PAPER DETAILS

TITLE: ORTAOKUL DIN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BILGISI DERSI ÖGRETMENLERININ ANLAMLI ÖGRENME ETKINLIKLERI

AUTHORS: Ramazan DILER,Özge MAVIS SEVIM

PAGES: 927-959

ORIGINAL PDF URL: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/916166

Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi | 2019/2 | CİLT: 6 | SAYI: 11 | s. 927-959

ORTAOKUL DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN ANLAMLI ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

MEANINGFUL LEARNING ACTIVITIES OF MIDDLE SCHOOL RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE TEACHERS

RAMAZAN DİLER
DR. ÖĞR. ÜYESİ, TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ, İLAHİYAT FAKÜLTESİ, DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
ASSİSTANT PROFESSOR, TOKAT GAZİOSMANPAŞA UNİVERSİTY, FACULTY OF THEOLOGY, DEPARTMENT OF SCİENCE OF RELİGİON
ramazan.diler@gop.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-8659-0018

ÖZGE MAVİŞ SEVİM
DR. ÖĞRETİM ÜYESİ, TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ, EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
ASSİSTANT PROFESSOR, TOKAT GAZİOSMANPAŞA UNİVERSİTY, FACULTY OF EDUCATİON, DEPARTMENT OF CURRİCULUM AND ISTRUCTİON
ozge.mavis@gop.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-4120-5374
http://dx.doi.org/10.29228/k7auifd.32

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types
Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received
10 Eylül / September 2019

Kabul Tarihi / Accepted
13 Aralık / December 2019

Yayın Tarihi / Published
Aralık / December 2019

Yayın Sezonu / Pub Date Season
Aralık / December
Atıf / Cite as
Diler, Ramazan-Sevim, Özge Maviş, "Ortaokul Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Anlamlı Öğrenme Etkinlikleri [Meaningful Learning Activities of Middle School Religious Culture and Ethics Course Teachers]". Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi - Journal of the Faculty of Theology 6/11 (Aralık/December 2019): 927-960.
İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Copyright © Published by Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi - Kilis 7 Aralık University, Faculty of Theology, Kilis, 79000 Turkey. All rights reserved.

For Permissions
ilahiyatdergisi@kilis.edu.tr

SCREENED BY iThenticate Professional Plagiarism Prevention

ORTAOKUL DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN ANLAMLI ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ[1]

Öz

Son yıllarda; ezberci, öğrenciyi pasif alıcı/onaylayıcı konumunda gören ve tutan din öğretimi anlayışı yerine; anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini amaçlayan, sorgulayıcı, öğrenciyi bilgiyi elde etmek için çaba ve arayış içerisine yönlendiren, bilginin öznesi olarak gören bir din öğretimi anlayışı geliştirmek temel hedefler arasında yer almıştır. Anlamlı öğrenmenin DKAB dersleri açısından büyük bir öneme sahip olması öğretmenlerin ders içi aktivitelerinde ne derece anlamlı öğrenme etkinliklerini kullandıkları sorusunu beraberinde getirmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, DKAB öğretmenlerinin ders içinde kullandıkları anlamlı öğrenme etkinliklerinin tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Çalışma için nitel araştırma desenlerinden biri olan durum (örnek olay) deseni uygun görülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin anlamlı öğrenme etkinlikleri, 5, 6 ve 7. sınıf seviyesinde yapılan gözlemler yoluyla incelendiği için durum desenlerinden biri olan iç içe geçmiş tek durum desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Tipik durum örneklemesi yöntemiyle 5. 6. ve 7. Sınıf derslerine giren 4 öğretmen araştırmacı tarafından gözlemci olarak katılımcı statüsünde gözlemlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmış, veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin genellikle anlamlı öğrenme tekniklerin biri olan soru cevap tekniğini sıklıkla kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca çeşitli kavram haritalarıyla öğretimi gerçekleştiren öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğretimsel faaliyetleri içinde hangi anlamlı öğrenme etkinliklerinin kullanıyor olduğunun keşfedilmesinin diğer meslektaşlarına örnek teşkil edeceği ve anlamlı öğrenme etkinlikleri üzerine yapılmış olan çalışmalara da yeni bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Anlamlı Öğrenme, Öğrenci, Öğrenme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi.

Özet

Bütün dersler için kullanımı büyük önem taşıyan anlamlı öğrenme yaklaşımının Din Kültürü ve Ahlak bilgisi dersleri açısından da büyük öneme sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle bu derslerde soyut kavramların çokluğu ve öğretimin olabildiğince çocuğun yaşamıyla ilişkilendirilmesi ihtiyacı anlamlı öğrenme ve anlamlı öğrenme etkinliklerinin kullanımını ön plana çıkarmaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığının yapılandırmacı yaklaşımı temele alarak ortaya koymuş olduğu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında eğitimsel yaklaşım olarak kavramsal yaklaşım benimsenmiştir. Benimsenen kavramsal yaklaşımla, öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden dini ve ahlaki anlamlar oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Ayrıca bu dersler aracılığıyla öğrencilerin, dini kavramları yorumlamayı ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, din ve ahlakı hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi öğrenmeleri planlanmıştır. İstenen bu durum öğrencilerin bu derslerde salt ezberden ziyade anlamlı öğrenmelerini gerekli kıl-

[1] Bu makale 7-9 Nisan 2018 tarihleri arasında Antalya'da gerçekleştirilen "Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Sempozyumu'nda sunulan "Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Anlamlı Öğrenme Etkinlikleri" adıyla olarak sunulmuş bildiri içeriğinin genişletilmiş halidir. / This article is an extended version of the paper presented at the International Symposium on Human and Social Sciences that held in Antalya on April 7-9, 2018 under the title Meaningful Learning Activities of Middle School Religious Culture and Moral Course Teachers.

maktadır. Bu nedenle özellikle son yıllarda; ezberci, öğrenciyi pasif alıcı/onaylayıcı konumunda gören ve tutan din öğretimi anlayışı yerine; anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini amaçlayan, sorgulayıcı, öğrenciyi bilgiyi elde etmek için çaba ve arayış içerisine yönlendiren, bilginin öznesi olarak gören bir din öğretimi anlayışı geliştirmek temel hedefler arasında yer almıştır. Anlamlı öğrenmenin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri açısından büyük bir önem sahip olması öğretmenlerin ders içi aktivitelerinde ne derece anlamlı öğrenme etkinliklerini kullandıkları sorusunu beraberinde getirmektedir. Bundan dolayı bu araştırmanın amacı, Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmenlerinin ders içinde kullandıkları anlamlı öğrenme etkinliklerinin tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin ne ölçüde kullanılabildiğinin tespit edilmesi öncelikle öğrencilerin bilgiyi edinmesi, yapılandırması ve yaşamsal faaliyetlerinde kullanabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışma ile din eğitimi uzmanlarının, imam hatip okulları meslek dersi öğretmenlerinin ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yaptıkları derslerde, anlamlı öğrenme yaklaşımını kullanarak öğrencilerin bilgiyi anlamlandırma ve yorumlama yetilerinin geliştirilmesine yönelik ipuçları elde etmeleri hedeflenmektedir. Öğretmenlerin öğretimsel faaliyetleri içinde hangi anlamlı öğrenme etkinliklerinin kullanıyor olduğunun keşfedilmesi diğer meslektaşlarına örnek teşkil edeceği gibi anlamlı öğrenme etkinlikleri üzerine yapılmış olan çalışmalara da yeni bir bakış açısı sunacaktır. Çalışmanın sınıf içinde sıklıkla uygulanan anlamlı öğrenme etkinliklerinin tespit edilmesi ile özelde din eğitimi, genelde ise eğitim bilimleri alanına ve literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi ve durum (örnek olay) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu olarak 5, 6 ve 7. sınıf seviyesinde ders veren 4 öğretmen tipik durum örneklemesi yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcı öğretmenlere derslerinde gözlem yapılmadan önce anlamlı öğrenme konusu ve etkinlikler hakkında bilgi verilmiş ve uygulamada kullanılacak olan yarı-yapılandırılmış gözlem formu gösterilerek hangi yönlerden kendilerinin gözlemleneceği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı sürece çalışma alanında dâhil olmuştur. Bu nedenle gözlemci olarak katılımcı statüsünde gözlemleri gerçekleştirdiğini söylemek mümkündür. Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada temalar bir ders planında işlenecek adımlar göz önünde bulundurularak dersin giriş kısmından sonuna kadar olması gereken muhtemel aşamalar şeklinde yapılandırılmıştır. Bu anlamda temalar; öğrencinin dikkatini çekme/hedeften haberdar etme, önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme, öğrenilenleri öğrencinin daha önce bildikleriyle ilişkilendirme, öğrenilenleri öğrencilerin gerçek yaşantılarıyla ilişkilendirme, uyarıcı materyaller sunma, öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini denetleme, öğrencilerin bağımsız araştırma yapmalarını sağlama, performans değerlendirme ve dönüt verme, kalıcılığı ve transferi sağlama ve dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerin bu temalar altında en sık soru-cevap tekniğinden yaralandıkları tespit edilmiştir. Nitekim öğrencinin dikkatini çekme/hedeften haberdar etme, önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme, öğrenilenleri daha önce bilinenlerle ve geçmiş yaşantılarla ilişkilendirme, performans değerlendirme ve dönüt verme, kalıcılığı ve transferi sağlama adımlarının her birinde öğretmenler öğrencilerine çeşitli sorular yöneltmiş ve bu sorularla düşünmelerini, bilgiyi anlamlandırmalarını ve kalıcı olarak öğrenmelerini sağlamaya çalışmışlardır. Öğrencilerin önceki bilgileri ve yaşantılarıyla ilişkilendirmeyi sağlamak adına geçmişte yaşanan anılardan sıklıkla bahsedildiği gözlemlenmiştir. Öğretmenler bu süreç içerisinde hem kendi anılarından bahsederek hem de öğrencilerin kendi anılarından bahsetmelerini sağlayarak öğrencinin derse olan ilgisini çekmeye ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaya çalışmışlardır. Öğretmenler derslerinde uyarıcı materyal olarak kavram haritaları, kısa filmler ve Powerpoint

destekli sunular kullanmayı tercih etmişlerdir. Powerpoint destekli sunular kısa tanımları, tanımlarla ilgili örnekler ve örneklerle ilişkili görselleri içeren sunuları içermektedir. Bu sayede öğrencilerin kavramlarla ilgili tanımlamaları net bir biçimde görmeleri ve görsellerle ilişkilendirerek anlamlı öğrenmenin sağlanmasının hedeflendiği söylenebilir. Sınıf iklimi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin kullandıkları anlamlı öğrenme etkinlikleri sayesinde öğrencilerin dikkatini çekebildikleri ve dikkatin devamını sağlayabildikleri; ayrıca öğrenmede aktif katılımı bir nebze olsun görünür bir şekilde gerçekleştirebildiklerini söylemek mümkündür. Bu sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin DKAB derslerinde öğrenci başarısının ve bilgilerin kalıcılığının sağlanması adına anlamlı öğrenme etkinliklerine sıkça yer vermeleri önerisinde bulunulabilir. Bununla birlikte derslerde anlamlı öğrenme etkinliklerinin ne ölçüde kullanıldığının tespit edilmesine yönelik benzeri çalışmaların yapılması, öğretmenlerin anlamlı öğrenme konusunda bilinçlendirilmesinin sağlanması, araştırmacıların bu konu üzerinde daha derinlemesine bilgiler edinmesi literatüre önemli bir katkı sağlaması açısından önem arz edeceğini söylemek mümkündür. Bu nedenle, bu ve benzeri çalışmaların farklı öğrenim seviyelerinde ve farklı disiplin alanlarında da yapılandırılarak uygulanması önerisinde bulunulabilir.

MEANINGFUL LEARNING ACTIVITIES OF MIDDLE SCHOOL RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE TEACHERS

Abstract

In recent years, perceptions of religious teaching, holding students as passive recipients/approvers changes to develop an understanding of realizing meaningful learning, and educators see religious education as the subject of knowledge, and directs it into effort and seek to acquire knowledge, inquiry, and student's knowledge. The significance of meaningful learning in Religious Culture and Ethics courses brings the question of how much meaningful learning activities teachers use in their class routines. For this reason, the purpose of this research is to identify the meaningful learning activities that teachers of Religious Culture and Ethics course use in their lessons. For the study, one of the qualitative research designs was used as a research method in accordance with the single intertwined state design which is one of the case study designs. The lessons were examined through observations made at the 5th, 6th and 7th grade levels. Four teachers selected according to typical case sampling method were observed by the researcher. In the study, semi-structured observation form was used as data collection tool and the data were analyzed by content analysis method. The findings show that teachers often use question and answer technique which is one of the meaningful learning techniques. There are also teachers who perform teaching with various concept maps. The discovery of which meaningful learning activities are used by teachers in instructional activities will serve as an example to other colleagues and will also provide a new perspective on the studies on meaningful learning activities.

Keywords: Religious Education, Meaningful Learning, Student, Learning, Religious Culture and Ethics Course.

Summary

It is an undeniable fact that the meaningful learning approach, one of the most important approaches for all lessons, has also great importance in terms of the courses of Religious Culture and Ethics. Especially in these courses, the abundance of abstract concepts and the need to associate teaching with the child's life

necessitate emphasizes meaningful learning. As a matter of fact, conceptual approach was adopted as an educational approach in the curriculum of Religious Culture and Ethics course which was put forward by the Ministry of National Education. With the conceptual approach adopted, it is aimed to help students to create religious and moral meanings from their concrete experiences and intuitions. In addition, through these courses, students are expected to learn how to interpret and share religious ideas, to explain and defend religion, and to relate religion and morality within other fields. This situation requires students to learn meaningful rather than mere memorization the subjects of courses. Recently, perceptions of religious teaching, holding students as passive recipients/approvers changes to develop an understanding of realizing meaningful learning, and educators see religious education as the subject of knowledge, and directs it into effort and seek to acquire knowledge, inquiry, and student's knowledge. The significance of meaningful learning in Religious Culture and Ethics courses brings the question of how much meaningful learning activities teachers use in their activities. For this reason, the purpose of this research is determined as the identification of meaningful learning activities that teachers of Religious Culture and Ethics course use in their lessons. Determination of the extent to which activities based on meaningful learning approach can be used in Religious Culture and Ethics courses is of great importance for students to acquire structure and use information in their real life activities. In addition, the aim of this study is to provide clues for religious education experts, İmam Hatip schools vocational course teachers and Religious Culture and Ethics course teachers to improve students' ability to understand and interpret information by using meaningful learning approach. Discovering which meaningful learning activities are used by teachers in their instructional activities will serve as an example for other colleagues and will provide a new perspective on the studies on meaningful learning activities. The study is expected to contribute to the field of religious education, educational sciences and related literature by identifying meaningful learning activities frequently applied in the classroom. Qualitative research method and case study were used in the study. The study group consisted of 4 teachers who were teaching at the 5th, 6th and 7th grade levels selected with the typical case sampling method. Participant teachers were informed about meaningful learning subject and activities before observation in their courses and they also informed about semi-structured observation form to be used in observations. The researcher was involved in the study area. For this reason, it is possible to say that he has made observations as participant. Content analysis method was used in data analysis. In the research, the themes were structured by considering the steps to be covered in a lesson plan. In this respect, the themes were arranged to attract students' attention, to review prerequisite learning, to associate what has been learned with what the student has already known, to associate what has been learned with the real life of the students, to provide stimulating materials, to ensure that students learn what they have learned, to make independent research, performance evaluation and to get feedback providing and reviewing the course. It was found that teachers were the most frequently used question and answer technique under these themes. As a matter of fact, in each of the steps to get the student's attention / inform the target, review the prerequisite learning, associate the learned with the previously known and past experiences, provide performance evaluation and feedback, and provide persistence and transfer, the teachers asked various questions to their students and with these questions, they tried to make them think, make sense of knowledge and learn permanently. It has been observed that the memories of the past were frequently mentioned by the teachers in order to relate the students' new knowledge with their previous knowledge and experiences. In this process,

teachers tried to attract the interest of the students to the lesson and to ensure the permanence of the learning by both mentioning their own memories and making the students talk about their own memories. The teachers preferred to use concept maps, short films and PowerPoint supported presentations as stimulating material in their courses. PowerPoint supported presentations include short descriptions, examples of definitions, and visuals related to examples. In this way, it can be said that the students are able to see the definitions about the concepts clearly and associate them with the visuals and provide meaningful learning. When the classroom climate is considered, it is observed that teachers can attract students' attention and ensure the continuation of attention through meaningful learning activities; it is also possible to say that they are able to achieve active participation in learning. Based on these results, it can be suggested that teachers should frequently include meaningful learning activities in order to ensure student achievement and permanence of knowledge in Religious Culture and Ethics lessons. It is also possible to say that it is important to carry out similar studies in order to determine the extent to which meaningful learning activities are used in the courses to make teachers more aware of meaningful learning, to gain more in-depth information on this subject and to contribute to the literature. Therefore, it may be suggested that these kinds of studies should be structured and applied in different disciplines and at different levels of education.

GİRİŞ

Bilginin büyük bir hızla yayıldığı günümüzde, bilgiyi pasif olarak alıp ezberleyen bireylerin yerini aktif olarak yapılandıran, sorgulayan, eski bilgilerle yenileri ilişkilendirerek yorumlayan, oluşturan, üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylere duyulan ihtiyaç artmaktadır. Bu durum, eğitim yaklaşımlarında da yeni arayışların meydana gelmesini kaçınılmaz hale getirmektedir. Keşfederek öğrenme, anlamlı öğrenme, araştırarak öğrenme ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya konmuş öğrenme yaklaşımlarından birkaçıdır. Öğretimde en sık yer verilen stratejilerden biri olan sunuş yoluyla öğrenme stratejisi ile kullanılan anlamlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili yapılmış olan birçok çalışma ve araştırmanın olduğu görülmektedir.[2]

Anlamlı öğrenme denildiğinde akla gelen ilk isim bilişsel öğrenme kuramcılarından biri olan David Ausubel olmaktadır. Ausubel'e göre[3]bireyler bilgiyi çevrelerinde keşfetmekten ziyade sunulan bilgiyi aldıklarında öğrenme daha iyi bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle anlamlı öğrenmeye 'alış yoluyla öğrenme' de denilebilmektedir. Ancak bilgilerin öğrenciye sunulması ve öğrencinin bu bilgiyi alıyor olması onun, pasif alıcı konumunda olması veya bilgiyi alarak ezberlemesi anlamına gelmemektedir. Buna rağmen alış yoluyla öğrenme veya anlamlı öğrenme denildiğinde akla ezberci öğrenme gelmektedir.[4]

Ezberci öğrenme, 'kimi zaman istemli kimi zaman istem dışı biçimde kavramları ya da sözcükleri hafızaya alma' anlamına gelirken anlamlı öğrenme, 'yeni öğrenilen bilgiyi mantıklı biçimde önceki bilgi ile ilişkilendirerek öğrenme' temeline dayanmaktadır. Ezbere dayalı öğrenme, kavramların ve olguların hafızaya doğrudan kaydedilmesini içeren bir süreçtir.

---

[2] Bk. Suphi Önder Bütüner - Hülya Gür, "Açılar ve Üçgenler Konusunun Anlamlı Öğrenme Araçlarından V-diyagramları ve Zihin Haritaları Kullanılarak Öğretimi, "*Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education* 2/1 (2008); Zülfiye Cıdam, *Elektroliz ve Elektrokimyasal Pil Ünitelerinde Kavram Yanılgılarının Önlenmesi İçin Ausubel'in Anlamlı Öğrenme (sunuş) Yöntemine Uygun Materyal Hazırlanması ve Uygulanması* (İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011); Akın Efendioğlu, *Anlamlı Öğrenme Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Bilgisayar Destekli Geometri Programının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi* (Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006); E. Richard Mayer, "Rote Versus Meaningful Learning", *Theory Into Practice* 41/4 (2002); Marco Antonio Moreira - Susana Moreira "Meaningful Learning: Use Of Concept Maps In Foreign Language Education", *Aprendizagem Significativa Em Revista/Meaningful Learning Review* 1/2 (2011); Joseph D. Novak, "Meaningful Learning: The Essential Factor For Conceptual Change İn Limited Or İnappropriate Propositional Hierarchies Leading To Empowerment Of Learners", *Science Education* 86/4 (2002).

[3] Bk. David P. Ausubel, *The Psychology Of Meaningful Verbal Learning* (Oxford: Grune - Stratton, 1963), 15-24.

[4] Robert E. Slavin, *Eğitim Psikoloji: Kuram ve Uygulama,* çev. Müge Artar, ed. Galip Yüksel (Ankara: Nobel Yayıncılık. 2013), 166.

Surelerin ezberlenmesi, yabancı dilde kelimelerin ezberlenmesi, periyodik cetveldeki simgelerin ezberlenmesi bu sürecin kullanılması temeline dayanmaktadır. Bu öğrenmede bilgilerin birbirleri ile ilişkili olması zorunlu değildir. Örneğin kimyasal sembolü Au olan altının sembolünün neden Gd veya Go olmadığı sorgulanmaz. Buna karşın anlamlı öğrenme de bilgiler ve kavramlar arasında bağımsızlık söz konusu değildir. Öğrenilen bilgiler, öğrenen kişilerin zaten bildiği kavramlarla ya da bilgilerle ilişkili haldedir.[5]Herhangi bir ilişkilendirme olmaması nedeniyle ezber bilgilerin âtıl bilgi olma olasılığı yüksektir. Âtıl bilgi (informasyon) manası anlaşılmadan zihinde ezberlenen bilgidir. Bu bilgiler üzerinde tam olarak düşünülmez ve doğru anlamlara transferi de son derece güçtür.[6] Bu tür bir bilginin kalıcı olması ve inanca dönüşüp davranışları etkilemesi beklenemez. Çünkü birey, bilgiye inanmadığı takdirde onu kalıcı hafızaya almaz ve bilgi bir müddet sonra hafızadan silinir[7]. Anlamlı öğrenmede ise öğrencinin bilgiyi alması, önceki bilgileriyle ilişkilendirmesi, içsel süreçleri içerisinde yapılandırması, özümsemesi ve gerektiğinde bu bilgiyi transfer edip kullanabilmesinin sağlanması amaçlanmaktadır.

Öğrencinin geçmiş bilgilerinden yararlanarak yeni bilgileri yapılandırabilmesi için anlamlı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerileri üzerine inşa edilmesi gerekmektedir. İnsanı insan yapan özelliklerin başında kendisini, hayatı, yaratılanları sorgulayabilme ve cevaba ulaşma özelliği bulunmaktadır[8]. Bu yönüyle düşünüldüğünde anlamlı öğrenme eleştirel düşünmeden sonraki bir basamak olarak da ifade edilebilir. Eleştirel düşünme, düşünceleri ayıklamak için gerekli iken anlamı öğrenme bu ayıklamanın bir sonucu olarak, bilgileri birçok noktadan ilişkilendirerek yeni bir bilgi örüntüsü oluşturup onu kullanıma hazır hale getirmek olarak da düşünülebilir. Bu durumda, eleştirel düşünmenin anlamlı öğrenmenin önemli bir alt basamağı olarak görülmesi mümkündür. Anlamlı öğrenme evrensel kümeyi temsil ederken eleştirel düşünme bu evrensel kümenin bir alt kümesi gibi düşünülebilir.

Öğretmene daha aktif bir rol biçen anlamlı öğrenmede temel ilkelere dikkat edilmemesinden kaynaklanan birtakım aksaklıklar meydana gelebilmektedir. Öğrencilik hayatlarında sık sık kötü sunumlara maruz kalan

[5] Slavin, *Eğitim Psikoloji: Kuram ve Uygulama,* 166.
[6] Richard Paul - Linda Elder, *The Miniature Guide To Critical Thinking Concepts - Tools* (Newyork: Rowman - Littlefield, 2006), 5-6.
[7] Nevzat Tarhan, *İnanç Psikolojisi (*İstanbul: Timaş Yayınları, 2012), 172.
[8] Tarhan, *İnanç Psikolojisi,* 128.

öğretmen adayları, kendileri öğretmenlik mesleğine atıldığında birçok strateji, yöntem ve teknik öğrenmiş olmasına rağmen anlamlı öğrenmeyi en kısa yoldan sağlayabileceklerini düşündükleri sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve düz anlatım yöntemini sıklıkla kullanmaktadır. Bu strateji ve yöntemin kullanımı için gerekli olan adımları da tam anlamıyla bilmeyen öğretmen, öğrencilerin direkt pasif alıcı konumunda olduğunu varsayarak vereceği bilgiyi sadece anlatmaktadır. Bu durum da sunuş yoluyla öğretimi ve düz anlatım metodunu 'aktarıcı model' veya 'bankacı eğitim' şeklinde de ifade edilen verimsiz bir anlatıya dönüştürmektedir.[9]Öğretmenlerin, öğretimlerinin aktarıcı veya bankacı eğitim haline gelmemesi için birtakım önlemler almaları ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri gerekmektedir. Anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek adına öğretmen; öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarabilmeli, öğrenilecek konuyu ayrıntıları ile aşamalar halinde öğrenciye sunabilmeli, yeni örnekler bularak daha önceki bilgileriyle yeni bilgiler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları görmelerini sağlamalı ve öğrenciler yeni bilgiyi kavradıktan sonra mutlaka uygulamalar yaptırmalıdır.[10]

Bütün dersler için kullanımı büyük önem taşıyan anlamlı öğrenme yaklaşımının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersleri açısından da büyük öneme sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu durumun sebeplerinden biri din eğitiminde soyut kavramların öğretiminin sıklıkla yapılması ve öğretimde oluşabilecek aksaklıkların özellikle küçük yaştaki çocukların dini bilgileri anlamlandırma ve yorumlamalarında sıkıntılar yaşamalarına neden olmasıdır.[11]

2000'li yılların başından itibaren geliştirilmeye çalışılan tüm DKAB öğretim programları yaklaşımlarında anlamlı öğrenmelerin oluşturulması hedeflenmektedir, denilebilir. Din eğitimi ve öğretimi faaliyetlerinin ezbercilikten uzak, bilgiyi anlama ve yorumlamaya dayalı yapılması, bireylerin bilgiyi anlamlandırma ve yorumlama yetilerine de olumlu etkilerde bulunacak ve dini yalnızca belli bir yorum altına sokacak, bağnazlığa yol açacak düşüncelerden uzaklaşmalarını sağlayacaktır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığının 2010 yılında yapılandırmacı yaklaşımı temele alarak ortaya koymuş olduğu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında eğitimsel yaklaşım olarak

[9] Abdurrahman Şahin, "Temel Öğretme-Öğrenme Yaklaşımları (Stratejileri)", *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, ed. Gürbüz Ocak (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2008), 181.
[10] Mehmet Palancı, "Bilişsel Öğrenme." *Eğitim Psikolojisi*, ed. Yaşar Özbay - Serdar Erkan (Ankara: Pegema Akademi, 2008), 340.
[11] Süleyman Akyürek, *Din Öğreriminde Kavram Öğretimi* (İstanbul: DEM Yayınları, 2004), 25-26.

'kavramsal yaklaşım' benimsenmiştir. Benimsenen kavramsal yaklaşımla, öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden dini ve ahlaki anlamlar oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Ayrıca bu dersler aracılığıyla öğrenciler, dini kavramları yorumlamayı ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, din ve ahlakı hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi öğreneceklerdir.[12] İstenen bu durum öğrencilerin bu derslerde salt ezberden ziyade anlamlı öğrenmelerini gerekli kılmaktadır. Nihayet 2018 yılında geliştirilen DKAB öğretim programının "Programın Temel Felsefesi ve Amaçları" başlığı altında, "ayrıca programda gelişim düzeyini göz önünde bulunduran, öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçiren, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebileceği, farklı öğrenme stillerine uygun öğretme ortamlarının sağlanması hedeflenmiştir."[13] şeklinde bir amaç ifadesi hemen göze çarpmaktadır. Bu nedenle özellikle son yıllarda; ezberci, öğrenciyi pasif alıcı/onaylayıcı konumunda gören ve tutan din öğretimi anlayışı yerine; anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini amaçlayan, sorgulayıcı, öğrenciyi bilgiyi elde etmek için çaba ve arayış içerisine yönlendiren, bilginin öznesi olarak gören bir din öğretimi anlayışı geliştirmek temel hedefler arasında yer almıştır.[14] Ayrıca İlköğretim DKAB programının temel ilkeleri arasında "Öğrenci, bilgilerin doldurulacağı bir depo gibi görülmeyip öğretmenin rehberliğinde bilginin inşacısı konumuna getirilmiştir. Bu bağlamda, bilgi ezberlenmeye değil, bilgi üretmeye dayalı eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır" ilkesine yer verilmiştir.[15] Bütün bu gelişmeler, DKAB derslerinde anlamlı öğrenme yaklaşımının etkin bir biçimde kullanılabilmesini gerekli kılmaktadır. Nitekim anlamlı öğrenme yaklaşımını temele alan etkinlikler, bireyindin ile ilgili bilgileri almasına, kodlamasına, uzun süreli belleğe yerleştirmesine ve ihtiyaç duyduğunda geri çağırıp onu kullanmasına katkıda bulunabilecek niteliktedir. Anlamlı öğrenmeyi sağlayacak etkinlikler sayesinde bireyin din ile ilgili karşılaştığı problemlere çözümler üretmesine, bu çözümleri uygulayıp sonuçları değerlendirebilmesine de katkıda bulunabilecektir. Ayrıca anlamlı öğrenme etkinlikleri, bireyin ahlaki muhakeme gücünün artmasına böylece ahlakla ile ilgili problemlere çözüm

[12] MEB. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5,6,7, ve 8. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2010), 9-10.
[13] Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) 2018", erişim 1 Aralık 2019, file:///C:/Users/Lenova/Desktop/DKAB%20Programı%202018.pdf, 8.
[14] Süleyman Akyürek, *Din Öğretimi (*Ankara: Nobel Yayınları, 2010), 16-17.
[15] MEB. *İlköğretim DKAB Programı* (Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı - Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2010), 11.

üretmesine de katkıda bulunabilecek niteliktedir. Bireyin karşılaştığı bilgi ve problem yığınları karşısında paniklemeden, seçici olmasını, o bilgiyi, olay ve olguyu analiz etmesini, sentezlere varmasını, değerlendirmelerde bulunmasını ve hayatı bir bütün olarak algılayıp anlamlandırmasını sağlayacaktır. Bütün bu nedenlerden dolayı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklerin ne ölçüde kullanılabildiğinin tespit edilmesi öncelikle öğrencilerin bilgiyi edinmesi, yapılandırması ve yaşamsal faaliyetlerinde kullanabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışma ile din eğitimi uzmanlarının, imam hatip okulları meslek dersi öğretmenlerinin ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yaptıkları derslerde anlamlı öğrenme yaklaşımını kullanarak öğrencilerin bilgiyi anlamlandırma ve yorumlama yetilerinin geliştirilmesine yönelik ipuçları elde etmeleri hedeflenmektedir. Öğretmenlerin öğretimsel faaliyetleri içinde hangi anlamlı öğrenme etkinliklerinin kullanıyor olduğunun keşfedilmesi diğer meslektaşlarına örnek teşkil edeceği gibi anlamlı öğrenme etkinlikleri üzerine yapılmış olan çalışmalara da yeni bir bakış açısı sunacaktır. Çalışmanın sınıf içinde sıklıkla uygulanan anlamlı öğrenme etkinliklerinin tespit edilmesi ile özelde din eğitimi, genelde ise eğitim bilimleri alanına ve literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Bu nedenlerle bu araştırmanın amacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ders içinde kullandıkları anlamlı öğrenme etkinliklerinin tespit edilmesi olarak belirlenmiştir.

1.YÖNTEM

1.1. Araştırma Deseni

Çalışma için nitel araştırma desenlerinden biri olan durum (örnek olay) deseni uygun görülmüştür. Durum çalışması, 'güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemi' olarak tanımlanmaktadır.[16] Çalışmada öğretmenlerin anlamlı öğrenme etkinlikleri, 5, 6 ve 7. sınıf seviyesinde yapılan gözlemler yoluyla incelendiği için durum desenlerinden biri olan iç içe geçmiş tek durum desenine uygun olarak tasarlanmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseni tek bir durum içinde birden fazla tabaka veya birimin araştırılmasına dayanmaktadır.[17]

[16] Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2005), 277.
[17] Yıldırım, - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* 291.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmada örneklem, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan tipik durum örneklemesi yöntemi ile belirlenmiştir. Tipik durum örneklemesi "diğerleri gibi davranma olasılığı yüksek olan bireylerin seçilmesi' anlamına gelmektedir. Patton'a göre tipik durum örneklem yöntemi seçildiğinde yer özel olarak belirlenir. Çünkü yer hiçbir zaman aşırı, sıra dışı ya da alışılmamış, olamaz. Alelade, tipik bir öğrenci profilini kullanılırken bu profile uyan herkes amaca yönelik örneklem türünde yer alır. Yöntemin seçiminde amaç, ortalama durumu çalışarak bu durum hakkında fikir sahibi olmak ve bu konuda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir.[18] Bu yöntem ile araştırmaya seçilen öğretmenlerin ortaokul seviyesinde derslere giren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi lisans mezunu öğretmen olmalarına dikkat edilmiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Tokat ili merkezinde öğretim faaliyeti yürüten 4 okuldan 1'er öğretmen araştırmaya katılacak bireyler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerden ikisi kadın, ikisi erkektir. Kıdemleri 5-15 yıl arasında değişen öğretmenler, araştırmacı tarafından anlamlı öğrenme konusu ve etkinlikleri hakkında bilgilendirilmiş; gözlem formu kendilerine gösterilerek hangi başlıklar altında gözlemleneceklerini görmeleri sağlanmıştır. Öğretmenlerin anlamlı öğrenme etkinliklerinin tespiti amacıyla her bir öğretmen 5, 6 ve 7. sınıf seviyesinde girmiş oldukları derslerde 2 ders saati boyunca gözlemlenmiştir. Gözlemlerin öğretmenlerin istediği gün ve saatlerde öğrenciler bilgilendirilerek yapılmasına özen gösterilmiştir. 8. sınıf öğrencileri ortaokul seviyesinde olmalarına rağmen liselere giriş sınavına hazırlandıkları için sınıf içi faaliyetlerinin etkilenmemesi adına çalışmanın içinde yer almaları uygun görülmemiş, bu nedenle çalışma grubu içerisinde dâhil edilmemişlerdir. 8. sınıf seviyesi yerine 7. Sınıf seviyesinden 2 sınıfta gözlemler yürütülmüştür.

1.3.Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin anlamlı öğrenme etkinliklerinin ortaya çıkarılabilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış 'Anlamlı Öğrenme Etkinlikleri Kullanım Gözlem Formu' kullanılmıştır. Bu form aracılığıyla öğrencinin dikkatini çekme/hedeften haberdar etme, önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme, öğrenilenleri öğrencinin daha

[18] Micheal Quinn Patton, *Qualitative Research And Evaluation Methods* (London: Sage Publication, 2002), 236.

önceki bilgileriyle ilişkilendirme, öğrenilenleri öğrencilerin gerçek yaşantılarıyla ilişkilendirme, uyarıcı materyaller sunma gibi özellikler gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini denetleme, bağımsız alıştırma yapmalarını sağlama, performans değerlendirme ve dönüt verme, kalıcılığı ve transferi sağlama ve son olarak dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme sınıf içi gözlemlenen özellikler arasında yer almıştır.

1.4. Araştırmacının Rolü

Gözlem formu sonucu elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, 'belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategoriler ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik' olarak tanımlanmaktadır.[19]Gözlem verilerinin analizinde gözlemler sırasında yazılı not tutularak yazılı doküman halinde elde edilen veriler üzerinde (1) veriler kodlanmış, (2) temalar bulunmuş, (3) kodlar ve temalar düzenlenmiş ve (4) bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.[20] Yapılan gözlemlerin güvenirliğinin sağlanması adına veriler, alan uzmanı olan ikinci araştırmacı tarafından sürekli kontrol edilmiş ve geribildirim verilmiş, bu sayede akran sorgulama (peer debriefing) aracılığıyla araştırma sonuçlarının güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

1.5. Verilerin Analizi

Gözlem formu sonucu elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, 'belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik' olarak tanımlanmaktadır.[21]Gözlem verilerinin analizinde yazılı doküman haline getirilen veriler üzerinde (1) veriler kodlanmış, (2) temalar bulunmuş, (3) kodlar ve temalar düzenlenmiş ve (4) bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.[22] Yapılan gözlemlerin güvenirliğinin sağlanması adına veriler, alan uzmanı olan ikinci araştırmacı tarafından sürekli kontrol edilmiş ve geribildirim verilmiş, bu sayede akran sorgulama (peerdebriefing) aracılığıyla araştırma sonuçlarının güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

2. BULGULAR VE YORUM

[19] Şener Büyüköztürk, v.dğr. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (*Ankara: Pegema Yayıncılık: 2008), 253.
[20] Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* 228.
[21] Şener Büyüköztürk, v.dğr. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (*Ankara: Pegema Yayıncılık: 2008), 253.
[22] Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* 228.

Anlamlı öğrenme etkinlikleri kullanım gözlem formunun kullanıldığı bu araştırmada bulguların ortaya konması amacıyla öncelikle veriler gözlem formunda yer alan ders aşamalarına dayanarak kodlanmıştır. Daha sonra ders içi etkinlikler göz önünde bulundurularak bu kodlara ilişkin temalar belirlenmiş, kodlar ve temalar düzenlenerek bulgular ortaya konmuş ve yorumlanmıştır.

İlk temayı 'Öğrencinin dikkatini çekme/hedeften haberdar etme' oluşturmaktadır. Bu tema içinde yer alan etkinlikler öğretmen davranışı başlığı altında 'dikkat çekmeye yönelik soru sorma, öğrenciye yönerge verme, bir önceki dersi hatırlatma ve dersin amacını belirtme' ve öğrenci davranışı başlığı altında 'sorulan sorulara cevap verme ve yönergeleri uygulama' şeklinde sıralanmış ve kodlar bu şekilde isimlendirilmiştir. Bu tema ve kodları tablo 1'de daha net görmek mümkündür.

Tablo 1. Birinci tema ve kodlar

Tema	**Kodlar**	
	Öğretmen davranışı	**Öğrenci davranışı**
Öğrencinin dikkatini çekme/ hedeften haberdar etme	Dikkat çekmeye yönelik soru sorma	Cevap verme
	Öğrenciye yönerge verme	Yönergeleri uygulama
	Bir önceki dersi hatırlatma	
	Dersin amacını belirtme	

Bu tema ve kodlara ilişkin örnek cümleler aşağıdaki şekildedir.

"Öğretmen: Sevinç ve üzüntülerimizi niçin paylaşmak isteriz?

Öğrenci: Sevinç ve üzüntülerimizi paylaşınca rahatlarız. Sevinçlerimizi paylaştığımız zaman çevremizdeki insanların sevinmelerine neden oluruz." (5-D/Sevinç ve üzüntülerimizi paylaşıyoruz konusu)

"Yaslanalım arkamıza. Geçen hafta tablo yapacaktık." (7-C/İslam düşüncesinde yorumlar konusu)

Öğretmenin "sevinç ve üzüntülerimizi niçin paylaşmak isteriz?" şeklinde bir soru sorması öğrencilerin düşünmelerini sağlamak için iyi bir uyarıcı rolündedir. Bu nitelikteki bir soru ile öğrenci dersin, içeriğin varoluşsal değerini fark etmeye başlayabilir. Bilginin farkında olmak ile varoluşsal değer doğrudan ilişkilidir, denebilir. Bu insanın önemli bir özelliğidir. Çünkü "yeryüzünde varoluşunun farkında olan, anlamlılığı sorgulayan, zaman al-

gısına sahip tek varlık insandır."[23] Belki de şöyle ifade etmek gerekir: anlamlılığı sorgulayan böylece varoluşunun farkında olan yegâne varlık insandır.

Bireyin anlam arayışında bilgi ile münasebeti ve bu bilginin nerede ve nasıl kullanıldığı da önemlidir. "Öğrenciler, belli bir konu ile ilgili bilgiyi kazanırlar, o konu hakkındaki anlayışlarını derinleştirirler ve kazanılan bilgiyi sınıftaki çeşitli projelerde uygularlar; fakat söz konusu kazanılan bu bilginin okul içinde ve dışında uygulanabilir nitelikte olması için onun değişik durumlara da nasıl uygulanabileceğinin test edilmesi gerekir. Bu da öğrencilerin o bilgi üzerinde kafa yormaları ve o bilginin farkında olmaları ile gerçekleşir."[24] Öğretmenin bir hafta önceki ders ile ilgili öğrencilere tablo yapma ödevi vermesi bu tür etkinlikler içerisinde sayılabilir. Nitekim "…öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin farkında olmalarını sağlayacak etkinlikler, onların geriye dönüp ne yaptıklarını gözden geçirmelerine imkân tanıyan aktivitelerdir."[25] Ancak öğrencilerin iş birliği yapabileceği etkinliklere yer vermemesi açısından da öğretmen eleştirilebilir.

Araştırmanın ikinci temasını 'Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme' oluşturmaktadır. Bu temada yer alan kodlar, öğrenci davranışı başlığı altında 'soru sorma, kavramlara ilişkin önkoşul bilgileri ortaya çıkarma ve kavramların benzer ve farklı yönlerine ilişkin sorular sorma' şeklinde sıralanmıştır. Öğrenci davranışları başlığı altında ise 'sorulara cevap verme, kavramları önceki bilgileriyle ilişkilendirerek tanımlama ve kavrama ilişkin benzer ve farklı yönleri ifade etme' kodları yer almaktadır. Bu tema ve kodları tablo 2'de daha net görmek mümkündür.

Tablo 2. İkinci tema ve kodlar

Tema	**Kodlar**	
	Öğretmen davranışı	**Öğrenci davranışı**
Önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme	Soru sorma	Sorulara cevap verme
	Kavramlara ilişkin önkoşul bilgileri ortaya çıkarma	Kavramları önceki bilgileriyle ilişkilendirerek tanımlama
	Kavramların benzer ve farklı yönlerine ilişkin önkoşul bilgileri ortaya çıkarma	Kavrama ilişkin benzer ve farklı yönleri ifade etme

[23] Tarhan, *İnanç Psikolojisi,* 78.
[24] Ahmet Saban, *Öğrenme Öğretme Süreci (*Ankara: Nobel Yayınları, 2000), 130.
[25] Saban, *Öğrenme Öğretme Süreci,* 130.

Bu tema ve kodlara ilişkin örnek cümleler;

"Öğretmen, 'melek kelimesi sizler için ne ifade ediyor?' sorusuyla öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak istemiştir ve "Bazı öğrenciler melek kavramı hakkında bildiklerini söylemişlerdir." (6-B/Meleklere iman konusu)

Öğretmen öğrencilerin melek kavramı ile ilgili daha önce ne bildiklerini, öğretim pazarına kavramın hangi anlamlarını getirdiklerini soru(lar) sorarak ortaya çıkarmaya çalıştığı görülmüştür. Bu uygulamayla öğretmen hem öğrencilerini güdülemiş hem de öğrencilerin önceki bilgilerinden yararlanmayı planlamıştır, denilebilir. Öğretmen, öğrencilerin yeni bilgiler inşa etmelerinin önceki bilgilerle sağlanabileceğini, yeni bilgilerin oluşturulmasında öncekilerden yararlanmanın öğretme işini kolaylaştırabileceğini de düşünmüş olabilir.

Öğretme işini klavuzlamada önceki bilgilerden yararlanmak birçok yarar sağlayabilir. Öğretmen bu yolla öğrencinin yanlış bilgilerini doğru bir bilgi ile düzeltebilir. Öğrencinin eksik bilgilerini tamamlamasına katkıda bulunabilir. Önceki bilgilerin ortaya çıkarılma çabası öğrencinin doğru bilgilerinin pekiştirilmesine yarar sağlayabilir. Ayrıca böyle yapmakla öğretmen, öğrencinin hiç bilgisinin olmadığını farkederek,yeni bir bilgi biriminin oluşmasında öğrenciye karşı yol gösterici rolünü gerçekleştirmiş olabilir.[26]

Öğretmenlerin öğrencinin bilgi müktesebatlarından daima yararlanma çabaları öğrencinin çok yönlü gelişmesine, bilgilerini değiştirme, pekiştirme, tazeleme, tamamlama noktalarında ona katıda bulunmaktadır, denilebilir. Tüm bunların anlamlı öğrenme faaliyetlerinin parçası olarak görmek gerekir. Öğretmenlerin öğrencinin hayattan getirdikleri bilgilerle işe başlama, işi sürdürme gayretlerinin yeni eğitim anlayışlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Görüldüğü gibi, yeni eğitim anlayışları eğitimde ve din eğitiminde anlamlı öğrenmeye duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.[27] Çünkü insan hayatı bir bütündür. İnsanın hayatı ve eğilimleri bir bütün olarak ele alınmalıdır. Okul öğrencinin eğilimlerini gözetmeli onları sıra ile değil bir bütün olarak ve birlikte geliştirilmelidir. "Günümüzde eğitim, artık, bireyin bütün yönleri ile gelişimini esas almak, insanın hiçbir yönünü göz ardı etmeden,

[26] Muhammet Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi* (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2018), 65.
[27] Akyürek, *Din Öğretimi,* 17.

bütün yönleri ile gelişimini sağlamak durumundadır."[28] Çocuk okulda öğrendiklerini zihnine yüklediği zihinsel bir aktivite değil, hayatı şekillendiren, yön veren bir kılavuz olarak algılamalıdır. Din dersinde sadece zihne, bilgileri ezberleyerek öğrenmeye değil, yaşamaya da önem verilmeli,[29] öğrenilenler hayatın bütünüyle ilişkilendirilmelidir. Bu da ancak din eğitiminde, belletici ve baskıcı bir yaklaşımın terk edilip konuları çözümleyici ve yorumlayıcı bir yaklaşımın alması[30] ile mümkün kılınabilir. Esasında din dersindeki bilgiler ve öğrenme süreci öğrenmeye hayat verir nitelikte olmasını beraberinde getirmektedir. Devamında insanlar, din dersinde öğrendikleri ile yaşadıkları dünyayı yaşayabilir hale getirebilsinler.[31]

Bireyi, öğrenme sürecini, bilgiyi yeterince tanıyamamaktan kaynaklı sebeplerden din eğitimindeki bütünlük hedefinden zaman zaman sapıldığı görülmektedir. "Din dersinin hedefi ağırlıklı olarak bilgi aktarmak olarak görüldüğünde, tecrübeler göstermiştir ki, ezber metodu ön plana çıkmaktadır... Bu durumda din dersine konu hâkim olmaktadır. Ezberlenmiş şeylerin toplamı da din dersinin başarısı olarak algılanmaktadır. Bu arada, çocuğun anlamadığı ve dinî gelişimine zarar veren bilgilerle doldurulduğu görmezlikten gelinemez. Bunun için, din dersinden şu beklenilmemelidir: Çocuk dinî konuları sadece tanıyıp ezbere söylememeli, aynı zamanda onları anlamalıdır".[32] Bu amacı gerçekleştirmek amacıyla DKAB programında şunlara yer verilmiştir. "Kendilerine sunulan alternatifleri inceleyebilmeleri için öğrencilerin bakış açılarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Öğrenciler körü körüne uygulayıcı olmamalıdır. Onlar, bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetiştirilmelidir. Öğrencilerin, özellikle inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilmeleri din öğretiminin esas amacıdır; bilinçli dindarlık da budur. Bu amaçlara uygun olarak din öğretimi, öğrencinin kendi akıl yürütme gücünü kullanarak varlıklar içindeki konumunu belirlemesine katkıda bulunur"[33]Din öğretiminin bu amaca hizmet edebilmesi için donanımlı, aktif, becerikli, özverili din eğitimi öğretmenlerine ihtiyaç vardır. Aksi takdirde bu amacın kendiliğinden veya rasgele gerçekleşmesi beklenemez.

[28] Akyürek, *Din Öğretimi,* 14.
[29] Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giri,* (Ankara: Pegema Yayınları, 2005), 147.
[30] Mualla Selçuk, "Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme)", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 4 (1997), 154.
[31] Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş,* 148.
[32] Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş,* 147.
[33] MEB. *İlköğretim DKAB Programı,* 3.

Böyle bir yaklaşımın öğrencinin, bilişsel, duyuşsal becerilerinin gelişimine ve bilimsel bir zihniyet kazanmasına de çok somut katkıları olacaktır. Bunlar; "doğru bilgi edinme, kendi başına düşünme kabiliyeti, eleştirel düşünme, seçme kabiliyeti, hayatın anlamını keşfetme ve aklını kullanarak inancını temellendirebilmektir. Aynı zamanda bunlar öğrencinin kazanması istenen yetenekleri ve geliştirmesi beklenen kabiliyetleri göstermektedir. Buradan hareketle din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrencilerin hayatı boyunca kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri amaçlanmaktadır."[34]

Üçüncü temanın 'öğrenilenleri, öğrencilerin daha önce bildikleriyle ilişkilendirme' şeklinde yapılandırılmasına karar verilmiştir. Bu tema altında öğretmen davranışları kodları 'bilinmeyeni bilinene benzetme, geçmişte yaşanan anılarla ilgili konuşma ve kavramlarla karşılaşma durumunu sorma' şeklinde belirlenmiştir. Öğrenci davranışları ise 'yaşamdan örnekler verme, anılarını anlatma ve önceki bilgilerinden yararlanarak kavramları tanımlamaya çalışma' şeklindedir. Bu tema ve kodları tablo 3'te daha net görmek mümkündür.

Tablo 3. Üçüncü tema ve kodlar

Tema	**Kodlar**	
	Öğretmen davranışı	**Öğrenci davranışı**
Öğrenilenleri, öğrencilerin daha önce bildikleriyle ilişkilendirme	Bilinmeyeni bilinene benzetme	Yaşamdan örnekler verme
	Geçmişte yaşanan anılarla ilgili konuşma	Anılarını anlatma
	Kavramlarla karşılaşma durumunu sorma	Önceki bilgilerinden yararlanarak kavramları tanımlamaya çalışma

Bu tema ve kodlara ilişkin örnek cümleleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

"Öğretmen tarafından 'Söylediğiniz kavramlarla (melek ile ilgili kavramlar) daha önce karşılaştınız mı?' sorusu soruldu. Öğrenciler aile ve çevrelerinden duyduklarını öğretmenleriyle paylaştı." (7-B/Meleklere iman konusu)

[34] MEB. *İlköğretim DKAB Programı,* 5.

"Öğretmen 'Bütün öğretmenlerinizin ders işleyişinde farklılıklar olduğu gibi mezhep imamlarının görüşlerinde farklılıklar bulunmaktadır.' şeklinde açıklama yaptı."(7-C/İslam düşüncesinde yorumlar konusu)

Öğretmen öğrencilerin mevcut bilgi birikimini anlamak adına derste geçen kavramla ilgili onların önceki yaşantılarına başvurduğu görülmüştür. Bunu yaparken öğretmenin bazı anolojiler kullandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin bu uygulamaları öğrencideki öğrenme şemaları hakkında ona bazı ipuçları verebilir, önceki bilgilerin harekete geçmesine yol açabilir. Eğitim uygulamaları açısından bu çok önemlidir. Öğrencideki eski bilginin harekete geçirilmesi, eski bilgi ile yeni bilginin ilişkilendirilmesi ihtiyacı günümüz eğitiminin en ayırt edici niteliği olmak durumundadır. Bu, öğrenmenin mahiyetiyle ilgili bir zorunluluktur. Bireylerin öğrendikleri yeni şeyler önceden zihinlerinde var olan bilgi ile doğrudan ilgili olabilir. Sahip oldukları bilgiyi fark etmeleri öğrenciler ve onların öğretmenleri açısından önemlidir. Bu durum, öğrencilere, yeni bir deneyim için yeni bir bilginin gerekliliğini anlamalarına yardım edebilir. Öğretmenler ise, öğrencilerin sahip oldukları öğrenmelerin üzerine inşa edebilecekleri yeni öğrenme yaşantılarını daha iyi planlayabilirler. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi için de öğretmenler, öğrencilere konu ile ilgili ne bildiklerine dair sorular yöneltebilirler veya sınıfta konunun çeşitli boyutlarına ilişkin çeşitli etkinlikleri düzenleyebilirler.[35]Öğrencilerin farklı alanlarda öğrendiklerini ilişkilendirerek kullanabilmesi, yeni öğrenecekleriyle etkileşim kurmaları önemli görülmektedir. "Bu nedenle din eğitimi ortamları bireyin kendi manevi tecrübelerine uygun açıklamaları çekinmeden dile getirebileceği, bireysel manevi tecrübeyi önemseyen bir anlayışla yapılandırılmalıdır."[36]

DKAB Öğretim Programıyla, öğrencilerin din ve ahlakla ilgili konuları öğrenme sürecinde aktif olmaları esas alınmıştır. Programda, öğrencilerin araştırma yapabilmeleri, keşfedebilmeleri, problem çözebilmeleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşıp tartışabilmeleri için çevre düzenlemesinin önemi vurgulanmıştır.[37] Bu tip ortamların oluşturulması "Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenmekten zevk alan, dinî kavramları doğru kullanan, kendini etkili biçimde ifade eden, iletişim kuran, sorun çözen, bilimsel düşünen, araştıran, soran, sorgulayan, eleştiren, Dinî bilgiyi deneyimlerine

[35] Saban, *Öğrenme Öğretme Süreci,* 127.
[36] Hasan Meydan, "Doktriner Düşünce ve Din Eğitimi: Anlamlı Öğrenme ve Bireysel Manevi Tecrübe Bağlamında Bir Değerlendirme", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (2016), 107.
[37] MEB. *İlköğretim DKAB Programı,* 10.

göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş, Kendini, toplumu, kültürel mirasını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren, Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan temel dinî bilgiler ve yaşam becerilerine sahip, Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, İnsanlık tarihi boyunca birey ve toplum üzerinde etkili olan dini doğru anlayan ve yorumlayan,"[38] şeklinde ifade edilmiş birçok önemli kazanım açıkça belirtilmiştir.

Araştırmanın dördüncü temasını 'öğrenilenleri öğrencilerin gerçek yaşantılarıyla ilişkilendirme' oluşturmaktadır. Bu tema altında öğretmen davranışlarına ilişkin kodlar 'geçmiş yaşantılara ilişkin sorular sorma ve öğrenilecek kavramlarla yaşantılarını ilişkilendirecek sorular sorma' şeklinde belirlenmiştir. Öğrenci davranışları ise 'sorulan sorulara yaşantılarından örneklerle cevap verme ve yaşantılarında karşılaştıkları durumlarla ilgili sorular sorma' olarak belirlenmiştir. Bu tema ve kodları tablo 4'te görmek mümkündür.

Tablo 4. Dördüncü tema ve kodlar

Tema	**Kodlar**	
	Öğretmen davranışı	**Öğrenci davranışı**
Öğrenilenleri öğrencilerin gerçek yaşantılarıyla ilişkilendirme	Geçmiş yaşantılara ilişkin sorular sorma	Sorulan sorulara yaşantılarından örneklerle cevap verme
	Öğrenilecek kavramlarla yaşantılarını ilişkilendirecek sorular sorma	Yaşantılarında karşılaştıkları durumlarla ilgili sorular sorma

Bu tema ve kodlara ilişkin örnek cümleleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

"Öğrencilerden biri Cuma namazında gördüğü bir adamın farklı hareketler yaptığından söz etti. Öğretmen, farklı mezheplerde namazlarda rükûa gitmeden önce elleri kaldırdıklarını söyleyerek açıklamada bulundu."(7-C/İslam düşüncesinde yorumlar konusu)

"Öğretmen 'Çok mutlu bir anınızı birisiyle paylaştığınızda neler hissettiğinizi bana anlatmak ister misiniz?' sorusunu sordu. Öğrenciler bayramlarda büyüklerinin ellerini öperek onlardan harçlık aldıkları-

[38] MEB. *İlköğretim DKAB Programı,* 8.

nı ve çok mutlu olduklarını söylediler." (5-D/Sevinç ve üzüntülerimizi paylaşıyoruz konusu)

Öğretmenin okulda öğrenilenleri öğrencilerin gerçek hayat deneyimleriyle ilişkilendirme çabası gözlemlenmiştir. En azından sınıfta öğrencileriyle yaptığı bu etkileşimin öğrencilerin hayatta edindiklerini okula dolayısıyla okul öğrenmelerine katkıda bulunmaya fırsat verdiği söylenebilir. Bunun kadar önemli, belki de daha fazlası, okulda öğrendiklerinin hayata götürülmesi, transfer edilmesi anlamını taşımaktadır. Bu, eğitimden dolayısıyla din eğitiminden beklenen bir işlevdir.

Bilgi transferi, bilginin amacı, niteliği ve öğrenme süreci ile doğrudan ilişkilidir. Bu zaviyeden bakıldığında, okullar ve ailelerce çocukların birer yarışçı durumuna getirilmesi, buna müsaade edilmesi hatta bununu teşvik edilmesi; onların yaşamlarını kontrol altında tutularak, merak etmelerinin, risk almalarının, yaratıcı düşünmelerinin engellenmesi eleştirilmekte;[39] buna karşılık okulun gerçek başarısının okulda öğrenilen ile gerçek hayatın bir ve aynı olması gerektiği vurgulanmaktadır. "Eğitimin başarılı olup olmadığı esas gerçek hayatta belli olacaktır. Hayata hazırlayan okulun hayatla bağlantısı kesik, hayata tamamen yabancı, hayatta kullanılmayacak, işe yaramayacak şeyler öğretmesi anlamsızdır. Okulun amaçlarına tam ulaşabilmesi için hayatla iç içe olması, hayatın aynı olması ve hatta geleceğe yönelik kişiler yetiştirmesi dolayısıyla hayata rehberlik etmesi de gerekmektedir. Okul hayatın aynası, hayat ise okul öğrenmelerinin sağlaması niteliğindedir. Eğer eğitim programcıları yaptığı, geliştirdiği öğretim programlarının ne kadar geçerli ve etkili olduğunu anlamak istiyorlarsa, kazanımların gerçek hayatta ne kadarıyla ortaya çıktıklarına bakmaları gerekir."[40] Geleneksel eğitim anlayışı ile bu sorunun aşılamayacağı vurgulanmakta, bu eğitim anlayışı içinde yetişmiş insanların bu tür sorunları çözme şansının olmayacağı ortaya çıkan fırsatların yeterince değerlendirilmeyeceği belirtilmektedir.[41] Bu durumun din eğitimi faaliyetleri için de geçerli olduğunu savunan görüşlere de rastlamak mümkündür.[42]

Araştırmanın bir sonraki teması olan beşinci temayı 'uyarıcı materyaller sunma' oluşturmaktadır. Öğretmenin yararlanmış olduğu 'kavram haritası,

[39] Mustafa Zülküf Altan, *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı: Girişimci Öğretim-Girişimci Öğretmen (*Ankara: Pegem Akademi, 2014), 31.
[40] Mustafa Ergün, *Eğitim Felsefesi* (Ankara: Ocak Yayınları, 1996), 61.
[41] Altan, *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı: Girişimci Öğretim-Girişimci Öğretmen,* 28.
[42] Muhammet Şevki Aydın, *Açık Toplumda Din Eğitimi: (Yeni Paradigma İhtiyacı) (*Ankara: Nobel Yayınları, 2011), VIII.

kısa film, Powerpoint destekli sunu bu tema altındakialt temaları oluşturmuş. Powerpoint destekli sunu içerisinde konu ile ilgili kavramların kısa tanımları, tanımlarla ilgili örnekler ve örneklerle ilişkili görsellere yer verilmiştir. Anlamlı öğrenme adına kullanılan anahtar sözcük ve kavram ağlarının sunu içerisinde bulunduğunu gözlemlenmiştir. Bu temada öğrenciler herhangi bir materyal getirmemişler, öğretmenin sunmuş olduğu materyallerden yararlanmışlardır. Bu tema ve kodları tablo 5'te daha net görmek mümkündür.

Tablo 5. Beşinci tema ve kodlar

Tema	**Kodlar**	
	Öğretmen davranışı	**Öğrenci davranışı**
Uyarıcı materyaller sunma	Kavram haritası	
	Kısa film	
	Powerpoint destekli sunu	

Bu tema ve kodlara ilişkin örnek cümleleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

"Sevinç ve üzüntüyü anlatan kısa bir animasyon film izletildi." (5-D/Sevinç ve üzüntülerimizi paylaşıyoruz konusu)" Meleklerin özelliklerinin kavram haritası şeklinde sunulması" (7-B/Meleklere iman konusu)

Öğretmenin derste öğrencelerin farklı duyu organlarını uyarıcı materyaller kullandığı görülmektedir. Diğer derslerde olduğu gibi din derslerinde de öğretmenin materyal kullanması önemlidir. Materyaller ders içeriğinin anlaşılmasını kolaylaştıran, somutlaştıran, öğrenciye tekrar imkânı sağlayan önemli uyarıcılardır.[43] Öğretmen materyal hazırlama ve kullanmak yanında öğrencilerini de materyal hazırlamaya veya birlikte üretim yapmaya teşvik edebilmelidir.

Bir materyal olarak düşünüldüğünde kavram haritaları da zengin bir öğrenme yaşantısı sunabilir. Din dersi öğretmeni derste kavram/zihin haritasından yararlanmak suretiyle dersindeki yaşantı alanını zenginleştirmiştir. Ancak diğer materyallerde olduğu gibi kavram haritalarının hazırlanması ve sunulmasında öğrencinin katılımının da teşvik edilmesi gerekir.[44] Bu yönüy-

[43] Mehmet Korkmaz, *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme* (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017), 81-91.

[44] Süleyman Akyürek, "Din Kültürü ve Ahlak bilgisi Derslerinde Kavram Haritalarının Kullanımı", *Değerler Eğitimi Dergisi* 1/3 (2003), 72.

le öğretmenin derste çeşitli materyalleri sunmasıyla yetinmemesi gerektiği, öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşmesi için o materyalleri öğrenciyle buluşturması gerektiği vurgulanabilir. Örneğin materyalin içeriği hakkında sorular sorularak öğrenciler konuşturulabilir. Nitekim yapılan gözlemlerde öğretmenlerin bazı materyalleri sadece sundukları, buna karşılık materyallerin çağrıştırdığı içerikler hakkında öğrenciyi yeterince olaya dahil etmedikleri de görülmüştür. Öğretmenlerin bu davranışları öğretimi planlama, düzenleme ve uygulama boyutunda bazı yetersizliklerine işaret ettiği ileri sürülebilir.

Altıncı temayı 'öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini denetleme' maddesi oluşturmaktadır. Bütün öğretmenlerin, öğrencinin öğrenme durumunu denetlemek adına soru sorma yönteminden yararlandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin, sorulara yanıt verebildikleri ölçüde derse güdülenip motive oldukları da tespitler arasında yer almıştır.

"Öğretmen, öğrencilere ders esnasında sorular sormuştur. Öğrenciler, işledikleri konulardan soru sorulduğunda rahatça cevap verebilmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenin sorularına doğru cevap verdiklerinde mutlu olup derse karşı güdülenmişlerdir." (6-B/Meleklere iman konusu)

Öğretmen bu derste dersin amaçlarına ne kadar ulaşılıp ulaşılmadığı, kazanımlarının ne kadar gerçekleştiğine dair sorular sormuş, birtakım etkinliklerde bulunmuştur. Öğrencilerde sorulan sorulara cevap verip dersin amaçlarının gerçekleşme durumunu ortaya koymak için önemli ipuçları vermişlerdir. Böylesine bir sınıf psikolojisinin öğrencilerin hoşuna gittiği gözlenmiştir.

Öğretmen tarafından yapılan bu tür etkinliklerinin bir kısmı anlık dönütler, bir kısmı ise sınavlar şeklinde yapılmakta, öğrencinin dersteki başarı durumunu ortaya koymaktadır. Eğitimde öğrenciden gelen dönütlerin iki boyutu vardır. Birincisi öğrenci, ikincisi öğretmen ile ilgilidir. Eğitimde ölçme değerlendirmenin öğrenci ile ilgili boyutu onun belirlenen hedeflere ne kadar ulaştığı, dolayısıyla öğrenciden eğitim programından ne kadar yararlandığı anlamına gelmektedir.

Eğitim durumlarını düzenleme noktasında, öğretim programını öğrenci ile ne kadar buluşturduğunu anlama çabası, öğretmen ile ilgili boyutu ifade etmektedir. Buna göre, öğretmenin program kazanımlarını öğrenci davranışı olarak ortaya çıktığını görmesi yaptığı işi geliştirerek devam ettirmesine neden olabilir. Aksi bir durumda ise yaptığı öğretim planlama ve uygulamalarını yeniden gözden geçirerek eksik noktaları tamir etmeye çalışmalıdır. Bu eğitimde nitelik geliştirme çabalarını destekler niteliktedir. Bu döngü bir

eğitim programı geliştirme sürecini de ifade eder. Bu süreç birçok faktörden, farklı paydaştan meydana gelmektedir. Ancak bu paydaşların tümü öğrenci yeterliliklerine dönüktür. Bu yüzden öğretim etkinliklerinin tamamı gibi ölçme ve değerlendirmenin de temel işlevi ve görevi öğrenmeyi geliştirmek ve çeşitli şekillerde öğretimin etkinliğini artırmaktır. Bu yapı çerçevesinde öğretimi tamamlayıcı süreç olarak ölçme ve değerlendirme gerektiği gibi uygulanırsa öğretim daha etkili olabilir. Öğrenciler de çok daha iyi öğrenebilirler.[45]

Yedinci tema, 'öğrencilerin bağımsız araştırma yapmalarını sağlama' olarak isimlendirilmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuda etkinlik yaptırmış ve öğrencilerden kısa bir hikâye yazmalarını istemiştir. Öğretmen daha sonra hikayesini okumak isteyen öğrencileri tahtaya kaldırarak hikayelerini okumalarını sağlamıştır. Tek etkinlik merkezli ders uygulamasından dolayı, bu temada tek kod 'kısa hikâye yazdırma' olarak belirlenmiştir.

"Öğretmen, sevinç ve üzüntülerimizi paylaşmak ile ilgili kısa bir hikâye yazılmasını istemiştir. Yazdıkları bu hikâyeyi okumak isteyen öğrenciler tahtaya çıkıp paylaşmışlardır." (5-D/Sevinç ve üzüntülerimizi paylaşıyoruz konusu)

Öğretmenin konuyla ilgili öğrencilerden bir hikâye yazmalarını istemesi öğrencilerin konuya olan ilgilerini, konu hakkındaki düşüncelerini ve dil becerilerini ortaya koymaları açısından önemlidir. Bir konuyla ilgili hikâye yazmak aslında bu konunun öğrenci tarafından nasıl algılandığı, nasıl anlaşıldığı, öğrencinin konuyla ilgili problemleri nasıl gördüğü ile ilgili ipuçları vermektedir. Bu bakımdan hikâye yazmak, örnek olay oluşturmak, öğrencilerin fikirlerine başvurmak, öğrencilerden gelen dönütler ışığında dersi biçimlendirmek eğitim öğretim süreci açısından yararlıdır. Bu bir yerde problem durumunun öğrenci tarafından değerlendirme düzeyinde ifade edildiğini göstermektedir. Öğrencinin böylesine çok yönlü gelişimini desteklemek gerekir.

Araştırmanın bir sonraki teması sekizinci tema olan 'performans değerlendirme ve dönüt verme' şeklindedir. Öğretmenlerden biri öğrencilerle birlikte kavram haritasını doldururken öğrencilere sorular yöneltmiş ve bu sayede performans değerlendirme ve dönüt vermeyi sağlamıştır. Hikâye yazılmasını isteyen öğretmen, okunan hikayelerin ardından 'anlamlı ve güzel olmuş, paylaştığın için teşekkürler' gibi ifadeler kullanarak dönüt vermiştir. Diğer öğretmenler, öğrencilere test dağıtarak cevaplandırmalarını istemişlerdir. Bu nedenle öğretmen davranışları başlığı altında kodlar 'kavram

[45] Gronlund, Norman Edward, *Measurement and Evaluation in Teaching* (New York: Macmillan Publising, 1976), akt. Erol Karaca, "Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar", *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, ed. Müfit Gömleksiz - Serdar Erkan (Ankara: Nobel Yayayınları, 2014), 2.

haritası tamamlama, soru sorma, yapılanı takdir etme ve çoktan seçmeli sorulara yanıt isteme' şeklinde belirlenmiştir. Öğrenci davranışları ise 'takdir karşısında mutlu olma, çoktan seçmeli soruları çözme ve bilemedikleri konular hakkında soru sorma' şeklinde sıralanmıştır. Bu tema ve kodları tablo 6'da daha net görmek mümkündür.

Tablo 6. Sekizinci tema ve kodlar

Tema	**Kodlar**	
	Öğretmen davranışı	**Öğrenci davranışı**
Performans değerlendirme ve dönüt verme	Kavram haritası tamamlama	Bilemedikleri konuları hakkında soru sorma
	Soru sorma	
	Yapılanı takdir etme	Takdir karşısında mutlu olma
	Çoktan seçmeli sorulara yanıt isteme	Çoktan seçmeli soruları çözme

Bu tema ve kodlara ilişkin örnek cümleleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

"Kavram haritaları doldurulurken sorulan sorularla öğrenciler değerlendirildi ve dönüt verildi." (7-C/İslam düşüncesinde yorumlar konusu)

"Öğretmen; 'Yazdığın hikâye çok anlamlı ve güzel olmuş, bizlerle paylaştığın için teşekkür ederiz.' Siyerek dönüt verdi. Öğrenci mutlu ve gururlu bir şekilde masasına oturdu." (5-D/Sevinç ve üzüntülerimizi paylaşıyoruz konusu)

Öğretmen burada öğrencinin hem bilişsel gelişimine hem de duygusal gelişimine katkıda bulunarak öğrencinin motivasyonunu arttırmıştır. Sınıf ortamında öğrencinin psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesi güdülenmesinde önemli bir faktördür.[46] Öyle bakıldığında öğrencinin bir şeyler yapması, yaptığı işten dolayı takdir edilmesi ve bu takdirin sürdürülmesi öğrenciyi mutlu etmiş, gururlandırmış, derse olan aidiyetini artırmıştır. Bunun çocuğun benlik algısının gelişimine, dolayısıyla mutluluğuna katkıda bulunduğu söylenebilir.

Araştırmanın dokuzuncu temasını 'kalıcılığı ve transferi sağlama' oluşturmaktadır. Bu tema altında öğretmen davranışları 'konu hakkında sınavda soru soracağını belirtme, öğrenilen bilgileri yaşamlarında nasıl kulla-

[46] Mehmet Emin Sardoğan, "Öğrencilerin Güdülenmesi", *Sınıf Yönetimi*, ed. Zeki Kaya (Ankara: Pegema Yayınları, 2012), 185.

nabileceklerini sorma, konunun tekrar edilmesini ve çalışılmasını isteme' şeklinde kodlanmıştır. Bu adımda öğrenciler de 'anlamadıkları bölümler hakkında soru sorma ve bilgileri yaşamlarında nasıl kullanabileceklerine dair fikir yürütme' davranışlarında bulunmuşlardır. Bu tema ve kodları tablo 7'de daha net görmek mümkündür.

Tablo 7. Dokuzuncu tema ve kodlar

Tema	**Kodlar**	
	Öğretmen davranışı	**Öğrenci davranışı**
Kalıcılığı ve transferi sağlama	Konu hakkında sınavda soru soracağını belirtme	Anlamadıkları bölümler hakkında soru sorma
	Öğrenilen bilgileri yaşamlarında nasıl kullanabileceklerini sorma	Bilgileri yaşamlarında nasıl kullanabileceklerine dair fikir yürütme
	Konunun tekrar edilmesini ve çalışılmasını isteme	

Bu tema ve kodlara ilişkin örnek cümleleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

> "Öğretmen; 'Burada öğrendiğiniz bilgileri dışarıdaki hayatınızda nasıl kullanırsınız?' sorusunu sordu. Öğrencilerden biri 'Mesela büyüklerimizi ziyaret ederek ve yaşlı amcaları, dedeleri ziyaret ederek onları mutlu ederim.' şeklinde cevap verdi." (5-D/Sevinç ve üzüntülerimizi paylaşıyoruz konusu)

Çalışmanın önceki bölümünde bilgi transferinin özellikle bilgiyi gerçek hayatla ilişkilendirmenin önemi üzerine durulmuştu. Yeni bilginin önceki bilişsel şemalara anlamlı uyumu, yeni durumları yorumlamak, sorunları çözmek, düşünmek ve akıl yürütmek ve genelleştirmek için içeriğin anlaşılmasını, bu bilgilerin saklanmasını organize eder. Bu üretici/yaratıcı bilgi olarak bilinir. Bu açıdan bakıldığında, iki öğretme-öğrenme modeli veya stili vurgulanmalıdır: aktarım/iletim yoluyla öğrenme ve keşif yoluyla öğrenme.

İletim Yoluyla Öğrenme modelinde, öğretmen, bilginin yetkili kaynağıdır ve o, anlama seviyesini açıklayan ve analiz eden yegâne kişidir. Onun anlamlı öğrenmedeki rolü, yeni bilişsel yapıları öğrencilere daha ulaşılabilir kılmaktır. Bu amaçla öğrencilere bilgiyi düzenli bir şekilde sunan teknikleri (anahtar kelimeleri, üst anlam taşıyan kavramları) ve öğrencileri, yeni bilgileri ile eski bilgilerini ilişkilendirmeye; analojileri, metaforları, örnekleri,

şemaları kullanmaya teşvik eder.[47] Keşif Yoluyla Öğrenme modelinde ise kendi kendilerine rehberlik ettikleri keşiflerden öğrenmeleri için, öğretmenlerin öğrencilere görevler sağlamaları teşvik edilir.[48]

Sınıftaki davranışları izlenen öğretmenin öğrencilerin bilgilerini nasıl kullanacaklarını ve yaşamda karşılaştığı sorunlara nasıl uygulayacaklarına dair etkinlikleri önemli görülmelidir. Nitekim öğrenciler de öğretmenin onları aktif etmek için gösterdiği çabaya kayıtsız kalmamışlar, bilgilerini ortaya koymayı, düşüncelerini paylaşmayı tercih etmişlerdir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin bu niteliği bilgilerin transferi, öğrenmenin kalıcılığı ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemli görülmelidir.

Son tema olan 'dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme' temasında öğretmen davranışları 'yapılanları haftaya tekrar edeceğini belirtme, konuyu özetleme, bir sonraki derste yapılacaklardan öğrencileri haberdar etme ve ödev verme' şeklinde sıralanmıştır. Öğrenci davranışları ise 'not alma ve bir sonraki derse hazırlık yapacaklarını belirtme' şeklinde kodlanmıştır. Bu tema ve kodları tablo 8'de daha net görmek mümkündür.

Tablo 8. Onuncu tema ve kodlar

Tema	**Kodlar**	
	Öğretmen davranışı	**Öğrenci davranışı**
Dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme	Yapılanları haftaya tekrar edeceğini belirtme	Not alma
	Konuyu özetleme	Bir sonraki derse hazırlık yapacaklarını belirtme
	Bir sonraki derste yapılacaklardan öğrencileri haberdar etme	
	Ödev verme	

Bu tema ve kodlara ilişkin örnek cümleleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

[47] Amparo Alcina, "Teaching And Learning Terminology New Strategies And Methods", *Teaching And Learning Terminology* 35 (2011), 3; Mayer, "Rote Versus Meaningful Learning", 226-227.
[48] Alcina, "Teaching And Learning Terminology New Strategies And Methods", 3-4; Bruner Jerome Seymour, *Toward a Theory of Instruction* (Cambridge: Harvard University Press, 1966), 5-6.

"Öğretmen, dersin sonuna doğru konuyu tekrarlayarak gelecek haftaki konuya çalışmalarını söylemiştir. Öğrenciler, not tutarak dersi dinlemişler, gelecek haftaki konuya iyi hazırlanarak geleceklerini söylemişlerdir." (6-B/Meleklere iman konusu)

Öğretmen dersin sonunda bir ara özet yaparak öğrencilerin ana noktaları hatırlamalarını sağlamıştır. Öğrenciler de hem tuttukları notlarla hem de dikkatlice öğretmeni takip ederek derse olan ilgilerini sürdürmüşlerdir. Öğretmenin konuyu özetlemesi ve tekrar etmiş olması öğrencilerin öğrenmeleri açısından olumlu karşılanabilir. Ayrıca öğretmen daha sonraki derste yapacaklarına dair bir yönerge vererek onları hem güdülenmiş hem bireysel çalışma yapmalarına olanak sağlamıştır. Öğretmenin bu uygulamaları öğrencinin derste bütünleşmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Ara sıra öğrencilerce özet yapılmasına da fırsat tanınabilir.

SONUÇ

Öğrenmeye dair yeni teoriler, öğrencilerin bilgileri bellekte anlamsız bir şekilde tutmalarına neden olan, âtıl bilgi üreten mekanik ve tekrarlardan oluşan bir öğrenmeyi savunmazlar. Bu âtıl/ezber bilgi sorularla aktive edildiğinde bellekten alınabilir. Ancak öğrenciler ona erişip yeni durumlara uygulayamazlar. Ek olarak, insan kapasitesi hem zaman hem de bilgi miktarı bakımından sınırlıdır ve bu nedenle önemli olmayan şeyler çabucak unutulur.

Öğretme-öğrenme sürecindeki başarı, öğrencinin öğretmeni tarafından öğretilen bilginin pasif bir alıcısı olmadığı varsayımıyla başlar… Tersine öğrenci, uygun bilgiyi arayan, işleyen, daha önceki bilgilere göre sınıflandıran, ilişkilendiren, yeni yapılar üreten, fikirleri yeniden düzenleyen aktif biridir. Bilginin aktif bir özümsenmesi aranıyorsa, anlamlı bir öğrenme gereklidir. Anlamlı öğrenme, ilk olarak, yeni bilgi ile önceden var olan bilişsel yapı arasında keyfi bir ilişkiden ziyade anlamlı bir ilişki olduğunu ima eder. İkincisi, öğrencinin bu öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip olması ve bu anlamlı ilişkiyi kurmaya istekli olması gerektiği manasını taşır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini yürüten öğretmenlerin, öğrenme süreci içerisinde kullandıkları anlamlı öğrenme etkinliklerinin ortaya konması amacıyla yapılan bu çalışmada, sınıf içi gözlemlerden yola çıkılarak bazı sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlardan ilki, 'öğrencinin dikkatini çekme/hedeften haberdar etme' teması altında öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik soru sorduklarını, öğrenciyi çeşitli yönergeler

aracılığıyla yönlendirdiklerini, bir önceki dersi hatırlattıklarını ve dersin amacını belirttiklerini göstermektedir. Öğrenciler ise bu aşamada sorulan sorulara cevap vermiş ve verilen yönergeleri uygulamışlardır. Bir sonraki tema olan 'önkoşul öğrenmeleri gözden geçirme' temasında da yine öğretmenlerin sıklıkla soru sorma etkinliğine yer verdikleri görülmüştür. Ayrıca kavramlara ilişkin ön koşul bilgilerin ortaya çıkarılması ve kavramların benzer ve farklı yönlerini buldurmaya yönelik sorulara yer verilmesi de öğretmenler tarafından kullanılan stratejiler arasında yer almaktadır. Öğrenciler ise bu başlık altında yine sorulara cevap verme, kavramları önceki bilgileriyle ilişkilendirerek tanımlama ve kavrama ilişkin benzer ve farklı yönleri ifade etme etkinlikleri içinde bulunmuşlardır. Bu durum, öğrenme süreci içinde soru-cevap yöntemi kullanımının anlamlı öğrenme etkinlikleri içerisinde geniş bir yer tuttuğunu göstermektedir.

'Öğrenilenleri, öğrencilerin daha önce bildikleriyle ilişkilendirme' temasında öğretmenlerin; bilinmeyen kavramları bilinenlere benzeterek açıklamaya çalıştıkları, öğrencilerin kavramlarla günlük hayatlarında karşılaşıp karşılaşmama durumlarını tespit etmeye yönelik çalışmalar yaptıkları ve geçmişte yaşanan anılarla ilgili konuşarak kavramı geçmiş yaşamla ilişkilendirmeyi hedefledikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler ise bu aşamada kendi yaşamlarından örnekler vermişler, anılarını anlatmışlar ve önceki bilgilerinden yararlanarak kavramları tanımlamaya çalışmışlardır. Bir sonraki tema olan 'öğrenilenleri öğrencilerin gerçek yaşantılarıyla ilişkilendirme' teması altında ise öğrencilerin geçmiş yaşantılarına ilişkin sorular sorulmuş ve öğretmenler, öğrencilerin yaşantılarıyla kavramları ilişkilendirmeye çalışmışlardır. Öğrenciler ise sorulara yaşamlarından örnekler vererek cevap vermiş ve karşılaştıkları durumlarla ilgili sorular sormuşlardır. Öğretmenlerin konu ve kavramları öğrenci yaşantısıyla ilişkilendirmeye çalışmaları ve öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkarak sorulara cevap vermenin yanı sıra günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere ilişkin sorular sormaları derse ilgi, merak ve katılımlarını artırmıştır. Bu durum, anlamlı öğrenme etkinlikleri içinde öğrencilerin, öğrendiklerini gerçek yaşantılarıyla ilişkilendirebilmelerinin ne denli önem taşıdığını göstermektedir.

Anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi için derslerin işlenişi ve denetlenmesi aşamalarında, öğrencilerin çağrışımlar yoluyla öğrenmelerini kolaylaştıracak bellek destekleyici ipuçlarına (imajlar, yerleşim, askı-sözcük, anahtar kavram vb.) ve görsel şemalara (sınıflama haritası, örümcek ağı, olaylar zinciri, kavram karikatürleri, kavram ağları vb.) yer verilmesinin

öğrencilerin bilgiyi kazanması ve kalıcılığın sağlanması yönüyle etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada katılımcı öğretmenler, kullandıkları kavram haritaları, kısa filmler ve Powerpoint destekli sunular yardımıyla öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine katkı sağlamaya çalışmışlardır.

Öğretmenden birinin, öğrencilerin bağımsız araştırmalar yapmalarını sağlamak adına kısa birer hikâye yazmalarını istediği gözlemlenmiştir. Bu öğretmen, performans değerlendirme ve dönüt verme aşamasında öğrencilerin hikayelerini okumalarını istemiş ve 'anlamlı ve güzel olmuş, paylaştığın için teşekkürler' gibi öğrenciyi motive edici dönütler vermiştir. Diğer öğretmenler ise bu aşamada şablon şeklinde verilen kavram haritasını tamamlama, soru sorma ve öğrencilerin çoktan seçmeli soruları yanıtlamalarını isteme gibi etkinliklere yer vermişlerdir. Öğrenciler bu kısımda öğretmenlerin verdikleri görevleri yapmanın yanı sıra bilemedikleri konular hakkında sorular sormuşlardır. Derslerde anlamlı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilirken öğrencinin pasif alıcı olmasının engellenmesi adına derse katılımının üst düzeyde sağlanması adına yapılacak etkinlikler ve öğrenciyi derse katılıma yöneltecek dönütler önem taşımaktadır. Bu araştırmada da öğretmenlerin, değerlendirme ve dönüt aşamalarında öğrencileri katılıma yönlendirecek etkinliklere yer verdikleri görülmüştür.

Öğretmenler konunun kalıcılığını ve transferini sağlamak adına ilk olarak bu konunun sınavda soru olarak çıkacağını söylemeyi tercih etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin, bilginin kalıcılığının sağlanmasında sınav etkisinin etkili olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenler tarafından derste işlenen konuların kalıcılığının sağlanması adına konunun tekrar edilmesi ve çalışılması da istenmiştir. Tekrarın öğrenmenin kalıcılığı üzerinde ne denli önem arz ettiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu yöntemin kullanılmasını istemelerinin anlamlı öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi açısından uygun olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin bilgiyi gerçek yaşamlarına transfer edebilmeleri adına öğretmenler, öğrencilere derste edindikleri bilgileri yaşamlarında nasıl kullanabileceklerini sormuşlar, öğrenciler bu konuya dair fikirlerini belirtmişlerdir. Edinilen bilgilerin yaşamla ilişkilendirilmesi, kalıcılığın sağlanmasında da büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin dersin her aşamasında bilgileri gerçek yaşamla ilişkilendirmelerinin önemli olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür. Son olarak, bu aşamada öğrencilerin anlamadıkları bölümler hakkında sorular sordukları

tespit edilmiştir. Bu durum da öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdülenmelerinin dersin son kısımlarında dahi bulunduğunu göstermektedir.

Dersin son aşamasında yer alan dersi gözden geçirerek gelecek derste yapılacakları belirleme aşamasında öğretmenlerin, yapılanları bir sonraki hafta tekrar edeceklerini belirttikleri, konuyu özetledikleri, öğrencileri bir sonraki derste yapılacaklar hakkında bilgilendirdikleri ve bazı öğretmenlerin öğrencilere ödev verdikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler ise öğretmenin söylediklerini ve ödevlerini not almışlar ve bir sonraki derse hazırlık yapacaklarını belirtmişlerdir. Dersin bu aşamasında da anlamlı öğrenme etkinliklerinden içinde önemli bir yere sahip olan özetleme ve not alma etkinliklerine yer verildiği görülmektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin DKAB derslerinde öğrenci başarısının ve bilgilerin kalıcılığının sağlanması adına anlamlı öğrenme etkinliklerine sıkça yer vermeleri önerisinde bulunulabilir. Ayrıca derslerde anlamlı öğrenme etkinliklerinin ne ölçüde kullanıldığının tespit edilmesine yönelik benzeri çalışmaların yapılmasının, öğretmenlerin anlamlı öğrenme konusunda bilinçlendirilmesinin sağlanması, araştırmacıların bu konu üzerinde daha derinlemesine bilgiler edinmesi ve literatüre katkı sağlaması açısından önem arz edeceğini söylemek mümkündür. Bu nedenle, bu ve benzeri çalışmaların farklı öğrenim seviyelerinde ve farklı disiplin alanlarında da yapılandırılarak uygulanması önerisinde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

Akyürek, Süleyman. "Din Kültürü ve Ahlak bilgisi Derslerinde Kavram Haritalarının Kullanımı". *Değerler Eğitimi Dergisi* 1/3 (2003), 65-85.

Akyürek, Süleyman. *Din Öğretimi.* Ankara: Nobel Yayınları, 2. Basım, 2010.

Akyürek, Süleyman. *Din Öğreriminde Kavram Öğretimi*. İstanbul: DEM Yayınları, 1. Basım, 2004.

Alcina, Amparo. "Teaching And Learning Terminology New Strategies And Methods". *Teaching And Learning Terminology* 35 (2011), 1-9.

Altan, Mustafa Zülküf. *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı: Girişimci Öğretim-Girişimci Öğretmen*. Ankara: Pegem Akademi, 2. Basım, 2014.

Ausubel, David P. *The Psychology Of Meaningful Verbal Learning.* Oxford: Grune - Stratton, 1963.

Aydın, Muhammet Şevki. *Açık Toplumda Din Eğitimi: (Yeni Paradigma İhtiyacı).* Ankara: Nobel Yayınları, 1. Basım, 2011.

Aydın, Muhammet Şevki. *Din Eğitimi Bilimi,* Kayseri: Kimlik Yayınları, 2. Basım, 2018.

Bruner, Jerome Seymour. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press, 1966.

Bütüner, Suphi Önder - Gür, Hülya. "Açılar ve Üçgenler Konusunun Anlamlı Öğrenme Araçlarından V-diyagramları ve Zihin Haritaları Kullanılarak Öğretimi". *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education* 2/1 (2008), 1-18.

Cıdam, Zülfiye. *Elektroliz ve Elektrokimyasal Pil Ünitelerinde Kavram Yanılgılarının Önlenmesi İçin Ausubel'in Anlamlı Öğrenme(sunuş) Yöntemine Uygun Materyal Hazırlanması ve Uygulanması.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri.* çeviri ed. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. İstanbul: Seçkin Yayıncılık, 3. Basım, 2018.

Efendioğlu, Akın. *Anlamlı Öğrenme Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Bilgisayar Destekli Geometri Programının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi. Adana:* Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Ergün, Mustafa. *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Ocak Yayınları, 1996.

Karaca, Erol. "Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar". *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* ed. Müfit Gömleksiz - Serdar Erkan. 1-36. Ankara: Nobel Yayınları, 3. Basım, 2014.

Korkmaz, Mehmet. *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme.* Kayseri: Kimlik Yayınları, 3. Basım, 2017.

Mayer, E. Richard. "Rote Versus Meaningful Learning ". *Theory Into Practice* 41/4 (2002), 226-232.

MEB. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5,6,7, ve 8. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2010.

MEB. Milli Eğitim Bakanlığı. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve*

8. Sınıflar) 2018. Erişim 1 Aralık 2019,

file:///C:/Users/Lenova/Desktop/DKAB%20Programı%202018.pdf.

Meydan, Hasan. "Doktriner Düşünce ve Din Eğitimi: Anlamlı Öğrenme ve Bireysel Manevi Tecrübe Bağlamında Bir Değerlendirme". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (2016), 85-114.

Moreira, Marco Aantonio. - Moreira, Susana. "Meaningful Learning: Use Of Concept Maps In Foreign Language Education". *Aprendizagem Significativa Em Revista/Meaningful Learning Review* 1/2 (2011), 64-75.

Novak, Joseph. D. "Meaningful Learning: The Essential Factor For Conceptual Change İn Limited Or İnappropriate Propositional Hierarchies Leading To Empowerment Of Learners". *Science Education* 86/4 (2002), 548-571.

Palancı, Mehmet. "Bilişsel Öğrenme". *Eğitim Psikolojisi*. ed. Yaşar Özbay - Serdar Erkan. 132-148. Ankara: Pegema Akademi, 2008.

Patton, Micheal Quinn. *Qualitative Research and Evaluation Methods.* London: Sage Publication, 3. Edition, 2002.

Paul, Richard - Elder, Linda. *The Miniature Guide To Critical Thinking Concepts - Tools.* Newyork: Rowman - Littlefield, 2006.

Saban, Ahmet. *Öğrenme Öğretme Süreci.* Ankara: Nobel Yayınları, 2000.

Sardoğan, Mehmet Emin. "Öğrencilerin Güdülenmesi". *Sınıf Yönetimi*. ed. Zeki Kaya. 181-210. Ankara: Pegema Yayınları, 13. Basım, 2012.

Selçuk, Mualla. "Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme)". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 4 (1997), 145-158.

Slavin, Robert E. *Eğitim Psikoloji: Kuram ve Uygulama.* çev. Müge Artar, ed. Galip Yüksel, Ankara: Nobel Yayıncılık. 2013.

Şahin, Abdurrahman. "Temel Öğretme-Öğrenme Yaklaşımları (Stratejileri)". *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. ed. Gürbüz Ocak. 173-214. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2008.

Büyüköztürk, Şener. vd. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegema Yayıncılık, 2008.

Tarhan, Nevzat. *İnanç Psikolojisi.* İstanbul: Timaş Yayınları, 8. Basım, 2012.

Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş.* Ankara: Pegema Yayınları, 3. Basım, 2005.

Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık, 5. Basım, 2005.