki sorular ise öğretim etkinlikleri hakkındadır. Bu bölümde öğretmenlere toplamda yedi soru yöneltilmiştir. Öğretim etkinlikleri ana başlığı altında ilk sorulan soru: *“Derslerde film, kısa film, animasyon izliyor musunuz ve öğrencilerle birlikte onlar üzerinde değerlendirme yapıyor musunuz? İzliyorsanız olumlu ve olumsuz nelerle karşılaştığınızı belirtiniz.”* şeklindedir. Bu soruya öğretmenlerden onu evet cevabını vermiştir. Ö-5 ile Ö-15, doğru seçim ve zamanlama yapıldığında oldukça faydalı olmasından bahsederken konunun kayması ve zaman sıkıntısını olumsuz yön olarak belirtmiştir. Yine Ö-15, filmin sınıfta izlenmeden mutlaka evde de izlenmesi gerektiğini vurgulamış. Ö-16, kesinlikle izlediklerinden bahsederek zaman zaman da değerlendirdiklerini belirtiyor. Ö-9, öğrencilerin ilgiyle izlediklerini ancak EBA’da yeterince film olmadığını belirtiyor. Ö-2, öğrencilerin dikkatini çektiğini ancak uzun filmlerde öğrencilerin sıkıldığını belirtiyor. Ö-18 ile Ö-12, konuların anlaşılmasında görsel içeriklerin öneminden bahsediyor. Ö-3, Ö-4 ve Ö-8, filmin etkileyici olmasının öneminden, dersi eğlenceli hale getirmesinden, dikkatlerini uzun süre filme çekebilmekten bahsetmişlerdir. Dört öğretmen bu soruya olumsuz cevap vermişlerdir. Ö-17 ve Ö-14 hayır cevabını verirken, Ö-1, filmlerin değerlerimize ters düştüğünü belirtmiş, Ö-7 ise imkân olmadığını ifade etmiştir. Zaman zaman izlediklerini belirten öğretmenlere gelince Ö-13, imam hatipte ders saatinin bir saat olmasından dolayı ve 8. sınıfların sınav kaygısı nedeniyle çok fazla film izleyemediklerinin ancak az da olsa ara sıra izlendiğini ifade etmiştir. Ö-6, yine ara sıra izlediklerini ancak öğrencilerin soyut konuları çok merak ettiklerini söz gelimi Hz. Muhammed’i anlatan bir filmde neden görünmüyor şeklinde sorularla sık sık karşılaştıklarını belirtmiştir. Ö-10, Ö-11, ara sıra izliyoruz ancak zaman sıkıntısı var şeklinde cevap vermişlerdir. DKAB derslerindeki tek düzelik ve monotonluk film/kısa film ile giderilebilir. Öğrencilerin sıkılmaları bu yolla engellenebilir ancak burada dikkat edilmesi gereken filmin çok kısa tutulması örneğin 5-10dk. geçmemesi gerekmektedir. Film çok uzun olduğunda öğrencilerde

sıkılmalar gerçekleşir. Nitekim öğretmenler de bu duruma değinmişlerdir. Ancak bundan daha önemlisi de film bittiği anda buradan ne gibi dersler çıkarılabileceği üzerinde konuşmak gerekirken sadece bir öğretmen (Ö-16) değerlendirme yaptıklarından bahsetmiştir. Öğretmenlerden dördü film izletmediklerini söylerken bunlardan biri imkân olmadığı için izletmediğini, ikisi gerekçe belirtmemiş ancak bir öğretmen geleneğimize aykırıdır diyerek ilginç bir cevap vermiştir. Öğretmenlerin en çok şikâyet ettiği husus zamanın yetersiz olmasıdır.

Tablo 7. “*Derslerde film, kısa film, animasyon izliyor musunuz ve öğrencilerle birlikte onlar üzerinde değerlendirme yapıyor musunuz? İzliyorsanız olumlu ve olumsuz nelerle karşılaştığınızı belirtiniz.*”

	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	10	55,55
Hayır	4	22,22
Kısmen	4	22,22

Gözlem yapılan sınıflardan Ö-5(Ö5’in okulu iki bloktan oluşup bir blok teknolojik imkanlara sahipken diğer blokta bu imkanlar bulunmamaktadır) ve Ö-17’nin girdiği sınıflarda projeksiyon ya da akıllı tahtanın bulunmadığı Ö-8’in girdiği sınıflarda ise hem akıllı tahta hem de internet imkanı olduğu gözlemlenmiştir. Böyle bir imkân olmayan Ö-17 izlemeye dair bu soruya da olumsuz cevap vermiştir. Ö-8 izlediklerini ve dersin eğlenceli geçtiğini belirtmiş gerçekten de gözlem esnasında Powerpoint sunularından istifade edildiği öğrencilerin de ilgiyle takip ettikleri gözlenmiştir. Ö-5 doğru zamanlama da faydalı olduğunu belirtmiş bazen zaman sıkıntısı olabileceğini ifade etmiş ancak bizim gözlemlerimiz esnasında bu etkinlikten faydalanmamıştır.

Bu bölümde öğretmenlere yöneltilen ikinci soruda ise: “*Derslerde görsel materyal (harita, resim, fotoğraf analizi) inceleme etkinliği yapıyor musunuz? Bu etkinlikler esnasında karşılaştığınız olumsuzluklar var mı? Varsa belirtiniz.*” şeklindedir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde yedi öğretmenin olumlu cevap verdiğini görüyoruz. Bu öğretmenlerden beşi bu yöntemi kullandıklarını ve herhangi bir olumsuzluk yaşamadıklarını belirtirken (Ö-2,Ö-4,Ö-12,Ö-18), Ö-6 özellikle zararlı

alışkanlıklar konusunda izlenen filmlerin öğrenciler üzerinde çok tesiri olduğunu ciddi anlamda istifade ettiklerini belirtmiştir. (Ö-5,Ö-16) kullandıklarını belirtmişler Ö-5, görsellerin seçiminin öneminden de bahsetmeyi ihmal etmemiş, Ö-16 ise olumsuzluk olarak sınıfların kalabalık olması hususunu belirtmiştir. Bu soruya beş öğretmen bazen cevabını vermiştir. Bu beş öğretmenden üçü (Ö-10,Ö-11,Ö-15), çok az, bazen, bulabildiğim zamanlarda cevaplarını verirken, Ö-9, bazen yaptıklarını ancak uygun materyal bulunmasının çok önemli olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Aynı şekilde Ö-13’de bazen kitap incelemesi ya da harita incelemesi yaptıklarını, çok da faydasının olduğunu belirtmesine rağmen imam hatip ortaokuluna geldiğinden beri bunu çok da yapamadığını belirtmiştir. Bu soruya altı öğretmenin verdiği cevaplar olumsuz olarak algılanmıştır. Altı öğretmenden dördü doğrudan hayır cevabını vererek bunu belirtirken Ö-3 bu soruyu yanıtsız bırakmış ve bizce boş cevap olumsuz olarak algılanmış, Ö-17 ise ders kitabından yararlandığını ifade ederek ders kitabı dışında özel olarak böyle bir uygulama yaptıklarına dair bir açıklama yapmamıştır. Öğrencilerin daha aktif olmalarının sağlanması ve dersin monotonluktan sıyrılması için takip edilebilecek bu yöntemle öğretmenlerin verdiği cevaplar bu şekilde özetlenebilir.

Tablo 8. “*Derslerde görsel materyal (harita, resim, fotoğraf analizi) inceleme etkinliği yapıyor musunuz? Bu etkinlikler esnasında karşılaştığınız olumsuzluklar var mı? Varsa belirtiniz.*”

	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	7	38,88
Hayır	6	33,33
Kısmen	5	27,77

Gözlemlenen üç öğretmende de harita, resim ya da fotoğraf analizine dair bir inceleme yapılmamış, öğretmenlerden ikisi (Ö-8,Ö-17) kullanmadıklarını görüşme formunda da belirtmiş, Ö-5 kullandığını faydalı olduğunu, görsellerin seçiminde dikkatli olunması gerektiğini belirtmiş ancak gözlemlenen derslerde bu etkinliği uygulamamıştır.

İkinci bölümde sorulan üçüncü soru: *“Derslerde kavram haritası, tablo, şema, zaman şeridi vb. oluşturma etkinlikleri yapıyor musunuz? Bu etkinlikler esnasında karşılaştığınız olumlu ve olumsuz yönleri ve sizce bu etkinliklerin dersin öğrenilmesi açısından önemini belirtiniz.”* şeklide sorulan bu soruya öğretmenlerin tamamı sayılan etkinlikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. On üç öğretmen bu yöntemleri kullandıkları esnada herhangi bir olumsuzluk da yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Kalan beş öğretmen kullandıklarını, çok istifade ettiklerini belirtmelerine rağmen olumsuz bazı durumlardan da bahsetmişlerdir. Hiçbir olumsuzluk yaşamadıklarını belirten öğretmenlerin cevaplarından bazıları şu şekildedir; öğrencilerin daha aktif derse katılımını sağlıyor(Ö-7,Ö-15), konuları somutlaştırıyor, görsel ve işitsel yönden kalıcılığı sağlıyor(Ö-1,Ö-2,Ö-5,Ö-6,Ö-11,Ö-12,Ö-16), kavram haritaları özellikle konunun özeti gibi olduğu için çok istifade ediyoruz(Ö-3,Ö-4,Ö-8,Ö-18). Sayılan yöntemleri kullandıkları halde bazı olumsuzluklar belirten öğretmenlerin belirttikleri olumsuzluklara gelince Ö-9: *“Evet kullanıyoruz. Konuyu bir bütün olarak özet bir şekilde vermesi bakımından çok faydalı ancak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi yetersiz olduğundan çoğunlukla öğretmenin oluşturmaya kalabiliyor.”* Burada öğretmenin cevabı incelendiğinde yöntemi kullandıkları, faydalı olduğunu belirtmesine rağmen öğrencide bulunması gereken ön bilgilerin yeterli olmaması belirtilen yöntemlerin uygulanamamasında en önemli etmen olarak görülmektedir. İlk bölümde anlatılan öğrenci merkezli yaklaşımlar ve özellikle yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında en önemli koşul öğrencinin ön öğrenmelerinin yeterli olmasıdır. Çünkü öğrenci yeni bilgiyi eski öğrenmeleri üzerine inşa eder denilmektedir. Öğrencinin önceki öğrenmeleri yetersizse yeni öğreneceği bilgileri de inşa edebileceği temel bir zemin de olmayacaktır. Ö-9, burada belirtilen yöntemlerin önemli olduğunun da farkında olmasına rağmen belirtilen olumsuzluğun bu yöntemleri uygulamada engel teşkil ettiğini belirtmektedir.(Ö-10,Ö-14) olumsuzluk olarak zaman probleminden bahsederken, Ö-17, bazen konu dışına da çıkılabildiğini ve çok gürültü olduğunu belirtmiştir. Ö-13:

Ne kadar etkinlik o kadar başarı ve ders mutluluğu, lakin elbette sıkıntılar olacak. En büyük sıkıntı, dağılan sınıf ve geri toplanması. Zararlı alışkanlıklarla ilgili bir gösteri yapmışım, okul merkezli, bu da maddi ve manevi etkilemişti beni zaman, para, öğrenci bulma gibi.

Tablo 9. “*Derslerde kavram haritası, tablo, şema, zaman şeridi vb. oluşturma etkinlikleri yapıyor musunuz? Bu etkinlikler esnasında karşılaştığınız olumlu ve olumsuz yönleri ve sizce bu etkinliklerin dersin öğrenilmesi açısından önemini belirtiniz.*”

	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet, kullanıyorum ve hiçbir sorunla karşılaşmıyorum	13	72,22
Evet, kullanıyorum ancak bazı olumsuzluklar var	5	27,77

Gözlemlenen öğretmenlerden biri Ö-17 gözlemlenen derslerde kavram haritasına sürekli başvurmuş, görüşme formunda da bunun öneminden bahsederek kavramayı hızlandırdığını... belirtmiştir. Ö-8 kendisi tahtaya kavram haritası çizmemiş ancak gösterdiği slaytta kavram haritası bulunmakta, Ö-5 gözlemlenen derslerden birinde kavram haritası kullanmıştır.

“*Derslerde tartışma, beyin fırtınası, drama, örnek olay, çoklu zekâya yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? Burada karşılaştığınız olumlu ve olumsuz durumlar varsa belirtiniz?*” şeklinde sorulan bir diğer soruya da öğretmenler bir önceki soruda olduğu gibi tamamı faydalandıklarını belirtirken bunlardan sekizi hiç sorun yaşamadan kullandıklarını belirtmişlerdir. Hiç sorun yaşamadan kullanıyorum diyenler ağırlıklı olarak; dersin somut olarak öğrenilmesini sağlıyor(Ö-3), sıkıcılıktan kurtarıyor(Ö-7), dikkatlerini daha çok çekiyor(Ö-3,Ö-12), daha çok dönüt alıyorum (Ö-16), yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlıyor(Ö-1), öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlıyor(Ö-2,Ö-14), öğrencilerin derse katılımı artıyor (Ö-8), şeklindedir. Öğretmenlerden gelen cevaplar incelendiğinde belirtilen yöntemlerin öğrencileri daha aktif kıldığı, öğrenmelerin daha kalıcı olduğu ve özellikle yaparak yaşayarak öğrenmelere fırsat sunduğu anlaşılmaktadır. Kullandığını söylemekle beraber bazı olumsuzluklar beyan eden öğretmenlerin cevapları da bu konuda oldukça önemlidir. Çünkü belirtilen olumsuzluklar aynı zamanda öğrencinin merkeze alınmasına da engel olan durumlar şeklinde yorumlanabilir. Bu konuyla alakalı Ö-9: “*Drama ve örnek olay daha ilgi çekici bulunuyor, ancak beyin fırtınasında katılım ve anlamlı fikirler konusunda sıkıntılar olabiliyor.*” şeklinde cevap vererek aslında sorulan sorunun bir bölümüne olumlu cevap

vermiş, bir bölümüne ise olumsuz cevap vermiş şeklinde yorumlanabilir. Beyin fırtınasında anlamlı fikirler konusunda sıkıntılar olabiliyor derken, beyin fırtınası yöntemi öncesinde bazı donanımlara sahip olmayı da gerekli kılmaktadır. Beyin fırtınası öğrencilerde düşünme becerilerini ve yaratıcılığı geliştiren bir yöntemdir. Bu yöntem aynı zamanda öğrencilerde problem çözme ve karşılaştıkları problem karşısında çözüm üretebilme becerisini geliştirmektedir. Öğrenci bu konuda yeterli değilse; ön öğrenmeleri yetersizse verdiği cevaplar da anlamlı olamayacaktır. Bundan dolayı bu öğretmenimizin aslında olumsuzluk olarak belirttiği husus öğrencilerde öğrenmelerin yetersiz olmasıdır. Nitekim aynı öğretmenin bir önceki soruda verdiği cevap incelendiğinde benzer şekilde burada söylenenleri doğruladığı görülecektir. Diğer öğretmenlerden gelen cevaplar incelendiğinde yaşanan sıkıntıları dört ayrı kategoride incelemek mümkündür. Bunlardan bir kısmı sınıflar arası seviye farkı(Ö-6), bir kısmı sınıfların aşırı kalabalık olması(Ö-4), örneğin 43 kişiden az sınıf mevcudu olan bir sınıfları olmadığını belirtiyor. Bir kısmı müfredatın yetişmesinde sıkıntılar yaşadığını belirtirken aslında zaman problemleri yaşadıklarını belirtmektedirler(Ö-5,Ö-10,Ö-15). Dördüncü kısımda ise öğretmenler konunun çok dağıldığını, ders dışına çıkıldığını ve aşırı gürültü oluştuğunu belirtmişlerdir(Ö-11,Ö-17,Ö-18). Bu guruba dâhil edebileceğimiz Ö-13 ise:

Çok sık başvurduğum etkinliklerdir. Dersin neşesini artırıyor. Ancak öğrenciyi toplamanın zor olduğunu görüyorum. Bazı öğrenciler daha çok ön plana çıkarken bazıları geride kalabiliyor. Önlemek için bu duruma müdahale ediyorum. Bu durumda da geri plandaki öğrenciye çok zaman harcıyorum dersin süresi yetmiyor.

Öğretmenin cevabı incelendiğinde aslında problemin sadece öğrencilerin dağılmasına engel olmak olmadığı bazı öğrencilerin bu etkinlik esnasında sönük kaldığı ve öğrenciyi aktif kılmak için girişilen bu yöntemlerde sönük kalan öğrencilerden dolayı tam da amaca hizmet etmediği onları dâhil etmek için çaba harcansa da bu takdirde sürenin yetmediği belirtilmektedir. Burada verilen cevaplar bir bütün olarak incelendiğinde olumsuzluk olarak belirtilen hususlar daha önce de ifade edildiği gibi öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanmasında da birer engeldir. Belirtilen temel dört problem

1. Sınıfların kalabalık olması

2. Sınıflar arası seviye farklarının(hatta aynı sınıfta öğrenciler arası seviye farklarının) çok olması
3. Müfredatı yetiştirememesi ve zaman problemi
4. Öğrencilerin öğrenci merkezli etkinlikler uygulanmak istendiğinde konunun dışına sapmaları ve aşırı gürültü olmasıdır.

Gözlemlenen öğretmenlerin tamamı görüşme formunda belirttikleri üzere tartışma, beyin fırtınası, drama, örnek olay, çoklu zekâyâ yönelik yöntemlerden gözlem esnasında tartışma yöntemlerine zaman zaman başvurmuşlardır.

Araştırma yapılan öğretmenlere yöntem konusunda kendilerinin uyguladıkları bir yöntem olup olmadığı *“Yukarıda sayılanlar dışında ders içinde ya da dışında yaptığınız etkinlikler, uyguladığınız yöntem ve teknikler, kullandığınız materyaller, araç ve gereçler var mı? Varsa olumlu ya da olumsuz yönlerini belirtiniz.”* şeklindedir. Burada amaç bizim sorduklarımız dışında kullanılan bir yöntem var mı? Varsa bu yöntem ya da araç gereç öğrenciyi merkeze alıyor mu? Bunun tespitini yapmaktır. Öğretmenlerden yedisi bu soruya cevap vermezken, ikisi bilinen yöntemleri kullanıyorum (Ö-11,Ö-18) şeklinde cevap vererek her hangi bir açıklama yapmamışlar dolayısıyla yukarıda sayılan yöntemlere ek bir yöntem, araç gereçten bahsetmeyerek cevap vermeyen öğretmenlerle aynı kategoride değerlendirilmişlerdir. Dokuz öğretmenden ise çeşitli cevaplar gelmiştir. Bu cevaplar; uygulama, gösteri, gezi gözlem yaptığının belirtenler (Ö-2,Ö-10,Ö-16), akıllı tahtadan ve üye olduğu sitelerden faydalandığını belirtenler (Ö-4,Ö-8), anlatım, soru cevap yöntemlerini kullanıyorum diyenler şeklindedir(Ö-6,Ö-8). Ö-15, gezi yöntemini uyguladığını belirtirken, Ö-9, öğrenci ürünlerini panoda sergilenmesinden, öğrenci anlatımlarından tartışma yönteminden ve grup etkinliklerinden sık sık faydalandıklarını belirtmiştir. Ö-7: *“Evet konularda imkânımız ölçüsünde (köy okulu), maketler, gözlemler, eldeki imkânlar dâhilinde sınıfta uyguluyorum.”* şeklindedir. Genel olarak bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde bir kısmı anlatım cevabını vermiştir ki(iki öğretmen), anlatım tekniği öğretmen merkezli bir tekniktir. Soru cevap, gezi gözlem, tartışma yöntemleri, maket yapımı, öğrenci merkezli olarak yorumlanabilir.

Tablo 10. “Yukarıda sayılanlar dışında ders içinde ya da dışında yaptığınız etkinlikler, uyguladığınız yöntem ve teknikler, kullandığınız materyaller, araç ve gereçler var mı? Varsa olumlu ya da olumsuz yönlerini belirtiniz.”

	<i>f</i>	%
Herhangi bir cevap vermeyenler	9	50
Cevap verenler	9	50

Bir önceki soruda öğretmenlere uyguladığınız yöntemleri kullandığınız araç gereçleri belirtiniz derken aslında öğrenci merkezli yöntemleri belirlemeye çalışmıştık şimdiki soruda ise doğrudan “Öğrenciyi merkeze alan etkinlikler yapmaya çalıştığınızda öğrencilerin reaksiyonları nasıl olmakta? Öğrenci memnuniyeti açısından yorumlayınız.” şeklindedir. Öğretmenlerin tümü bu soruya öğrencilerin bu tür etkinliklerden memnun olduklarını belirtmekle beraber on üç öğretmen hiçbir olumsuzluk belirtmeden görüşlerini yazmışlar beş öğretmen ise bazı olumsuzlukları da beraberinde saymışlardır. Öğrenci merkezli etkinlikler uygulanmaya çalışıldığında; Ö-16, genelde olumlu olmakla beraber az da olsa katılmayan ilgisizlerin olduğundan, Ö-6, çalışan öğrenci açısından memnuniyet, çalışmayı sevmeyen öğrenci açısından memnuniyetsizlik, Ö-9, genelde olumlu ancak öğrenci birçok şeyi öğretmenden bekliyor, Ö-11, olumlu dedikten sonra çoğunlukla öğrencilerin sulandırdığını belirtmiştir. Ö-13:

Hep aynı kişiler söz alıyor, dengelemek istendiğinde süre yetmeyebiliyor ya da isteksiz öğrencilerle sıkıntı yaşanabiliyor. Merkeze alınan öğrencideki cevher ortaya çıkarılabilir. Resim, şiir gibi yetenekleri olan öğrenciler ortaya çıkıyor ve ders sıkıcılıktan kurtuluyor.

şeklinde cevap vermiştir. Cevaplar incelendiğinde genelde yakınılan durum yine öğrenci seviyeleri arasındaki dengesizliktir. Öğretmenler her ne kadar öğrenciyi merkeze almaya çalışsa da çeşitli etkinlikler denense de seviyesi düşük öğrenciler ya da ön öğrenmeleri yetersiz olan öğrenciler ya etkinliklere katılmamakta ya da yine bir öğretmenimizin belirttiği gibi sabote etmektedir. Sadece olumlu tarafından bahseden herhangi bir olumsuzluk belirtmeyen öğretmenlerin cevaplarına gelince; genelde dersin daha zevkli ve eğlenceli geçtiğinden(Ö-7), daha iyi anladıklarından, öğrencilerin

meraklarının artmasından(Ö-29, dersin sıkıcılıktan kurtulmasından(Ö-4), öğrencilerde ilgi, merak ve araştırma isteğinin artmasından(Ö-8,Ö-15,Ö-17), daha aktif olduklarından(Ö-5,Ö-1,Ö-12), daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinden(Ö-14), öğrencilerin kendine güvenlerinin artmasından(Ö-18) karşılıklarının verildiğini görüyoruz. Ö-3: “*öğrenci merkezli olduğunda öğrencinin dikkati daha iyi oluyor. Anlatılanı dinlemek yerine öğrenci kendi araştırarak geldiğinde daha verimli oluyor.*” karşılığını vermiştir. Yine bahsedildiği gibi öğretmenler öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanmasına karşı değiller, ancak uygulamada bazı sıkıntılar yaşandığı belirtilmektedir. Burada görüşme yapılan öğretmenlerden sadece beşi yaşadığı sıkıntıları belirtmiş on üç öğretmen sadece olumlu yönleri belirtirken olumsuz bir durumdan bahsetmemişlerdir.

Tablo 11. “*Öğrenciyi merkeze alan etkinlikler yapmaya çalıştığınızda öğrencilerin reaksiyonları nasıl olmakta? Öğrenci memnuniyeti açısından yorumlayınız.*”

	<i>f</i>	<i>%</i>
Olumlu cevap verip olumsuzluk belirtmeyenler	13	72,22
Olumlu cevap verdiği halde olumsuz yönünden de söz edenler	5	27,77

Gözlem yapılan öğretmenlerin yine tamamı öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanmasında öğrencilerin daha aktif olduklarını, öğrencilerin hoşuna gittiğini, derslerde ilgi, merak ve araştırma isteklerinin arttığı belirtse de gözlem esnasında küçük tartışma, soru cevap yöntemleri dışında derslerin tamamında öğretmenin aktif olduğu gözlenmiştir. Konu ile alakalı izlenen slaydın dahi öğretmen tarafından hazırlandığı(Ö-8), birçok öğrencinin derse ilk başlanıldığı esnada hangi sayfada kalındığından bile habersiz oldukları gözlemlenmiştir.

Bu bölümde yöneltilen son soru aslında yapılandırmacı yaklaşıma öğretmenlerin bakış açılarını ölçmek için sorulmuştur. Çünkü yapılandırmacı yaklaşıma göre bir birine zıt iki fikir aynı derecede doğru olarak kabul edilmektedir. Burada önemli olan bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasıdır. Soru: “*Birbirine iki zıt fikrin aynı derecede*

doğru olacağı görüşü hakkında ne düşünüyorsunuz ya da aynı konuyla ilgili zıt görüşlere sahip öğrencilere karşı tutumunuz ne olur?” şeklinededir. Öğretmenler bu soruya:

-1: *“Düşüncelerini ortak değerlendirerek yanlış ve doğrularını anlayacakları dilde anlatma.”*

-2: *“Bu görüşlerini destekleyecek araştırmalar yapmalarını devlendirirdim.”*

-3: *“Düşüncelerde farklılık olabiliyor. O konuyu araştırıp öyle gelmelerini söylüyorum ve araştırarak geldiklerinde bazı bilgiler daha iyi yerine oturuyor.”*

-5: *“Aklın yolu birdir elbette ancak ona ulaşabilmek için de farklı fikirlerin olması şarttır. Zıt görüşlere sahip ğrencilerimin olması benim için büyük bir fırsattır, memnuniyet vesilesidir.”*

-6: *“Olabilir. İki zıt fikrin artıları eksileri vardır. Ama farklı zıt görüşleri olan öğrencilere fikrimi açıklar ve sayđı duyardım. Onların fikirlerine itici bir tutumdan kaçınırım.”*

-7: *“İki zıt insana karşı tutumum hayatta da böyledir. Sadece fikre zıt olmak, insana, kişiliğe değil, birbirini sevmek zorunda değilsin ama saymak zorundasın bunu anlatmaya çalışıyoruz.”*

-8: *“Aynı konuyla ilgili zıt fikirlere sahip öğrencilere karşı tutumum genellikle olumludur.”*

-9: *“Benim için görüşünü mantıklı bir çerçevede temellendirebilmesi önemlidir.”*

-10: *“Olumlu.”*

-11: *“Bence evrensel doğruluk ilkeleri vardır. Bunun dışında yaşa, statüye, eğitim ve kavrama düzeyine göre göreceli doğrular vardır.”*

-12: *“Bu ğrencilere farklı düşünce tarzları olduğu konusunda bilgilendirme yapıyorum.”*

Ö-13: “Gayet normal olabilir. Allah bile insanın görüşüne saygı duyuyor iken (imtahan gereği, akıl-irade bağlamında), yapacak bir şey yok, ancak sınırlarından taşma olmadığı sürece.”

Ö-14: “Pek bir düşüncem yok, ancak mutlak manada doğru tekdir. Öğrencilerin görüşlerini saygı ile karşılar ve dinlerim.”

Ö-15: “Kur’an ve sünnetle sabit olanlar dışında olabilir. Böylesi durumlarda öğrenciyi incitmeden konuyu açıklıyor, sınıfta bu konuda konuşma ortamı oluşturuyor veya araştırmaya yönlendiriyorum.”

Ö-16: “Olumlu olacağını düşünüyorum. Aynı anda bu zıt düşünceleri arada bir derslerimde karşılıklı olarak münazara tarzında yaptırıyorum.”

Ö-17: “Olumlu karşılarım, tepki almam.”

Ö-18: “Herkes fikrini serbestçe ifade edebilmeli.”

Bu soruya Ö-4 dışında cevap veren tüm öğretmenlerin cevapları yukarıda aktarılmıştır. Ö-4 bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğretmenlerin cevapları tek tek incelendiğinde ilk üç öğretmenin cevaplarında özellikle Ö-1 de “Yanlış ve doğruları anlayacak dilde anlatma” şeklinde bir ifade kullanılıyor. “Anlatıyorum ya da bilgilendiriyorum(Ö-12)” ifadeleri tek başına kullanıldığında dahi öğretmen merkezlik ve bilmeyene bir şey öğretme manalarını içerdiği için burada öğrenci merkezlikten söz edilemez. Ö-2 ve Ö-3’ün cevaplarında da farklı fikirli öğrencilere anlayışla yaşlaşma durumları söz konusu ancak farklı fikirleri kabul etme durumu söz konusu değil. Öğretmenler cevaplarında “araştırma ödevi verdiklerinde bazı bilgiler yerine oturuyor” derken aykırı fikirlerin törpülendiğini ifade etmek istemişlerdir burada da öğrenci merkezlikten özellikle yapılandırmacılıktan bahsedilemez. Ö-5, “akıl yolu birdir” derken zaten aykırı fikirlerin varlığını kabul etmemekte ancak devamında zıt görüşlere sahip öğrencileri birer fırsat olarak görmesi ilk cevapla çelişmektedir. Ö-6 ve Ö-7, yine saygı duyulması taraftarı ancak Ö-6, kendi fikrini de söylemekten kaçınmıyor. Ö-8, Ö-10 ve Ö-17, “olumlu” şeklinde cevap vermiş ancak tam da bir açıklama yapmadıkları için tam bir yorumda yapılamamıştır. Burada yapılandırmacılık açısından en önemli cevaplardan birisi Ö-9’un cevabıdır. Ö-9, “görüşün mantıklı olarak temellendirilmesi şartıyla her görüşe açık olduğunu” beyan ederek öğrenci merkezli yaklaşımların ve

özellikle yapılandırmacı anlayışların gerektirdiği tarzda bir yaklaşım sergilemiştir. Ö-11’de “*evrensel doğrulardan*” bahsetmiş ancak bu doğruların sadece konum ve statüye göre değişebileceğini ifade ederek aslında aynı sınıfta aynı konumda öğrenciler için tek doğru olabileceğini belirterek yine yapılandırmacılıktan ve birden çok doğru olabileceği anlayışından uzaklaşmıştır. Ö-13, “*gayet normal*” diyerek kabul ettiğini bildirmekte ancak cümle sonunda “*sınırları aşmadığı sürece*” diyerek bir açıklama yapma ihtiyacı hissetmekte ve yine bahsedilen anlayışlardan uzaklaşmaktadır. Ö-14, yine Ö-5’le benzer bir cevap vererek “*doğruluğun tek olmasından*” bahsetmiş ancak “*saygı duyulması*” gerektiğini de Ö-6 ve Ö-7 gibi belirtmiştir. Ö-15, “*dini naslara uygunluk*” şartı koyarak tüm zıt fikirlere açık olmadığını bunun da bir sınırı olduğunu belirtmiştir. Konumuz açısından da önemli olan bu cevapta öğretmen yapılandırmacılığın diğer dersler için belki uygun olabileceğini ancak konusu Kur’an ve Hadisler olan bir derste her türlü görüşün doğru kabul edilebilmesinin doğru olamayacağı şeklinde bir görüş beyan etmiştir. Ö-16, “*olumlu bulduğunu zaten kendilerinin de münazara etkinliğinde benzer şeyler yaptıklarını*” söylemiştir. Öğretmenin cevabından anlaşılan sorunun tam olarak anlaşılmadığıdır. Çünkü burada kastedilen bir münazara etkinliğinde karşılıklı görüşlerin savunulmasından öte iki zıt fikrin kesin doğru olarak benimsenmesi ve hayat felsefesi haline gelmesidir. Münazara etkinliğinde etkinlik sonunda zıt bir fikri savunan öğrenciler bir araya geldiklerinde yani münazara sonunda aynı fikirde olabilmektedir. Ö-18, çok uzun bir açıklama yapmamakla beraber “*herkes fikrini serbestçe ifade edebilmeli*” derken Ö-9 gibi yapılandırmacı anlayışlarca kabul edilebilecek bir cevap vermiştir. Dolayısıyla on sekiz öğretmenden sadece ikisi yapılandırmacı anlayışla tam olarak uygun düşen bir karşılık vermişken diğer öğretmenler saygı duyulmasını ifade etseler de bahsedilen anlayışlarla tam uyumlu bir yaklaşım sergilemişlerdir şeklinde bir sonuca ulaşamamaktadır.

Gözlemlenen öğretmenler yine bu soruyla alakalı bir birine yakın cevaplar vermişler ve bir fırsat olarak gördüğünü(Ö-5), bu tip öğrencilere karşı tavrının olumlu olduğunu(Ö-8), olumlu karşıladığını (Ö-17) belirtmişlerdir. Ancak Ö-8’in 7. Sınıflarda gözlemlenen bir dersinde tevekkül kavramı geçmiş ve bir öğrenci söz hakkı olarak “iyilik yap denize at, balık bilmezse Hâlık bilir” şeklinde bir atasözünü tevekkül kavramına benzetmeye çalışmış ve öğretmen öğrencinin sözünü keserek “ne alakası var, onlar farklı şeyler” diyerek öğrenciyi susturmuştur. Konuya dâhil olmaya çalışan bir

öğrenciye bu şekilde davranılması aynı konuda zıt fikirli öğrencilere karşı nasıl olumlu bir tavır takınılacağı sorusunu akla getirmiştir.

4.3.Ölçme Değerlendirme Hakkında Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde iki temel soru yöneltilmiş ancak ilk sorulan sorunun altında dört adet bu soru ile ilintili sorular bulunmaktadır. Burada ilk soruyla beraber bu ilintili sorulara verilen cevaplar da değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde ilk soru: *“Öğrenci merkezli yaklaşımların temele aldığı değerlendirme etkinliklerinin neler olduğunu biliyor musunuz? –Dersiniz açısından bu etkinlikleri uygulanabilir buluyor musunuz? –Faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? –Kendinizi bu etkinlikleri uygulama konusunda yeterli görüyor musunuz? –Sizce bu etkinlikler öğrencilerin kazanımlarını istedik şekilde öğrendiklerini doğru bir şekilde tespit ediyor mu? şeklindedir. “Öğrenci merkezli yaklaşımların temele aldığı değerlendirme etkinliklerinin neler olduğunu biliyor musunuz? sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar dört kategoride ele alınabilir. İlk grupta bu soruya sekiz öğretmen (Ö-3,Ö-4,Ö-5,Ö-7,Ö-11,Ö-12,Ö-16,Ö-18) evet şeklinde cevap vermiştir. Bir öğretmen (Ö-15), hayır cevabını vermiş yine bu cevabı da diğer bir grup olarak alınabilir. Üçüncü bir grupta (Ö-10), kısmen ve Ö-6, isimlerini hatırlayamadığını ancak temel düşüncelerini bildiğini ifade etmiştir. Ö-13: *“Detaylandıramadım, özür dilerim. Belki yapıyorum ama kitabı anlamda ifade edemiyorum.”* şeklinde karşılık vermiştir. Ö-14: *“Pek değil yine de öğrenci merkezli değerlendirme sınavları uyguladığımı düşünüyorum.”* karşılığını vermiştir. Bu cevaplar incelendiğinde evet cevabını veren sekiz öğretmen her hangi açıklama yapmadıkları için diğer sorularda yorumlanacaktır. Hayır, kısmen cevabını verenlerle Ö-6,Ö-13,Ö-14’ün cevaplarına da bakıldığında aslında öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımların hangi ölçme değerlendirme etkinliklerini benimsediğinden pek de haberleri yok şeklinde yorumlanabilir. Dördüncü grupta ise öğretmenler örnek bir takım ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden bahsetmişlerdir. Ö-1 ve Ö-17; çoktan seçmeli, açık uçlu ve sürece göre değerlendirmeler, Ö-2 ve Ö-8; performans, proje değerlendirmeler, portfolyo, otantik değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme vb. Ö-9:*

Süreç odaklı değerlendirme esas alınır. Açık uçlu sorular kullanılabilir. Grup çalışması-tartışma şeklinde öğrenci gözlemlenebilir. Öğrendiği bilgiyi farklı durumlara uygulayabilme durumu gözlemlenebilir. Proje hazırlama süreci değerlendirilir. Öğrenci ürün dosyası değerlendirilebilir.

karşılığını vermiştir. Buradan çıkan sonuç; örnek ölçme değerlendirme etkinliklerinden bahseden öğretmenler şöyle ya da böyle bundan haberdardır. Ancak uygulama konusunda nasıl bir yaklaşım sergiledikleri diğer sorularda anlaşılacaktır. Alt basamaktaki ilk soru:

–*Dersiniz açısından bu etkinlikleri uygulanabilir buluyor musunuz?* sorusuna altı öğretmen evet cevabını vermiştir(Ö-2,Ö-3,Ö-4,Ö-8,Ö-14,Ö-16). Sekiz öğretmen kısmen(Ö-5,Ö-6,Ö-7,Ö-9,Ö-10,Ö-11,Ö-12,Ö-17), cevap vermeyenler ya da hayır cevabını verenlerin sayısı ise dördtür(Ö-1,Ö-13,Ö-15,Ö-18).

–*Faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?* sorusuna üç öğretmen soruyu boş bırakarak cevap vermemişler(Ö-13,Ö-15,Ö-17), bir öğretmen (Ö-6), yeterli imkanlar olursa şartı koyarak kısmen cevabı vermiş, bunun dışında kalan tüm öğretmenler evet cevabını vermişlerdir.

–*Kendinizi bu etkinlikleri uygulama konusunda yeterli görüyor musunuz?* sorusuna yedi öğretmen evet cevabını vermiştir(Ö-1,Ö-2,Ö-3,Ö-5,Ö-11,Ö-12,Ö-16). Yedi öğretmen kısmen cevabını vermiştir(Ö-4,Ö-6,Ö-8,Ö-9,Ö-10,Ö-14,Ö-18). Geri kalan dört öğretmen ise ya boş bırakmışlar ya da hayır cevabını vermişlerdir(Ö-7,Ö-13,Ö-15,Ö-17).

–*Sizce bu etkinlikler öğrencilerin kazanımlarını istedik şekilde öğrendiklerini doğru bir şekilde tespit ediyor mu?* sorusuna altı öğretmen evet cevabını vermiştir(Ö-1,Ö-3,Ö-5,Ö-9,Ö-12,Ö-16). Ö-9: “Doğru bir şekilde tespit edebilir ancak çok dikkatli organize edilmeli, hazırlanmalıdır. Bir sınıfta bütün öğrencileri aynı yöntemle değerlendirmek gerçek sonuçların ortaya çıkmasını engelleyebilmektedir.” Bu soruya dokuz öğretmen kısmen cevabını vermiştir(Ö-4,Ö-6,Ö-7,Ö-8,Ö-10,Ö-11,Ö-14,Ö-17,Ö-18). Ö-18: “Eğitim-öğretim de birçok unsur var bunların hepsini bir arada değerlendirmek lazım.” Hayır, cevabını veren ya da soruyu cevapsız bırakanların sayısı ise üçtür(Ö-2,Ö-13,Ö-15).

Temel soru ve altında yer alan sorular beraber değerlendirildiğinde Ö-18, öğrenci merkezli yaklaşımları temele alan değerlendirme süreçlerini bildiğini Ö-1, örnek etkinlik söylemesine karşın dersiniz açısından uygulanabilir buluyor musunuz sorusuna doğrudan hayır cevabını vermiştir. Dolayısıyla bu etkinlikleri bilmek bunları uygulamak ya da uygulanabilir bulmak anlamlarına da gelmemektedir. Ö-14, öğrenci

merkezli yaklaşımların dayandığı değerlendirme süreçlerini biliyor musunuz sorusuna pek değil derken, uygulanabilir buluyor musunuz sorusuna evet demiştir. Pek bilinmeyen bir sürecin nasıl uygulandığı akla soru işaretleri getirmektedir. Temel soruya en uzun açıklama yapan öğretmenlerden birisi olan Ö-9'un cevabı incelendiğinde dersiniz açısından uygulanabilir mi sorusuna kısmen tercihini kullandığı görülmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar hangileri denildiğinde en fazla yorum yapan, bilgi aktaran öğretmen uygulama kısmında yarı yarıya uygulanabilir demektedir. Faydalı olduğunu düşünüyor musunuz kısmında yine bir öğretmenin konu ile ilgili bilgisi olmasına rağmen (Ö-17), soruyu cevapsız bırakmaktadır. *Kendinizi bu tip değerlendirmeleri uygulama konusunda yeterli görüyor musunuz* sorusuna yine Ö-9 konu hakkında bilgi sahibi olmasına rağmen çekimser oy kullanmıştır ve kısmen cevabını vermiştir. Alt basamakta sorulan son soru da *sizce bu değerlendirme tipi kazanımları doğru bir şekilde ölçüyor mu?* sorusudur. Bu soruyla varılmak istenen sonuç aslında böyle bir değerlendirme gerekli mi? sorusudur. Çünkü eğitim öğretim süreçlerinde ölçme ve değerlendirmenin nihai amacı kazanımların edinilme derecesini ölçmektir. Bir ölçme değerlendirme sistemi kazanımların edinilme derecesini ölçemiyorsa ya da doğru ölçmüyorsa amaca hizmet etmiyordur sonucu çıkmaktadır. Bu soru da tüm öğretmenlerin verdiği cevaplar değerlendirilmeyecektir, sadece örnek olması açısından Ö-2'nin cevabını incelendiğinde; Ö-2, öğrenci merkezli değerlendirme süreçleri ile ilgili soruya bildiğini belirtmiş ve örnek ölçme değerlendirme ölçeklerinden de bahsetmiştir. Yukardan aşağıya verdiği cevaplar incelendiğinde dersiniz açısından uygulanabilir mi sorusuna evet demiş, faydalı olduğunu düşünüyor musunuz sorusu evet, kendinizi uygulama konusunda yeterli görüyor musunuz sorusu da aynı şekilde evet şeklinde cevaplanmıştır. Ancak son adımda kazanımları doğru bir şekilde ölçüyor mu sorusuna ise evet demesi gerekirken ya da en azından kısmen cevabı verebilecekken soruyu boş bırakmıştır. Aynı şekilde diğer öğretmenlerin cevapları da incelendiğinde kendinden emin cevaplar verseler de kesin evet diyecekleri yerde bazı tereddütlü cevaplar verdikleri ya da cevap vermekten sakındıkları görülmüştür.

Bu bölümde öğretmenlere yöneltilen son soru: *“Ölçme değerlendirmede süreci mi yoksa sonucu mu dikkate alıyorsunuz?”* sorusudur. Bu soruya öğretmenlerden beşi değerlendirmede süreci dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Süreci dikkate aldığını ifade edenlerden Ö-7: *“Süreci daha çok önemsiyorum, süreçte uzun zaman gerekli bu*

benim için daha önemli.” şeklinde açıklama yapmıştır. On iki öğretmen ise hem süreci hem de sonucu dikkate alarak değerlendirme yaptıklarını söylemişlerdir. Bunlar içerisinde;

Ö-9:

Süreci dikkate almaya çalışıyorum ancak bu her zaman mümkün olmayabilmektedir. Bu durum bazen sınıfın kalabalık olmasından kaynaklanabilmektedir. Ayrıca toplumun sonuca odaklı olması, konunun yapısı ve eğitimdeki sınav sistemi bunu zorlaştırmaktadır.

Ö-11: *“Yerine göre ama sonuç önemli oluyor. Süreçte öğrenci kendini farklı tanıtabiliyor.”*

Ö-13:

Sekizinci sınıflarda ortaöğretime yerleştirme sınavı doğrultusunda bir eğitim verdiğimiz için daha doğrusu öğretim yaptığım için sonuca bakıyorum. Ancak ara sınıflarda ise sürece bakıyorum. Hatta bu nedenle öğrenci veli ya da idare ile bazen karşı karşıya geldiğim oluyor. Eğitim sistemimiz sonuç odaklı bir anlayışla olayları değerlendiriyor.

Ö-14: *“İkisini de sonuç, sürecin devamı ve tamamlayıcısı.”*

Ö-15: *“Hem süreci hem de sonucu dikkate alıyorum. Ders içi ve ders dışı etkinliklerde öğrencilerin başarılarını kaydediyor ve bunları not vermede kullanıyorum.”*

Ö-18: *“Süreç bir takiptir, sonuç ise ödül ve cezadır.”*

Diğer öğretmenler herhangi bir yorum yapmayarak sadece süreç ve sonuç şeklinde cevap vermişlerdir. Bu cevapların yorumuna geçmeden sadece bir öğretmen tarafından “sonuç” şeklinde yanıt verildiği görülüyor(Ö-17). Öğrenci merkezli yaklaşımlar ölçme ve değerlendirmenin sadece sonuçta yapılmasından ziyade hem sonuç hem de süreç boyunca değerlendirmenin devam etmesini önermektedir. Öğretmenlerin %66,66’ sı öğrenci merkezli yaklaşımlar tarafından benimsenen ölçme ve değerlendirme anlayışını benimsiyor gözükmekte. Matematiksel anlamda oldukça yüksek bir oran olmasına rağmen verilen cevaplar tek tek incelendiğinde cevapların birçoğunda süreç değerlendirmeden anlaşılanın öğrenci merkezli yaklaşımlarda

kastedilenden farklı olduğu yönünde bir sonuç çıkmıştır. Çünkü burada kastedilen klasik anlayışta kullanılan değerlendirme ölçütlerinin yanı sıra, öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirme formları, tutum ölçekleri, gözlem formları, görüşmeler, sunumlar ve sunum değerlendirme ölçekleri, projeler ve proje değerlendirme formları, performans ödevleri ve rubrikler, portfolyolar(ürün dosyası) ve bunlara ait değerlendirme ölçekleri, kontrol listeleri, kavram haritaları vb. gibi ölçme değerlendirme ölçeklerinin de süreçte aktif olarak kullanılması gerekmektedir.

Gözlem yapılan her üç öğretmen ölçme ve değerlendirme süreçlerine ait bu süreçlerin neler olduğunu biliyor musunuz sorusuna bildiklerini belirtmişler, her üçü faydalı olduğuna inanmış, kendinizi yeterli görüyor musunuz sorusuna Ö-8 Ve Ö-17 “hayır” derken, Ö-5 “evet” demiştir. Öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme süreçleri kazanımları doğru ölçebilir mi şeklinde sorulan soruya ise evet(Ö-5), kararsızım (Ö-8), tam tespit edemiyor(Ö-17), şeklinde birbirinden farklı cevaplar vermişler. Görüşme esnasında Ö-5 süreç değerlendirmeyi dikkate aldığını belirtse de gözlem süresi boyunca süreç değerlendirmeye dair bir yaklaşım sergilememiştir. Ö-8 ve Ö-17 hem süreç hem de sonuç değerlendirmeden istifade ettiklerini belirtmiş yine bu öğretmenler de süreç değerlendirmeye dair bir etkinlik yapmamışlardır.

4.4.Teknolojik Donanım Hakkında Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlere yöneltilen ilk soru: *“Derslerde teknolojik imkânları kullanıyor musunuz? Kendinizi bu konuda yeterli görüyor musunuz?”* şeklindedir. Öğretmenlerden on biri bu soruya evet şeklinde yanıt vermiş ve kendilerini yeterli gördüklerini de belirtmiştir. Evet diyenlerden Ö-15: *“Kullanıyorum. Kendimi bu konuda yeterli görmekle birlikte güncellemek gerektiğini de düşünüyorum.”* yanıtını vermiştir. On bir öğretmen dışında iki öğretmen kullandıklarını ancak kendilerini bu konuda yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir(Ö-6,Ö-8). Yine iki öğretmen de kendilerini yeterli bulmakla beraber imkânlarının kısıtlı olmasından kaynaklı olarak yeterince kullanamadıklarını belirtmişlerdir(Ö-7,Ö-17). Kalan üç öğretmen bu soruya kısmen yanıtını vermiştir. Bu öğretmenlerden;

Ö-13:

.....okuluna geldiğimde yani 4 yıl önce çok fazla kullanıyordum. Özellikle Siyer, Arapça derslerinde kullanıyordum. Ancak ara sınıflarda DKAB derslerinin tek saat olması, müfredatın ise 2 saat hatta yerine göre 3 saatte bile bazen işlenmeyecek durumda olması nedeniyle (öğrencilerde hazır bulunuşluk da yeterli olmaması dezavantajıyla) nadir olarak kullandım. 8. Sınıflarda da merkezi sınavlara hazırlıktan teknolojik imkânlar yerine test çözümlerine yöneliyoruz. Yine de imkânlar ölçüsünde faydalanıyorum.

Şeklinde yanıt vermiştir.

Burada şunu da unutmamak gerekir ki teknolojik imkânlardan faydalanıyor olmak tek başına yeni öğretim yöntemleri tarafından onaylanan/benimsenen bir yöntem değildir. Söz gelimi bir haritanın taranarak ekrana yansıtılması ya da düz bir mantıkla hazırlanan bir Powerpoint sunusu izletiyor olmak öğrencilerin aktif olmasını ya da öğrenci merkezli ders işlenmesi anlamlarına gelmez. Burada zengin içeriklerin olması, öğrencinin aktif olması, materyallerin ders ile birebir uyumlu olması, kazanımların edinilmesine yardımcı olması gibi bir takım şartların da olması gerekmektedir. Bahsedilen içerik sunulurken dersin büyük çoğunluğunu almaması konuya göre en çarpıcı bölümde üç beş dakikayı geçmemesi gerekir.

Öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru da: “Akıllı tahta ya da projeksiyonda kullandığınız materyalleri çoğunlukla nereden sağlıyorsunuz? (internetten, kendim, ticari satın alıyorum, öğrencilere hazırlıyorum, meslektaşlarımdan alıyorum vs.)” bu soruya Ö-9: “Haftalık girdiğimiz derslerin çeşitliliği ve sınıf seviyelerinin farklılığı materyalleri kendimiz üretme konusunda zaman açısından bizleri zorlamaktadır.” Diğer öğretmenlerden gelen cevapları bir tabloda incelemek gerekirse;

Tablo 12. “Akıllı tahta ya da projeksiyonda kullandığınız materyalleri çoğunlukla nereden sağlıyorsunuz? (internetten, kendim, ticari satın alıyorum, öğrencilere hazırlıyorum, meslektaşlarımdan alıyorum vs.)”

Öğretmen Kodları	
İnternetten	Ö-18,Ö-9,Ö-13,Ö-14,Ö-4,Ö-2,Ö-16,Ö-1,Ö-3,Ö-15,Ö-8,Ö-17,Ö-10,Ö-5
Kendim hazırlıyorum	Ö-9,Ö-14,Ö-2,Ö-1,Ö-15,Ö-17,Ö-10
Meslektaşlarımdan	Ö-11,Ö-13,Ö-2,Ö-16,Ö-15,Ö-8,Ö-10

Tablo 12. devamı

Öğrencilere Hazırlıyorum	Ö-13,Ö-4,Ö-3
Teknolojik İmkânlardan Yoksunuz	Ö-7
Eba'dan	Ö-16,Ö-12
Ticari Satın Alıyorum	---
Sayılanların Hepsinden Kısmen Faydalıyorum	Ö-6,Ö-17

Kendi hazırladığını ifade eden öğretmenlerin tamamında “kısmen” ya da “elimden geldiğince” şeklinde açıklama yapıldığını görmekteyiz. Dikkat edilirse öğretmenlerden büyük kısmı (on dört) diğer yöntemleri saysa da ana kaynak olarak interneti saymaktadır. Meslektaşlarından aldıklarını söyleyenler ile kendilerinin hazırladıklarını belirtenlerin sayısı eşit çıkmıştır. EBA'dan istifade ediyorum diyen öğretmen sayısı iki ile sınırlı kalmıştır. Üç öğretmen de öğrencilere de hazırlattıklarını belirtmiş sadece bir öğretmen yeterince teknolojik imkân olmadığı için istifade edemediğini belirtmiştir.

Hem bu bölümün hem de görüşmenin son sorusunda öğretmenlere “*Dersinizin öğretiminde teknoloji kullanımının önemli olduğunu düşünüyor musunuz?*” sorusu soruldu. Bu soruya bir öğretmen önemli olduğunu ancak olmazsa olmaz olmadığını belirtiyor (Ö-13). Şu şekilde:

Teknoloji kullanımı elbette önemlidir ancak olmazsa olmaz türünden değildir. Doküman materyallerin, uygulamaya dönük çalışmaların daha önemli olduğunu düşünüyorum. Ancak “dinleri tanıyalım”(Şu an uygulanmakta olan programda bu konu bulunmuyor) gibi kültür yönü ağırlıklı olan konularda internet üzerinden elde edilen veriler için teknolojinin de kaçınılmaz olduğunu düşünüyorum, yararlanmaya da çalışıyorum.

İki öğretmen teknoloji kullanımının önemini belirtmekle beraber zaman problemi yaşadıklarını da belirtmişlerdir(Ö-5,Ö-10). Diğer öğretmenlerin tamamı bu soru için evet yanıtını vermişlerdir. Derslerde teknoloji kullanımının önemli olduğunu düşünen öğretmenlerden bir kısmı açıklama yapmadan önemli olduğunu belirtmiş bir kısmı da açıklamalar yapmıştır. Açıklama yapan öğretmenlerin açıklamaları şu şekildedir:

Ö-2: “Görmek öğrenmeyi kolay hale getiriyor diye düşünüyorum.”

Ö-3: “Tabi ki önemli. Bazı yetersiz kalınan durumlarda teknolojiden yararlanıp yetersizliği ortadan kaldırebiliyoruz. Ayrıca teknoloji çağında olduğumuz için yararlanmak oldukça kolay oluyor.”

Ö-7: “Evet, çağımız teknoloji çağı ama teknolojiyi kullanamadığımdan çocukların bilgilenmesini, sevgi ışığında, konuları farklı yöntemlerle, en güzel şekilde anlamalarını sağlıyorum.”

Ö-8: “Sözel bir ders olduğu için teknoloji kullanımı bizim için avantaj. Çocukların daha kalıcı öğrenmelerini sağlıyor.”

Ö-9: “Evet, çünkü ders kitabına bağlı kalmak çeşitliliği azaltmakta, öğrenciler için sıkıcı olmakta, ayrıca kaynak açısından sadece ders kitabı yetersiz kalabilmektedir.”

Ö-11: “Elbette, zaten öğrenci kendisi takip ediyor. Öğrenci bu durumuyla öğretmen için bu durumu zorunlu yapıyor. Ders sıkıcı olmaktan ve monotonluktan kurtuluyor.”

Gözlem yapılan öğretmenlerden sadece birinde (Ö-8) teknolojik imkânlardan sürekli faydalanabilme söz konusu iken (Ö-5) de ise girdiği sınıfların bazılarında bu imkân varken çoğunda ise böyle bir imkân olmadığı gözlemlenmiştir. Ö-17, ise teknolojik imkânlardan tamamen yoksun. Gözlem esnasında sadece Ö-8’in akıllı tahtayı kullandığı, bir slâyt izlettiği gözlemlenmiştir. Görüşme formunda teknolojik imkânların DKAB dersi açısından önemli olmasından; zaman problemi olmadığı ve yerinde kullanıldığı sürece önemli(Ö-5), sözel ders olmasından dolayı bir avantaj, kalıcı öğrenmeleri sağlıyor(Ö-8), çok önemli (Ö-17) şeklinde yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerden, kullanıyor musunuz ve kendinizi yeterli görüyor musunuz sorusuna Ö-17 olsa kullanacağını, Ö-8 kullandığını ancak kendisini bu konuda çok da yeterli görmediğini, Ö-5 ise evet şeklinde cevap vermiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar üzerinde durulmuş ve bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada ortaokul ve İmam Hatip ortaokullarında görev yapan DKAB Dersi Öğretmenlerinin İnanç, İbadet ve Hz. Muhammed'in Hayatı öğrenme alanlarında öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanmasında karşılaştıkları problemler incelenmiş ve bir takım sonuçlara ulaşılmıştır.

Gerek gözlem ve gerekse görüşme formlarından elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanması taraftarıdır denilebilir. Ancak Yapılandırmacı anlayışlar ve öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanmasına engel olan durumlar için öğretmenler; sınıfların kalabalık olmasını, konuları ve kazanımları yetiştirme noktasında zaman sıkıntısı yaşanmasını, fiziki yetersizlikler olduğunu ya da öğrencilerin derse katılmadığını belirtmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli yaklaşımlar DKAB derslerinde uygulanabilir mi şeklinde sorulan bir soruya, genel olarak uygulanabileceği, ancak tamamında uygulamanın zor olduğu yanıtı verilmiş. Ölçme değerlendirme süreçlerinde sonuç odaklı kazanımların da olması, bazen sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin bazen katılmada isteksiz davranmaları, eğitimimizdeki sınav sisteminin ve toplumun beklentilerinin süreç değil de sonuç odaklı olmaya zorlaması, ölçme değerlendirme sisteminin takibinin zor olması bir engeldir denilmiştir. Dersin yapısı gereği mutlak verilmesi gereken bilgilerin de bazı konularda fazla olması programın uygulanması konusunda yaşanan güçlüklerden bazılarıdır, denilerek adeta konu özetlenmiştir. Dersin yapısı gereği mutlak verilmesi gereken konulardan ne kastediyorsunuz şeklinde aslında görüşme formunda yer almayan bir soru yöneltildiğinde; inanç, ibadet ve Hz. Muhammed'in Hayatı öğrenme alanlarının kastedildiği öğrenilmiştir. Soyut konuların cevaplarının öğretmenden beklendiği, dolayısıyla inanç, ibadet ve Hz. Muhammed'in

Hayatı öğrenme alanlarında öğrencinin cevap veremediği ve aktif olamadığı vurgulanmıştır. Burada yer alan problemlerden birçoğu sadece DKAB dersleri için değil diğer dersleri de kapsamakta dersin yapısı gereği şeklinde ifade edilen kısımlar sadece DKAB özelinde incelenmesi gereken bölümlerdir. Yapılandırmacı yaklaşımı din öğretimi açısından tartışılmaya değer kılan husus, yapılandırmacılığın temel özellikleri ve dayandığı felsefi alt yapı ve bütün bunların din öğretimi açısından ortaya çıkaracağı sonuçlardır. Sınıfların kalabalık olması, fiziki yetersizlikler vs. yapılandırmacı öğrenme kuramının okuldaki diğer derslerde uygulanması ile ilgili ortak problemlerdir. Ancak bilginin öznel olması kişi sayısınca doğru bilgiler olabileceği meselesi DKAB özelinde diğer derslerden bağımsızdır. Çünkü dinler doğruyu hakikati temsil ederler. Kendi içerisinde dinlerde farklı seviyelerde de olsa da hakikatin mutlaklığına ve herkesten bağımsız olarak var olduğuna inanılmaktadır (Kaymakcan, 2007, s. 182). İnanç, ibadet ve Hz. Muhammed'in Hayatı öğrenme alanlarında herkesten bağımsız ve mutlak hakikat olarak kabul edilen bilgiler çoğunlukla yer aldığı için bilginin özneliğini kabul eden yapılandırmacılığın temel felsefesine aykırı görünmektedir.

Öğretmenlerden bir kısmı öğretim programı için öğrencinin doğru bilgi edinmesini, kendi başına düşünme kabiliyeti geliştirmesini, eleştirel düşünme yönünü desteklediğini düşünmektedir. Diğer bir kısım öğretmene göre ise, öğrenci merkezli hazırlanmaya çalışılsa da uygulamada ve ölçme değerlendirme bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Yapılandırmacı anlayışın ilk uygulanmaya çalışıldığı alanların Matematik ve Fen dersleri olduğu, yine sosyal bilimler alanında çok eski bir tarihi geçmişe dayanmadığı düşünülürse bazı sıkıntılar yaşanması doğal kabul edilebilir. Diğer derslerden farklı olarak, DKAB derslerinde, dersin doğası gereği soyut konuların -özellikle inanç öğrenme alanları kastedilerek-olmasından dolayı öğrencinin bazen pasif olduğu belirtilmiş ancak bunun konunun soyut yapısından kaynakladığı da yine eklemiştir.

Öğrenci merkezli ve yapılandırmacı anlayışların uygulanması konusunda öğretmenlerden gelen bir diğer eleştiri ise, kazanım sayısının fazla olmasıdır. Yine birçok öğretmenin değindiği üzere etkinliklerin yetersiz olması ve aynı zamanda kitapta yer alan etkinliklerin de öğrencileri daha fazla aktif kılma konusunda yeterli olmadığı eleştirilen bir diğer durumdur. Etkinliklerin biraz daha fazla olmasının talep edilmesi etkinlikler sayesinde öğrencilerin biraz daha aktif olmasını sağlayabileceği için öğrenci

merkezli yaklaşımları öğretmenlerin de talep ettiği iddiasına bir delil sayılabilir. 2018/2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan öğretim programında yapılandırmacı yaklaşımın hala benimsendiği görülmektedir. Bu programda kazanım sayılarının bir önceki öğretim programına göre oldukça azaldığı, yine imam hatip ortaokullarında DKAB ders saatlerinin bu öğretim programıyla beraber bir saatten iki saate çıkarılması, kazanım sayısının fazlalığı ve zaman sıkıntısı yaşanması yönündeki eleştiriler için bir çözüm olacaktır. Fakat etkinliklerin az olması ve kitaplarda yer alan etkinliklerin de öğrenciyi aktif kılma konusunda yeterli olmaması problemi devam etmektedir.

Burada kitapta yer alan etkinliklerin hem sayı bakımından hem de öğrenciyi aktif kılma noktasında yetersiz olması ve ders kitabının yeterli olmamasıyla alakalı birçok öğretmenin eleştirisi bulunmaktadır. Görüşme ve gözlemler neticesinde öğretmenlerden edinilen bulgularda öğretmenlere Ders kitaplarının öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun hazırlandığını düşünüyor musunuz? şeklinde sorulan soruya doğrudan düşünmediğini ifade edenler olmuştur. Bunun yanında içerisinde hikâyelerin yetersiz olduğu belirten, ahlaki konuların bir makale tarzında ele alındığını, konuların sınıflara dağılımını beğenmeyen söz gelimi mezhepler, cinler konularının düşük sınıflarda yer almasını eleştiren veya kitaplarda yer alan konuların klasik anlatımdan öte geçmediğini ifade edenler olmuştur. Hatta kendi meslektaşından örnek vererek bunu sadece ekonomik kaygılarla yaptığını/yazdığını belirtenler olmuştur. Tüm bu görüşler ve yorumlar incelendiğinde her ne kadar öğretim programı, ders kitabı ya da öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı anlayışa ve öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun hazırlandığı iddia edilse de pratikte böyle olmadığı anlaşılmaktadır. Yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin dersleri anlatma yöntemi ile işledikleri yapılandırmacılık ya da öğrenci merkezli yaklaşımlara fazlaca yer verilmediği kitaplarda yer alan etkinliklerin öğrenciyi derste aktif kılma konusunda çok da yeterli olmadığı, öğrencilerin sadece soru cevap şeklinde söz aldıkları bunun dışında derse katılımın sınırlı olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerden gelen bir diğer eleştiri yukarıda da değinildiği üzere öğrenci seviyelerinin dikkate alınmadığı şeklindedir. Öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olan konular öğrencinin aktif olmasına engel oluşturacaktır. Öğrenci merkezli yaklaşımlarda ön öğrenmeler/hazırbulunmuşluk oldukça önemlidir. Öğrenci seviyesinin üzerinde olan

konularla hazırbulunuşluk seviyeleri arasında bir bağ kurulamadığı takdirde bilgiler havada kalacak ve öğrenci bilgiler arasında bir bağ kuramayacaktır. Bilgiler arasında bir bağ kurulamadan yapılan öğretimde ise öğrencinin aktif olmasından söz etmek mümkün olmamakta, ezber yöntemi devreye girmektedir ki bu da yapılandırmacı anlayışa ve öğrenci merkezli yaklaşımlara ters düşmektedir.

Öğrencilerin derslerde aktif olamamasının nedeni olarak öğretmenlerden gelen görüşler incelendiğinde, eğitimin ailede başladığı, öğrencinin aktif olamamasının öğrenilen bir davranış olduğu vurgulanmaktadır. Daha önce öğrencilerin görüşlerine değer verilmemesinin öğrencilerde öz güven eksikliği doğurduğu ya da ortaokul seviyesine gelinceye kadar başarıyı tadamamış öğrencilerde öğrenilmiş bir çaresizlik olabileceği belirtilmiştir. Bunun aşılmasında ise öğrencinin çözebileceği basit problemlerle öğrenciye başarıyı tattırmak gerektiği bu yolla öğrencinin aktif olabileceği vurgulanmaktadır. Tüm bu aşamalarda öğretmenlerce daha fazla rehberlik yapılması gerektiği de eklenmiştir.

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle alakalı olarak ise; öğrenci merkezli yaklaşımlar ölçme ve değerlendirmenin sadece sonuçta yapılmasından ziyade hem sonuç hem de süreç boyunca değerlendirmenin devam etmesini önermektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası öğrenci merkezli yaklaşımların ön gördüğü ölçme ve değerlendirme etkinliklerini benimsediklerini belirtmişlerdir. Ancak cevaplar incelendiğinde süreç değerlendirmeden anlaşılanın öğrenci merkezli yaklaşımlarda kastedilenden farklı olduğu yönünde bir sonuç çıkmıştır. Çünkü burada kastedilen klasik anlayışta kullanılan değerlendirme ölçütlerinin yanı sıra öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirme formları, tutum ölçekleri vb. gibi ölçme değerlendirme ölçeklerinin de süreçte aktif olarak kullanılması gerekmektedir. Ancak gözlemlendiği kadarıyla ya da görüşmeden çıkan sonuçlarda öğretmenlerin yazılı yoklamalar, soru cevap etkinlikleri çoktan seçmeli sorular şeklinde yöntemleri çoğunlukta kullandıkları ve bunlarla ilgili çizelgeler tuttıkları anlaşılmış olup söz gelimi süreç değerlendirmeye yönelik her hangi bir öğrencide öz değerlendirme ya da akran değerlendirme etkinlikleri yapıldığına dair bir bilgiye rastlanmamıştır.

Teknolojik imkânları kullanma konusunda öğretmenler genelde bunun DKAB dersi için önemli olduğunun farkında ve imkânı olan öğretmenler de bundan yararlandıklarını belirtmektedir. Ancak teknolojik imkânlardan yararlanma konusunda

da gerek görüşme gerekse gözlem formlarından elde edilen bulgulara göre, tam anlamıyla öğrencinin merkeze alınmaması ve bu imkânlardan yararlanma konusunda bazı sıkıntılar olduğu anlaşılmaktadır. Söz gelimi akıllı tahtadan yararlanma denilince akla gelen en fazla bir slâyt ya da video izlenmesi, bir dua veya sure dinlenilmesidir. Bunun ötesine geçilemediği, bunu da yine öğretmenin hazırlayıp girdiği tüm sınıflarda izletmesi ya da dinletilmesi şeklinde olduğu anlaşılmıştır. Teknolojiyi verimli kullanmanın önünde engel olarak görülen ve şikâyet edilen husus zamanın yetersiz olması ve öğrencilerin ilgisizliği, hazırbulunuşluklarının yetersiz olması, sınıfların aşırı kalabalık olması, programın yetiştirilememesi, ders dışına çıkıldığı, konunun çok dağıldığı ve aşırı gürültü olduğu hususlarıdır.

Tüm bu anlatılanların yanında, öğrenci merkezli yaklaşımlarda ve yapılandırmacılıkta öğretmene de önemli bir rol verilmiştir. Öğretmenin konumu öğrenci merkezli yaklaşımlarda her ne kadar değişmiş, kolaylaşmış gözükse de aslında daha da zorlaşmış ve önemli hale gelmiştir. Öğretmen yeni anlayışlarda rehber konumda olduğu için doğru rehberlik yapılmadığı takdirde doğru sonuçlara ulaşmakta imkânsız olacaktır. Yapılan bu araştırmada öğretmenlerden bu konuda çok yeterli olmadıklarını belirten öz eleştirilere de rastlanmıştır. Öğretim programları güncellense de yeni anlayışlara geçilse de farklı yaklaşımlar denense de işin uygulayıcısı öğretmenler yapılan yenilikleri ve değişimleri benimsemediği ve kendini bu konuda geliştirmediği takdirde başarıya ve istenen hedeflere ulaşmak mümkün olmayacaktır.

Bundan dolayı özellikle son yıllarda da benimsenen öğretim programlarının önce taslak olarak yayınlanması, ilgili paydaşların görüşüne açılması ve özellikle sahada yer alan öğretmenlerin bu taslak programlar hakkında görüş belirtme imkânlarının olması oldukça önemlidir. Çünkü bu süreç sonunda çıkan ürün bizim geleceğimizdir. Yayınlanan taslak öğretim programlarında öğretmenler de daha sonradan eleştirmemek için ya da gelecek nesillerin yetişmesinde ben de söz sahibi olmak istiyorum, ben sadece uygulayıcı olmak istemiyorum, neyin uygulanacağına karar vermek istiyorum diyebilmelidir. Bunun için öğretim programları taslak aşamasında iken ciddi mesai ve emek harcanarak üzerinde çalışılmalı, gerekli görülen düzeltmeler gerekçeleri ile açıklanmalıdır. Program yapımcılar da taslak programlar üzerinde öğretmenlerden gelen ya da alanla ilgilenen tüm paydaşlardan gelen eleştirileri titizlikle incelemeli ve gerekli düzeltmeleri yapmalıdır.

Son olarak 2000’li yıllardan itibaren tüm öğretim programlarında olduğu gibi DKAB programı da birçok boyutuyla yenilikler taşımaktadır ve öğretmenlerin önemli bir kısmı bunu olumlu karşılamaktadır. Ancak programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları problem alanlarından yukarıda bahsedildi. Bu problem alanları iki ana başlıkta incelenecek olursa biri dersin yapısı gereği karşılaşılan sorunlar diğeri fiziki şartlar, sınıfların kalabalık olması vs. Bu konudaki eksikliklerin giderilmesi için program geliştirme çalışmalarında gerekli çalışmalar yapılıyor ve yapılmaya da devam edecektir. Çünkü eski zihniyetlerle bugünün dindarının yetişmeyeceği herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Bu güzel dinimizin layığıınca yaşanabilmesi için tüm sorunlara rağmen gerekli adımlar atılmalı, bardağın dolu tarafı görülmeli, olumsuzluklar giderilme yoluna gidilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyürek, S. (2003). Din Kültürü ve ahlak Bilgisi Derslerinde Kavram Haritalarının Kullanımı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 65-85.
- Altaş, N. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programlarının Amaç-İçerik İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi. R. Kaymakcan, M. Zengin, & Ş. Arslan (Ed.). *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* içinde (s. 129-152). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 52.
- Aybek, B. (2007). Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 44.
- Aydın, Ş. M. (2011). *Açık Toplumda Din Eğitimi (Yeni Paradigma İhtiyacı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, Ş. M. (2011). Açılış Konuşmaları. R. Kaymakcan, M. Zengin, & Ş. Arslan (Ed.). *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* içinde (s. 19-26). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Aydın, Ş. M. (2012, Eylül). Karşıtların İttifakı. *Diyanet Aylık Dergi*(261), 31.
- Ayhan, H. (2014). *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Bay, E., & Karakaya, Ş. (2009, Bahar). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı uygulamaların Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(41), 41.
- Bayraklı, B. (2009). *İslam’da Eğitim*. İstanbul: Bayraklı Yayınları.
- Bilgin, B. (1990). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat fakültesi Yayınları.

- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *The Case For Constructivist Classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.
- Brooks, M. G., & Brooks, J. G. (1999, November). The Constructivist Classroom: The Courage to Be Constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Bulut, Z. (2011). Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Kuramsal temelleri ve İnanç Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi. R. Kaymakcan, M. Zengin, & Ş. Arslan (Ed.). *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* içinde (s. 175-202). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Cebeci, S. (2005). *Din Eğitimi Bilimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Coştu, Y. (2011). Küreselleşme Sürecinde Din Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. R. Kaymakcan, M. Zengin, & Ş. Arslan (Ed.). *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* içinde (s. 337-352). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Demirel, Ö., & Erdem, E. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(23), 85.
- Dönmez, B., & Yıldırım, C. M. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Araştırma. 7(3), 666.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ev, H. (2011). Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin Tehdit Mi Yoksa Fırsat Mı? R. Kaymakcan, M. Zengin, & Ş. Arslan (Ed.). *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* içinde (s. 203-216). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Geray, H. (2006). *Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş (İletişim Alanından Örneklerle)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gökcan, M. (2006). *Temel Ahlakî Prensipleriyle Tasavvuf*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Holloway, J. H. (1999, November). The Constructivist Classroom: Research Link / Caution: Constructivism Ahead. *Educational Leadership*, 57(3), 85-86.

- Karadağ, E. (2006). Yapılandırmacı Temelli Yeni Müfredat Sisteminin Eksikliklerinin İncelenmesi. *Yapılandırmacılık ve Eğitime yansımaları Sempozyumu*, (s. 1-2).
- Karadağ, E. (2007, Ocak). Yapılandırmacı Öğrenme ile İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 156.
- Karadağ, E., & Korkmaz, T. (2007). Yapılandırmacı Öğrenmeye Genel Bir Bakış. E. Karadağ, & T. Korkmaz (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı öğrenme Yaklaşımı "1-5 Sınıf Etkinlik Örnekleriyle"* içinde (s. 37-53). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kaya, Z., & Tüfekçi, S. (2006). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Öğretmen. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler III Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu* içinde (s. 5-7). İzmir: Özel Tevfik Fikret Okulları.
- Kaya, Z., & Tüfekçi, S. (2006). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Öğretmen. *Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu*, (s. 5).
- Kaymakcan, R. (2007, Ocak). Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 177-210.
- Kaymakcan, R. (2006, Bahar). Türkiye’de Eğitim Politikaları Üzerine Düşünceler. *Ekev Akademi Dergisi*, 10(27), 31.
- Kaymakcan, R. (2011). Açılış Bildirisi: Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık. R. Kaymakcan, M. Zengin, & Ş. Arslan (Ed.). *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* içinde (s. 27-54). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Kaymakcan, R., & Aşlamacı, İ. (2011). Çoğulculuğun İlişkin Farklı Yaklaşımlar ve DKAB Dersleri. R. Kaymakcan, M. Zengin, & Ş. Arslan (Ed.). *Türkiye’de*

- Okullarda Din Öğretimi* içinde (s. 77-102). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Kılıç, G. B. (2001, Haziran). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 9.
- Kılınç, A. (2007, Aralık). Bir Kavram Stratejisi Olarak Kavram Haritalarının Kullanımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 21-48.
- Kuş, E. (2012). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kutlu, S. (2002). I. Oturum: Avrupa Topluluğu: Çoğulcu Toplum ve Din Öğretimi. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Sempozyumu* (s. 304-305). Ankara: AÜİFD Cilt XLIII.
- MEB. (2005). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- MEB. (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- MEB. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- MEB. (2018). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Mısır, Z. E., & Çalışkan, N. (2007). Yapılandırmacı Öğrenmede Dikkat Edilmesi Gereken Koşullar. E. Karadağ, & T. Korkmaz (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı öğrenme Yaklaşımı "1-5 Sınıf Etkinlik Örnekleriyle"* içinde (s. 59-79). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen Eğitimi Programlarındaki Uygulamaların Yapılandırmacı Yaklaşımına uygunluğunun Öğretmen Adayı Görüşleriyle Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 133.
- Okumuşlar, M. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Din Öğretiminin İmkân ve Sınırları. R. Kaymakcan, M. Zengin, & Ş. Arslan (Ed.). *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi* içinde (s. 217-238). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özer, A. M. (2005). Etkin Öğrenmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* (35), 105-129.
- Özkan, Z. Ş. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Anlayışa Uygunluğunun İncelenmesi (6. sınıf örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes üniversitesi SBE, Kayseri.
- Öztürk, C., & Karayağız, G. (2006). Teori ile Uygulama Arasında Yeni Bir Köprü: Kavram Haritası. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(1), 30.
- Richetti, C., & Sheerin, J. (1999, November). The Construcivist Classroom: Helping Students Ask the Right Questions. *Educational Leadership*, 57(3), 58-62.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selimbocaoğlu, A. (2004, Temmuz 6-9). Drama ve İlköğretimde Dramanın Önemi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Şahin, Ç. (2005, Haziran). Aktif Öğretim Yöntemlerinden Beyin Fırtınası Yöntemi ve Uygulaması. *Çukurova Üniversitesi SBE Dergisi*, 1(14), 441-450.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*(74-75), 46.
- Şentürk, C. (2009, Haziran). Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık. *Eğitişim Dergisi*(23), 2.
- Ünal, S. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretiminde Kullandıkları Öğrenci Merkezli Yöntemlerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Watson, J. (2008). Yapılandırmacı Eğitim ve Öğrenme Zorlukları. (Çev. Yıldız Kızılabdullah). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(II), 360.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s. 39-61). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Zengin, M. (2010a). *Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi SBE, İstanbul.
- Zengin, M. (2010b, Haziran). Temele Alınan Yaklaşımlar Bağlamında Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 225-258.
- Zengin, M. (2011). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Din Eğitiminin İmkânına Dair Bir Değerlendirme. R. Kaymakcan, M. Zengin, & Ş. Arslan (Ed.). *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* içinde (s. 239-264). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

EKLER

EK 1. UYGULAMA İZİN BELGESİ



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.01-E.4718432
Konu : Anket İzni (İlyas MUSLUK)

06.04.2017

ONİKİŞUBAT KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) 29/03/2017 tarihli ve 59127011/730.08.01/4244987 sayılı yazınız.

b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 sayılı Araştırma Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri hakkındaki 2012/13 nolu Genelge.

İlçeniz Akşemsettin İmam Hatip Ortaokulu Müdür Yardımcısı ve Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi yüksek lisans öğrencisi İlyas MUSLUK'un **“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin (5-8) İnanç, İbadet ve Hz. Muhammed'in Hayatı Konularının Öğretiminde Kullandıkları Öğrenci Merkezli Yöntemlerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar”** konulu anket çalışması, İlimiz Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine, 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında, eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanması Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu anket çalışması sonucunun, Müdürlüğümüze CD ortamında gönderilmesini rica ederim.

Mehmet Emin AKKURT
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu (1 adet)
- 2-Taahhütname Tutanağı (2 adet)

Yenişehir Mahallesi Cahit Zarifoğlu Caddesi
46100/ KAHRAMANMARAŞ
e-posta: arge46@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Muhammed ASTEKİN
Tel: 0 344 216 46 90 GSM: 553 590 38 72
Web Adresi: www.kmarasarge.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0f87-05a8-3d7f-bfc8-8b23 kodu ile teyit edilebilir.

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	İlyas MUSLUK
Kurumu / Üniversitesi	Kayseri Erciyes Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Kahramanmaraş
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Kahramanmaraş İli Merkez Dulkadiroğlu ve Onikişubat İlçelerinde ki Ortaokullarda Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Uygulanacaktır.
Araştırmanın Konusu	“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin (5-8) İnanç, İbadet ve Hz. Muhammed’in Hayatı Konularının Öğretiminde Kullandıkları Öğrenci Merkezli Yöntemlerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar”
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/ tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Araştırmada Anket formları kullanılacaktır.
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
Komisyon Görüşü	
Araştırma Kapsamında; Kahramanmaraş İli Merkez Dulkadiroğlu ve Onikişubat İlçelerinde Ortaokullarda Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Uygulanacaktır. 2016-2017 Eğitim Öğretim Döneminde Anket Uygulama Çalışmalarının Yapılması Komisyonumuzca Uygun Görülmüştür.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.

KOMİSYON

06./04/2017
Ahmet AKKUNCI
Komisyon Başkanı

Muhammed ASTEKİN
Üye

Ramazan ŞİŞMAN
Üye

EK 2. VERİ TOPLAMA ARACI (GÖRÜŞME FORMU)

GÖRÜŞME FORMU

TEZ KONUSU: DKAB öğretmenlerinin İnanç, İbadet ve Hz Muhammed'in hayatı konularında öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanmasında yaşadıkları problemler.

OKUL:

TARİH/SAAT:

GÖRÜŞME YAPILAN ÖĞRETMEN:

Merhaba adım İlyas MUSLUK. Akşemseddin İmam Hatip Ortaokulunda Müdür Yardımcısı olarak görev yapmaktayım aynı zamanda Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi DKAB Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde DKAB Öğretmenlerinin 5-8 İnanç, İbadet ve Hz Muhammed'in hayatı konularının anlatımında kullandıkları öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanmasında yaşanan sıkıntıların tespitine yönelik bir araştırma yapmaktayım.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Ne diğer öğretmenler ve de yöneticiler konuşulanları hiçbir şekilde bilmeyecek ve okumayacaktır. Araştırma raporunda da isminiz kesinlikle kullanılmayacak takma isimler ya da şifreli isim kullanılacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce sormak ya da söylemek istedikleriniz var mı? Görüşmemizi izin verirseniz veri kaybı olmaması açısından kaydetmek istiyorum görüşme sonunda istemediğiniz bölümleri çıkartabilirim.

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum izin verirseniz başlayalım.

GÖRÜŞME SORULARI

PROGRAM VE DERS KİTAPLARI HAKKINDA SORULAR

DKAB öğretim programını ne sıklıkla incelersiniz?

Her zaman () Sık sık() Bazen() En az bir defa () Hiç()

DKAB öğretim programı öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanabilmesi açısından sizce yeterlimi?

-Beğendiğiniz yönleri nelerdir?

-Sizce eksik kalan yönlerini belirtiniz.

DKAB öğretim programında yer alan kazanımların öğrenci merkezli hazırlandığını düşünüyor musunuz?

Öğretimin programa dayalı olması gerektiğini düşünüyor musunuz?

DKAB öğretim programı şu anda yapılandırmacı yaklaşımı temele almakta, sizce temele alınan yaklaşım açısından bu program uygulanabilir mi? Uygulamalarda ne tür problemler yaşıyorsunuz?

Öğrencilerinizin öğrenci merkezli yaklaşımlara hazır olduğunu düşünüyor musunuz?

-Düşünmüyorsanız nerelerde eksik olduğunu

-Bu eksiklerin nelerden kaynaklandığını ve sizce nasıl giderileceğini belirtiniz?

DKAB öğretim programı, ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun olarak hazırlandığını düşünüyor musunuz?

-düşünüyorum çünkü:

-düşünmüyorum çünkü:

ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ HAKKINDA SORULAR

-Derslerde film, kısa film, animasyon izliyor musunuz ve öğrencilerle birlikte onlar üzerine değerlendirmeler yapıyor musunuz? İzliyorsanız olumlu ve olumsuz nelerle karşılaştığınızı belirtiniz.

-Derslerde görsel materyal(harita, resim, fotoğraf analizi) inceleme etkinliği yapıyor musunuz? Bu etkinlikler esnasında karşılaştığınız olumsuzluklar var mı? Belirtiniz.

-Derslerde kavram haritası, tablo, şema, zaman şeridi vb. oluşturma etkinliği yapıyor musunuz? Bu etkinlikler de karşılaştığımız olumlu ve olumsuz yönleri yine bu etkinliğin dersin öğrenilmesi açısından sizce ne denli önemli olduğunu belirtiniz.

-Derslerde tartışma, beyin fırtınası, drama, örnek olay, çoklu zekâya yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? Bu etkinliklerde karşılaştığımız olumlu yönleri ve olumsuz yönleri belirtiniz.

-Yukarda sayılanlar dışında ders içinde ya da dışında yaptığımız etkinlikler, uyguladığımız yöntem ve teknikler, kullandığımız materyaller, araç ve gereçler var mı? Varsa olumlu ve olumsuz yönlerini belirtiniz.

-Öğrenciyi merkeze alan etkinlikler yapmaya çalıştığımızda öğrencilerin reaksiyonları nasıl olmakta? Öğrenci memnuniyeti açısından yorumlayınız.

-Birbirine iki zıt fikrin aynı derecede doğru olacağı görüşü hakkında ne düşünüyorsunuz ya da aynı konuyla ilgili zıt görüşlere sahip öğrencilere karşı tutumunuz ne olur?

ÖLÇME DEĞERLENDİRME HAKKINDA SORULAR

-Öğrenci merkezli yaklaşımların temele aldığı ölçme değerlendirme etkinliklerinin neler olduğunu biliyor musunuz?

-Dersiniz açısından bu etkinlikleri uygulanabilir buluyor musunuz?

-Faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?

-Kendinizi bu etkinlikleri uygulama konusunda yeterli görüyor musunuz?

-Sizce bu etkinlikler öğrencilerin kazanımları istendik şekilde öğrendiklerini doğru bir şekilde tespit ediyor mu?

-Ölçme değerlendirmede süreci mi yoksa sonucu mu dikkate alıyorsunuz?

TEKNOLOJİK DONANIM HAKKINDA SORULAR

-Derslerde teknoloji imkânlarını kullanıyor musunuz? Kendinizi bu konuda yeterli buluyor musunuz?

- Akıllı tahta ya da projeksiyonda kullandığınız materyalleri çoğunlukla nerelerden sağlıyorsunuz?

(İnternette, kendim, ticari satın alıyorum, öğrencilere hazırlıyorum, meslektaşarımdan alıyorum vs.)

-Dersinizin öğretiminde teknoloji kullanımının önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

EK 3. VERİ TOPLAMA ARACI (GÖZLEM FORMU)

GÖZLEM FORMU

Tarih/Saat:

Okul:

Öğretmen:

Sınıf/şube:

-Sınıfın fiziki özellikleri öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanması açısından uygun mu (ciddi manada sınıfın fiziksel özelliklerinin anlatıldığı bölümdür, gerek oturma düzeni gerek fiziksel özelliklerin öğrenci merkezli yaklaşıma uygunluğu gözlemlenir, yorum katılmamalıdır)?

-Öğretmen ders boyunca hangi yöntem ve teknikleri kullandı?

-Derste kullanılan araç ve materyaller öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının uygulanması için uygun mu?

-Ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabından faydalanma durumu nasıl?

-Sınıfta teknolojik imkânlardan ne ölçüde yararlanılıyor? Bir ders süresinin ne kadarı bu etkinlik için ayrılıyor?

-Öğrencilerin derse katılımı nasıl?

-Öğrenci merkezli yaklaşımlar kullanıldı mı? Hangi etkinlik yapıldı? Nasıl yapıldı?

-Öğrenci merkezli etkinliklerde teknolojik imkânlardan faydalanıldı mı?

-Öğrenci merkezli etkinlik ders kitabında ya da öğretmen kılavuz kitabında yer alan bir etkinlik mi?

-Ders kitabı dışında yer alan öğrenci merkezli etkinlik kullanıldı mı? Hangileri nasıl kullanıldı?

-Ders kitabındaki etkinlikler kılavuz kitapta yer aldığı şekilde yapıldı mı?

Uygulanmayan etkinlikler var mı? Hangileri?

-Ders kitabında yer alan okuma metinleri, kavram haritaları, Ayet ve Hadis-i Şerifler, resimler üzerinde duruldu mu? Bunlardan nasıl faydalanıldı? (tahtaya yansıtma, not tutturma üzerinde işaretlemeler yaptırma, resimleri açıklama vb...)

-Ders sonunda öğrencilere performans ya da proje ödevleri verildi mi?

(Not: Öğretmenin öğrencilerden gelen farklı görüşlere karşı tutumunu (tekçi mi yoksa çoğulcu anlayışa mı sahip) da gözlemek gerekir. Farklı görüşlerin ifadesine imkân veriyor mu yoksa onların yerine kendisinin veya öğretmenin düşüncesini söyleyen öğrencinin söylediklerini tek doğru olarak mı kabul ediyor? Gözlem esnasında buna dikkat edilmelidir.)

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: İlyas MUSLUK
 Uyuğu: Türkiye (TC)
 Doğum Tarihi ve Yeri: 11.11.1986 -Kayseri
 Medeni Durumu: Evli
 e-mail: ilyasmusluk@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Dkab Eğitimi Anabilim Dalı	2019
Lisans	Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü	2009
Lise	Ali Rıza Öz Derici Anadolu İmam hatip Lisesi, Kayseri	2004

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2016 - Halen	Akşemseddin İmam Hatip Ortaokulu	Müdür Yardımcısı
2012 - 2016	Rıdvan Hoca İmam Hatip Ortaokulu	Öğretmen
2010 - 2012	Muammer Şahin Zafer İlköğretim Okulu	Öğretmen
2009 - 2010	60. Yıl yatılı İlköğretim Bölge Okulu	Öğretmen