TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)
ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN KAVRAM VE KAVRAM ÖĞRETİMİ SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Tezli Yüksek Lisans Tezi

Habibe Erva UÇAK

Ankara, 2020

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)
ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN KAVRAM VE KAVRAM ÖĞRETİMİ SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Tezli Yüksek Lisans Tezi

Habibe Erva UÇAK

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Recai DOĞAN

Ankara, 2020

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)
ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN KAVRAM VE KAVRAM ÖĞRETİMİ SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Recai DOĞAN

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı	**İmzası**
1-Prof. Dr. Recai DOĞAN	
2-Doç. Dr. Remziye EGE	
3-Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Yemenici	

Tez Savunması Tarihi

.../.../2020

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Prof. Dr. Recai DOĞAN danışmanlığında hazırladığım "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram ve Kavram Öğretimi Sürecine İlişkin Görüşleri (Ankara, 2020)" adlı yüksek lisans tezimdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Tarih:
Adı-Soyadı ve İmza

Habibe Erva UÇAK

ÖNSÖZ

Hangi kuramsal referansla ele alınırsa alınsın kavramlar yaşamın, anlamın, inancın, benliğin, düşüncenin, bilginin ve öğretimin yapı taşlarıdır. Bu bağlamda her dersin ve alanın olduğu gibi Din Kültürü ve Ahlak bilgisi dersinin de kendine has kavramsal alt yapısı bulunmaktadır. Kavramsal alt yapının bileşenleri olan kavram ve kavram öğretimi; kategorik olarak dini, soyut ve metafizik içeriğe haiz olan kavramlar, din dilinin sembolikliği, kavramlara yüklenilen manalar, gelenek ve kültürün yansımaları, felsefi-psikolojik temelleri ile öğretim ortamlarına aktarılması gibi çok boyutlu süreçleri kapsamaktadır. Bu süreç içerisinde kavram öğretiminin niteliği de din öğretiminin hedeflerine ulaşılmasında önemli aşamalardan birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin kavram öğretimi ve sürecine yönelik görüş ve uygulamalarına odaklanmıştır.

Araştırma giriş; bulgular, yorum ve tartışma; sonuç ve öneriler olmak üzere toplam üç bölümden oluşmaktadır. Girişte araştırmanın problemi, amacı, önemi, kapsam ve sınırlıkları ile birlikte yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. İkinci bölümde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilere yer verilmiş ve ilgili literatür yardımıyla veriler tartışılmıştır. Üçüncü bölümde ise araştırmada ulaşılan sonuçlara ve ilgili paydaşlar için önerilere yer verilmiştir.

Yaşam döngüsü içerisinde fark edilmeden üzerinden geçilen deneyimlerin eşsiz olduğunu ve analitik yöntemler ile irdelendiğine bilimsel verilere dönüşerek disipliner bir çalışma yapabileceğimi keşfetmemi ve akademik yaşamın ilk adımlarında teşvikleri ile bilim serüveninde kendi yolumu çizmeme fırsat sağlayan, bilimsel, düşünsel ve duygusal destekleri için çok kıymetli danışman Hocam Prof. Dr. Recai Doğan'a teşekkür ediyorum.

Bilim insanı nasıl olmalıdır sorusunun belleğimdeki cevabını oluşturan, hem insani hem de bilimsel kimlik ve tutumları ile öğrencilerine örnek olan, kapılarını her çaldığımda şefkat ve ilgiyle karşılayan, öğrencileri olmaktan mutluluk duyduğum kıymetli hocalarım Prof. Dr. Cemal Tosun ve Doç. Dr. Remziye Ege'ye destekleri için teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Araştırmanın her aşamasında tüm yoğunluğuna rağmen bana vakit ayırarak çalışmamla özenle ilgilenen, tüm samimiyeti ile yol gösteren ve rehberlik eden kıymetli hocam Arş. Gör. Yasemin İpek'e teşekkür etmek istiyorum.

Tez çalışma sürecim boyunca anlayış ve fedakârlıklarıyla varlıklarından güç bulduğum, ihtiyaç hissettiğim her an yanımda olan, tüm heyecan ve yorgunluklarıma ortak, en büyük destekçilerim babam Necdet Uçak, annem Fatma Uçak ve kardeşim Şamil Uçak'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Habibe Erva UÇAK

Ankara- 2020

ÖNSÖZ IV

İÇİNDEKİLER VI

KISALTMALAR XI

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1. Araştırmanın Problemi 1

2. Araştırmanın Amacı 11

3. Araştırmanın Önemi 12

4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları 17

5. Araştırmanın Yöntemi 19

5.1. Araştırma Deseni 20

5.2. Çalışma Grubu 20

5.3. Verilerin Toplanması 24

5.4. Verilerin Analizi 26

5.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 27

II. BÖLÜM

BULGULAR YORUM VE TARTIŞMA

1. Kavramın ve Kavram Öğretiminin DKAB Dersindeki Yeri ve Önemi 30

1.1. Kavramlar Dersin Temeli Olduğu İçin Önemlidir 31

1.2. Kavramlar Yaşam İle İç İçedir 34

1.3. Kavramlar Dersin Bütünlüğü İçerisinde Anlamlıdır 35

1.4. Kavramların Eğitsel Faydaları Vardır 36

2. Kavram Öğretiminde Tercih Edilen Yöntemler 37

2.1. Tanım Merkezli Tümdengelim Yaklaşımı 38

2.2. Tanıma Ulaşma Tümevarım Yaklaşımı 42

2.3. Tamamlayıcı- Destekleyici Uygulamalar 46

2.3.1. Oyun 46

2.3.2. Hikâye....49

2.4. Bireysel Uygulamalar....53

3. Yöntemin Belirlenmesini Etkileyen Faktörler....57

3.1. Kavramın Doğası....57

3.2. Sınıf ve Öğrenci Seviyesi....60

4. Kavram Öğretiminde Eğitsel İlkeler....66

4.1. Dikkat Çekme....66

4.2. Güdüleme- Hedeften Haberdar Etme....69

4.3. Bilinenden ve Yakından Hareket Etme....70

4.4. Aşamalı-Hiyerarşik İlerleme....74

4.5. Duygusal Faktörler....77

4.6. Ön Öğrenmeler- Hazırbuluşluk Düzeyi....82

5. Kavram Öğretiminde Kalıcılık....83

5.1. Klasik Uygulamalar....83

5.2. Alternatif Uygulamalar....84

6. Kavram Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme....91

6.1. Klasik Uygulamalar....91

6.2. Alternatif Uygulamalar....95

7. Kavram Öğretiminde Somutlaştırma....98

7.1. Grafik Örgütleyiciler....98

7.2. Eğitsel Etkinlikler....102

7.3. Görsel İşitsel Materyal....106

7.4. Analoji ve Kodlamalar....111

7.5. Örnekler....114

7.6. Somutlaştırmanın İmkânı....116

8. Öğrencilerin Kavram Yanılgıları....118

8.1. Metafizik Kavramlar....119

8.2. Batıl İnanışlar İle İlgili Kavramlar 127

8.3. Yakın Anlamlı ve Benzer Kavramlar 129

8.4. Spesifik Kavram Yanılgısı Örnekleri 131

9. Öğretim Programının Kavram Öğretimi Bağlamında Değerlendirilmesi 134

9.1. Öğrenci Düzeyine Uygun 135

9.2. Öğrenci Düzeyinin Üzerinde 137

10. Kavram Öğretiminde Kullanılan Araç Gereçler 144

10.1. Ders Kitabı ve Temel Kaynaklar 144

10.2. Ders Kitabı ve Görsel İşitsel Materyaller 146

10.3. Ders Kitabı Değerlendirmesi 150

11. Kavram Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler 159

11.1. Öğrenciden Kaynaklanan Güçlükler 159

11.2. Öğretmenden Kaynaklanan Güçlükler 165

11.3. Yöntem Bilgisi 167

11.4. Soyut Kavramlar 170

11.5. Kavram Yanılgıları 173

11.6. Fiziksel Altyapı ve İstihdam Yetersizliği 175

12. Kavram Öğretimine Yönelik İhtiyaçlar 177

12.1. Öğretmen Yeterlikleri 178

12.1.1. Pedagojik Yeterlik 178

12.1.1.1. Hizmet Öncesi Yeterlik 178

12.1.1.2. Hizmet İçi Yeterlik 182

12.1.2. Alan Yeterliliği 186

12.1.3. Genel Kültür Yeterliliği 187

12.2. Öğrencinin Bilişsel Entelektüel Becerilerinin Geliştirilmesi 190

12.3. Kaynak ve İşbirliği 193

13. Kavram Öğretimine İlişkin Öneriler 197

13.1. Kavramların Güncellenmesi 197
13.2. Sevgi ve Yaşamın Merkeze Alınması 201
13.3. Kavramların Okulda Öğrenilmesi 207
13.4. Program ve Materyal Tasarımı 210

III. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Araştırmada Ulaşılan Sonuçlar 220
1.1. Kavramların ve Kavram Öğretiminin Dersteki Konumuna İlişkin Sonuçlar 220
1.2. Tercih Edilen Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuçlar 221
1.3. Dikkat Edilen İlkelere Yönelik Sonuçlar 223
1.4. Ölçme ve Değerlendirme Aşamasına İlişkin Sonuçlar 224
1.5. Kalıcılık ve Somutlaştırma Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar 224
1.6. Kullanılan Araç Gereçlere İlişkin Sonuçlar 225
1.7. Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarına Yönelik Sonuçlar 226
1.8. Kavram Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklere ve İhtiyaçlara Yönelik Sonuçlar 227
2. Öneriler 228
2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 228
2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 231
EKLER 236
1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 236
2. Aydınlatılmış Onam Formu 238
3. Etik Kurul Onay Belgesi 239
4. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Belgesi 240
5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kavramlar 241
KAYNAKÇA 243
ÖZET 299
ABSTRACT 301

TABLOLAR

Tablo 1: Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri 24

Tablo 2: Katılımcı Öğretmenlerle Görüşme Süreleri..... 26

KISALTMALAR

Bkz: Bakınız

Çev: Çeviren

DİB: Diyanet İşleri Başkanlığı

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

Ed: Editör

EKEV: Erzincan Kültür ve Eğitim Vakfı

Haz: Hazırlayan

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖYGM: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu

GİRİŞ

1. Araştırmanın Problemi

İnsan varlığının düşüncenin konusu haline gelmesinin tarihi insanlık tarihi kadar öncelere dayanmaktadır. İnsana dair yapılan tüm akıl yürütmeler bir tarafa bırakıldığında insan; öncelikle kendi kendini tematize edebilen ve varoluşun anlamını keşfe çıkabilen yegane bilinç varlığıdır. İnsan varlığı salt fizik ve bedenden müteşekkil bir organizma olarak değil düşünen, muhakeme gücüne sahip, anlamın hem yapılandırıcısı hem taşıyıcısı olarak zamanın öznesi konumuna yükselmektedir.

Tarihin seyri içerisinde insan kavramını diğerlerinden ayrı bir yerde konumlandırabilmek için farklı özellikleri merkezileştirerek farklı tanımlamalara gidilmiştir. Bu tanımlamalara din eğitimi biliminin insan olgusunu ele alış biçimini kristalize eden Bilgin ve Selçuk'un insan kavramına, varoluşsal olarak bilinçli bir şekilde etkilenmeye ve davranış haline getirmeye müsait bir varlık olarak ele aldığı görülmektedir. Bununla birlikte insanın, insan olmak bakımından evrensel, toplumsal ve kültürel unsurların ürünü olduğu ve nihayetinde insanın tüm imkân ve kazanımları ile bir bütün oluşturduğuna işaret etmektedirler (Bilgin & Selçuk, 1997: 25-26).

Bir bütün olarak insan yaşamına devam ederken tek başına ilerlememekte ona, diğer insanlar, kurumlar, toplum, aile, siyaset, söylemler, din, tarih, aile, kültür, mimari, sanat, bilgi, meslekler, eğitim ve daha bir çok olgu eşlik etmektedir. Çok katmanlı yaşam döngüsünün içerisinde karmaşıklaşan dünyayı anlamlandırabilmek ve ilişkisel bağlar kurabilmek için gizil ve içkin potansiyelin devreye sokulması gerekmektedir. Bu potansiyel güç olan bilişsel yeteneklerin işe koşulması ile bilgi ve kavram kazanımını gerçekleşmekte, insan böylelikle sınırsız uyarıcı, olgu ve olay ile bir nevi başa çıkabilmektedir. İnsanda potansiyel güç olarak bulunan ve hatta insanı eşsiz konuma

yükselten bu bilişsel yapı, çevre ve dünyanın algılanması, ilişkisel bağların kurulması ve gerektiğinde kullanılması süreçlerini kuşatan bir bütündür. Bilişsel yapının gizeminin çözülebilmesi için bütünü oluşturan parçalara mercek tutulması gerekmektedir. Zihin, bilinç, zeka, hafıza gibi bileşenlerin hepsi, üzerine düşünülmesi ve çalışılması gereken bütünün anlamlı parçalarıdır. Kavram kazanımı ve kavramlaştırma da üzerine soruların sorulması ve cevapları üzerine düşünülmesi gereken bütünü oluşturan anlamlı parçalardan biridir.

İnsanoğlu var olduğu andan itibaren varoluşun bir gerekliliği olarak ontolojik ve epistemolojik boyutları ile kendi varlığı ve bilinci üzerine düşünsel üretimlerde bulunmuş ve dış dünyada somut olarak tam bir karşılığı olmayan kavramların zihinde nasıl oluştuğu ve yer edindiği sorunsalı ilk çağlardan bu yana temel tartışma konularından biri olmuştur (Doğanay, 2005; Hacıkadiroğlu, 2003; Sabancı, 2017).

Bu tartışma zemini üzerinde insan, ontolojik tabiatı gereği yaşamına bilişsel, sosyal, kültürel ve tinsel gibi birçok açıdan sağlıklı bir şekilde devam edebilmek için karşılaştığı şeyleri benzer ve farklı yönlerine göre sınıflama eğilimi sayesinde kavramlara ulaşmaktadır. Kavram gelişimi de ilk yıllardan başlayarak hayat boyu devam eden bir süreç görünümünde çevredeki *şeylerin* zihinsel tasavvurlarını organize etme olarak ele alınmaktadır (Coşkun, 2011; Ülgen, 2004). İnsan yaşamı deneyimlemeye başladığı andan itibaren geçirdiği yaşantılar kavramların yapılandırılmasında etkili olmakta ve bu yaşantı ve deneyimlerin sınırsızlığı ve çokluğunun yanı sıra dengede durabilmekte dahası bilişsel süreçlerin devreye girmesiyle *şeyler*i benzerliklerinden hareketle aynı grupların altında toplayabilmektedir (Das-Smaal, 1990 aktaran Çengelci, 1996: 5). İnsanın çevresinde bulunan her *şey* biricik ve tektir; ancak zihin belirli özelliklerden hareketle gruplama yapmakta ve aynı grupta bulunanlara benzer tepkiler vermekte bu çevrime de kavram

oluşumunu denmektedir (Çengelci, 1996; Ülgen, 2004). Nihayetinde insanın soyutlama yeteneği ile ulaştığı zihinsel bir temsil olarak adlandırılabilecek olan *şey* de kavramdır.

Bireylerin gruplama ve sınırlama ile ulaştığı kavramlara göre tepkilerde bulunması ile birlikte sosyal bir varlık olarak etkileşimi ve iletişimi kolaylaşmakta bu zihinsel süreçte kategorizasyon olarak adlandırılmaktadır (Çengelci, 1996). Sosyal nitelikli bireyin, toplumun bir üyesi haline gelmesini ifade eden sosyalleşme olgusu, kültürel miras aktarım ile birlikte sosyal adaptasyonu sağlayacak mekanizmaları da barındırmaktadır (Okumuşlar, 2013). Dini ya da dinsel sosyalleşme de özet bir ifade ile bireyin toplumdaki dini motifleri içselleştirerek uyum göstermesi olarak özetlenebilmektedir (Çapcıoğlu, 2008; Okumuş, 2014). Toplumsal ve bireysel boyutları ile ele alındığında dini sosyalleşme, bireyin bütünsel olarak iyi olma boyutlarından birisi olarak görülmektedir. Bu ihtiyacın ve realitenin gerçekleşme süreci içerisinde kavramlar, hayati önem taşımaktadır. Nitekim hem kültürel mirasın aktarımı hem dini değer ve sembollerin kişilik inşasını etkilemesi dilden ve kavramlardan bağımsız değildir.

Dilbilimsel alanyazında ulamlaştırma olarak ifade edilen kategorileştirme işlemi sayesinde insan eski ve yeni bilgi birikimleri arasında köprü kurmakta ve çevresini anlamlandırırken bilişsel ekonomi yaparak tutarlı tepkiler vermesini sağlayan süreçleri işletmektedir (Sabancı, 2017). Markman'a göre kategorileştirme becerisi bireye, çevresindeki olup bitenleri basite indirgeme, belleğindeki yükü hafifletme ve bilgiyi depolama- geri çağırma işlemlerinde kolaylık sağlamaktadır (1989: 11).

İnsan zihninin çalışma prensipleri diğer iç ve dış organların keşfedilmesi kadar sistematik ve kolay görünmemekte hatta beyin ile ilgili olan tıp dallarının gelişmeleri bile sınırlı düzeyde bilgi sağlamakta bu yüzden de insan zihninin ürünü olan verilerden yola çıkarak zihnin işlevi anlaşılmaya çalışılmaktadır (Önal, 2011: 17). Ergenç, zihin bilinmezlerinin berraklaştırılmasıyla dile süreçlerin incelenmesi arasında bir ilişkinin varlığa temas

etmiştir (2002). Dil, insanın biyolojik, fizyolojik ve sosyolojik deneyimlerinin kategorizasyonunda, zihne yardımcı olan bir unsurdur. Dilsel kategorizasyon yalnızca dil ile ilgili değil, dile bağlı olarak yaşam deneyimlerinin de kategorileşmesinde etkindir (Dirven & Verspoor, 2004 aktaran Önal, 2016: 2). Bu doğrultuda Aksan (2003: 51) insanın diğer varlıklardan "ayrıcalık belgesi" olan dil ürününe mercek tutmanın, zihnin çalışma prensiplerine dair kıymetli bulgular sunacağından bahsetmiştir. Zihnin kompleks çıktıları olarak araştırmacılara bilişsel sistem ile ilgili ipuçları sunan kavram ve dil, insan zihnindeki bilinmezliği aydınlatmaya yarayacak zihin ürünleri olarak görünmekte ve bu ürünler zihnin kavramlaştırma yeteneği dolayısıyla ortaya çıkmakta ayrıca kavramlaştırma yeteneği sayesinde insan karşılaştığı *şeyler*i bir grupta sınıflandırarak organize etmektedir.

Zihinsel olarak düzene ulaşma noktasında Mayr'ın vurgulamış olduğu, gündelik yaşamımızda farklı nesne, olay ve durum ile baş edebilme, ortak özelliklerin dikkate alındığı sınıflandırma işlemi ile mümkün görünmektedir (Mayr, 2008: 151). O halde hayati öneme sahip olan sınıflandırma işlemi ile ulaşılan kavram, ortak özelliklerden hareketle bir grup altında toplanan üyelere verilen sembol olarak ifade edilebilir (Cüceloğlu, 2017: 215). Kavram ve kategorileri yapılarının insan zihninde yapılandırılmadığında nasıl bir karmaşa ile karşılaşılacağı, bahsi geçen yapıların insan zihninde olmaması ile dünyanın, eski ile yeni bilgi birikimlerin ilişkilendirilemediği, her seferinde her şeyin en baştan anlaşılmaya çalışıldığı sürekli değişen ama kümülatif bir düzlemde ilerlenemeyen bir forma dönüşeceği farklı çalışmalarda da temas edilen noktalardan biri olmuştur (Akgün, 2001; Çengelci, 1996; Özbay, 2002; Sabancı, 2017).

İnsan zihni kısaca ele alınmaya çalışılan soyutlama ve sınıflama becerisi sayesinde, yaşamın derin ayrıntısını ve kompleksliğini adlandırmakta ve anlamlandırmaktadır. Bu yüzden kavram ve kategorilerin varlığı bilişsel pratikliği ve ekonomiyi sağlarken insanlar

arasında iletişimi ve anlaşmayı kolaylaştırır aynı zamanda insanın çevresine adapte olmasını ve karşılaşılan durumlara uygun tepkileri kısa sürede vermesini sağlamaktadır. Ayrıca insan varlığı ancak kavramların varlığı ile medeniyet inşa etmekte; bilimde, teknolojide sanatta ve kültürde gelişmekte ve derinleşmektedir (Cüceloğlu, 2017; Sabancı, 2017).

Süregelen hayatın içerisindeki sayısız uyaranlar, düşünce ve bunun yansıması olan dil sayesinde insan kaostan kozmosa ulaşırken insanoğlunun yaşamını zihinsel olarak patalojik - nevrotik bozukluklardan uzak sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi, karşılaştığı her durumu anlamlandırabilmek için uyaranlar arasında kurduğu bu kozmos ortamındaki düzene bağlıdır.

Düşünsel düzlemde kurulan düzenin parçalarından olan kategori ise, insan zihninin sınıflandırma işlemi yaparken ki sürecin tümünü kuşatan bir olgu olarak kabul edilmekte ve Maviş'de (2011) ele alındığına göre de kategori sahip olunan anlamın insan zihindeki yansıması olarak ifade edilmektedir. Kategoriler somut varlıklar kadar soyut varlıkların da oluşturduğu zihinsel temsillerdir. Ancak soyut varlıklar düzleminde heterojen bir ayrıma ulaşmak somut dünyadaki kadar kolay ve net değildir. DKAB dersi içeriğinde bulunan ve öğretime konu edinen kavramlar ele alındığı zaman görünen tablo ise çoğunlukla soyut kavramlar etrafında şekillenen öğretim programı ve ders kitabıdır. O halde anlam alanı olarak metafizik ve soyut dünyanın kavramlarının anlam içeriklerinin belirlenmesi, kavramlara uygun ders materyallerinin geliştirilmesi, kavramların tanımlanması, sunulması, öğretime konu edilmesi, öğrenci seviyesine uygunluğu gibi başlıkların hepsi problem alanı olarak ayrı ayrı işlenmesi gereken konulardır. Zira soyut kavramların DKAB dersindeki başat ağırlığı, din eğitimcilerini, kavram öğretiminin din öğretimi ekseninde özel öğretim yöntemleri ile yapılandırılması gerektiğini düşündürmektedir.

Görüldüğü gibi bireyin kavramsallaştırma ve kavram kazanımı süreci insanoğlunun içine doğduğu dünyayı algılaması ve anlamlandırması potansiyel bir güç olan bilişsel yetileri sayesinde gerçekleşmekte; dil edinimi ve kavram kazanımı da birbirini destekleyen bilişsel süreçler olarak kabul edilmekte (Coşkun, 2006: 26) ancak bu çalışmanın sınırları dahilinde dil gelişimine[1] değinilmeyerek sadece kavram kazanımı süreci ele alınmaktadır.

Eğitim öğretimin omurgasını oluşturan kavram ve kavram öğretimi zemini kavramlaştırmayı gündeme taşımakta kavramlaştırma işlemi de zihinsel bir süreç ve işlem olduğu için bilginin inşa edilmesi sürecinde bilginin depolanmasına ilişkin sahneleri, şemaları, imgeleri ve ilkeleri kendi içerisinde barındırmaktadır. Kavramlar ise bilgiyi yapılandırma inşa etme sürecinde kullanılan yapı taşları ve bileşenleri olarak ele alınmakta ve böylece bireyin tecrübe edip deneyimlediği her şey, bilişsel unsurları dolayısıyla kavramları yapılandırmakta ve etkilemektedir (Bozkurt & Uzun, 2017: 90).

Kavramlar, insan zihninin yaşamını sürdürebilmesi için temel araç olarak ele alındığında fark etme, tanıma, ayırt etme ve birleştirme becerileri düşünceyi de içerisinde barındıran bir zihinsel sistem olarak görünmekte buradan hareketle düşüncenin kavramlar üzerine kurulu bir sistem olduğu ifade edilmektedir (Coşkun, 2011: 6-9). İnsan zihninin kendi ve kendi dışındaki var olanlar üzerine bilgisini soyutlama becerisi hem düşünce-düşünme hem kavramlar-dil ile yetkinleşmekte böylelikle düşünce ve dilden mürekkep bir varlık görünümüyle kavram, bu iki süreç arasında birbirinin var olmasının nedeni olmaktadır.

Kategoriler, kavramsallaştırma ve kavramlar ile alan yazın incelendiğinde çalışmaların temelde iki eğilim üzerine olduğu görülmektedir. Bu eğilimlerin ilki kavramların felsefi-psikolojik kökenlerine dolayısıyla insan zihninin kavramlaştırma yetisi ve sürecine

[1] Dil edinimi ve dil gelişimi kuramları için bkz; Çoşkun 2006, Suat, 2011, Karakaya, 2007, Küçükkaragöz, 2018.

odaklanırken (Rosh, 1975) diğerleri kavramların eğitim-öğretim ortamlarına aktarılması ve kavram öğretiminin etkililiği üzerine tasarlanan modellerdir (Tennyson & Cocchiarella, 1986; Klausmeier, 1992).

Buna göre kavramların tanımlar yoluyla öğrenildiğini iddia eden klasik yaklaşım; kavramların tipik üyeleri olan prototipler yoluyla öğrenildiğini ileri süren prototip yaklaşımı; kavramların kazanılmasında hem tanımların hem prototiplerin etkili olduğunu vurgulayan sentezci, dual yaklaşımlar; kavramların işlevsel özelliklerinden hareketle öğrenildiğini savunan işlevsel çekirdek kuramı; kavramların dahil olduğu kavramsal çerçevenin paradigması bağlamında ve kavramların hüviyetleri kavramlar arası ilişkilerle temellendiren kuram merkezli yaklaşımlar bulunmaktadır (Çoşkun, 2006: 35-41; Bozkurt, 2012: 19-53; Bozkurt & Uzun, 2017: 93-100).

Kavramların öğretimine ilişkin olarak da farklı yöntem ve stratejiler kullanılarak geliştirilen kavram öğretim model ve tasarımları bulunmakadır. Örneğin doğrudan kavramların öğretimine ilişkin olarak geliştiren Klausmeier'in kavram öğretim modeli (Klausmeier, 1992); Martorella'nın Kavram Kazanımı Modeli; Merril ve Tennyson tarafından geliştirilen Kavram Kazanımı Stratejisi; Hilda Taba Kavram Öğretimi Stratejisi; Joyce ve Weil'in Kavram Kazanımı Stratejisi; De Cecco'nun Kavram Öğretimi Modeli Michaelis ve Garcia'nın Kavram Öğretimi Stratejisi bulunmaktadır (bkz: Doğanay, 2005; Dündar, 2011; Tokcan, 2015).

Kavramların öğretim ortamlarında aktarılmasına ilişkin olarak eğitimsel faaliyetlerin organize edildiği "*okullarda yürütülen planlı programlı ve amaçlı bir şekilde öğrencilerin din alanı ile ilgili kalıcı izli davranış geliştirmelerine kılavuzluk edilen süreç"* olarak tanımlanan din öğretimi (Tosun, 2012: 27) bu yönüyle belirlenen nitelikleri ile hangi ögeleri taşıması gerektiği açıktır. Bu çerçevede Tosun, din öğretimi özel öğretim yöntemlerinin temel görevleri içerisinde, öğrenme ortamlarının organize edilmesi üzerine

düşünülmesine ve yöntem ve teknikler üzerinde çalışılmasına vurgu yapmıştır (Tosun, 2012). Bilgin de din öğretiminin bir disiplin olarak ele alınmasının, sistemleştirilmesin, teorisinin geliştirilmesinin ayrıca metot ve ilkelerinin belirlenmesin geç kalınmış bir gereklilik olduğunu ifade etmiştir (Bilgin, 1988). O halde din eğitimi biliminin alt disiplini olarak din öğretiminin alan ve görevleri içerisinde kavram öğretiminin önemi açıktır. Nitekim Bilgin ve Selçuk tarafından din ve ahlak öğretiminin temel amaçlarından içerisinde genelde din alanının özel de de İslam dininin temel kavramlarını bilmek olarak ifade edilmiştir. (Bilgin & Selçuk, 1997)

Eğitimbilim literatürü incelendiğinde, öğretimin içeriğini düzenleme yönünde araştırma ve yayın sayısının yeterli düzeyde olmadığı ve bunun sonucu olarak öğretimin içeriğinin düzenlenmesi konusunda sınırlı düzeyde bilgi oluşturulabildiği görünmekte ve bu sorun erken dönemlerde Varış tarafından ifade edilmektedir. Varış'a göre, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin dört temel unsuru olan öğretmen, öğrenci, çevre ve muhteva ögeleri içerisinde muhteva, üzerinde en az odaklanılan unsur olduğu söylenmektedir (1971: 134).

İçerik düzenleme ile ilgili yol gösterici nitelikte olan, Gagne ve Briggs tarafından oluşturulan kurama göre *"öğrenme ürünleri; zihinsel beceriler, bilişsel stratejiler, sözel bilgi, tutumlar ve motor beceriler"* olarak sınıflandırılmıştır (Şimşek, 2009; 46). Öğrenme ürünleri olarak sınıflandırılan bu beş kategori kendi içlerinde de kategorilere ayrılmış ve alt kategori olan kavramlar ise zihinsel beceriler kategorisi içerisinde yer almıştır (Gagne, Wager, Golas, Keller, & Russell, 2005)

Öğrenme faaliyetinin sonucunda ortaya çıkan öğrenme ürünleri Ülgen'in tasnif ettiği biçimiyle ele alındığında da öğrenme ürünleri beş alanı kapsamaktadır. Bunlar; *"entelektüel beceriler (işaret öğrenme, uyarıcı-tepki ilişkisi öğrenme, basit zincirleme, sözel ilişkilendirme, ayırt etmeyi öğrenme, kavram öğrenme, ilke öğrenme, problem çözme), sözel bilgiler, tutumlar, psiko-motor beceriler ve bilişsel stratejiler"* dir (Ülgen,

1995: 132). Görülüğü gibi kavram öğrenme Ülgen'e göre de entelektüel beceriler sınıflamasının altında ele alınmıştır. Dolayısıyla entelektüel becerilerinin gelişimi, bilişsel gelişim, dil gelişimi ve kavram gelişimi paralel ilerlemektedir. Ayrıca kavramlar öğrencilerden beklenen bilgi beceri ve değerlerin içselleştirilmesi ve davranış haline getirilmesinde önemli bir güç olduğundan kavram temelli kurgulanmış bir öğretimde öğrenciler olay olgu ve ilkeler arasındaki bağlantıyı anlayabilecek bunlardan hareketle bilişsel bir beceri olan genelleme işlemini yapabilecektir (Akgün, 2001; Doğanay, 2005; Dündar, 2011; Sabancı, 2017).

Dolayısıyla zihinsel bir faaliyet olan kavramlaştırma işlemini öngören kavram öğretimi basit ve kendiliğinden bir süreç olmanın aksine teorik temellerde kökenlerinin olması ve bilinmesi ile birlikte pratikte de kabul edilen tek bir yöntem olduğu söylemek zor görünmektedir (Beyer ve Penna, 1971b: 44 aktaran Sabancı, 2017: 201). Çağımızda zihinsel bir faaliyet olan öğrenmenin işlemsel değil, kavramsal bir yapıda olduğu kabul edilmekte olduğundan (Akgün, 2001: 108) kavram öğretimin temelleri, niteliği ve nasıllığı tüm yönleri ile öğretim ortamlarında ve akademik çalışmalarda ele alınmalıdır.

Kavram öğretiminin bileşenlerinden olan kavram, kavramsallaştırma süreci ve kategoriler; sosyal bir varlık olarak insanın dini sosyalleşmesinde, varoluşsal bir varlık olarak insanın anlam arayışında, aşkın bir varlığın muhatabı olarak insanın metafizik soru ve sorunlarında, kültürün ürünü ve üreticisi olarak insanın kültürel aktarımında, düşünsel, dilsel, imgelem ve entelektüel becerilerin gelişmesinde, bilginin yapılandırılmasında, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler ile birlikte din öğretiminin hedefinin gerçekleştirilmesinde etkili olan süreçlerdir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi de içerik bakımından din bilimleri ve sosyal bilimler temel alınarak hazırlandığı için kavramsal içerik bakımından oldukça zengin bir derstir. Öğrenciler DKAB dersinde tarih, sosyoloji, antropoloji, teoloji, psikoloji gibi bir çok

disiplinin kavramsal içeriği ile karşı karşıya gelmektedir. Dersin hedeflenen kazanımlara ulaşılabilmesi için bu kavramların öğretimi önem taşımaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ilköğretim 4. Sınıftan başlayarak ortaöğretim son sınıfa kadar devam ettiği göz önüne alındığında gelişimsel olarak ilk çocukluk, son çocukluk ve ilk ergenlik döneminde olan öğrenciler dersin kendine has kavramları ile karşılaşmaktadır. Kategorik olarak din alanının terminolojisinin soyut kavramlar ile oluştuğu ve din dilinin sembolik olduğu düşünüldüğünde içeriğini teoloji biliminden alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğini oluşturan kavramların öğretiminin öğretmenler tarafından nasıl yapıldığının betimlenmesi birçok konuda ipuçları verecektir.

Ders içerisinde yer alan kavramların teolojik düzlemde nasıl tartışıldığı ve tanımlandığı, terminolojide nasıl yer bulduğu, literatürde nasıl ele alındığı ya da alan uzmanları tarafından nasıl yorumlandığından ziyade öğretmen tarafından nasıl öğretime konu edildiği sorusunun hayati bir önem taşıdığı ortadadır. Çünkü bir öğretim programı ve ders kitabı hazırlanmasında ve onaylanmasında her ne kadar uzman kadrosu yer alsa da sınıf içerisinde, ders esnasında konulardan ve kavramlardan oluşan malzemelerle öğretimi planlayacak olan öznenin öğretmen olmasından hareketle öğretmenlerin kavram öğretimine yönelik görüş ve deneyimleri örgün din öğretimi faaliyetlerinde ele alınması gereken noktalardan biridir. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşlerinden hareketle kavram öğretimi sürecinin ve detaylarının bilinmesi hem mevcut durumun analizi için hem de dersin niteliğinin arttırılmasına yönelik faydalar sağlayacaktır.

Kavram ve kavram öğretiminin temelde hangi süreçleri kuşattığına ve ne ifade ettiğine dair temel bir girişten sonra; bu araştırmanın temel problematiği "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin kavram öğretimi ve sürecine ilişkin görüşleri nelerdir ve öğretmenler tarafından kavram öğretimi faaliyetleri nasıl yürütülmektedir?" soruları ekseninde kurgulanmıştır.

Temel problem doğrultusunda araştırmanın altı problemleri ise şu şekildedir;

- DKAB öğretmenlerinin kavram öğretiminin yeri ve önemine ilişkin görüşleri,
- DKAB öğretmenlerinin kavram öğretiminde kullandığı strateji ve yöntemler,
- DKAB öğretmenlerinin kavramların kalıcılığını sağlamaya yönelik uygulamaları,
- DKAB öğretmenlerinin kavramları somutlaştırma çabaları ve kullandıkları araç gereçler,
- DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarına ilişkin görüşleri,
- DKAB öğretmenlerinin kavram öğretiminde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları,
- DKAB öğretmenlerinin kavram öğretiminde karşılaştıkları güçlükler, ihtiyaç durumları ve önerileri, nelerdir?

2. Araştırmanın Amacı

DKAB dersi öğretim programı ve ders kitapları incelendiğinde kavramların ve kavram öğretiminin ders için başat rol oynadığı görünmektedir (MEB, 2018). Hukuki ve anayasal düzlemde zorunlu ders kategorisinde olan bu dersin kendine özgü tarihsel seyri ve iç-dış dinamikleri bulunmaktadır. Buna göre kavramların öğrenilmesi son dönemler de dahil olmak üzere her programda işaret edilen noktalar olmuştur ki zaten dersin sadece adı bile dört temel kavramdan (din, kültür, ahlak, bilgisi) oluşmaktadır. Ülgen'de okullarda yürütülen eğitim faaliyetlerinin çoğunlukla kavram öğretimi sürecini kuşattığını vurgulamıştır (Ülgen, 2004: 117). Kavramların ders için gerekliliği ve konumunun yanı sıra öğretmenler tarafından öğretimin nasıl yapıldığı ve öğrenciler tarafından nasıl öğrenildiği üzerine sorulan soruların hem din eğitimi bilimine hem de din öğretimi pratiğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

DKAB dersinin sembolik kavramsal alt yapısı, kavramların kültürel ve tarihsel bağlamları, metafizik alana dahil olması, kavramların teolojik arka planı, öğrencilerin ön bilgileri ve ön yapıları, kavramların içeriğinin oluşturulması, tanımlanması, örnek olan ve olmayan durumların belirlenmesi, kritik ve ayırt edici olan ve olmayan özelliklerin tespit edilmesi, sunuş biçimi ve sırası gibi dini kavramların öğretimine ilişkin bir çok alt boyutlar bulunmaktadır.

Kavram öğretiminin bu alt boyutları göz önünde bulundurularak, kavramların eğitsel ortamlara taşıyıcısı olan öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi içeriğinde bulunan kavramların öğretimin nasıl yürütüldüğü tartışılan araştırmada, DKAB öğretmenleri tarafından kavramların öğretim ortamlarına nasıl taşındığının betimlenmesi amacı gözetilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın temel amacı; DKAB öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda derste yer alan kavramların öğretimine yönelik eğitsel faaliyetleri kuşatan sürecin nasıllığını ve niteliğini ortaya koymaya çalışmaktır.

Ayrıca araştırmanın alt boyutları göz önüne alındığında; DKAB öğretmenlerinin kavram öğretiminin yeri ve önemine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi; kavram öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımların ayrıca kullanılan araç ve gereçlerin tespit edilmesi; kavram öğretiminde kalıcılığın ve somutlaştırmanın nasıl sağlandığının ortaya konulması; kavramların ölçme ve değerlendirme işlemlerinde kullanılan araçların neler olduğunun belirlenmesi; öğrencilerin kavram yanılgılara sahip olup olmadığının saptanması ve kavram öğretimi sürecinde karşılaşan güçlükler ile birlikte ihtiyaç olarak görülen durumların analiz edilmesi amaçlanmıştır.

3. Araştırmanın Önemi

Uluslararası literatür ele alındığında kavramsallaştırma ve kavram öğrenme kuramlarının yanı sıra kavram öğretimi modellerine ilişkin oldukça zengin bir alan göze çarpmaktadır.

Türkçe alanyazında da kavram öğretimine ilişkin çalışmaların özellikle fen ve sosyal bilgiler öğretim alanlarında yoğunlaştığı, DKAB alanında kavram öğretiminin alt boyutlarına ilişkin çalışmaların sayıca yeterli olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda alanda yürütülen akademik çalışmalar şu şekildedir;

Kategorik olarak dini kavramların öğretimine odaklanan lisansüstü çalışmaların ilki, Osman Taştekin tarafından 1998 yılında "Kıyamet ve Ahiret İle İlgili Kavramların Öğretimi" başlığı ile yürütülen doktora tezidir. Araştırmada ilgili kavramların öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri deneysel yöntemler ile belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonraki bir tarihte Süleyman Akyürek tarafından "Din Öğretiminde Kavram Öğretimi (Doğruluk Kavramı Örneği)" isimli doktora çalışması 2003 yılında tamamlanmıştır. İlgili çalışmada kavram öğrenme ve öğretiminin teorik çerçevesinin ardından doğruluk kavramı, farklı kavram öğretimi stratejileri kullanılarak örnek uygulamalar sunulmuştur.

İlerleyen süreçlerde Zehra Umutlu tarafından "Peygamber Kavramının Öğretimi (İlköğretim 5. Sınıf Örneği)" isimli yüksek lisans çalışması 2006 yılında yürütülmüş ve kavramın analizi yapıldıktan sonra öğretim ortamına aktarılması örnek ders işleyişleri üzerinden ele alınmıştır. Aynı yıl içerisinde Perver Gerçekçioğlu tarafından ortaöğretim 9. ve 10. Sınıfların Rukiye Çolakoğlu tarafından da 11. ve 12. Sınıfların DKAB dersinde yer alan kavramlara yönelik kavram haritaları geliştirmişlerdir.

Bir yıl sonra 2007 yılında Adem Korukcu tarafından "Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı" başlıklı doktora tezinde kavram öğretim tekniklerinden olan kavram haritalarının tarihsel ve kuramsal arka planı ele alındıktan sonra "ilköğretim 7. Sınıf Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım" ünitesinde bulunan kavramlara yönelik özgün kavram haritaları geliştirilmiştir.

2012 yılına gelindiğinde ise Nesrin Ayaydın tarafından "Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesi İle İlgili Problemlerin İncelenmesi" adıyla yüksek lisans çalışması tamamlanmıştır. İlgili çalışmada DKAB öğretmenlerinin soyut kavramların öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aynı yıl içerisinde Fazilet Kahraman tarafından "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Allah, Melek, Cennet ve Cehennem Kavramlarını Anlama Düzeyi" isimli yüksek lisans çalışması yürütülmüş ve öğrencilerin ilgili kavramlara yönelik tasavvurları belirlenmeye çalışılmıştır. 2014 yılında Rümeysa Şimşek tarafından "5-6 Yaş Çocukların Dini Kavramları Algılama Düzeyleri" başlıklı çalışmada çocuklara dini kavramlara yönelik sorular sorularak kavramların algılanma düzeyi ortaya konmaya çalışılmıştır.

2016 yılında da Halise Yurdakul tarafından yürütülen yüksek lisans çalışmasında ortaöğretim 10. sınıf seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı dersine yönelik kavram haritaları geliştirilmiştir. 2017 yılında Zehra Alibekiroğlu tarafından yürütülen yüksek lisans çalışmasında da 4. sınıf DKAB dersinde yer alan kavramların oyun yöntemi kullanılarak öğretilmesi ve deneysel yöntemlerle oyunun kavram kazanımını üzerinde etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Son dönemlere gelindiğinde 2019 yılında Ülive Atasoy tarafından da DKAB dersinde yer alan kavramların oyun yoluyla öğretimine yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı görülmektedir. Aynı yıl içerisinde İbrahim Geyik tarafından "Ortaöğretim Seçmeli Temel Dini Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kavramların Anlaşılma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi yürütülmüş ve ortaöğretim öğrencileri tarafından ilgili derste yer alan kavramların anlaşılma düzeyi kavram başarı testleri ile ölçülmeye çalışılmıştır.

Lisansüstü tezlerin yanı sıra alanyazında bulunan, Akyürek tarafından 2003 yılında DKAB dersinde kavram haritaları kullanımı ele alınmış ve aynı yıl Saadettin Özdemir

tarafından “Din Öğretiminde Kavram Öğretimi” başlıklı makale kaleme alınmış, örnek kavram öğretimi ders işleyişleri sunulmuştur.

2007 yılında düzenlenen X. Kur’an Sempozyumunda, Akyürek tarafından yürütülen “Din Eğitiminde Kur’an Kavramlarının Öğretimi” başlıklı çalışma ele alınmış ve Kur’an Kavramlarının öğretiminin önemi temellendirildikten sonra öğretim aşamalarına değinilmiştir. 2008 yılında Adem Korukcu tarafından da kavram haritalarının din öğretiminde kullanımına yönelik bir çalışma yayınlanmıştır. 2009 yılında Yıldız Kızılabdullah tarafından el-Mü’min; 2013 yılında da Abdülkadir Çekin tarafından hikmet; 2016 yılında Abdullah Şahin tarafından cennet ve 2017 yılında da Fatih Çakmak tarafından iman kavramı, kavram öğretimi bağlamında ele alınmıştır. Ayrıca 2013 yılında Banu Gürer tarafından yürütülen makale çalışmasında kul hakkı kavramı ele alındıktan sonra İHL meslek derslerinde ve DKAB ders kitaplarında yer alan kul hakkı kavramları yoğunluk açısından analiz edilmiştir.

Din öğretiminde kavram öğretimine ilişkin müstakil kitap çalışmalarının ilki ise ilköğretim DKAB dersi için kavram haritalarının geliştirildiği, Tosun ve Doğan tarafından 2005 yılında yayımlanan eserdir.

Son olarak Türkçe alanyazında son dönemlerde kavram öğretimi olgusuna yönelik geliştirilen özgün modellerde bulunmaktadır. Buna göre normların ötesinde, metin bağlam ilişkisi içerisinde cinsiyet eşitliği, cihat, siyaset gibi çok katmanlı kavramlar üzerine bir öğretim modeli geliştirme amacı ile Mualla Selçuk tarafından 5 boyutlu *Kavramsal Netlik Modeli* ortaya konulmuştur. Mevcut durum üzerine eleştirel düşünme, metin bağlam ilişkisini keşfetme, kişisel gelişim ile ilgili derin düşünme, ortak iyi için tefekkür, içeriğin etkili pedagoji ile entegrasyonu aşamalarını içeren bu model, öğrencilerin konu ve kavram hakkında bilgi, beceri ve tutum geliştirme hedeflerine koşut olarak bütünsel bir bakış açısı sunmaktadır. Ayrıca Selçuk tarafından, bu modelin

betimsel ve niceliksel boyutları ile eğitimsel faaliyetlerdeki etkisinin saptanması yoluyla modelin zayıf yönlerinin revize edilerek geliştirilebileceği önerisi sunulmaktadır (Selçuk, 2018). 2018 yılında da Hasan Çetinel tarafından, dini kavramların öğretilmesine yönelik olarak kavramların anlamına odaklanan ve tarihsel zemin üzerinde meydana gelen değişimleri ele alan art zamanlı semantik çabaları içeren ve kavram öğretimde niteliği, başarıyı ve kalıcılığı arttıran bir model olarak semantik analiz yöntemi ele alınmış ayrıca bu yöntemin etkililiği deneysel olarak sınanmıştır.

Yukarıda ele alınan ve bilgileri verilen din öğretiminde kavram öğretimine odaklanan çalışmalar incelendiğinde çoğunluğunda kavram öğretiminin teorik boyutta ele alındığı; alan araştırmasına odaklanan çalışmalarda araştırma gruplarını çoğunlukla öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Alan araştırmasına odaklanan çalışmaların içerisinde öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalar mevcut ise de kavram öğretimi sürecinin tüm aşamalarını kapsamamakta ve lokal kalmaktadır. Bu doğrultuda kavram öğretimi faaliyetlerin yürütücü olarak DKAB öğretmenlerinin DKAB dersinde yer alan kavramlarda veya alanda daraltmaya gitmeden kavram öğretiminde tercih ettikleri yöntemleri, dikkat ettikleri eğitsel ilkeleri, kalıcılığı sağlamaya yönelik gerçekleştirilen uygulamaları, somutlaştırma faaliyetlerini, kavramların ölçme ve değerlendirme işlemlerini, kavram öğretiminde kullanılan araç ve gereçleri, öğretmenlerin kendileri için kaynak konumunda olan öğretim programını ve ders kitaplarını kavramlar açısından değerlendirmesini içeren bütüncül bir yaklaşım öğretim sürecinin tüm aşamalarını ile ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Kavram öğretimi sürecinin tüm aşamaları dikkate alınarak ortaya koyulan bu araştırmanın belirtilen boşlukları doldurmasından hareketle öğretim programı tasarımcılarına, ders kitabı yazarlarına, öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmenlere, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik faaliyetler düzenleyicilere ve araştırmacılara pratik açıdan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmanın odaklandığı temel kurgu DKAB öğretmenlerinin kavram öğretimi ve sürecine ilişkin görüş ve deneyimlerini betimlemeye çalışmaktadır. Bu amaçla; kuramsal çerçeve başlığında kavram, kategori, kavramsallaştırma, kavram öğrenme kuramları ve kavram öğretim modellerine kısaca temas edilmiştir. Bulgular, yorum ve tartışma başlığında ise öğretmenler ile görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmeye çalışılmıştır. Bulgular araştırmanın sınırlıkları içerisinde geçerli ve anlamlı olmasından hareketle çerçevenin bilinmesi ve belirlenmesi gereken önemli bir noktadır (Karasar, 2017).

Araştırmanın kavramsal ve teorik çerçevesi dahilinde kavram tanımı, işlevi, özellikleri, faydaları; kavram kazanımı süreci ile yakından ilişkili olan bilişsel gelişim ve dil gelişimi kuramları, alan araştırmasına odaklanıldığı ve farklı çalışmalarda bu başlıklar teorik düzlemde ele alındığı için ayrıca yer verilmemiştir. Bununla birlikte din öğretimi DKAB dersi ile DKAB dersi de kavram öğretimi süreci ile sınırlandırılabilecek süreçler değildir. Ancak bu araştırmada örgün eğitim kurumlarında yürütülen zorunlu ders kategorisi içerisinde yer alan DKAB dersi içeriğinde bulunan kavramlar ve bu kavramların öğretimi ile sınırlandırılmıştır. Bu yüzden tartışma da bulunurken genel öğretim ilke ve yöntemlerinin, kavram öğretimine bakan boyutu merkeze alınmıştır. Dolayısıyla cami, aile, Kur'an Kursları vb. kurumlarda yürütülen kavram öğretimi, araştırmanın kapsamı dışındadır. Ayrıca betimlenmeye çalışılacak kavram öğretimi seçmeli din, değer ve ahlak alanı dersleri (Peygamberimizin Hayatı, Temel Dini Bilgiler, Kur'an-ı Kerim) ve diğer branş öğretmenleri araştırmanın sınırları dışında bırakılmıştır.

Okul çağı olarak isimlendirilen ilköğretim aşamasında çocuklar, yetişkinlerden farklı olarak yoğun bir biçimde bilgi girdisine maruz kalmakta ve örgün eğitim sistemine paydaş olarak dahil oldukları bu süreç içerisinde kategorizasyon işlemi ekseninde orijinal

manzaralar ortaya çıkmaktadır. Çocuklar bu dönemde planlı bir sistem içerisinde kavram ve kategorileri edinirken aynı zamanda bunları ilişkilendirilerek örgütlemektedir. Bu görünümden dolayı tezin sınırları ilköğretim grubu derslerine giren DKAB öğretmenleri (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf) olarak çizilmiştir.

2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilen uygulama bu dönemde geçerli olan öğretim programında yer alan kavramlar ile sınırlıdır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde ders esnasında kullandıkları materyallerin kavram öğretimi açısından etkilerinin irdelendiği problem alanında ise bu yıl içerisinde geçerli olan ders kitaplarında bulunan kavramlar üzerinedir. Ancak bu sınırlama öğretmenlere yöneltilen sorular düzeyindedir. Kitaplar ve öğretim programı konusunda öğretmenlerin daha önceki ders araç ve gereçleri hakkında fikirleri ve günümüz karşılaştırmaları analiz bölümünde veri olarak kabul edilmiştir.

Ders kitaplarında ve öğretim programında yer alan kavramlar, kavram öğretimi ilkeleri ve ögeleri göz önüne alınarak çeşitli değişkenler açısından analiz edilmemiş ancak kavram öğretimi sürecinin ders kitaplarından ve öğretim programından bağımsız olamayacağı gerçeğinden hareketle öğretmenlerden ders kitaplarını kavram öğretimi sürecinde kendilerine hem temel hem yardımcı bir kaynak olması açısından değerlendirmelerini istemiştir.

Araştırmanın veri toplama aracı yarı yapılandırılmış mülakat/ görüşme tekniği ile sınırlandırılırken araştırma grubunda ise öğretmen sayısı 20 kişi ile sınırlı tutulmuştur. Ayrıca araştırma zaman ve mekan açısından Ankara ili ve 2019-2020 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

Kavram öğretimi sürecinde ele alınan ve DKAB öğretim programında yer alan hoşgörü, merhamet, yardımseverlik gibi kavramlar bir yönüyle de değer öğretimini alanına giren içeriklere de sahip olmaktadır. Değer öğretiminde yer alan her değerin temelde bir

kavram olmasından hareketle değer öğretimi ile kavram öğretimi arasında yer alan bulanık sınırlar çalışmanın uygulama aşamasında da kurulmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla değer ve karakter öğretimi, her ne kadar bir yönüyle kavram ve kavram öğretimine işaret eden yönü bulunsa da çalışmanın kapsam ve sınırlıkları dışında bırakılarak sadece kavram öğretimi sürecine odaklanılmıştır.

5. Araştırmanın Yöntemi

Bu başlık altında araştırmanın deseni, veri toplama aracı, verilerin analiz edilmesi, çalışma grubu ve geçerlik güvenirlik çalışmaları ele alınmıştır.

DKAB öğretmenlerinin kavram öğretimine yönelik görüşlerine odaklanan araştırmada okullarda zorunlu dersler kategorisinde yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi içeriğinde bulunan kavramların öğretim ortamlarında nasıl öğretildiği sorusu çerçevesinde betimlemeler ve analizler yapılmak istendiği için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitekim nitel araştırma; *"gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma"* olarak ifade edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016: 45).

Kavramların öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesinin ve betimlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yönteminin tercih edilmesinin başlıca nedenleri; olay ve olguların gerçekleştiği süreç içerisinde ele alınabilmesi, sayısal istatistiklerin aksine bireysel uygulamaların özgünlüğünün ve derinliğinin anlaşılabilmesi, katılımcılar ile birebir görüşülebilmesinin veriler üzerinde doğallık ve otantiklik etkisi ve kavram öğretimi sürecinin nasıllığı üzerinden betimleyici perspektifler sunmasıdır.

5.1. Araştırma Deseni

Nitel araştırmalarda araştırma deseni, araştırmanın başlangıç noktasından raporlaştırma evresine kadar araştırmanın amacı doğrultusunda yürütülebilmesi için araştırmacıya yol gösteren strateji olarak tanımlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma desenleri nitel araştırmanın doğasından kaynaklanan esneklikten hareketle kesin ve net çizgilerle birbirinden ayrılmamaktadırlar (Creswel, 2016). Ancak yine de belirli özelliklerinden hareketle nitel araştırma geleneğinde eylem araştırması, fenomenoloji, durum çalışması, anlatı çalışması ve gömülü teori olarak farklı desenler bulunmaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerine odaklanan bu araştırmada karmaşık olayları anlama ve anlamlandırma isteminden hareketle tercih edilen araştırma deseni "durum çalışması" dır. Durum desenli nitel çalışmalarda, problem olarak belirlenen duruma yönelik unsurlar bütüncül bir yaklaşım ile ele alınmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016: 73). Aynı zamanda durum çalışmaları "güncel bir olayı derinlemesine ve bütünsel olarak gerçek dünya perspektifinden incelemeyi" gerektirmektedir. Buradan hareketle son yıllarda durum çalışmalarına yönelimlerin artmasının nedeni olarak durum çalışmalarının araştırmacıya bir olaya müdahale etmeden derinlemesine inceleme ve anlama imkânı sunması olduğu belirtilmiştir (Saban & Ersoy, 2017: 144-147).

Durum çalışmaları içerisinde araştırmaya yön veren planlama modelleri de bulunmaktadır. Bu araştırmada tercih edilen model "ardışık durum çalışması modelidir. Bu modelde; planlama, desene karar verme, hazırlanma, verileri toplama, verileri analiz etme, verileri raporlaştırma ve çalışmayı paylaşma göre aşamaları bulunmaktadır (Saban & Ersoy, 2017: 149).

5.2.Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda amacın ulaşılan verilerin tümele genellemek olmadığı aksine elde edilen veriler içerisinde bulunan bağlamı betimlediği bilinmektedir. Ancak yine de tikel

durumlardan elde edilen veriler aynı bağlama sahip tümeller hakkında ipuçları sunabilmektedir. Bu açıdan istatiksel olarak genelleme amacı olmaksızın analitik aktarılabilirlik açısından araştırmanın evreni Ankara ili olarak sınırlandırılmıştır. Araştırmanın evrene temsili öngörülmeyen unsurlar ile yapılandırıldığında, evren ve örneklem kavramsallaştırmaları yerine "çalışma grubu" ifadesinin tercih edilebilmektedir (Karasar, 2017: 148).

Çalışma grubu tercihinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmektedir. Maksimum çeşitlilik örneklemi, konu ile ilgili tüm boyutlar üzerindeki farklılıkları görebilmek için amaçlı olarak seçilerek oluşturulmaktadır (Patton, 2014: 243). Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, görece küçük bir örneklem grubu oluşturulması ve araştırmanın problemine taraf olabilecek katılımcıların farklı açılardan çeşitliliğini sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016: 119). Bu nedenle araştırmanın amacını yansıtması için çalışma grubu üyelerinin cinsiyet, kıdem yılı, mezuniyet, öğrenim durumu, görev yaptıkları okulların bölgeleri ve yaş gibi değişkenler açısından farklılaşması önem taşımaktadır. Bu yüzden çalışma grubunda farklı boyutları temsil eden katılımcılar tercih edilecektir. Ankara ili içerisinde çeşitliliği sağlayabileceği düşünülen Çankaya, Altındağ ve Keçiören ilçelerinde görev yapan öğretmenler belirlenmiştir.

Araştırmanın uygulamalarının yapıldığı 2019-2020 eğitim öğretim yılı I.. Ders dönemidir. Türk Milli Eğitim sisteminde 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya koyulan 4+4+4 kesintisiz zorunlu eğitimin olduğu ve imam hatip okullarının ortaokullarının açıldığı bir dönem olduğundan 5. sınıflar da ortaokul kategorisine dahil edilmişlerdir. DKAB dersi de ilköğretimin birinci aşamasında 4. sınıfta ikinci aşaması olan ortaokul da ise tüm sınıf düzeylerinde zorunlu dersler statüsündedir. Bu derslerde öğretmenlik yapmak için DKAB öğretmenlik bölümü mezunu almak, İlahiyat, İslami

İlimler bölümlerinden mezun olup formasyon ya da önceki uygulamalarda göründüğü gibi tezsiz yüksek lisans yapmak gerekmektedir. Çalışma grubu içerisinde bu çeşitliliğe de değinilmeye ve dengede tutulmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubunda bulunan katılımcıların sayısı ve yeterli olup olmaması da araştırmanın iç ve dış geçerliliğini etkileyen unsurlardan biridir. Çalışma grubunun hacmi, araştırmanın metodolojisiyle belirlenebilecek bir aşamadır. Buna göre nitel araştırmalarda çalışma grubunun kaç katılımcıdan oluşacağını belirlemede dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler bulunmaktadır. Öncelikle dikkat edilmesi gereken ilke araştırmanın odağıdır. Araştırma odağında DKAB öğretmenlerinin kavram öğretimi sürecine ilişkin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin analiz edilmesi bulunduğu için hedef olabilecek çalışma grubu farklı verilere ulaşabilecek kadar zengin, derinlemesine analiz edilebilecek kadar da sınırlı kalmalıdır. Dikkat edilmesi gereken bir başka ilke ise elde edilecek verinin genişliği ve derinliği ile ilgili olarak veri miktarıdır. Elde edilecek verinin niteliği çalışma grubunun büyüklüğü veya küçüklüğünü de etkileyecektir. Verinin miktarı, derinliği ve genişliği arttıkça doğal olarak çalışma grubunun sayısında azalma görülecektir. Araştırma da kavram öğretiminin tüm aşamalarına yönelik derinlemesine veri elde etmek amacıyla yürütüldüğü için katılımcı öğretmen sayısı 20 ile sınırlandırılmıştır.

Çalışma grubunu belirlerken dikkat edilmesi gereken son nokta ise araştırma sorularının yanıtı olabilecek süreçlerin tekrarlanmaya başladığı aşama olarak kabul edilen doyum noktasına ulaşana kadar veri toplamaya devam edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2016: 124-125). Bu ilkeler doğrultusunda araştırmaya gönüllü katılımcı 20 DKAB öğretmeni ile görüşülmüş ve etik kurallar göz önüne alınarak katılımcıların isimleri Ö1, Ö2, Ö3 vb. şeklinde kodlanarak gizli tutulmuştur.

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem Yılı	Öğrenim Durumu	Görev Yapılan Yerleşim Yeri	Girilen Sınıf Düzeyi
Ö1	Kadın	29	7	Yüksek Lisans	Altındağ	4-5-6
Ö2	Kadın	28	6	Yüksek Lisans	Keçiören	5-6-7-8
Ö3	Kadın	29	3	Lisans	Altındağ	7-8
Ö4	Kadın	26	4	Lisans	Altındağ	5-6-7-8
Ö5	Kadın	51	26	Lisans	Çankaya	5-7
Ö6	Erkek	45	16	Yüksek Lisans	Altındağ	5-6
Ö7	Kadın	30	7	Yüksek Lisans	Keçiören	6-7-8
Ö8	Kadın	25	2	Yüksek Lisans	Çankaya	6-7-8
Ö9	Kadın	38	9	Lisans	Çankaya	5-6-7-8
Ö10	Kadın	31	7	Lisans	Altındağ	5,6,7,8
Ö11	Kadın	30	9	Lisans	Keçiören	5-6-7-8
Ö12	Erkek	53	26	Yüksek Lisans	Altındağ	5,6,7,8
Ö13	Kadın	27	4	Yüksek Lisans	Altındağ	5,6
Ö14	Erkek	54	30	Doktora	Keçiören	4,5,6,7,8
Ö15	Erkek	52	25	Lisans	Altındağ	4,5,6,7,8
Ö16	Erkek	34	9	Yüksek Lisans	Altındağ	5,6,7,8
Ö17	Erkek	42	9	Yüksek Lisans	Keçiören	5,6,7,8
Ö18	Erkek	52	28	Lisans	Keçiören	5,6,7,8

Ö19	Erkek	39	15	Yüksek Lisans	Çankaya	6,7,8
Ö20	Kadın	37	14	Lisans	Çankaya	4

Tablo 1: Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

5.3.Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aşaması, araştırma problemine cevap olabilecek nitelikte bilgiler toplanmasının amaçlandığı faaliyetler bütünü olarak ifadelendirilmiştir (Creswell, 2016: 146). Bu amaca hizmet etmek için araştırmanın metodolojisine uygun bir veri toplama tekniği tercih edilmektedir. Bu araştırmada görüşme tekniği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Görüşme, nitel araştırma geleneğinde derinlemesine bilgi sağladığı için en çok tercih edilen teknikler biri olmuştur. Görüşme tekniği, ciddi bir amaç için önceden belirlenmiş soru ve yanıtlara dayalı karşılıklı etkileşimli bir süreç olarak tanımlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016: 129). Görüşme tekniği özelliklerine göre kendi içinde üçe ayrılmaktadır. Bunlar: yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşmedir. Çalışma da veri toplamak için tercih edilen görüşme türü yarı yapılandırılmış görüşmedir. Yarı yapılandırılmış görüşme önceden belirlenmiş bir çerçeveye sahip olması ile birlikte araştırmacıya sorular noktasında görüşme esnasında esneklik sağladığı için tercih edilmiştir (Karasar, 2017: 166). Görüşme formunun hazırlanması aşamasında konu ile bağlantılı ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

Görüşme formu hazırlanmadan önce alanda ve alan dışı ama kavram öğretimine ayrıca öğretmen görüşlerine odaklanan çalışmalar incelenmiştir. Görüşme formu nihai halini

almadan önce 3 DKAB öğretmeni ile pilot uygulama için görüşmeler gerçekleştirilmiş, soruların anlaşılırlığı ve sürecin tümünü kapsayıcılığı değerlendirilmiştir. Ayrıca form, alanında uzman iki akademisyen ile paylaşılmış görüş ve önerileri alınmıştır. Pilot uygulamalardan ve akademisyenlerin görüş ve önerilerinin alınmasından sonra benzer cevaplara götüren sorular aynı soru başlığında birleştirilmiş süre de göz önünde alınarak forma son hali verilmiştir.

Öğretmenler ile görüşme planlanmadan önce Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve ekte sunulmuştur. Görüşmeler için öğretmenlere bilgilendirilmiş gönüllü onam formu hazırlanmış, görüşme öncesi ve sürecinde araştırmanın konusu ve amacı hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılımın gönüllük esasına bağlı olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenler ile görüşme planlaması için belirlenen ilçelerde belirli periyodlarla düzenlenen DKAB zümre toplantılara katılarak araştırmadan bahsedilmiş ve gönüllü öğretmenlerin iletişim bilgileri alınmıştır. Öğretmenler ile belirlenen tarihlerde görev yaptıklarına okullara gidilerek boş sınıf, müdür ya da müdür yardımcısı odası, rehberlik servisi gibi sessiz olabilecek sınıflarda görüşmeler yürütülmüştür.

Görüşmeler katılımcıların izinleri alındıktan sonra veri kaybı yaşamamak adına ses kaydı cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin süresi öğretmenlerin kavram öğretimine yönelik deneyimlerine bağlı olarak farklılık göstermiştir.

Katılımcı	**Süre**	**Katılımcı**	**Süre**	**Katılımcı**	**Süre**	**Katılımcı**	**Süre**
Ö1	70dk	Ö6	45dk	Ö11	42dk	Ö16	30dk
Ö2	65dk	Ö7	67dk	Ö12	71dk	Ö17	40dk

Ö3	47dk	Ö8	40dk	Ö13	81dk	Ö18	34dk
Ö4	41dk	Ö9	75dk	Ö14	57dk	Ö19	45dk
Ö5	85dk	Ö10	82dk	Ö15	55dk	Ö20	75dk

Tablo 2: Katılımcı Öğretmenlerle Görüşme Süreleri

5.4.Verilerin Analizi

Nitel araştırma geleneği içerisinde diğer aşamalarda olduğu gibi veri analizi aşamasında da mutlak ve standart bir yöntemden bahsetmek mümkün değildir. Aksi yönde bir girişim verilere uygun olarak zengin ve derinlemesine sonuçlar elde etme imkânını olumsuz yönde etkileyecektir. Çünkü her araştırmanın kendi doğasına ve özelliğine göre bir analiz yöntemi tercih edilmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2016: 237). Bu araştırmanın odağı ve özelliğinden hareketle verilerin analizi ve çözümlenmesinde "betimsel analiz" yöntemi tercih edilmiştir.

Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016: 239). Bu analiz yönteminde elde edilen veriler, araştırmanın problem ve soruları ekseninde oluşturulan temalara göre düzenlenmektedir. Buradan hareketle veriler araştırma sorularının ortaya koymuş olduğu temalar etrafında düzenlenmiştir. Ayrıca görüşme yoluyla elde edilen veriler herhangi bir şekilde değiştirilmeden güvenirliği sağlamak adına doğrudan alıntılar ile aktarılmaktadır (Patton, 2014: 313).

Betimsel analiz yönteminde ve bu çalışmada analiz için çerçeve oluşturma, oluşturulan çerçeve ekseninde verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve doğrudan alıntılar ile desteklenmesi ile bulguların açıklanması birbiri ile ilişkilendirilmesi aşamaları izlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016: 240). Ayrıca nitel araştırmanın tabiatı gereği

verilerin sayısallaştırılması yerine anlama ve yorumlama esas olduğu için veriler, frekans ve yüzdelik üzerinden analiz edilmemiştir. Analiz edilen verilerin kodlanmasında araştırmacıya yardımcı olabilecek MAXQDA 2020 paket programı kullanılmış, ulaşılan tema ve kodlar daha sonra hem araştırmacı tarafından hem de alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir.

5.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel karakterli çalışmalar yürüten araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılar ile birebir iletişime geçerek ve sahada uzun zaman harcayarak ulaştığı bilgi ve veri yapısını derinden anlamaya çalışmakta olduğu için araştırma sürecinde veriler doğru anlaşıldı mı gibi sorular sorulmakta ve bu soruların cevaplarına ilişkin pek çok farklı perspektif olduğu görülmektedir (Creswell, 2016: 243- 244). Bu perspektiflerin çokluğu, araştırma yöntemlerinin kendi karakteristik özelliğinden hareketle geçerlik ve güvenirlik kavramlarının anlam alanlarını da dönüştürmesi gerçeği ile açıklanabilmektedir. Olguların varlığına ve anlamına odaklanan nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile olguların sayısal özelliklerini merkeze alan nicel araştırmaların aynı olmayacaktır. Buna göre nitel araştırmalar için geçerlik; araştırılan olgunu yansız ve olduğu biçimiyle ele alınması anlamına gelirken güvenirlik inandırıcılık anlamına gelmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016: 269-273). Bu bağlamda geçerlik ve güvenirliğin arttırılması amacıyla aşağıdaki önlemler alınmıştır;

Araştırma soru ve problemleri açık bir şekilde ifade edilmiş ve bulguların araştırma soruları ile tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma verilerine hangi teknik ile ulaşıldığı ve analiz edildiği süreçler detaylıca ele alınmıştır.

Araştırmada veri çeşitliğini sağlamak için öğretmenlerin mezuniyetleri, kıdem yılları, yaşları, cinsiyetleri, öğrenim durumları, görev yaptıkları okullar gibi özelliklerin çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Görüşme formu son halini almadan önce pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş, alan uzmanların görüşleri alınmış ve değerlendirmeler bağlamında gerekli revizeler yapılmıştır.

Görüşme öncesinde ilgili kurumlardan gerekli etik izinler alınmış ve katılımcılar için bilgilendirilmiş gönüllü onam formu hazırlanmıştır.

Veri kaybı yaşamamak adına görüşmeler katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydına alınmış, ekleme ve çıkarma yapılmadan deşifre edilmiş ve talep eden öğretmenlere görüşme metinleri mail yoluyla ulaştırılıp onayları alınmıştır.

Bulgular bölümünde kavram öğretimi sürecinin betimlenmesine katkısı, yorumlama ve tartışmalara da temel oluşturması bakımından ilgili yerlerde doğrudan alıntılara başvurulmuştur.

Ses kaydına alınan görüşmeler, ses kayıtlarının deşifre edildiği ham veriler ile birlikte katılımcıların imzaladığı gönüllü onam formları araştırmacı tarafından muhafaza edilmektedir.

Veriler yorumlanırken tarafsızlık ve objektiflikten uzaklaşılmamasına, araştırmacının ön yargı ve kabullerinin veriler ile ilişkilendirilmemesine özen gösterilerek yanlış anlamanın önüne geçebilmek için veriler düzenli olarak gözden geçirilmiştir.

Öğretmenlere kavram öğretimi ve sürecine ilişkin sorular yöneltildiğinde veri kaybı yaşamak adına, görüşme öncesinde müfredatta yer alan kavramlar tablo haline getirilmiş ve görüşme esnasında öğretmenlere verilmiştir (Ek 5).

Görüşme esnasında katılımcılar tarafından anlaşılmayan yerler berraklaştırılmaya çalışılmış aynı zamanda araştırmacı tarafından anlaşılmayan yerlerde katılımcılara sorularak netleştirilmeye çalışılmıştır. Yine görüşme esnasında katılımcıları yöneltici

ifade ve açıklamalardan kaçınılmış, katılımcıların özgür ve rahat bir biçimde kendilerini ifade edebilecekleri bir atmosfer oluşturulmaya çalışılmıştır.

II. BÖLÜM

BULGULAR YORUM ve TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde araştırma soru ve problematikleri bağlamında ele edilen veriler yorumlanmış ve tartışılmıştır. Ulaşılan veriler araştırma soruları ekseninde betimsel analiz yöntemi ile tümdengelim metodu kullanılarak analiz edilmiştir. Yine bu bölüm içerisinde bulgulara yer verilirken elde edilen veriler, alanyazında ulaşılan tartışma ve sonuçlar ile doğrudan ilişkilendirilebilmesi için ilgili tema ve kategoriler içerisinde tartışılmıştır. Ulaşılan veriler, uygulama alanındaki mevcut durumu tamamen yansıtma kapasitesi ve amacına sahip olmaması nedeniyle, bulguların bütüne genellemesi yaklaşımı benimsenmemiştir. Ayrıca araştırmanın, katılımcı grupta yer alan öğretmenlerin kavram öğretimine ilişkin görüşlerini betimleme amacı taşımasından hareketle bulgular, yüzdelik ve frekans değerleri üzerinden değil görüşme verileri ekseninde yorumlanmıştır.

1. Kavramın ve Kavram Öğretiminin DKAB Dersindeki Yeri ve Önemi

Çalışmanın amacı ve problematiği DKAB öğretmenlerinin kavram öğretimine yönelik bilgi ve becerilerini ölçmek olmadığı, öğretmenlerin kavram öğretimi ve sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve buradan hareketle uygulamada kavram öğretiminin nasıl yapıldığını betimlemek olduğu için öğretmenlere kavramın ya da kavram öğretiminin ne olduğuna yönelik sorular yöneltilmemiştir. Ancak kavram öğretiminin temel unsuru olan kavramların, ders içindeki yeri ve işlevinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının bilinmesi, öğretmenlerin kavram öğretimine yönelik uygulamalarını anlamlandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla öğretmenlere kavramların DKAB dersindeki işlevi ve konumu ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular ise şu şekildedir;

1.1. Kavramlar Dersin Temeli Olduğu İçin Önemlidir

Öğretmenlerin çoğunluğu kavramları DKAB dersinin temeli olarak görmekte ve kavramlar yoluyla bir zemin inşa edildiğini ifade etmektedir. Bu fonksiyonları göz önüne alındığında kavramlar, öğretmenler tarafından dersin anlaşılmasında önemli bir unsuru olarak kabul edilmekte ve dersin kavramlar açısından zengin olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin katılımcılardan Ö1 kavramların ders için ne ifade ettiğini şu şekilde açıklamıştır;

> *"Kavramların ders için önemi çok fazla. Hatta ciddi anlamda kavramlar üzerinden ders işlediğimiz oluyor. Soyut kavramlar somut kavramlar DKAB dersinde çok fazla yer alıyor bu anlamda kavram öğretiminin olmaması dersi sekteye uğratır. Kavramların dersteki yeri önemlidir hatta temelidir diyebilirim, kavram öğretimi dersin bütününü oluşturmakta ve ders kavramlar üzerinden gitmektedir."*

Kavramların ders için önemli bir unsur olmasının yanında her kazanımda direkt olarak bir kavramın öğretimi hedeflenmemesine rağmen dolaylı da olsa kavram öğretiminin yapıldığı katılımcı Ö2 tarafından ifade edilmiştir;

> *"Kavramlar bu ders için çok önemli, zaten bizim en temel noktalarından bir tanesi kavram öğretimi her ünite de mutlaka birkaç kavram öğretiyoruz. Kazanımlarda yer almasa bile kavramları veriyoruz bizim dersimiz bazında bence en önemli faktörlerden biri kavram öğretimidir."*

Öğretmenler kavramların ders için önemini temellendirirken kavramları öğrenmeyen öğrencinin, dersi anlamasının da mümkün olmadığını belirterek kavramların dersin kazanımlarını gerçekleştirmesinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcı Ö5 ve Ö9 tarafından şu şekilde izah edilmiştir;

> *"Kavramları bilmeyen öğrenciler kesinlikle konuyu da anlayamıyorlar herhangi bir konuda literatür vardır ya bizim hocalarımız kavramı bilmiyorsanız herhangi bir türkü şarkıyı bile anlayamazsınız derlerdi. Kavram bir binanın temel taşı gibi kavramı çocuk bilmezse*

anlattığınız her şey havada kalır. Bizim dersimiz için de mesela tevhit ahiret kavramları hepsi temeldir bilmezse devamı getiremez bağlantı kuramaz ve konuya hakim olamaz ya hiç anlamaz ya da yanlış anlar." (Ö5)

"Zaten din kültürü dersi kavramlar üzerinden anlatılıyor eğer çocuklar kavramları bilmezse bir sonraki aşamaya geçmeleri zor olur. Mesela namaz kavramını işlerken kıyam, kıraat rükû gibi kavramları kullanmazken bir sonraki aşamada uygulamada çocuk bunu anlamıyor rükû ne demektir diyor anlamadıklarını orada belli ediyorlar kavramların o yüzden net bir şekilde yerleştirmemiz gerekiyor. Temel bir zeminin üzerine inşa etmek gerekiyor çünkü sürekli önüne kavramlar gelecek..."(Ö9).

Katılımcı Ö18 ise Kuran'ı-Kerim'i anlayabilmek için kavramların önemine vurgu yapmış ve temel kavramların öğretimi olmaksızın dersin anlaşılamayacağını belirtmiştir.

"...Fakültede bir Hocamız vardı, onun güzel bir sözü vardı derdi ki evladım Kur'an-ı Kerimi anlayabilmek için en az iki bin kavram bilmek gerekiyor dersi konuyu hatta dini anlayabilmek için bu kavramlar temel bilgilerdir. Kavramlar din alanını ve dersi ve hatta Kuranı Kerimi anlayabilmek için zorunlu, kavramlar olmasa meramımızı anlatamayız, insan kavramlar ile düşüncelerini kendini sanatın ifade ediyor medeniyetini ifade ediyor ve gelecek nesle kavramlar ile aktarıyorlar. Kavramları bilmeyince ben dini konuları çocuklara nasıl anlatacağım bir Allah kavramını anlatabilmem için kavramların alt yapısının oluşması gerekiyor bunun içinde küçük yaştan başlayarak kademeli kademeli bu kavramların mutlaka verilmesi gerekiyor."

Katılımcı Ö1'in ifadeleri doğrultusunda Kur'an'ın doğru ve sağlıklı bir şekilde anlaşılması anahtar kavramların doğru ve sağlıklı anlaşılmasına bağlı olduğunu gösteren çalışmaların (Yılmaz, 2004) yanı sıra öğretimde Kur'an'ın temel kavramlarına yer verilmesi gerektiği (Altaş, 2008) vurgulanmıştır. Din eğitim ve öğretimi hedeflerini gerçekleştirmeye yardımcı ve geliştirici bir role sahip olan Kur'an kavramlarının öğretimi, dini bilginin, din dilinin ve dini deneyimin niteliğinin keşfedilmesi gibi katkıları

da Akyürek tarafından da ele alınmıştır (Akyürek, 2018b). Ayrıca kavram öğretimine gerekli önem verildiği takdirde, sure öğretimi dolayısıyla Kur'an'ın anlaşılması da bu durumdan olumlu etkilenecektir (Bilecik, 2012).

Görüldüğü gibi kavramların dersteki yeri ve işlevine yönelik öğretmen görüşlerinden ilki, kavramların dersin temelini oluşturduğu için önemli yapılar olmasını vurgulayan cevaplardır.

İlköğretim Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4-8) öğretim programında; din öğretiminin kendine has kavramsal çerçeve sahip olduğunda değinilmiş ayrıca anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi bu kavramların sağlıklı bir şekilde kazanılmasına bağlanmış ve bu nedenle her ünitede "anahtar kavramlar" bölümünün olduğuna işaret edilmiştir (MEB, 2018: 12).

Alanyazında DKAB öğretmenlerinin, kavramların dersteki yeri ve işlevine yönelik görüşlerinin alındığı bir çalışmaya rastlanmasa da kavramsal çerçevesi ve kavram öğretimi süreçlerinin benzerlikler gösterdiği[2] Sosyal Bilgiler alanında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, kavram öğretimine yönelik görüşlerini ele alan çalışmalarının sonuçlarına göre de öğretmenlerin, kavram öğretimini Sosyal Bilgiler dersinin kavramlar açısından zengin olmasından hareketle önemli olarak kabul ettiği ve dersin etkin bir parçası olarak değerlendirdiği görülmektedir. (Akengin & Süer, 2011; Gültekin, 2016; Memişoğlu & Tarhan, 2016; Soylu & Memişoğlu, 2019).

Malatyalı ve Yılmaz (2010) da kavramların insan zihninin temel yapı taşları olduğu için eğitimde ve gelişimde öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Yükselir (2006) Sosyal Bilgiler dersi için kavramların öneme sahip olduğunu ve öğretimin odak noktası olarak görülmesi gerektiğini ifade etmiştir.

[2] Sosyal Bilgiler Öğretim Programı için Bkz: http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354

Düşünce ve düşünme fiilinin temel olan kavramlar kazanıldıkça düşünce dünyasına yerleşir, kavramlar ile düşünülür; düşünceler kavramlarla örülüdür ve kavramlarla yaşanır. Kavramlar, düşünceye sağlam bir zemin oluşturduğu için düşüncenin oluşmasında ve düşünce akışında da kavramların değeri kendini göstermektedir. Bu yüzden "Düşüncenin gelişmesini belirleyebilmek için çocukta kavramların kazanılması gerekir" (Yavuz, 1998: 79). Kavramlar kazanılmadan düşünülecek şeylerin zemini inşa edilmemiş olacaktır. Bu açıdan öğretmenlerin kavramların ve kavram öğretiminin yeri ve önemine ilişkin yorumlarının önemli ve yerinde olduğu söylenebilir.

1.2. Kavramlar Yaşam İle İç İçedir

Kavramların yeri ve işlevine ilişkin olarak, öğretmenler tarafından dersin temeli olmasından hareketle önemli unsurlar olarak görülmesinden sonra ki yoğun vurgu, kavramların yaşamın bir parçası olması üzerinedir. Öğrencilerin, ders dışında da yetişkinlik dönemlerinde de kavramlar ile temas edeceği gerçekliği üzerinden kavramların konumu belirlemişlerdir. Bu doğrultuda katılımcı Ö13'ün ifadeleri şu şekildedir;

> *"…Çocuk eğer bugün okul dışında da bir hayata atıldığında bu kavramlar ile hep karşılaşacak ya da dini bir kitap okurken bir şey araştırırken ya da bir soru sorduğunda buna cevap aldığında insanlarla konuşurken meslek sahibi olduğunda işini yaparken yani her alanda bu kavramlar karşısında çıkacak."*

Kavramlar, yaşam ve yaratıcıyı puzzle örneği üzerinden irtibatlandıran katılımcı Ö15 ise kavramları insan yaşamındaki bütünselliği sağlayan bir faktör olarak ele aldığı belirtimleri şu şekildedir;

> *"Kavramlar ile hayatımızı biz yönlendiriyoruz yaşıyoruz özellikle DKAB dersinde anlattıklarımız bir bütün genel anlamda baktığımızda hayatın içerisinde bu kavramların hepsi var bu kavramlarda hepsi tek tek can alıcı noktalar ve bu tek tek kavramları birleştirdiğimizde bütün olarak Allah'a iman sorumluğumuz hayatımızın anlamı neden*

geldik nereye gidiyoruz ne yapmamız lazım bu soruların cevabının hepsi önemli bunu bir puzzle gibi bu tek tek parçaları kavramlar birleştirdiğinizde insanın dünyadaki bulunma noktası. Bunlardan bir tanesi eksik olduğunda puzzle tamamlanmamış oluyor ve bütün olarak baktığımızda yaşarken her alanda karşımıza çıkan parçalar."

İnsan varlığının kavramlar ile ilişkisini epistemik bir boyutta ele alan katılımcı Ö12 kavramları, insan varlığına değer katan ve yaşamın anlamlandıran bir içkinlikle konumlandırdığı ifadeleri şu şekildedir;

"Adem'in yaratılışı bilgi üzerinedir ayette esmayı öğretti diyor, insanın kavramı bilme yeteneği ile yarattı. Kavramlarda bu yüzden insanı insan yapan değerdir. İnsan yaşamını kavramlar üzerine kurar ve devam ettirir yaşarken kavramlar ile yaşar dersin içerisinde yer alan kavramlarda yaşamın içerisindedir ve öğrencinin yaşamı anlamlandırması için gereklidir."

Eğitim felsefeleri epistemolojik boyutta analiz edildiğinde, eğitim öğretimin dönüştürücü gücünü oluşturan faktörlerden birinin de temel kavramların yaşama yayılan yönü olduğu görülmektedir (Ev, 2010b). Öğretmenlerin kavram ve kavram öğretimine yönelik yaşamın kendiliği içerisindeki konumlandırması, hem yaşanılan gerçeklik, hem de eğitim öğretim yoluyla hedeflenilenler ile uyumlu olduğu söylenebilir.

1.3. Kavramlar Dersin Bütünlüğü İçerisinde Anlamlıdır

Kavramları salt bağımsız parçalar olarak görmeyip ancak dersin bağlamı içerisinde anlamlı ve bağlayıcı unsurlar olarak kabul eden öğretmenlerde bulunmaktadır. Buna göre katılımcı Ö8 tarafından kavramlar ölçme ve değerlendirmenin odağına yerleştirilmiş ayrıca ders konularından bağımsız kavramların öğretilmesinden ziyade konunun gidişatı içerisinde konuyu tamamlayan ve ancak bu şekilde kavram ve konu bütünselliğinin sağlandığını ifade edilmiştir.

"Bizim dersimizdeki konumu dersin içerisinde konularda sınav odaklı, sınavlarda çıktığı için çocuklar ezberliyor, ben kavram öğretimini çok gerekli görmüyorum, çünkü genel eğitim

verdiğimde bunu yedirilmiş olarak alıyorlar vacip nedir ihlas nedir gibi kavramları direk vermem çünkü çocuğun kafasında iz bıraktırmıyor bu dersin içerisinde konular içinde yer alan parçalar olarak görüyorum ve konu etrafında şekilleniyor."

Sever, Budak ve Yalçınkaya tarafından yürütülen çalışmada da kavramların, sınavlardan geçmek için ezberlendiğine dikkat çekilmiştir (Sever, Budak & Yalçınkaya, 2009).

Benzer doğrultu da katılımcı Ö14, kavramların ve kavram öğretiminin ders konularından bağımsız bir şekilde olmaması ve dersin içeriğinin öncelenmesi gerektiği ancak bu şekilde anlamlı bütünlüğün sağlanabileceği şu şekilde ifade edilmiştir;

"Kavram öğretme diye bir olgunun ayrıca verilmesi bunun için özel çaba harcanması ağacı görüp ormanı kaçırmaya benziyor çocuğa ben nübüvvet kavramını vermeye çalışırken peygamberin ahlaki özeliklerini kaçırıyor. Kavramaların ağırlıklı olarak kavram verilecek şekilde programa sokuşturulmasını özellikle şu kavram öğrenilsin bu kavram öğrenilsin diye verilmesini açıkçası eğitim açısından uygun görmüyorum. Çocuk bunları ezberleyemiyor ve hiç biri kalmıyor, din kültüründe kavram yoğunluğundan kaçınılması ve sınırlı tutulması gerektiğini düşünüyorum kavramlar zaten dersin içerisinde yer alıyor."

Sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşlerin alındığı çalışmaların sonuçlarında da öğretmenler, kavramların konular ile ilişkilendirilerek işlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Ulusoy, 2010).

1.4. Kavramların Eğitsel Faydaları Vardır

Kavramların dersteki yeri ve işlevine ilişkin eğitimsel açıdan bir değerlendirme sadece katılımcı Ö7 tarafından yapılmıştır. Ö7 kavramların derse girişte dikkat çekmede ve konu bütünlüğünü sağlamada ki katkılarını şu şekilde ifade etmiştir;

"Kavramlar bir kere derse girerken öğrencilerin dikkatini çekmede öneme sahip. Mesela bir kavramı söylediğin zaman çocuk konuya hemen adapte olabiliyor ve konu bütünlüğü açısından diğer üniteye geçtiğinde ya da konuya yabancılık çekmiyor kavramları öğrendiği

için. Kavramları öğrendiği zaman konuya hakimiyeti artıyor, konular arası bağlantılar kurulabilir dikkatlerini toplayabiliyorlar."

Yapılan farklı çalışmalarda öğretmenlerin, kavramlar ve kavram öğretimine ilişkin olarak öğretim sürecini etkinleştirme, öğretimin ilk basamağı olma, somutlaştırma ve kalıcılık gibi eğitsel faydaları açısından ele alındığı görülmektedir (Memişoğlu & Tarhan, 2016; Soylu & Memişoğlu, 2019).

Kavramların dersteki yeri ve işlevine yönelik olarak öğretmenler, her disiplinin olduğu gibi DKAB alanının da kendine has kavramsal çerçevesinin bulunmasını bir zemin olarak kabul etmiş ve dersin bu zemin üzerinde inşa edilmesinin önemi üzerinde durmuştur. Yine öğretmenlerin bazıları kavramlar ile yaşam arasındaki irtibatın gerçekliği vurgusunu öne çıkarırken dersin bütünlüğünü önceleyen yorumlarda da bulunmaktadır. Ancak kavramların eğitsel açıdan ders açısından hazırlık hazırbulunuşluğu arttırma, dikkat çekme, konuyu özetleme, konu bütünlüğünü sağlama; öğrenen açısından da soyutlama, genelleme ve sınıflama becerilerinin gelişmesi gibi katkıları bulunmasına rağmen bir öğretmen haricinde kavramları eğitimsel faydaları açısından ele alan olmamıştır. Öğretmenlerin kavramların ve kavram öğretiminin din öğretimi üzerindeki işlevi ve katkısını eğitimsel açıdan tam olarak kavrayamadıkları görülmektedir.

2. Kavram Öğretiminde Tercih Edilen Yöntemler

Çalışmanın temel amaç ve problemlerinden biri DKAB öğretmenlerinin kavram öğretimini hangi yöntem ve teknikler ile yürüttüğünü ortaya koymaktır. Bu amaca hizmet edebilmek amacıyla öğretmenlere örnek bir kavram üzerinden öğretime nasıl başladıklarını ve kavram öğretimi sürecinde neler yaptıklarını betimlemeleri istenmiştir. Özet bir şekilde kavram öğretim yöntemleri ele alındığında; tümdengelim, (sunuş-düz anlatım) aşamalarının ilk adımında kavramın tanımı yer alırken sonraki aşamalarda örnek

ve örnek olmayan durumlar, kritik olan ve olmayan özellikler öğretmen tarafından işe koşulmaktadır.

Tümevarım (buluş) yönteminde ise öncelikle kavramın örnek ve örnek olmayan durumları, kritik olan ve olmayan özelliklerinden hareketle öğrenciler ile birlikte kavram tanımına ulaşma söz konusudur. Öğretmenlerden elde edilen veriler ile kavram öğretiminde kullanılan yöntemler kategorisi oluşturulurken, aşamaları bakımından ne tam bir tümevarım ne de tam bir tümdengelim yönteminin uygulanmadığı tespit edilmekte bu yüzden kategoriler isimlendirilirken tanımdan hareket eden uygulamalar tümdengelim, tanıma ulaşmaya çalışan uygulamalar ise tümevarım olarak kavramsallaştırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kavram öğretimi sürecinde tümevarım ve tümdengelim dışında tercih ettikleri uygulamalar, tamamlayıcı- destekleyici unsurlar ile bireysel uygulamalar başlığı altında ele alınmıştır.

2.1. Tanım Merkezli Tümdengelim Yaklaşımı

Kavramların öğretimine öncelikle kavramın tanımını yapmakla ya da kitapta var olan tanımını vermekle başlayan öğretmenler bulunmaktadır. Buna göre katılımcı Ö4, kavram öğretiminde tanımı merkezileştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Örneğin ibadet kavramı üzerinden gidecek olursak öncelikle kavramın tanımını yapıyoruz tabi ki tanım yapıldıktan sonra gerekli bazı açıklamalar yapıyorum sonrasında örneklendirilerek çocukların anlamasını sağlıyorum…"*

Kavram öğretimine başlarken ilk adım olarak tanımdan hareket ettiğini belirten katılımcı Ö13'ün ifadeleri de şu şekildedir;

> *"İlk önce benim yaptığım yöntem şu kavramın ilk tanımını veriyorum daha sonra o kavram ile ilgili kitapta neler anlatıldığından bahsediyorum yani konunun içine girmeye çalışıyorum daha sonra bu konu ile ilgili örnekler vermeye gayret ediyorum ki çocukta netleşsin. Mesela farzı anlatırken farzın tanımını yapıyorum bununla ilgili kitapta anlatılanları aktarıyorum*

çocuğa daha sonra bu konu ile ilgili neyin farz olduğu ile ilgili örneklendirerek süreç daha iyi oluyor..."

Kavramın tanımından hareket ederken ders kitaplarında yer alan tanımları öğrenci seviyesine uygun bulmadığı için tanımlama işlemini sadeleştirerek yaptığını ifade eden katılımcı Ö14, kendi oluşturduğu tanımlar ile kavram öğretimini yaptığı şu şekilde ifade etmiştir;

"Mesela 6. Sınıflarda vahiy kavramı, ben çocuğa kavramı ve tanımını veriyorum ama kafalarında bir şey kalmıyor vahyin kelime anlamlarını sıraladım ama bir fikir oluşsun diye mesela vahyin tanımını vermiş kitap dini terimler sözlüğü kitabından, çocuğa vereyim desen çocuk alamaz, o yüzden en yalın şekliyle kendim sınırlandırarak daraltarak adeta aspirin şekline getirerek tanımı vermeye çalışıyorum…"

Kendi tanımlamalarına giden öğretmenlerin yanı sıra ders kitaplarında bulunan kavram tanımları ile kavram öğretimini yürüten öğretmenlerde bulunmaktadır. Bu bakımından ilk olarak ders kitabındaki tanımı ele aldığını ifade eden katılımcı Ö9; *"İlk sunuşta mutlaka kitap üzerinden gidiyorum…"* sözleriyle belirtmiştir. Kitaptaki tanımı vermeyi klasik yöntem olarak kabul eden Ö18; "*Önce klasik yöntemi kullanıyorum yani kavramın kitaptaki sözlük anlamı ve terim anlamını veriyorum. Yani öncelikle kavramın kelime anlamı terim anlamı…"* sözleriyle ifade etmiştir. Ancak klasik olarak kabul edilen yöntemde aşama olarak tanım ile başlansa da ders kitabında bulunan tanımın verilmesi ile sınırlı değildir.

Verilerde görüldüğü gibi kavram öğretiminde kullanılan tanım merkezli yaklaşım tam olarak tümdengelim yöntemini karşılamamaktadır. Öncelikle tanımı yapılan kavramın, örnek olan ve olmayan durumları açıklığa kavuşturulmamış ve kavramın kritik olan ve olmayan özellikleri üzerinde durulmamıştır. Kavramın sadece tanımının verilmesi kavram öğretimi niteliğinde ciddi sorunlar oluşturabilecek bir uygulama olarak kabul edilmektedir. Ancak öğretmenlerin geleneksel olarak ifade edilebilecek öğretim

alışkanlıklarının değişmediği ve kavram öğretiminde de bu davranış kalıbının devam ettiği görülmektedir.

Kavram öğretiminde geleneksel yöntemlerin kullanılması, modern yaklaşımların kullanılmaması kavramların öğrenilmesini ve anlaşılmasını zorlaştırmakta hatta yanlış öğrenmelere neden olmaktadır (Güneş, Dilek, Demir, Hoplan & Çelikoğlu, 2010). Ayrıca her kavram için sınırları keskin bir şekilde çizilmiş tanımlara ulaşmanın zorluğu ve imkânsızlığından hareketle tanım merkezli yaklaşım, kavram öğretiminde etkili bir yöntem olarak görülmemektedir (Coşkun, 2011).

Halbuki kavram öğretiminde kavram haritası, kavram karikatürü, kavramsal değişim metinleri, çalışma yaprakları gibi modern yöntemlerin geleneksel eğitim ile karşılaştırıldığında oldukça etkili olduğunu bulgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Coştu, Karataş & Ayas, 2003; Çaycı, 2007a, 2007b; Çolak, 2010; Gök, 2014; Topcubaşı & Polat, 2014).

DKAB öğretmenleri tarafından uygulanan yöntemleri betimlemeye çalışan bazı çalışmalarda da öğretmenlerin çoğunlukla düz anlatım yolu ile geleneksel yaklaşımı tercih ettikleri görülmektedir (Arpacı, 2004; Aydın, 1996; Aydın 1998, Bağcı, 2012; Çınar, 2013; Ev, 2004; Kaya, 1998a; Koç, 2011; Özdemir, 1998, 2004; Selçuk, 2014).

Din öğretiminde soyut kavramların öğretimine yönelik yürütülen çalışmanın sonucunda da katılımcı öğretmenlerin tamamının anlatım yöntemini kullandığı görülmektedir (Ayaydın, 2012).

Öğretmenlerin kavram öğretiminde tümdengelim yöntemini tam olarak uygulamadıkları sonucu alanyazında bulunan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, DKAB öğretmenlerinin değer öğretimine yönelik görüşlerini ele alan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin tümü değer öğretiminde anlatım yöntemini kullanmakta olduğunu belirtseler bile gözlem ve görüşme verilerinden, öğretmenlerin kullandığı yöntemlerin

güçlü ve zayıf yönlerini ayrıca yöntemin nasıl etkin bir şekilde kullanabileceğini kavramadan kullandıkları anlaşılmaktadır (Altıntaş, 2014). Ayrıca öğretim ve öğretmen merkezli yaklaşımın, öğrenciye sunulan ögelerin iyi bir şekilde kontrol edilmesiyle her öğrencinin öğrenebileceğini savunan ve bu gibi güçlü yönlerinden hareketle doğrudan öğretim modeli içerisinde kavram öğretimi ve öğrenme süreci için çevrenin nasıl düzenleneceğine yönelik deneysel çalışmaların sonuçları ele alınmıştır (Tuncer & Aslantekin, 2017). Öğretmenlerin kavram öğretiminde tercih ettikleri tümdengelim yaklaşımını etkin olarak kullanması kavram öğretiminde niteliği arttıracaktır.

Öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda, öğretmenlerin yanıtları ile öğrenci görüşleri ve gözlem değerlendirmelerinin uyuşmadığı görülmektedir (Altıntaş, 2014; Çelikkaya & Kuş, 2009; Saraçoğlu, Gencel & Çengel, 2011). Bu yüzden öğretmenlerin tercih ettiği yöntemleri tespit etmeye çalışırken öğretmenlerin beyanlarına göre belirlenimde bulunulduğu göz ününe alınması gereken bir durumdur.

Ayrıca geleneksel yöntemlerin uygulanmasının ağırlıkta olduğu tek öğretmen grubu DKAB öğretmenleri değildir. Benzer doğrultuda farklı branşlardaki öğretmenlerin çoğunluğunun da genel itibari ile öğretimde ve özel olarak kavram öğretiminde sunuş yolunu tercih ettiği görülmektedir (Akbaş, 2013; Güneş, Dilek, Demir, Hoplan & Çelikoğlu, 2010; Memişoğlu & Tarhan, 2016).

Son dönemlerde yapılandırmacılık, anlamlı öğrenme, çoklu zeka gibi öğrenciyi merkeze alan öğrenme kuramları gündemde olmasına rağmen öğretmenlerin hala geleneksel kabul edilen yöntemleri terk etmedikleri görülmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri olarak öğretmenlerin kendi eğitim süreçlerinde öğretmenlerinden gördükleri yöntemleri tercih ettiği düşünülebilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının lisans döneminde sorumlu tutuldukları öğretim programlarında öğretmenlik mesleği derslerinin alan derslerine oranı

(Kızılabdullah, 2016); alan dersleri ile öğretmenlik mesleği derslerinin ilişkilendirilememesi (Kaymakcan, Zengin & Yiğit, 2011: 133) gibi nedenlerden dolayı çoğu ülkede kavramların yapılandırılmasına imkân tanımayan yaklaşımlar ile "aktarımına" odaklanılmakta (Driver & Bell, 1986, aktaran Aydın & Uşak, 2003: 131) bu durumda öğrencileri pasifliğe ve ezberciliğe yönlendirmekte ve sonuç olarak öğrenilen kavramlar hayatlarında kalıcı olmamaktadır.

Sonuç olarak kavram öğretiminin doğrudan tanım aktarıcılığından daha sofistike bir süreç olduğu Bushnell'in "*Hiçbir gerçek, salt kelimeler ile öğretilemez"* (Boojamra, 1984: 19 aktaran Köylü & Oruç, 2017: 148) ifadesi ile irtibatlandırıldığında sadece tanımların, kavram kazanımı için yeterli olmadığı görülmektedir.

2.2. Tanıma Ulaşma Tümevarım Yaklaşımı

Kavram öğretiminde öncelikle öğrencilere kavramın tanımının sunulmasından ziyade öğrencileri kavramın adı üzerinden örnekleri düşündürerek kendi ifadeleri ile kavramın tanıma ulaştırmaya çalışan öğretmenler bulunmaktadır. Örneğin katılımcı Ö1, öğreteceği kavramın adını verdikten sonra öğrencilerin o kavrama ilişkin deneyimlerini ifade etmelerini ve öğrencilerin deneyimlerinin ortak özelliklerinden hareketle tanıma ulaştıklarını şu şekilde ifade etmiştir;

> *"... Örneğin dua kavramı, kitapta direk dua şudur diyor tanımı veriyor ama ben öncelikle bir çocuklarla soruyorum nasıl dua edilir, gündelik konuşmaların içerisinde yer alan dualar neler olabilir çocuklara hiç dua ettiniz mi diye bir sorular ile başlıyorum. Peki nasıl dua ettiniz, örnekleri peki ettiğiniz dua hiç kabul oldu mu, peki sizce niye kabul olmamıştır, duayı kime ediyoruz gibi sorular ile başlıyorum tümevarım oluyor sanırım. Buradan girip düşündürerek duanın ne demek olduğunu onlara söyletiyorum. Bende kendi çocukluğumdan örnekler veriyorum. Yanlış doğru demeden herkesin cevabını yazıyoruz, öğrenciden hareketle akıllarına gelenleri yazıyoruz, hepsinin söylediğini doğru tanımın bir bölümü*

oluşturuyor olabilir ama tamamen duayı anlatıyor mu hayır ama ortak genel geçer tanıma bu şekilde ulaşıyoruz…"

Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ölçerek beyin fırtınası tekniğini uygulayan ve bu şekilde kavram tanımına ulaştığını ifade eden katılımcı Ö7'nin ifadeleri şu şekildedir;

"Genel olarak öğrencinin kavram hakkında bilgi sahibi olup olmadığını anlamaya çalışırım örneğin elçi ya da peygamber kavramı. Örneğin tahtaya yazıyorum bu kavramı daha önce hiç duydunuz mu diye soruyorum, beyin fırtınası tekniğini uygulamaya çalışıyorum herkes kavram ile ilgili fikrini söylüyor bazen de bir olay anlatarak olaydan yola çıkarak oradaki kavramı verip kavramın ne anlatmak istediğini veriyorum…"

Kavram öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin kullanılmasının, öğrencilerin hem derse karşı tutumları hem de akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Kısa, 2007).

Öğrencilerin kavramın tanımını kendilerinin keşfetmesini istediğini belirten katılımcı Ö8, ortak paylaşımlar ile tanıma ulaştıklarını şu sözlerle izah etmiştir;

"Mesela vahiy ilk önce çocukların keşfederek bulmasını sağlıyorum. Çocuklara teker teker vahiy dediğinizde kafanızda ne oluşuyor diye soruyorum ve yakaladıkları ortak noktalar varsa onların başarısına değinerek ortak bir tanım çıkarmaya çalışıyoruz tahtaya yazıyoruz. Orijinal tanım ne ise yanlış bilgileri de tartışarak eliyoruz ve orijinal tanıma ulaşıyoruz."

Katılımcı Ö11, dersin ve kavramın öğrencilerin ihtiyaçları ile şekillenmesi gerektiğini ifade ederek konu örüntüsü içerisinde, spontane bir şekilde öğrencilerin belirli bir kavrama ulaştıklarını şu şekilde ifade etmiştir*;*

"Din kültürü dersi biraz da çocuğun ihtiyacı ile açılan bir ders, çocuk öyle bir soru soruyor ki bir filozofun senelerce uğraşıp düşündüğü şeyi o çocuğunda düşündüğünü görüyorsun. O filozofun çalıştığı şey aklına gelmiş ve soruyor tam ihtiyaç halinde o kavram açılıyor, kavramın üzerinde dönmek yerine o anda genel bir konu açıp sonrasında kavramı farkında

olmadan sunuyorum. İhtiyaç ve meraklarından hareketle konu oluşuyor konunun özetinden de kavrama ulaşıyoruz. Yani kavramları şekilsel monotonluktan ziyade otantik bir ortamda sunmayı tercih ediyorum. Toparlayacak olursam öğrettiğim kavramların hayattaki karşılığını derste çocuğa buldurmaya çalışıyorum. Tümevarım mı oluyor hayattan kavrama doğru bir gidişat izliyorum."

10-12 yaş öğrencilerinin dine yönelik meraklarının arttığı ve soyut düşünmeye yönelik çabalarından dolayı onlara "küçük filozoflar" denilebileceği Bilgin tarafında da vurgulanmıştır (Bilgin, 1994: 56). Bu bulgularda, öğretmenlerin çoğunluğu kavramın tanımını direkt sunmadan önce öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle içerik oluşturmaya, kavram ile ilgili bir hikâye ya da öğrencilerin deneyimlerini kavram ile ilişkilendirmeye gayret ederek öğrencilerin tanımlama sürecine dahil olmalarını sağlamaya çalıştıkları görülmektedir.

Kavram öğretiminde tümevarım yöntemi sadece öğrencilerin deneyimlerinden hareketle tanıma ulaşmaları sürecini kapsamamakta; kavramın örnek olan ve olmayan durumları üzerinde değerlendirme yaparak kritik olan ve olmayan özellikleri belirleme ve sonucunda tanıma ulaşma aşamalarını gerektirmektedir. Ancak öğretmenlerin öğrencileri kavram öğretim ve tanımlama sürecine dahil etme çabalarının yanı sıra kavram öğretiminin içerik ögelerini işe koştuklarını söylemek mümkün görünmemektedir.

Din öğretiminde önemli bir yeri bulunan kavram öğretimi, ezberci aktarıma dayalı, onaylayıcı bir yaklaşım yerine; anlamlı öğrenmeleri hedefleyen, öğrenciyi aktifleştirerek sürece dahil eden bilimsel ve modern yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır (Çetinel, 2018, 2019).

Tanıma ulaşma yaklaşımının kalıcı öğrenmeler üzerinde etkisine değinen katılımcı Ö2 ve katılımcı Ö7 şunları ifade etmişlerdir;

"Tanımı birlikte oluşturduğumuzda öğrenciler kendilerinden bir şeyler bulabiliyorlar kendi hayatlarında bir şeyler ifade edebiliyor yabancı gelmiyor kavram. Bir kere ezberci olmalarını istemiyorum öğrencilerin bu yüzden bu yöntemi kullanıyorum.. Hayatlarında devamlılığı sağlamak içinde bu yöntem eğer ben ezberletirsem kendisi sınav için buna çalışacak ve bitecek ama kendini bunu keşfederse bundan sonraki hayatında bu kavram hep onunla olacak. Kendini keşfettiği için kavram daha anlamlı olacak."(Ö2)

"Tanımı öğrenciler ile birlikte bulduğumuz için daha kalıcı oluyor bilgileri. Öğrencilere her zaman şu uyarıyı yapıyorum önemli olan motamod ezberlemek değil. Bilgilerinin daha kalıcı hale geldiği için etkili olduğunu düşünüyorum."(Ö7).

Tanıma ulaşma yaklaşımının anlamlı öğrenmeler üzerinde etkisine değinen Ö5, şunları ifade etmiştir;

"Kavramların insan hayatında çok büyük önemi olduğuna inandığım için öğrenciler ile birlikte tanım oluşturuyorum. Bir doktora bile gittiğinde kavramlar üzerinden anlaşıyorsun veya TV'de görüyoruz doktorları izleyenler diyor ki şu doktoru ben çok seviyorum niye halkın anlayacağı şekilde konuşuyor karışık değil. Mesela baş ağrısı veya diz ağrısı literatürde tıp dilinde adı var doktor sana onu anlatsa anlatsa o kavramı sana göre aktarmadığı için bir şey anlattı ama ben anlamadım diyeceksin ve doktor ile arasında iletişim kopacak. Bizim alanımız içinde aynı şey geçerli. Çocuk karşısında bilimsel konuşmanın çokta bir manası yok seviyesine göre anlaşılır şekilde vermek gerekiyor."

Öğretmenlerin kullandıkları dilde ve yöntemde anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesini amaçladıkları görülmektedir. Alanyazında bulunan çalışmalarda da DKAB öğretmenlerinin, dini kavramları öğrenci düzeyine uygun açık bir şekilde sunma ve kullandıkları dilin anlaşılır ve etkileyici olması noktasındaki yeterliklere sahip oldukları görülmektedir (Koç, 2011).

Görüldüğü gibi öğretmenlerin, tanıma öğrenciler ile birlikte farklı uygulamalar kullanılarak ulaşma yaklaşımını, kavramların öğrenciler tarafından ezberlenmemesi

aksine anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşmesi için tercih ettiği görülmektedir. Diğer branş derslerinde bulunan kavramların öğrenilme ve kazanılma düzeylerine ilişkin yürütülen çalışmalar sonucunda da kavramların anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirilmeden ezberlendiği durumlarda, öğrencilerin kavramları anlamada ve ifade etmede güçlük çektiklerine, çok fazla kavram yanılgısına sahip olduklarına, yakın anlamlı kavramları karıştırdıklarına, tam öğrenmenin gerçekleşmediğine ve yeterli düzeyde kazanılmadığına ulaşılmıştır (Akbaş, 2002; Çakmak, 2006; Doğan, 2007; Yazıcı & Samancı, 2003).

Elde edilen veri ve sonuçlar geleneksel yollar ile yürütülen kavram öğretimin anlamlı ve tam öğrenmeyi gerçekleştiremediğini göstermektedir. Bu yüzden öğretmenlerin öğrencileri işe katarak tanıma ulaşma çabaları, kavram öğretimi niteliği için oldukça önemlidir.

2.3. Tamamlayıcı- Destekleyici Uygulamalar

Öğretmenlerin kavram öğretiminde uygulamış oldukları yöntemler tanımdan hareket etme ve tanıma ulaşma yaklaşımları ile sınırlı değildir. Kavram öğretim sürecinin niteliğini ve verimini arttırmaya; öğrencileri sürece dahil etmeye ve öğrenme ortamlarını keyifli hale dönüştürme yönelik farklı faaliyetler uygulanmaktadır.

2.3.1. Oyun

Öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini çekmesi, öğrencilerin sürece katılması, eğlenerek öğrenmeyi ve kalıcılığı sağlaması gibi nedenlerle kavram öğretimi sürecinde oyunun gücünden ve etkisinden faydalandığı görülmektedir. Eğitsel oyunların[3], sosyal, psikolojik, zihinsel, ahlaki, dilsel, gelişime katkılarının yanı sıra kavram ve dil gelişimlerine olumlu etkisi bulunmaktadır (Aytekin, 2001; Çamdibi, 2000; Çelik, 2017; Dağbaşı, 2007; Köylü & Oruç, 2017; Özdoğan, 2004; Turhan, 2004).

[3] DKAB dersi kavram öğretiminde oyunun kullanımı bkz; Atasoy, 2019.

Oyun içerisinde geçen dini kavramlar çocukların ilgisini duymasına ve öğrenmesine yardımcı olacaktır. Din eğitimi alanında çalışmalar yürüten araştırmacılar tarafından da oyun, bir çok açıdan çocuğun gelişimini destekleyici ve eğitici bir etkinlik olarak görülmektedir (Elkind, 1980; Harms, 1944).

Katılımcılardan Ö1 kavramların tanımının verilip adının sorulmasını içeren oyunu, şu şekilde anlatmıştır;

> *"Kavramları öğretirken oyunlardan da yararlanıyorum. Mesela benim bulduğum Kim gitsin oyunu, tahtayı beşe bölüyorum, sınıf 5 gruba ayrılıyor ve tahtaya 5 ayrı kişi geliyor, ben kavramın tanımını söylüyorum ve tahtaya ilk cevabı yazıp yüzünü dönen kazanıyor ve kazana soruyoruz kim gitsin gideni uğurluyoruz ve grubun birincisi çıkıyor ve her grubun birincileri ile yeninden yarışma yapıyoruz ve sonunda hediye kutumuzdan ödül veriyoruz. Elenen öğrenci bile hangi kavramı bilemediği ve hata yaptığını hatırlıyor. Bu oyunu iki haftada bir yapıyorum ve sürekli aynı kavramları görüyor böylelikle kalıcı oluyor."*

Katılımcı Ö15, seçilmiş bir kelimeyi yasaklı kelimeleri kullanmadan sınırlı süre zarfında arkadaşlarına anlatma prensibi ile oynanan Tabu oyununu kavram öğretimine uyarlayarak kullandığını; *"Bazen oyun şeklinde yapabiliyorum tabu şeklinde. Mesela haram kavramını yazıyorum onun kullanmayacağı kavramları yazarak sınıfa anlatıyorum ve öğrenci akıl yürütmeye başlıyor."* sözleriyle ifade etmiştir.

Kavramların öğretiminde, kavramların ismi, ayırt edici olan ve olmayan özellikleri ve örnek olan ve olmayan durumlarının yer aldığı kavram kartlarının oluşturulmasının kavram öğretimine katkısı olacaktır (Alkış, 2005). Ayrıca din öğretiminde, kavramların doğru anlaşılıp anlaşılmadığını tespit edebilmek amacıyla öğrencilerin ilgilerini çeken bir kart oyunu olan kavram kontrolü yönteminden bahsedilmiştir (Altaş, 2001). DKAB dersinde kavram öğretiminde oyunun kullanımına ilişkin yapılan bir çalışmada da etkili

kavram öğretimi için önerilen eğitsel oyunların içerisinde tabu oyunu bulunmaktadır (Atasoy, 2019).

Yine başka bir katılımcı öğretmen Ö9, kavram öğretiminde oynanmak üzere çocuklar arasında bilinen SOS oyunundan esinlenerek MİM oyununu geliştirmiş ve bu oyunun öğrenme üzerindeki olumlu etkisini ifade etmiştir.

> *"Kavramları öğretirken benim uyguladığım bir oyun var mim oyunu sos oyununu mim oyunu olarak uyarladım orada çocuklara kitaplarınızı açın ve mutlaka bakın dediğimde bilinçli olarak öğrenmeye başlıyor çünkü grubuna puan kazandırmak istiyor, hızlı hızlı kitap karıştırıyor ve bilinçli öğrenmeye geçiyor. Say nedir mesela, doğru bilen öğrenci m i harfleri yazıyor derken mim olup birleştiriyorlar ilk mim kimde tamamlanırsa grup puan alıyor. Buna çok heyecanlanıyorlar, ellerini yüzlerini yoluyorlar hatta neydi neydi diyorlar, hemen kitaptan bakıyor ve bilinçli öğrenme gerçekleşiyor."*

Öğrencileri pasif ve dinleyici olarak konumlandıran geleneksel yaklaşımların aksine öğrencilerin sosyal, bilişsel, psiko-motor, duygusal ve dil gelişimlerine katkıları bulunan, işbirliğine ve akran ilişkilerine imkân tanıyan, yaparak yaşayarak öğrenmeye zemin hazırlayan, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine fırsat sunan, eğitsel oyunların din öğretiminde kullanılması önemli bir imkân alanıdır (Zengin, 2015). Bu yüzden din öğretimde etkinlikle uygulanabilecek yöntemleri ele alırken eğitsel oyunlara da yer vermiştir. (Aydın, 1998a; Kaymakcan & Meydan, 2016).

Oyun yoluyla yürütülen kavram öğretiminin öğrencilerin başarısına, kavram yanılgılarını tespit etmeye, öğretimi eğlenceli hale getirmeye katkı sağladığı görülmektedir (Akkuş &Arslan, 2013; Genç, Genç & Yüzüak, 2012).

Öğretmenler tarafından uygulanmaya çalışılsa da tüm bu eğitsel faydalarına rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin, kavram öğretimi sürecinde oyundan faydalanma düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Alanyazında bulunan çalışmalarda

da DKAB öğretmenlerin oyundan faydalanma düzeylerinin yeterli olmadığı görülmektedir (Arpacı, 2004; Çangır, 2008; Yazıcı, 2004).

DKAB dersi içerisinde yer alan kavramların öğretiminde oyun kullanımını, öğretmen görüşlerinden hareketle belirlemeye çalışan çalışmanın sonuçlarına göre de katılımcı öğretmenlerin hepsinin dini kavram öğretiminde; kavram öğretimini eğlenceli hale getirmesi, öğrencilerin dikkatlerini çekmesi ve kalıcılığa olan etkisinden dolayı oyunun etkili olduğunu belirttiği görülmektedir (Atasoy, 2019). Bununla birlikte DKAB dersinde yararlanılan eğitsel oyunların; ders başarısına, öğrenci motivasyon ve ilgisine, kalıcılığa ve derse karşı olumlu tutum geliştirilmesine katkı sağladığına ulaşan çalışmalar mevcuttur (Gürer & Arslan, 2019). Sonuç olarak kavram öğretiminde eğitsel oyunların kullanılması kavram kazanımını kolaylaştıracak ve belirlenen hedeflerin gerçekleşmesine yardımcı olacaktır (Akkuş & Aslan, 2013; Atasoy, 2019).

DKAB dersinde bulunan kavramların öğretiminde kavramların doğru anlaşılması, öğrencilerin aktif katılımını sağlaması, dikkatlerini çekmesi ve soyut kavramların somutlaştırılması gibi eğitsel faydaları dolayısıyla kavram öğretimi sürecinde yardımcı bir yöntem olarak eğitsel oyunların etkisinin incelendiği çalışmanın sonuçlarında da eğitsel oyunların, öğrencilerin kavram kazanımına olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür (Alibekiroğlu, 2017).

2.3.2. Hikâye

Din öğretiminde en etkili yöntemlerden biri olan hikâye sayesinde en zor konuların öğretimi bile kolaylaşmakta ve kalıcılık sağlanmaktadır. Dini konu ve kavramların soyutluğunu, hikâyelerde bulunan somut örnekler yoluyla somutlaştırılabilmek için din öğretiminde kullanılabilecek hikâyeler arasında Kur'an kıssaları, Hz. Muhammed'in Hayatı, sahabe hayatları, ayetlerin indiriliş sebepleri, hadislerdeki hikâyeler ve halk hikâyeleri ele alınmıştır (Pakdemirli, 2011: 169-172). Dolayısıyla kavram öğretimde

öğrenciye görelik ilkesinden hareketle sürecin niteliğini ve verimini arttırmaya, öğrencilerin dikkatlerini çekmeye ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeye yönelik uygulanan faaliyetlerden biri de hikâye anlatımıdır.

Örneğin katılımcı Ö1, anlatılan hikâyelerin çocuklar üzerindeki etkisini şu şekilde betimlemiştir;

> *"Hayvan sevgisi kavramı ile ilgili anekdotlar ve hikâyeleri kullanıyorum. Öğrenciler hatta bir tane daha anlatın diye istiyorlar. Öyle bir etkileniyorlar ki hikâyelerden eve gidip kedi kuş sahiplenmek istiyorlar."*

Katılımcı Ö3, hac gibi aşamalı menasiklerin ve farklı mekanların bulunduğu hac ibadetin yalnızca hikâye anlatımı ile anlayabildiklerini ifade etmiştir.

> *"Mesela hac konusunda o kadar fazla kavram var ki ihram vakfe tavaf Safa Merve'yi ancak hikâyeye dökersen anlayabiliyorlar."*

Katılımcılardan Ö9 da hikâye ile desteklenmeyen konuların öğrenciler tarafından anlaşılamadığını; *"...Hikâyeler ile destekliyorum mesela say şudur hikâye olmadan kafasına yerleştiremiyorlar."* sözleriyle ifade etmiştir.

Metafizik kavramların öğretiminde yaşanılan zorlukları hikâye anlatımı ile aşan Ö16, öğrenciler ile takip ettiği hikâye kitaplarının kavramları somutlaştırmaya olan katkısının yanında öğrencilerin algılamalarında ve kelime hazinelerinin gelişmesinde de olumlu etkisinin olduğu şe şekilde belirtmiştir;

> *"Metafizik kavramları ile ilgili de hikâyelerden faydalanıyorum. Buna dair yazılan kitaplardan faydalanıyorum mesela bir yazarın Allah'ı merak ediyorum kitap serisi, çok güzel anlatıyor ve çocukların sordukları cevapların tamamı kitapta var, bir masal ve hikâye etkinliği gibi oluyor çocuklara da okutuyorum. Öykü ve hikâyeler ile seviyelerine uygun olarak somutlaştırmaya çalışıyorum. Böyle okumalar ile öğrencilerin hem anlayış*

kapasitelerini hem de kelime hazinelerini geliştirmenin dersimiz açısından yararlı olduğunu düşünüyorum."

Katılımcı Ö18, öğrencilerin monolog bir dersi dinlemekten sıkıldığını ancak hikâye anlatımından etkilendiklerini ve kalıcılığı hikâyeler ile sağladığını şe şekilde vurgulamıştır;

"Din kültürü dersini dinlemek istemiyorlar ama hikâye anlatırsanız dinliyorlar. Kavramlar kafasında kalmadığı için sana geri de dönemez, kıssa ve hikâyeler ile anlattığım bana geri dönüyor buda öğrencinin kafasında kaldığını gösteriyor."

Hikâye anlatımını ayetler ve ayetlerin indiriliş sebepleri ile zenginleştiren katılımcı Ö12, çocukların dünyalarına hikâye aracılığıyla girebildiğini şu şekilde ifade etmiştir;

"...Kavramların ayet içerisinde sunarken ayetlerin indiriliş sebepleri ve tarihsel bağlam ile ilişkilendiriyorum çocuk bunu seviyor, bir hikâye ile birlikte anlatma ile çocuğun dünyasına giriyor."

Katılımcı Ö12'nin ayetlerin indiriş sebepleri ve tarihsel bağlam üzerinde durması dini kavramların öğretimi için önemli malzemelerdir. Nitekim din dili çalışmalarında bulunan Koç, dini kavramların, "ne zaman ve nerede" kullanıldığını ve nasıl anlamlar taşıdığını araştırmakla anlaşılabileceğini vurgulamıştır (Koç, 2013: 228-229). Ayrıca din öğretiminde soyut kavramların anlamlı bir şekilde öğretilmesinde, öğrencinin aktif konuma gelmesinde, konular ve kavramlar arasında bağlantılar kurulmasında ve kavramların kısmen somutlaştırılmasında etkin bir araç olarak Emsal'ul- Kur'an, ele alınmıştır (Batar, 2013).

Kavram öğretiminde hikâyelerin, kalıcılığı ve eğlenerek öğrenmeyi sağladığını ifade eden katılımcı Ö10, şunları söylemiştir;

"Hikâye içerisinde keşfederek öğrenmek hem çocuğu tanıyabilmek hem de zevk alarak kavramı öğrenilmesini sağlayabilmek hem de aklında bunu bireysel olarak yaşamında

uygulayabilmesi geçirebilmesi kalıcı hale gelmesi unutmaması için hem de teorik olarak sınavlarda başarılı olabilmesi için tercih ediyorum. Kavramın tanımını da içten dışa doğru ulaşmaya çalışıyorum. Hikâyenin içerisine giriyorsun ve bir yol çiziyorsun hikâyede olaylar yaşanıyor diyelim ki iyi kötü üzerinde gidiyor ve en son kavrama ulaşıyorsun. Diyelim ki sadaka ama sadakanın içerisini dolduruyorsun en son sen sadaka olduğunu anlıyorlar. Belirli bir çerçeveyi çizip en sonra sadaka kavramı ve tanımı böylelikle dersten kavramı öğrenmiş olarak çıkıyor…"

Hz. Muhammed'in hayatından kesitleri de kavram öğretiminde ele alan Katılımcı Ö20 da öğrencilerin bu tarihsel hikâyeleri dikkatli bir şekilde dinlediğini *"Örneğin vahiy kavramından bahsediyorum sonra peygamberimizin hayatından hikâyeler ile indirilişi sürecinden bahsediyorum ve can kulağı ile dinliyorlar."* sözleriyle ifade etmiştir.

Bulgularda görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kavramların öğretimin de hikâyelerin işlevinden ve etkisinden yararlanmışlardır. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek, kalıcılığı sağlamak, öğrenenini aktifleştirmek, öğrenme ortamını keyifli bir atmosfere dönüştürmek gibi amaçlarla hikâyeleri işe koştukları söylenebilir. Din öğretiminde, içeriğinde dini ahlaki bir çok kavramı barındıran olay örgülerinin bulunduğu hikâyelerin yanı sıra, Hz. Muhammed ve sahabe yaşamından kesitler, tarihsel gerçeklikler, ayetlerin indiriliş sebepleri gibi hikâye anlatımı içeriğine girebilecek malzeme zenginliği bulunmaktadır.

Bu çeşitlilik hem din öğretiminde hem de din öğretimi içerisinde kavram öğretiminde önemli bir imkân alanı olarak görülmektedir. Ancak hikâye yönteminin uygulanması, öğretmenin aktif bir şekilde anlatması, öğrencilerin pasif bir şekilde dinlemesinin yerine; öğrencilerin hikâyenin içine çekilmesi, hikâyenin başının ya da sonunun öğrenciler tarafından tamamlanması ya da tahmin edilmesi, hikâyenin canlandırılması, seslendirilmesi, yazıya ya da resme dökülmesi gibi öğrenci, öğretmen ve hikâye

arasındaki etkileşimi arttırmaya yönelik uygulamalar ile zenginleştirilmesinin, öğrenciler üzerinde oldukça etkili olan hikâye yönteminin etkisinin artmasına katkı sağlayabilir.

DKAB öğretmenlerinin uygulamalarını betimlemeyi amaçlayan Kaymakcan ve Meydan'ın çalışmalarının ulaştığı sonuçlardan uygulama başlığında, öğretmenlerin değer öğretiminde kullandığı uygulamalardan biri olarak önemli kişilerin yaşamlarından ve sözlerinden örnek verdikleri görülmüştür (Kaymakcan & Meydan, 2011: 45). Ancak hikâyelerin öğretmenler tarafından pratikte kullanımının yanı sıra hikâye kullanımında dikkate alınması gereken ilkelerin öğretmenlerin donanım ve duyarlılığına bırakıldığı görülmektedir (Çakar, 2007). Dini kavramların öğretimine yönelik yeni yaklaşımlar geliştiren Hull'un çocuklarla teolojik konuşmalar yaklaşımında da dini kavramlar, bir tanımın sunulması şeklinde değil, anlatım ve oyun bağlamında öğretilmesi hedeflenmektedir (Hull, 1997). Çünkü öğrencilerin de dikkatlerini çeken konular arasında dini hikâyeler bulunmaktadır (Altaş, 2008; Dam, 1996).

2.4. Bireysel Uygulamalar

Öğretmenlerin kavram öğretiminde sözlük oluşturma, not aldırma, yazdırma gibi uygulamış olduğu ancak literatürde kavramsal açıdan bir yönteme işaret etmeyen uygulamaları bu başlık altında ele alınmıştır. Ayrıca gezi gözlem ve drama yöntemi gibi yöntemler de literatürde kuramsal ve kavramsal karşılığı olsa da bulgularda uygulama azlığından dolayı ayrı bir kategori oluşturulamadığı için bireysel uygulamalar başlığı altında ele alınmıştır.

Bireysel uygulamaya örnek olarak katılımcı Ö1, kavramların öğretiminde sözlük çalışması yaptığını ve etkisini gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir;

> *"İlk tanışma dersinde hep söylediğim ve yıl boyunca uyguladığım bir şey vardır kavramlar ile ilgili. Sözlük uygulaması. Diyelim ki derste ahlak ya da dua kavramı geçti, sözlük her zaman çantamızda olacak alfabetik sıra ile gider, sözlük kullanma becerileri gelişiyor. Her*

harf için bir sayfa ayrılır. Genellikle ilk kelimesi din, bilgi, ahlak ve kültür olur. 4. Sınıfta bunu yapmamın sebebi, ders ile yeni karşılaşıyorlar. Dersin adına 4 kavram var ve zor tanımlar, bir öğretmene sorunca bilince zor tanımlarlar. İlk iki hafta bu kavramların üzerinde dururum. Bu yöntem faydalı da oluyor. Bazen ders kitaplarında bilgi kutularında kavramlar yer alıyor öğrenciler öğretmenim sözlüğe yazalım mı diyorlar her dersin sonunda mutlaka o sözlüğe kavram yazılmış oluyor. Öğrencilerde o bilinç oluşuyor."

Öğrencilerin kavram gelişimi okuma yazma becerileri ile yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda katılımcı Ö5, öğrenciler ile okuma ve yazma çalışmaları yaptıklarını belirtmiştir.

"Kavramlar ile ilgili ayetler oluyor onunla ilgi ayetleri toparlıyorum. Kitaptan kavramları sıra ile okutturduğumda oluyor Milli Eğitim temel kanununda var çocukların güzel okumasını sağlamak. Her öğrenci sıra ile okuyor ve bir elinde mutlaka kalem oluyor ve kavramların altını çiziyoruz açıklıyorum ve küçük bir not aldırıyorum…"

Kavramları öğretirken özellikle içeriği uygun olan kavramlarda; dersin kazanımlarını gerçekleştirme, öğrencilerin öğretim sürecine dahil olmaları, eğlenirken öğrenmeleri gibi bir çok açıdan eğitsel faydası olan drama yöntemini uygulamanın olumlu sonuçları olabilir. Örneğin katılımcı Ö9, ahlaki kavramlardan olan nezaket kavramını drama yöntemini kullanarak kalıcılığı ve somutlaştırmayı sağladığını şu şekilde ifade etmiştir;

"Mesela 5 sınıflarda 3. Ünitede selamlaşma nezaket kavramlarında drama yaptık, çocukların çok ciddi sıkıntıları vardı, selamlaşma konusunda orada drama haline getirdiğimiz zaman çocuk bunu daha net anlıyor. Bu dramaya geçirdiğimiz zaman o zaman selamlaşmayan bir çok öğrenci farkındalık yaşadı, çok soyut olan nezaket kavramı için böyle yaparız demek daha zor ama bir dramaya döktüğünüz zaman daha kolay oluyor."

Kavramların öğretiminde drama yönteminden faydalandığını örneklendiren öğretmenlerin azlığı dikkat çekmektedir. Alanyazında bulunan bir çalışmada da DKAB öğretmenleri dramatizasyon ve grup çalışması yöntemlerini uygulamaya çalıştıkları

belirtmiş olmalarına rağmen gözlem verileri incelendiğinde bahsi geçen yöntemlerin öğretmenler tarafından tam olarak bilinmediği ve verimli bir şekilde kullanılmadığı görülmüştür (Altıntaş, 2014). Ancak yapılan başka bir çalışmada da öğretmenlerin en çok tercih ettikleri yöntemlerden bazılarının; "beyin fırtınası, örnek olay incelemesi, kavram haritası oluşturma, dramatizasyon" olduğu görülmektedir (Aşıkoğlu, 2011: 489). Benzer sonuçlara Akyürek tarafından yürütülen çalışmanın sonucunda da ulaşılmıştır (Akyürek, 2011).

Birden fazla duyu organına hitap etmesi, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân sağlaması gibi bir çok açıdan eğitsel faydası bulunan gezi gözlem yöntemi bazı kavramların öğretiminde de kullanılabilir. Örneğin katılımcı Ö18, tarafından gezi gözlem yöntemi kavramlar açısından nasıl uygulandığı şu şekilde açıklanmıştır;

> *"Örneğin gezi yöntemi, çocuklar sınıfta sürekli durmaktan bunalıyorlar ufak bir gezi olsa kavramların içeriklerini anlatabilmek için hem derse olan ilgi artıyor cami kavramını tanımlamaktan ziyade camiye götürmek ya da Allah kavramını anlatırken bir pikniğe gidip doğal ortamdaki güzellikleri göstermek çocukların çok hoşuna gidiyor orada hep Yunus Emre'den örnek veririm geldik Allah'ın kâinat kitabın hadi bakalım bu kitabı okuyun bunu da bir arkadaşımdan öğrenmiştim."*

Katılımcı Ö18 haricinde kavramların öğretimine ilişkin gezi-gözlem yöntemi uyguladığı ifade eden öğretmen bulunmamaktadır. Alanyazında bulunan çalışmalarda da DKAB öğretmenleri, dersi destekleyebilecek nitelikte, sosyal aktiviteler, eğitimsel gezi ve ziyaretler düzenleme noktasında yeterli görünmemektedir (Altıntaş, 2014; Arpacı, 2004; Asrı, 2005; Koç, 2010; Işıkdoğan, 2006, 2011; Şimşek, 2006; Yazıcı, 2004). Ancak öğrenciler cami, şehitlik gibi mekanlara götürülerek dini sembol ve kavramlarla temas kurmalarını sağlanmalıdır (Dam, 2017). Nitekim çocuklar dini mekan ve ortamlara iştirak isteği duymakta ancak bu istek olumlu düzeyde yerine getirilmemektedir (Türüdü, 2001).

Kavram öğretiminde tercih ettikleri yöntemleri ve yöntemi uygulama süreçlerinden bahseden öğretmenlerin hiç birinin hazırlık ve planlama sürecinden bahsetmediği görülmektedir. Öğretmenlerin derse geçmeden önce öğretime konu olan kavramları analiz etmesi, kavramların adı, tanımı, kritik olan ve olmayan özellikleri, örnek olan ve olmayan durumları önceden belirmesi, kavram öğretiminin niteliğini arttıracaktır (Erden & Akman, 2018: 194-202). Ancak DKAB öğretmenlerinin derse hazırlanarak girdiğini bulgulayan çalışmalar olsa da (Bağcı, 2012) bu araştırmanın sonuçları ile aynı doğrultu da sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Altıntaş, 2014; Aydın, 1996).

Kavram öğretiminin niteliğini etkileyebilecek bir yöntem olarak kavram analizi yöntemi, geleneksel yöntemler ile karşılaştırıldığında oldukça etkili alternatif bir yöntem olarak görülmektedir (Coşkun, 1999). Literatürde kavram analizi yönteminin kavram öğrenme üzerinde etkililiği deneysel olarak tespit edilmeye çalışılmış bu araştırmaların sonuçlarına göre kavram analizi yöntemi kavram öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Çetinel, 2018; Doğan, 2007; Kamışlı, 2006; Kılıç, 2004; Kılıç, 2007, 2008; Yükselir, 2006).

Literatürde DKAB dersinde yer alan kavramların kavramsal analizlerinin yapıldığı, kavramların öğretimine yönelik öğretim etkinliklerin tasarlandığı ve kavramların nasıl öğretilebileceğine yönelik uygulama örneklerini ele alan çalışmalar mevcuttur.[4] Öğretmenler dersten önce kavram analizi hazırlığında bulunmasalar bile alanyazında bulunan çalışmalardan faydalanabilirler ancak öğretmenlerin uygulamaya yönelik hazırlanan çalışmalardan haberdar olmadıkları görülmüştür.

[4] Örnek kavram öğretimi uygulamaları ve çalışmaları için bkz: Akyürek, 2004a, 2016; Coşkun, 2015; Çakmak, 2017; Çekin, 2013; Demir, 2013; Kızılabdullah, 2009, 2016; Korukcu & Işıkdoğan, 2015; Özdemir, 2003; Sevinç, 2015; Şahin, 2016; Umutlu, 2006.

3. Yöntemin Belirlenmesini Etkileyen Faktörler

Bu başlık altında öğretmenlerin yöntemi tercih ederken dikkat ettiği faktörler ele alınmıştır. Buna öğretmenler kavram öğretiminde yöntemlerini belirlerken kavramın doğasına, öğrenme alanına ve öğrenci, sınıf seviyesine göre bir tercihte bulunmaktadır.

3.1. Kavramın Doğası

Kavramın tabiatı ve özellikleri kavram öğretimi yöntemleri tercihinde belirleyici bir unsur olmaktadır. Örneğin kavramın somutluğu ve soyutluğu üzerinden tercihte bulunduğunu ifade eden katılımcı Ö1 şunları ifade etmiştir;

> *"Mesela şöyle iki yol izleyebilirim. Tümevarım da uygulayabilirim ya da bildiklerinden yola çıkarak tümdengelim yapıp adalete ulaştırabilirim. İki yol uygulanabilir bu tamamen kavrama göre değişir, somut bir şeyi anlatmak daha kolay. Her kavram için aynı yolu takip edemem. Kavram buna müsait olamaz kavramın kendinden kaynaklanan sebeplerle. Soyut bir kavramı anlatırken somutu anlattığım yolu takip etmek daha zor olur, soyut bir kavramı anlatmak daha zor oluyor."*

Kavramları soyut, somut ve uygulamalı olarak sınıflandıran katılımcı Ö4 her bir kavramda farklı bir yöntemin uygulanması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Tabi bu şimdi kavrama bağlı her kavramda aynı yöntem olmamakla birlikte kavram soyut mu somut mu oluşuna dikkat ederek yapıyorum. Öncelikle zaten soyut kavramlar var somut kavramlar var bazı kavramlar uygulamalı kavramlar. Hepsine aynı yöntemi uygulamak mümkün değil ve zaten sağlıklı da değil bence. Uygulama gerektiren kavram ile ilgili hac ünitesindeki kavramları düşündüğümüzde tavaf kavramı mesela uygulamalı olarak öğretmediğimde sadece anlattığımda belki de kalıcılık olmayacaktır. Ama sınıfta maket ile ya da uygulama ile yaptığımda daha eğitici ve öğretici olduğunu düşünüyorum."*

Yine kavramın somutluk ve soyutluk özelliklerine göre yöntemin farklılaşacağı ifade eden ve Allah kavramı için doğadan örnekler kullandığını ifade eden katılımcı Ö3 tarafından şunlar ifade edilmiştir;

> *"Bazen soyut ve somut kavramlarda değişiklik gösterebiliyor yöntem konusunda. Mesela Allah inancı varlığı ve birliği bunlarda direk somut kavramlar örnek vermen gerekiyor, mesela doğadan örnekler verebildiğimiz zaman yaratılışta ağaçların yeşermesi kış gelince solması bitkilerin yapraklarının dökülmesi çocuk o zaman işte evet bir yaratılış var diyor bunları kafasında canlandırabiliyor."*

Yaratıcı, Allah ve tevhit gibi kavramları doğadan örnekler ve gözlemler üzerinden yapılandırma oldukça etkili bir yaklaşımdır. Kategorik olarak dini ve dini olmayan gibi bir ayrıma gitmeden çocukların yaşantılarını, deneyimlerini çeşitlendirip çocuklardan tüm dini kavramlarını algılayabilmelerini beklemek yerine bunları anlamlandırabilecekleri durumları deneyimlemelerine imkân sağlamak gerekmektedir (Köylü & Oruç, 2017: 51). Bu doğrultuda Allah ve yaratıcı gibi kavramların öğretime konu edilmesinde doğadan örnekler verilmesi bu yönde deneyim elde etmeleri bakımından önemlidir. Çocukların deneyimlerini bütünsel bir yaklaşım ile çeşitlendirmek, dini gelişim açısından gelecek yılları olumlu yönde etkilemenin yanında tecrübelerin hayat ile bütünleştirilmesine de katkı ağlayacaktır. Allah ile ilgili konularda direkt soyut anlatımlar yerine, Allah'ın evrendeki yaratımları üzerine yoğunlaşmak daha sağlıklı bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Köylü & Oruç, 2017; Oruç, 2017).

Yöntemin farklılaşmasını kavramların farklılaşması ile açıklayan ve kavramları somut ve soyut olarak ikiye ayıran katılımcı Ö11 örnek kavramlar üzerinden yöntemin farklılaşması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Bir kere kavramlar soyut somut olarak ikiye ayrılıyor vermemiz gereken kavramlar ayrılıyor mesela tevhit çok soyut bir kavram ama camilerimiz çok somut bir kavram manevi*

değerlerimiz ise ikisi arasında, namaz kavram kılınışı itibari ile somut ama neden namaz kavramı dediğimizde soyut aynı yöntemi kullanamayız. Birinde neden olduğunu öğrenciye buldurma yöntemini kullanabiliriz diğerinde sevdirmek için rol model olmayı kullanabiliriz, namaz kılan birileri ile çocuğun konuşmasını röportaj yapmasını sağlayabiliriz, bunların hepsi kavramların birbirinden farklı olmasından kaynaklanıyor."

Kavramların görsel işitsel malzemeler ile desteklemesi açısından farklılığını kullanılan araç gereçlerle ifade eden Ö13 şunları belirtmiştir;

"Mesela bazı kavramlarda gösterme imkânım var mahyayı fotoğrafını gösterebilirsin Hırka-ı Şerif'in fotoğrafını gösterebilirsin ama çocuğa Allah ile ilgili fotoğraf gösteremezsin. Bazılarını görsel ile destekleyebilirsin ama her kavram için olmuyor. Mesela Mescid-i Aksa fotoğraf video yada mevlit ile ilgili musiki mimari kavramları ile ilgili görsel işitsel materyaller kullanabilirken diğer kavramlarda erdem mesela direk fotoğraf gösterebiliyorsun. Tevhidi işitsel görsel ile gösteremiyorsun o yüzden tüm kavramların yöntemi birbirinden farklı. Yani ben mesela çocuklara mimariyi anlatırken bazı camilerin görsellerini açıyordum ya da bazı camileri 3 boyutlu internette gezme imkânım oluyor bunları açıyordum ve çocuğun dikkatini çekiyordu ya da musiki kavramı içerisinde açıp musiki dinletebiliyorum buda etkili oluyor çocuk için ama diğerleri daha soyut ve sözel anlatıma dayalı bunu başka şeyler ile destekleyemiyorsun orada biraz havada kalabiliyor."

Görüldüğü gibi öğretmenler yöntem tercihlerinde hangi kavramı öğreteceklerinin belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak kavramların belirleyici olduğunu ifade ederken kavramları yalnızca somut ve soyut kavramlar olarak sınıflandırmalarından hareketle kavramlar ile ilgili kuramsal bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Din öğretiminde soyut kavramların öğretimine odaklanan çalışmanın sonuçlarına göre de çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin, kavramların birbirinden farklı olmasından hareketle her kavram için farklı yöntem ve tekniğin kullanılması gerektiğini düşündüğü görülmektedir (Ayaydın, 2012). Ancak DKAB öğretmenlerine yönelik yürütülen

çalışmalarda, öğretmenlerin öğretim amaçları ile etkinlikleri arasında ilişki kurarak yöntem seçme yeterlikleri düşük olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Arpacı, 2004; Şimşek, 2006).

3.2. Sınıf ve Öğrenci Seviyesi

Din öğretimi, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ayrıca gelişim özellikleri dikkate alınarak kurgulanması gerekmektedir (Bilgin, 1982; Selçuk, 1991, 2014). Öğrencilerin gelişimsel açıdan algı ve seviyelerinin üzerinde bilgilerin verilmesi, psikolojik ve ruhsal boyutta olumsuz sonuçlar doğurabileceği vurgulanmıştır (Ayhan, 1991; Taştekin, 2003a). Din eğitiminde bu özellikler dikkate alındığında her dönemde metot ve muhteva değişkenliği kaçınılmazdır. Buna göre öğretmenlerin de yöntem tercih ederken dikkate aldıkları bir diğer unsur ise sınıfın ve öğrencinin özellikleri ve seviyesidir.

Öğretmenler, öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim dönemi özelliklerinden hareketle yöntemde farklılaştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcı Ö2 aynı kavramların farklı sınıf düzeylerinde içeriklerinin farklılaştığını şu şekilde ifade etmiştir;

> *"İnanç kavramlarında 5. Sınıf öğrencisi yeni soyut döneme adım atıyor onlara biraz daha bunun bilincinde olarak anlatmak lazım. Çocuk henüz somut ve soyut arasında mesela tam olarak Allah'ın meleklerin varlığı konularını tam olarak idrak edemiyor. Onlara anlatırken biraz daha yaratılmışların üzerinden gidince daha anlamlı hale geliyor ama 8. sınıf öğrencilerinin inanç noktasında soruları farklılaşıyor. 8. Sınıf çocuğuna Allah'ın varlığını kanıtlamaktan ziyade var olan durumların sebeplerini açıklıyorum ama 5. sınıf öğrencisine ağacından varlığının oluşumdan bahsetmem bile yetiyor ve bir yaratıcının olması gerektiğini düşünüyor. İbadet kavramında da yanı şekilde 5-6. sınıf öğrencileri ibadet kavramını ve çeşitlerini öğrenirken 7. ve 8. sınıflar ibadet kavramı içeriği ile ilgili daha çok neden o ibadeti yapıyoruz neden farz kılınmış amacı ne gibi farklılaşmalar oluyor."*

Öğrencilerin özellikle 6-7. sınıflarda ibadet konularında literal öğrenme eğilimleri bulunduğu ve 6. Sınıfta ibadetler teorik çerçevede sınıf seviyesi arttıkça ise duyuşsal hedefleri işe koşarak işlemek gerektiği vurgulanmıştır (Altaş, 2008: 118).

Sınıf seviyesi arttıkça soyutlama yeteneğinin gelişmesinden dolayı aşamalar arasında farklılıklar olduğu dolayısıyla da yöntem ve dil de farklılaşma olması gerektiği katılımcı Ö12 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

> *"Çocuğun zihni seviyesi soyutu kavrama seviyesi aynı değil. Orada 4. sınıfta çok fazla soyut alanlara girmeden genel olarak anlatırsınız ama çocuk büyüdükçe Allah'ın niteliklerinden ve özelliklerinden bahsedebilirsiniz ama alt sınıflar o seviyede anlayamayabilir 4 ve 5'lere sevgi merkezli seviyeyi düşürerek anlatabilirsiniz sınıf seviyesi büyüdükçe soyutlaştırıp derinleştirebilirsiniz."*

Sınıf seviyelerinin yanı sıra aynı sınıf düzeyinde ve hatta öğrenciden öğrenciye yöntemde farklılaşma ihtiyacı hissettiğini örnek kavramlar üzerinden ifade eden katılımcı Ö4 şu sözlerle izah etmiştir;

> *"Ben 6 tane 5. Sınıflara giriyorum ve bu sınıflar içeresinde bile ciddi farklılıklar oluyor. Bazı sınıfların akademik başarıları yüksek ise bazı sınıflar düşük ve bizim dersimiz açısından şöyle bir farklılıkta var bazı öğrenciler her yıl Kuran kursuna gitmiş ve aileleri tarafından bir şey öğretilmiş ama bazı çocuklar ise hiçbir bilmiyor sıfır. O yüzden sınıf düzeyine göre farklılaşma hissediyorum. Mesela namaz konusunu anlatırken bazı sınıfları camiye götürüp farklı şekilde öğretiyorum sınıf ortamında çok zor öğreniyor ve öğrencilerin bazılarını modelleyerek öğretiyorum. Bazı sınıflarda bunu yapamıyorum çünkü çocuk zaten namazı biliyor o zamanda onlara niye namaz kılıyoruz manevi boyutu nedir gibi konulara yoğunlaşarak anlatıyorum. Mesela 5. Sınıflarda peygamberimizin hayatında aile yaşantısını anlatırken daha çok çocukları konuşturmaya ve kendi ailelerinden örnek verdirmeye çalışıyorum. Ama 8. Sınıf öğrencisi kendi ailesinden bahsetmek istemez söylemez o yüzden onlara kendisi nasıl bir aile ister ileride nasıl bir aile kurmak ister ona göre ideal aile nasıl*

olmalıdır şeklindeki şeylerden bahsediyorum. Bu şekilde sınıf düzeyine göre değiştiriyorum."

Sınıf düzeyi arttıkça ilköğretim son sınıf öğrencilerine kendi idealleri üzerinden kavramların içeriklerini oluşturduğunu ifade eden katılımcının görüşü Bilgin'in gençliğin, idealist bir dönem olmasından hareketle gençlerin "ideal olana" talip oldukları ifadeleri ile örtüşmektedir (Bilgin, 1994: 64). Çünkü gençlik ve ergenlik dönemi özelliklerden bir tanesi de yaşamsal önem taşıyan soru ve sorunlarda "ideal arayışıdır" (Gündüz, 2017: 99). Ancak bu noktada öğrencilerin ide haline getirdiği ideal dünya ile somut yaşam arasında uçurum oluşması, yetersizlik, günah ve ceza yükümlüğü (Hökelekli, 2017: 274-276) geçmişin kutsanması, anın değersizleştirilmesi gibi idealizasyon problemlerini ortaya çıkarmakta olduğu için bu noktada dengenin sağlanması gerekmektedir.

Sınıf düzeylerinin yanı sıra aynı sınıf düzeyinde farklı sınıflar da bile hatta öğrenciden öğrenciye farklılaşma ihtiyacı hissettiğini belirten ve öğrencilerin farklı öğrenme stilleri olduğuna ve bunu dikkate aldığına vurgu yapan katılımcı Ö6 şunları ifade etmiştir;

"Yöntemi tamamen sınıfın durumu yöntemi belirliyor. Hatta sınıflar arası bile farklılaşma ihtiyacı yaşıyorum hatta aynı sınıf içerisinde öğrenciler arasında bile farklılaşmak gerekiyor. Bazen bir çocuğa bir kavramı bir sözlük ile bazen de birkaç hikâye ya da örnek ile anlatma ihtiyacınız oluyor."

Kavram öğretiminde öğrencilerin öğrenme stillerine uygun planlanan etkinliklerin kavram kazanımına yardımcı olduğu görülmektedir (Şeker, 2010).

Sınıf seviyesine göre nasıl bir farklılaşmaya gittiğini örnek bir kavram üzerinden ifade eden katılımcı Ö9, kullandığı dili ve somutluk soyutluk derecesini sınıfın kapasitesine göre ayarladığını şu şekilde ifade etmiştir;

"Mesela somut bir kavramdan örnek vermem gerekirse 5. Sınıflarda tevhit kavramında 8'lerdeki kadar yoğun bir şekilde cümle içerisinde kullanarak anlatamıyorum. 5 sınıflarda "lailaheillah" ile özdeştiriyorum kavramı ama 8'lerde Hz. İbrahim'in sorgulamalarına kadar girebiliyorum, çünkü daha çok soyut kavramları anlayabiliyorlar. Sınıf seviyesine göre kullandığım dili ya aşağıya çekiyorum ya da yukarı."

Sınıf seviyesi farklılaştıkça kullanılan dilin de seviyeye göre değiştiğini ve ilkokul çağında yakın yaşlar arasında bile kavram kazanımı açısından büyük farklılık olduğunu katılımcı Ö8 şu şekilde ifade etmiştir;

"6 ile 8'ler arasında aralarında iki yaş olarak dursa da kavramsal olarak 10 yıla kadar tekabül ediyor diyebilirim. 8'lerle daha resmi daha üst düzey bir üslup kullanıyorum 6'lar çok soyut düşünemedikleri için daha çocuksu örnekler vermek durumda kalıyorum."

Katılımcı Ö8 ve Ö9'un açıklamaya çalıştığı gibi çocukların eğitiminde seviyelerinin üzerinde bir derinliğe girilmemesi gerektiğini ifade Clark, çocuktan soyut ve derin düşünceler yerine bu düşüncelerin ancak basit şekillerinin beklenebileceğini vurgulamıştır (Clark, 1981).

Görüldüğü gibi öğretmenler sınıf seviyesi arttıkça yöntem ve kullandıkları dilde farklılaşmaya gitmişlerdir. Çünkü çocuklar 8 yaşından itibaren literal düşünmenin sınırlarını aşarak sembolik algılayabilir, daha soyut ve kavramsal düşünebilirler (Köylü & Oruç, 2017). 14-15 yaşlarına doğru da çocuklarda kavramlar, maddeden sıyrılarak soyutsal bir nitelik kazanır (Yavuz, 2012; Yıldız, 2007).

Aynı sınıf düzeyinde farklı zeka türlerine sahip olan öğrencilerin olduğunu ve bu zeka türlerine göre yöntemini farklılaşmaya gittiğini katılımcı Ö11 şu şekilde izah etmiştir;

"Sınıfın içerisinde sayısal zekası yüksek olanlar farklı duygusal olanlar farklı sınıfa göre farklılaşıyor. İki tane 5. Sınıfım var bir sınıf çok duygusal bir tanesi de çok sayısal zekaya sahip. Şimdi onlara fenni örnekler üzerinden konuyu merak ettirerek kavramı açıyorum,

yeryüzünden yaratılışından ya da fen dersinizde şunları işlediniz mi diye merak ve ilgilerini çekiyorum diğer sınıfta da daha çok anne sevgisi, sevginin kaynağı gibi örneklerden kavrama ulaşmaya çalışıyorum. Sonrasın da iki sınıfa göre de kavramı öğrettiğimi düşünüyorum."

Alanyazında çoklu zeka kuramı bağlamında hazırlanan etkinliklerin, kavram öğretimine katkısının incelendiği bir çalışmanın sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında olumlu yönde gelişme sağlandığı ve öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığı görülmüştür. (Sayın, 2014). Ayrıca kuramsal olarak da kavram öğretimi ilkelerini, güçlüklerini çoklu zeka kuramı çerçevesinde ele alan çalışmalar mevcuttur (Köksal, 2006). Bu çalışmalar ışığında öğrencilerin farklı zeka türlerine sahip olduğu farkındalığı ile planlanan kavram öğretiminin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin özelliklerinden hareketle yöntemde farklılaştığını, öğrencilerin cinsiyetleri üzerinden ifade eden katılımcı Ö18 şunları belirtmiştir;

"...Şöyle söyleyeyim sadece 4'ten 8 e değil bazı 8. Sınıflar ile bazı 8. Sınıflar arasında bile metot değiştirmek zorunda kalıyorsun, erkek sınıfları ile kız sınıfları arasında en az iki yıllık bir gelişim farkı var, kızlar erken gelişiyorlar, 8. Sınıftaki kız çocukları ahiret ile ilgili bir çok kavramı anlayabilecek metafizik anlayabilecek çağda ama 8. Sınıf erkekleri hala daha çocuklar, aynı sınıf düzeyinde bile metot değiştirmek zorunda kalıyorsun metot sadece kavramlar ile ilgili değil anlatım tarzında da mesela kız sınıflarında daha çok bilgiye dayalı anlatım yapabildiğin halde erkek çocuklarda otoriter bir yapı ile anlatmak zorunda kalıyorsun çocukların psikolojik yapılarından dolayı. Hani belki amiyane bir tabir olacak ama her saça göre tarak derler ya sınıfta da bunu uygulayacaksın bunu nasıl öğreneceksin zaman içerisinde öğreniyor insan düşe kalka yanıla yanıla derken hangi sınıfta nasıl davranacağını öğreniyorsun."

Katılımcı Ö18 kız ve erkek öğrenciler arasında bulunan gelişim farkından hareketle kız ve erkek sınıflarında farklı yöntemler uyguladığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların ifadeleri

doğrultusunda literatürde kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla akademik başarılarının daha iyi düzeyde olduğunu destekleyen çalışmalara ulaşmak mümkündür (Arıcı, 2007, 2008; Coşkun, 2004; Çapar, 2001; Işıkdoğan, 2001).

Görüldüğü gibi öğretmenler yöntemi ve kullandıkları dili belirlerken öğrencilerin ve sınıfın gelişim özelliklerine, yaşlarına, hazırbulunuşluklarına, algılama ve öğrenme biçimlerine, zeka türlerine, duygu durumlarına göre farklılıklara gitmektedir. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerini tanımaya çalıştığını, öğrencilerin özelliklerini dikkate aldığını ve kendi yöntem ve kullandıkları dili öğrenciye göre ayarlamaya çalıştıkları söylenebilir. Ancak ifade edilen ve dikkate alınan özellikler genellikle öğrencilerin bilişsel gelişim özelikleri ile yaşlarına odaklanıldığı görülmüştür. Öğrencilerin dini ahlaki gelişim özellikleri ile kavram ve dil gelişimleri hakkında herhangi bir belirlenimleri bulunmamaktadır.

Dini gelişim psiko-sosyal, kültürel, tutum ve davranışlar gibi birçok karmaşık olgu ile bütünleştiğinden onu sadece yaş değişkeni ile açıklamak mümkün değildir. Dini gelişim, kişilik ve ahlak gelişimi ile sosyal, bilişsel, duyuşsal gelişiminden bağımsız gelişen bir süreç olmamakla beraber tüm bu gelişim alanları ile bütünlük kazanmaktadır. O yüzden dini gelişimi salt bilişsel gelişime endekslemek indirgemeci bir yaklaşım olarak kabul edilimiştir (Hyde, 1990 aktaran Köylü & Oruç, 2017: 50). Soyut fikir ile soyut bir şekilde düşünmenin birbirinden farklı kavramlar ve süreçler olmasından hareketle, çocukların bilişsel gelişim terminolojisine göre somut işlemler döneminde yer alması, soyut düşünme biçimlerini bilmemesi ve soyut kavramları düşünemeyecekleri anlamına gelmemektedir (Köylü & Oruç, 2017).

Oruç, dini gelişim teorilerinin de de yetişkin bakış açısının egemen olduğunu vurgulamış ve teorilere karşı yapılan eleştirileri ifade etmiştir. Bu teoriler çocukların potansiyel güçlerini ortaya çıkarmada engelleyeceği ifade etmektedir. Bu sınırlıklar göz önünde

bulundurulması ile birlikte gelişim teorilerinin tabu olarak görülmemesinin önüne geçilebileceğinin ayrıca sağlıklı ve etkili bir din eğitimi içinde gelişim psikolojisin verilerinden hareket edilmesi gerektiğinin de altını çizmiştir (Oruç, 2013a: 139). Öğretmenlerinde bu doğrultuda öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine göre tercihte bulundukları görülmektedir.

Alanyazında araştırmanın sonuçlarını destekleyen bulgulara ulaşan çalışmalarda mevcuttur. DKAB öğretmenlerinin öğretimi planlarken öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate aldığı farklı çalışmalarda da görülmektedir (Bağcı, 2012; Taştekin, 1998). DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmede ve öğrenciyi tanımada kendilerini yeterli gördüklerini bulgulayan çalışmalar da mevcuttur (Arpacı, 2004; Akyürek, 2008a, 2011; Şimşek, 2006). Ancak alanyazında DKAB öğretmenlerinin öğrenci özelliklerine göre yöntem belirleyip uygulayabilme noktasında yeterlikleri düşük düzeyde olduğu görülen çalışmalarda vardır (Işıkdoğan, 2006).

4. Kavram Öğretiminde Eğitsel İlkeler

Öğretmenlerin, kavram öğretimi süreci boyunca dikkat çekme, güdüleme, bilinenden hareket etme, aşamalı ilerleme, duyuşsal özellikler gibi bazı eğitsel ilkeleri dikkate aldığı görülmektedir.

4.1. Dikkat Çekme

Kavram öğretimine geçmeden önce ya da öğretim süreci boyunca öğretmenlerin, öğrencilerin dikkatlerini ve ilgilerini çekmeye yönelik bir girişte ve girişimde bulundukları anlaşılmaktadır. Örneğin katılımcı katılımcı Ö1 görsel açıdan öğrencilerin dikkatlerini çekmeye çalıştığını *"Tahtaya öncelikle herkesin görebileceği şekilde kavramı yazarım, herkesin görebileceği şekilde büyük harflerle ki öğrencilerin öncelikle dikkatlerini çekeyim*." şeklinde ifade etmiştir.

Kur'an- Kerim ayetlerinin öğrencilerin dikkatlerini çektiğini belirten katılımcı Ö6 derslerde ayetlerden faydalandığını şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Çocukların ayet okunduğu zaman dikkatini çekiyor. Arapçasını okuyup anlamını verdiğiniz zaman ilgilerini çekiyor. Çocukların anlayabileceği ilgilerini dikkatlerini çekebildiği için ve hayatlarında o kavrama yer varsa ihtiyaç varsa özellikle o kavrama vurgu yaparak dikkati çekmeye çalışıyorum."*

Katılımcı Ö6'nın ifadeleri doğrultusunda güzel bir ses ile icra edilen Kur'an-ı Kerim'i dinlemek çocukların "manevi ve estetik" zevklerinin gelişmesine yardımcı olabileceği vurgulanmıştır (Köylü & Oruç, 2017: 72). Bu yüzden öğretime konu edilecek kavram ile ilişkili olan bir ayet okumak katılımcı Ö6'nın ifade ettiği gibi öğrencilerin dikkatlerini çekebilir.

Katılımcı Ö15 sınıf içerisinde öğrencilerin beklemediği davranışlar sergileyerek öğretmen istediği kavrama işaret ettiğini şu cümleler izah etmiştir;

> *"Nezaket konusunda mesela şaşırtıcı şok edici şeyler yapıyorum nezaket nedir kibar davranma gibi ama bazen kabalık nedir, bir öğrenciye durduk yere azarlarsınız, nezaketsizlik olur, sınıfa giriyorum o an buluş yöntemi ile bağırıyorum ne biçim oturuyorsun, çocuk tabi şaşırıyor normalde yaptığım bir şey değil, çocuklara soruyorum bunu böyle yapmasaydım da arkadaşımızın bir hatası vardı nasıl yapsaydım, ya da size bunu yapsaydım ne hissederdiniz diyorum orada çocuklar olması gerekeni anlatıyorlar dolayısı ile de nezaket kavramını anlıyorlar."*

Yeni çağın özellikleri arasında öğrencilerin dikkat sürelerinin azaldığı ve odaklanma problemleri olduğu bilinmektedir. Bu durumda öğrencilerin ders esnasında dikkatlerinin uzun süreli konuda olmasını beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Bu açıdan görsel işitsel uyarıcılardan faydalandığı ifade eden katılımcı Ö9 şunları söylemiştir;

"Özellikle çağımızdaki bilgisayar teknolojisi çocukların dikkatleri çok düşük onların dikkatlerini çekebilmek için uyarılar şart. Çocuklar derste karıştıkları noktalarda bir video takıp başlattığım anda direk sesler kesiliyor ve dikkati topluyor asıl bizim istediğimiz şey bu dikkati çekmek, çocukların sevdiği şeyleri onlara sunuyorsak dikkatlerini çekebiliyorsak çocuk güzel bir şekilde öğreniyor."

Derse ilk girdiğinde öğrencilerin dikkatlerini şarkı söyleyerek ya da psikomotor hareketler yaptırarak çekmeye çalışan katılımcı Ö10 yaptığı uygulamanın etkili olduğunu; "*Mesela ben derse girdiğimde direk bir şarkı ya da çocukları ilk önce zıplatarak ardından şarkı söyleterek etkili oluyor ve dikkatlerini çekiyor."* sözleriyle ifade etmiştir.

Şarkı içerisinde geçen dini kavramlar çocukların ilgisini duymasına ve öğrenmesine yarımcı olmasına (Çelik, 2017) rağmen DKAB öğretmenlerinin ders içerinde şarkı, fıkra vb. etkinliklere az yer verdikleri görülmektedir (Bağcı, 2012). Ancak müziğin bir öğretim aracı olarak DKAB dersinde kullanılmasının, öğrenci akademik başarısı, derse karşı tutum ve öğrenilenleri hatırlama düzeylerine etkisinin incelendiği bir çalışmada, belirtilen noktalarda müziğin gücünden faydalanılan deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Babacan, 2015). Değer öğretiminde şarkının etkisinin deneysel olarak incelendiği bir çalışmanın sonucuna göre de değerler alanında bulunan kavramlara yönelik farkındalık geliştirilmesine ilişkin olumlu ve anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır (Gül, Mintaş & Engür, 2020).

Yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarında düz anlatımdan sıkıldığını ve bu yüzden dikkat sürelerinin kısaldığını ifade eden katılımcı Ö12 öğrencilerin dikkatlerini hikâyeler, bilmeceler gibi yardımcı faktörlerle çekmeye çalıştığını şöyle ifade etmiştir;

"Çocuklar küçük yetişkinlerdir aslında onlarında kendi dünyalarında ortak olan noktalarımız var. Biz nasıl dağılıyorsak 5-10 dakika da çocuk dağılıyor yeniden toparlayıp konsantre edebilmek için dikkatlerini çeken bir şey yapmanız gerekiyor kavramı anlatırken bu bazen bilmece oluyor bazen hikâye oluyor bazen haftanın kekini seçelim diyorum, bir

kavram soruyorum bilen kişi kazanıyor. Çocuk 20 dakika konsantre olabilir diyordu eskiden eğitimciler şimdi çocuk 5 dakikada dağılıyor kavram ile iliği Peygamberimizim hayatından bir şey var bilge kişilerin hayatlarından bir şey varsa kullanıyoruz çocukların dikkati çekebilmek için hikâyeler, hikmetli insanların hayatlarından örnek ile dikkatlerini çekiyorum. Bazen ilgi çekmek için matematikle din kültürü yapıyorum insan 100 yıl yaşasa kaç saat yaşamış olur gibi bu arada da vermek istediğimiz kavramı vermeye çalışıyoruz. Bizde bir şeyi dinlerken kendimizle ilgili olan aklımızda kalıyor ya da dikkatimizi çeken bir şey o yüzden çocuklar içinde böyle."

Kavramlar arasında etimolojik kökenleri arasında kodlamalar ve benzetmeler yaparak dikkatlerini derse ve kavrama çektiğini katılımcı Ö16 şu şekilde izah etmiştir;

"Yapılabiliyorsa kavramın etimolojisine de girilebilir, öğrencilerin inanılmaz dikkatini çekiyor zeka ile zekat aynı köktendir biri aklı biri malı temizler gibi. Hayatında her gün kullandığı anlamlar ile örtüşmeye ve yaklaştırmaya çalışarak dikkatlerini çekmeye çalışıyorum kalp ile kıble aynı köktendir demek ki kalbimizin kıblesi bellidir diyorum mesela sadaka sadıktan gelir gibi. Çocukların bunlar çok hoşuna gidiyor hemen dikkatlerini veriyorlar zaman zaman bu şekilde tatlandırarak dikkati toplamak gerekiyor."

Görüldüğü gibi öğretmenler görsel işitsel materyaller, şarkılar, hikâyeler, bilmeceler, kodlamalar gibi yardımcı unsurlarla öğrencilerin dikkatlerini çekmeye çalışmaktadır. Yapılan çalışmalarda DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin dikkatlerini çekmeye yönelik çeşitli etkinlikler yaptıkları görülmektedir (Akyürek, 2011; Bağcı, 2012; Ev, 2004; Peker, 1998).

4.2. Güdüleme- Hedeften Haberdar Etme

Kavram öğretimine geçmeden önce öğrencileri, hazır hale getirilmek için ne öğrenecekleri ve ne için öğrenecekleri noktasında bilgilendiren ve öğrenmeye güdülemeye çalışan öğretmenler bulunmaktadır.

Örneğin katılımcı Ö20; *"Öncelikle derste bugün ünite ile ilgili bir kavram öğreneceklerini belirtirim. Bir kavramın ne olduğunu tanımını öğreneceğiz ya da siz tanımlayabileceksiniz şeklinde bir giriş yaparım ve öğrencileri hangi kavramı öğrenecekler bilgilendiririm bu kavramı nerede kullanacaklar ne işlerine yarayacak bu konular hakkında kısaca bilgi veririm."* ifadeleriyle öğrencileri güdülediğini belirtmiştir.

Üniteye başlarken öğrenilmesi gereken temel kavramların neler olduğunu ve neler öğrenileceğini öğrenciler ile paylaşan katılımcı Ö2; *"Her sınıfta mutlaka üniteye geçmeden önce ünitenin bizden neler istediğini hangi anahtar kavramı öğreneceğimizi yani biz bu ünitelerden neler öğreneceğiz hangi kavramları öğreneceğiz bunu mutlaka çocuklara veriyorum."* ifadelerini kullanmıştır.

Akyürek tarafından genellemelerin DKAB dersinde öğretime konu edilmesinin örnek ders işleyişleri ele alınan makalede de güdülüme ve hedeften haberdar etmenin gerekli bir aşama, olduğu görülmektedir (Akyürek, 2006: 129-139). Çünkü derse karşı tutumu olumsuz yönde etkileyeceğinden öğrenciler tarafından dersin ihtiyaç olarak algılanmaması ve öğrenilenlerin işlerine yaramayacağının düşünülmesinin önüne geçilmesi gerekmekte ve öğrencilere ihtiyaç hissettirilmesi sağlanmalıdır (Arıcı, 2007).

Sayıları az da olsa öğretmenlerin bir kaçının öğrencileri hedeften haberdar etme ve güdüleme ilkesini göz önüne aldığı söylenebilir. Yapılan çalışmalarda DKAB öğretmenlerinin öğrencileri kazanımlardan haberdar etmede yeterli olduğu görülmektedir (Akyürek, 2011; Koç, 2011).

4.3. Bilinenden ve Yakından Hareket Etme

Öğretmenler kavramlar öğretimi sürecinde, içeriği öğrencilerin dünyalarına yakınlaştırmaya, öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarak bilinmeyene ulaşamaya ve yakın çevrelerinde olup bitenleri kavram ile ilişkilendirmeye çalıştıkları görülmektedir. Din öğretiminin en nihai amacı dersin öğrenciler tarafından anlaşılmasıdır ve bunun

gerçekleşebilmesi Bilgin'e göre dersin öğrenciye yakınlaştırılması ve konuların öğrencinin yaşamından çıkarılması ile mümkündür (Bilgin, 1982: 157).

Selçuk, öğrencilerin DKAB dersinde yer alan dini kavramları ve din dilini kazanabilmelerini kolaylaştıracak ilkelerden biri olarak, muhtevanın öğrencilerin somut deneyimleri ile irtibatlandırılmasını vurgulamaktadır (Selçuk, 1991: 237). Başarıya ulaşabilecek bir din eğitimi "Kutsal kitaplardaki anlatılan Allah ile çocuğun kişisel Allah'ı ilişkilendirmenin imkânını" göstermelidir (Bellous, de Roos & Summery, 2004: 216 aktaran Köylü & Oruç, 2017: 53). Bu bağlamda kavram öğretiminde öğretmenlerin, öğrencilerin dünyalarından hareket etmeleri oldukça önemlidir ve bunu etkin bir şekilde gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin ünite ve cümle kavramlarına yönelik ön bilgilerinden hareketle ayet ve sure kavramlarını ilişkilendirmeye çalışan katılımcı Ö19'un ifadeleri şu şekildedir;

> *"Kur'an-ı Kerim ünitesindeki kavramlar ayet Kur'an cümlesi diyoruz. Mesela bir kitap düşünün diyorum o nelerden oluşuyor cümlelerden kuranda bir kitap cümlelerden oluşuyor. Mesela ders kitabına bakın diyorum içindekiler kısmına ünitelerden oluşuyor her ünitenin başında başlıklar var cümleler bir araya gelerek üniteyi oluşturmuş, Kuran'daki cümleler de bir araya gelip sureyi oluşturur diye örnek veriyorum."*

Kavramları öğretirken medya gündemindeki popüler konular ile öğrencilerin dünyalarına yaklaşmaya çalışan ve öğrencilerin bildikleri kelimeler ile bilmediklerini ilişkilendirerek kavramları öğretmeye çalışan katılımcı Ö5 şunları ifade etmiştir;

> *"Takip ettikleri gündem ile de ilişkilendiriyorum biz çevre elçileriyiz diyorum mesela çevrecilik kavramı çok kullanılıyordu sosyal medyada, bu ne demek gibi bunlar ile de sürekli bağlantılar kurarım ki din kavramını çocuklar hayatın dışında olarak algılamasınlar mesela melek kavramında melek gibi insan dediğimde ne anlıyorsunuz içerisinde melek geçen bildiğiniz atasözleri nelerdi, bu neden böyle denilmiş, hatta izledikleri Türk filmlerinden*

örnekler veriyorum işte senin annen bir melekti denildiğinde neyi kastediyor dediğimde hoşlarına gidiyor. Mesela daru'l- aceze, aceze acizden dar ev demek daru'l- aceze bu şekilde normalde bildikleri kelime kökleri ile anlam oluşturuyorum. Daru'ş- şifa için şifa ne demek burası neresi olabilir diyelim ki bir arkadaşınıza gittiniz ona ne diyorsunuz Allah şifa versin ya da dua ederken esmaü'l- hüsna'dan Ya Şafi diye dua ediyoruz bu şekilde bağlantı yapıyorum sürekli. Yani kavramların her biri farklı şekilde ya işlenilen bir sure ya da güncel hayat ya da kullandıkları duydukları bildikleri kelimeler ile bağlantı kurarak anlatmayı seviyorum."

Öğrencilerin bildiklerinden hareketle bilinmeyen bir kavramın öğretilmesi Ö20'nin şu örneğinde de görülmektedir;

"Mesela Alevilik ünitesinde 12 hizmeti veren kişilerin kavramları var, su dağıtan saka, çocukların önlerinde de suları vardı saka su oradan bağlantı kuruyorum. Cem evini süpüren ferraş, evdeki faraştan örnek veriyorum. Güvenliği sağlayan kişi olarak bekçi kavramı için izledikleri tarihi filmlerden Yunus Emre'den felan örnekler veriyorum. İmam tesbihin imamesi, cem cemevi, cami kavramları gibi bildikleri daha önceden hatta kullandıkları kelimelerin aralarında bağlantılar kuruyorum."

Öğrencilerin yaşamalarından yola çıkarak kavram içeriği örneklendirilmektedir. Örneğin Katılımcı Ö17 ve Ö8 şunları ifade etmişlerdir;

"Örneğin muhacir ensar kavramları. Yaşanmışlıklardan yıla çıkıyorum, Suriyelilerin Türkiye'ye gelmesinden yola çıkıyorum ülkemize gelenlere ne diyoruz onlara yardım edenlere ne diyorsunuz diyerek kafalarında somutlaştırıyorlar."(Ö17)

"Gündelik hayatta kullandıkları örnekler veriyorum mesela mesaj için sosyal medya mesajından bahsediyorum sürekli kullandıkları kelimelerle ifade etmeye çalışıyorum."(Ö8)

Görüldüğü gibi öğretmenler kavramları öğrencilerin dünyaları ile ilişkilendirme çalışmaktadır. Akyürek ve Koç tarafından yürütülen çalışmalarda öğretmenler

kendilerini, ders konularının gündelik yaşam ile ilişkilendirme noktasında yeterli görmektedir (Akyürek, 2011; Koç, 2011).

Öğrencilerin soyutluğu açısından anlamakta zorlandığı mikat sınırı kavramını kendi okullarının çevresi ile açıklamaya çalışan katılımcı Ö9; *"Çocukların en anlamadıkları konularından biri de mikat sınırıdır bir türlü anlamıyorlar. Ben onlara mesela kendi okulumuzun çevresinden mahalle semt ilçe örneği ile veriyorum. Yenimahalle çevresi, sonra Ankara çevresi gibi çünkü bildiği bir şehir olmadığı için illa ki kendi bildiği elinin altında olan şeylerden örnek verirsem daha net anlıyor."* ifadeleriyle öğrencilerin yakın çevrelerinden hareketle kavramları açıklamaya çalıştığını belirtmiştir.

Öğrencilerin gündemlerinde yoğunlukla olan televizyon içeriklerini kavram öğretimine taşıdığını ifade eden katılımcı Ö18; "*TV ya da sevdiği dizilerden örnek ifadelerden faydalanmaya çalışıyorum. Mesela bir dizide ki kader gayrete aşıktır cümlesini çok seviyorlar gayret kavramı için bunu kullanıyorum nereden duydular çocuklar bunu televizyondan. Televizyondaki dizilerden ya da sosyal medyadan sürekli bu kavramlar karşısına çıkınca çocuk daha kolay anlıyor bende onları kullanıyorum."* öğrencilerin ilgi alanına göre tercihlerde bulunduğu vurgulamıştır.

Görüldüğü gibi öğretmenler, öğrencilerin ön bilgileri ile yeni öğrenilenleri ilişkilendirmeye çalışmaktadır. Bunu yaparken öğrencilerin gündemlerinde olan televizyon, medya, sosyal medya araçlarının dilinden, oturdukları çevreden, kullandıkları gündelik dilden ve bildikleri kelimelerden hareket etmektedirler. Din öğretiminde soyut kavramların öğretimine yönelik yürütülen çalışmanın sonucuna göre de öğretmenlerin öğrencilerin yaşantılarından hareketle kavram öğretimi yaptıkları görülmektedir (Ayaydın, 2012).

Sosyal bilgiler öğretmenlerin kavram öğretimine ilişkin görüşlerin alındığı çalışmaların sonuçlarında da öğretmenler, kavramların bilinenden bilinmeyene doğru öğretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Ulusoy, 2010).

4.4. Aşamalı-Hiyerarşik İlerleme

Genel itibari ile öğretimde önemli bir ilke olan aşamalı ilerleme kavram öğretimi içinde önemli bir unsurdur. Öğrenciler temel kavramları kazanmadan üst düzey kavram öğrenmelerini gerçekleştiremediği için ön öğrenmeler gerekmekte ve yeni öğrenilen kavramlar önceki öğrenilenler ile ilişkilendirilmelidir. DKAB dersinde kullanılan kavramları açıklayabilmek için yine bazı kavramlar ve örnekler kullanılmaktadır. Ancak verilen bu ön kavramlar ve örneklerin öğrenciler tarafından daha önceden öğrenilmesi gerekmektedir. Bu yüzden kavram öğretiminde kavramlar arası hiyerarşiye dikkat etmek ve temel kavrama götüren hazırlayıcı ön kavramları iyi analiz etmek gerekmektedir. Çünkü zihinsel işlemlerin yapı taşları olan kavramlar birbirleri ilişkilendirilmeden tam olarak anlaşılamaz (Aydın, 2005).

Bu durumu katılımcı Ö19 şu şekilde izah etmiştir;

> *"Diyelim ki adalet kavramı bu kavrama gelene kadar hangi kavramları öğrettiğim önemli, adaleti öğretebilmek için hangi kavramları öğretebildiğimi düşünürüm o güne kadar mesela ibadet kavramı diyelim ama öncesinde yaratıcı ve emir kavramlarını öğrendiler mi önemli yoksa anlamsız olacak."*

Katılımcı Ö5 dersin ve ünitenin başında temel kavramları ele aldığını ve sonraki konu ve kavramları bu temel kavramlar üzerinden işlediğini şu cümleler ile ifade etmektedir;

> *"Bir önceki dersteki kavramları çok kısa bir cümle öğrencilerden özetinde özetini vermelerini istiyorum. Hazırlık çalışmalarında da kavramlar oluyor onu da ödev veriyorum ki sonra bu kavramlar üzerinden ilerleyebileyim. Dersin başında önce bunları ele alıyorum."*

Örneğin namaz kavramı için hazırlayıcı kavramların olduğunu ifade eden katılımcı Ö6,*"Mesela namazı teorik olarak uzun uzun olarak anlatmak yerine önce ilgili olan kavramlar abdest, kıble gibi kavramları hazırlayıcı ögeleri belirtip uygulamalı olarak anlatmaya çalışıyorum."* cümleleriyle temel kavramları ele aldığını ifade etmiştir.

Kavramın tanımı içerisinde yer alan başka bir kavramın öğrenciler tarafından bilinmesinin gerekliğini ifade eden katılımcı Ö8 ve Ö14 şunları ifade etmiştir;

> *"Kavramı oluşturacağım ön bilgileri veriyorum. Onların bilgi düzeyini kontrol ediyorum ki üst kavramı alabilecekler mi yani mesaj kavramını bilmeden vahiy kavramını anlayamaz."(Ö8)*

> *"...Öncelikle temelden ilişkili olan kavramlara değinirim mesela peygamberi anlatacaksam rehber kılavuz gibi kavramların ne olduğunu, Kuran'ı anlatacaksam önce mektup mesaj gibi kavramları ele alıyorum. Buradan yola çıkarak alt yapıyı hazırbulunuşluğu sağlayıp kavramı veriyorum."(Ö14).*

Kategorik olan sınıflandırıldığında dini kavramların tanımların içerisinde de başka dini kavramlar bulunmaktadır ve bunlar kazanılmadığında öğrenciler tarafından tanımın ya da açıklamanın anlaşılması mümkün görünmemektedir. Örnek bir kavram üzerinden bu durumu ifade eden katılımcı Ö11, kavram öğretimine kendisi açısından temel olarak gördüğü yaratıcı kavramından başladığını şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Ben tüm kavramlarda mümkün olduğunca en baştan başlamaktan yanayım mesela ibadet ediyoruz, yaratıcıya olan sevgi ve tanzim ifadelerinde bulunmak değil mi ama oradaki yaratıcı kavramı nedir, o yüzden en baştan yaratıcı kavramından başlamak gerekiyor mümkün olduğunca tüm kavramlara en baştan başlıyorum ki birbiri ardına rahatlıkla ilerleyebilelim. Zaten yaratıcı konusunu netleştirince hepsi sonrasında silsile halinde geliyor. İlk önce tevhit inancına geliyorum köken olarak."*

İlköğretim birinci aşama 4. sınıfların dersine giren katılımcı Ö20, öğrencilerin DKAB dersini ilk defa aldıklarını ve din, ilah, vahiy gibi bazı temel kavramlar kazanıldıktan

sonra diğer kavramlara geçtiğini; *"Benim ilk derslerim Allah ve tevhit kavramı üzerine kurulu oluyor. Sonra dersin içeriğinde bulunan din kültür ahlak bilgi kavramlarından başlıyorum çünkü çocuk ilk defa dersi alıyor 4. sınıfta. Dinin ne olduğunu anlatırken bile ilah, kural, elçi, vahiy gibi bir çok kavram var öncelikle bunları anlatıp üzerine diğer kavramlara geçiyorum*." sözleriyle ifade etmiştir.

Bal ve Gök tarafından yürütülen bir araştırmanın sonucuna göre de 5. sınıf öğrencilerinin, kavramları tek başına algılamadıkları ve ancak "ilişkili kavramlar" ile anlamlandırdıkları görülmüştür. (Bal & Gök, 2011: 1192).

Görüldüğü gibi öğretmenler kavramları hiyerarşik bir aşama içerisinde ele almaktadır. Bu sonuca ulaşan çalışmalar mevcuttur. Örneğin Ev, DKAB Öğretmenlerinin konuları önceki ve sonraki konularla ilişkilendirerek işlediğine ulaşmıştır (Ev, 2004). Ayrıca DKAB öğretmenlerinin konuyu öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirme ve aralarında bağ kurmada yeterli oldukları görünmektedir (Akyürek, 2011; Koç, 2011).

Selçuk'un görüşme yaptığı öğretmenlerden biri dini kavramların öğretimi ile ilgili yaşadığı zorlukları tipik bir örnek üzerinde betimlemeye çalışmaktadır. Buna göre öğretmen, meleklere iman konusunu işlerken melek, Cebrail, peygamber kavramları ile örüntülü bir kurgu ile vahyin gelişini anlattığını ve dersin sonunda öğrencilerin aslında henüz vahiy kavramını bilmediklerini tespit ettiğini ifade etmiştir. Yeni öğrenilecek bir bilgi ya da kavram daha öncesinde öğrenilen bilgi ya da kavram ile ilişkilendirilebildiği ölçüde içselleştirilir. Bu şekilde bir irtibatlandırma kurulmadığı takdirde anlamlı öğrenmeler gerçekleşemeyeceği gibi yanlış öğrenmeler için zemin oluşturulmuş olur (Selçuk, 1991: 337). Ayrıca öncelikli olarak temel kavramların kazanılması karmaşık konuların öğrenilmesini kolaylaştıran bir etmen olarak görünmektedir (Akbaş, 2002; Alkış, 2012; Ayas & Özmen, 2002).

4.5. Duygusal Faktörler

Öğrenme üzerinde etkili olan faktörlerden bir tanesi de duygusal özelliklerdir. Öğretmenlerin öğrenciler ile kurduğu ilişkinin duygusal boyutu öğrencilerin derse karşı tutumları etkilemenin yanı sıra öğrenmeleri üzerinde de etkili olmaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyi öğrencileri için duygusal öğrenmelerin önemi oldukça etkilidir.

Öğretmenlerinde kavram öğretimi sürecinde öğrenci öğretmen ilişkileri bağlamında olumlu bir iletişim kurmaya ve öğrencilerin duygularına hitap etmeye çalıştıkları görülmektedir. Örneğin katılımcı Ö2;*"...Bu kavramı duyduğunuzda ne hissediyorsunuz diye soruyorum ve ilk önce onların duygularına hitap etmeye çalışıyorum."* ifadeleri ile öğrencilerin neler hissettikleri öğrenmeye çalışarak duygularına hitap ettiğini vurgulamıştır.

Özellikle küçük sınıflarda duygu boyutunu ön plana çıkardığını ifade eden katılımcı Ö3 şunları ifade etmiştir;

> *"5'lerde daha çok sevgi şefkat merhamet gibi şeyleri ön plana çıkartırım daha çok onların kalbine dokunacak şeyler ile anlatmayı düşünürüm direk kitabi bilgiyi asla vermem."*

Öğrenciler ile ilişkisini sağlıklı temeller üzerinde inşa etmeye çalışan katılımcı Ö13, kavram öğretimi sürecinde öğrencilere söz hakkı verdiğini ve öğrencilerin özgür bir biçimde kendilerini ifade edebilecekleri ortamı oluşturduğunu şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Ders içerisinde ben çok fazla söz hakkı vermeye çalışıyorum ve çocuklara ne söylerlerse söylesinler kızmıyorum azarlamıyorum bu öğrenciler üzerinde çok etkili oluyor rahatlıkla kendilerini ifade edebiliyorlar. Öğrenme tamamen içten gelmesi ve senin verdiğin tepki ile çok ilgili öğrenci ile senin aranda olan diyaloğun ve tavrında çok önemli, sen azarlayıp susturup oturtuyor musun dinliyor musun bu bile öğrencinin tutumlarında çok etkili oluyor."*

Çocukluk dönemi duygusal özellikleri incelendiğinde çocukların aşağılanma ve alaya alınma korkusu bulunmaktadır (Aldridge & Box; 1992 aktaran Dam, 2007). Bu bakımdan öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımları oldukça önemlidir.

Çocukların dil ve kavram gelişimlerinde önemli olan başka bir nokta kurulan iletişim ve ilişkilerin niteliğidir. Çocukların kendilerine oluşturulacak güvenli bir ortamda gündelik deneyimlerinden söz etmesi tecrübelerini paylaşması kavramsal gelişim açısından oldukça önemlidir. Bu olumlu sonucun aksine çocuğun konuşmaya zorlanması ya da söylediklerinden dolayı küçük düşürülmesi oldukça olumsuz sonuçlar doğuracaktır (Köylü & Oruç, 2017).

Sınıf içerisinde herkesin ifade özgürlüğüne sahip olduğu güvenli ve demokratik bir ortam oluşturduklarını ve öğrenciler tarafından ifade edilen ne olursa olsun tepkisel ve reaksiyoner bir tutum içerisinde olmadıklarını Ö15 ve Ö9'un ifadelerinde görülmektedir.

> *"Öğrenci soru soruyor, otur saygısız böyle soru mu sorulur diye cevaplar verildiğini duyuyorum, çocuk saygısızca bir şey söylemiş olsa bile ona çok olgunca cevap verip onu kazanmak gerektiğini düşünüyorum çünkü o çocukları tutumları onun sorumluluğunda değil ya alttan eksiklikle öğretmenin eksikleri ile gelmiş ya aileden problemlerle gelmiş. Öğretmenin tutumu öğrencilerin kavramlara karşı tutumunu etkiliyor ve etkileyecektir."(Ö15)*

> *"Çocuklara asla kızmıyorum öncelikle sınıf ortamında kızan ve hakaret eden asla bir öğretmen görmüyorlar ama bu şekilde yaptığını bildiğim çok öğretmen var ben hakaret etmediğim için çocuklar bunun rahatlığını yaşıyorlar. Sınıf içerisinde asla rencide etmiyorum, benim işim sadece DKAB öğretmenliği değil ben çocukların ahiretine de dokunma durumum olduğundan dolayı kendi ahiretimi de tehlikeye attığımı düşünüyorum. Kızmadığım için çocuklar hiçbir zaman çekinmiyorlar, bana rahatlıkla ders esnasında da özelde de soru sorabilirsiniz diyorum." (Ö9)*

Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturmaya çalıştıkları görülmektedir. Alanyazında araştırmanın sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Bağcı, 2012; Şimşek, 2006). Ayaydın'ın çalışmasının sonuçlarına göre DKAB öğretmenleri öğrencileri kırmamaya ve rencide etmemeye özen göstermektedir (Ayaydın, 2012).

Kavramlar hakkında doğrudan bilgilendirme yapma yerine sohbet ortamı içerisinde duygulara hitap ederek işlemeye çalışmanın, pratiğe dönüklük açısından daha faydalı olduğunu düşünen katılımcı Ö16 şunları belirtmiştir;

> *"Öğrenciler ile aranızda güzel bir bağ kurduysanız o çocuğu çok etkileyebiliyorsunuz, ailesinde hiç namaz kılmayan çocuklar bile gelip öğretmenim biz namaz kılmak istiyoruz diyebiliyor, seni rol model olarak alabiliyor, senin anlattıkların etkili olabiliyor. Bazen kavram için kitaba birebir bağlı kalmak yerine konuyu baz alarak çocuklarla sohbet etmek çok önemli mesela ben namazı kavramını anlattım anlattım bir gün bir konu açıldı tamamen geliş güzel sohbet ettik ertesi güç 7-8 kişi namaza başladığını gördüm çocuklara çok fazla teoriden ziyade kalplerine dokunabilmek o kavramları öğrenebilmeleri için kalplerine dokunabilmenin önemli olduğunu düşünüyorum."*

Katılımcı Ö16 öğrenciler ile kurduğu olumlu ilişkilerin örnekleme üzerinde etkisi olduğunu vurgulamıştır. Nitekim çocukluğun erken dönemlerinde anne ve babanın modellenme etkisi ilerleyen yaşlarda öğretmenlere devredilmektedir (Cebeci, 2005; Dam, 2017; Köylü & Oruç, 2017).

Öğrencilerin DKAB öğretmenine karşı güven ve sevgi duyduklarını katılımcı Ö11; "*En kötü öğrenci grubunda bile en avantajlı öğretmen din kültürü öğretmenidir. Çünkü öğrencide kutsala saygı var henüz bunu yitirmemiş bir toplumuz."* cümleleri ile ifade ederken, katılımcı Ö18*; "Ben öğretmene din öğretmenlerine güvendiklerini gördüm. Batıda doğuda da görev yaptım din kültürü öğretmenlerine karşı hem öğrencinin hem velinin müthiş bir güveni var."* ifadeleri ile özetlemiştir. Velilerin DKAB dersine karşı tutumları genel itibari ile olumlu

yönde olduğunu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Çakmak, 2013; Keskin, 2014; Zengin, 2013a). Ayrıca katılımcıların vurguladığı, DKAB öğretmenine sevgi ve güven olgusunun farklı çalışmalarda da yer aldığı görülmektedir (Bağcı, 2012; Ev, 2011; Şahbat, 2002).

Ayrıca dersi ilk defa alan 4. Sınıf öğrencileri için duygusal durumların sonraki öğrenmeler ve dini tutum geliştirme açısından önemini katılımcı Ö20 şu sözlerle ifade etmiştir;

> *"İlk haftalarda derse ve bana karşı ilgi duymalarını sağlıyorum o derse bakış açısı ilk defa gördüklerinde oluşuyor çünkü ilk zaman sevdirdin sevdirdin o dersi sevme Allah'ı sevme peygamberi sevmeye doğru ilerliyor ve din dersini ilk defa benimle görüyorlar."*

Katılımcı Ö20'nin vurguladığı gibi öğrencilerin akademik başarılarını ve hem derse hem dine karşı olumlu yönde bir tutum geliştirmesini etkileyen faktörlerin içerisinde DKAB öğretmenlerinin bulunduğu bir çok araştırma tarafından vurgulanmıştır (Akto, 2011; Çapar, 2001; Kaya, 1998b: 167; Yeşilbaş, 2006). Bu yüzden öğrencilerin dersi ve öğretmeni sevmesi kavram öğretimini de olumlu yönde etkileyecektir.

Bulgularda ve yapılan çalışmalarda görüldüğü gibi öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumları olumlu yöndedir (Çapar, 2001; Ev, 1993; Özdemir, 1998; Taştekin, 1994).

Alanyazında bulunan bir çalışmada DKAB öğretmenlerinin neredeyse tamamı öğretmen-öğrenci ilişkilerinin mesafeli olması gerektiğini belirtmelerinden klasik öğretmen öğrenci rollerini devam ettirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır (Bağcı, 2012). Ancak bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenciler ile samimi ilişkiler kurmaya çalıştıkları görülmekte ve bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Akyürek, 2011; Arpacı, 2004; Bağcı, 2012, 2015; Yeşilbaş, 2006).

Görüldüğü gibi öğretmenler öğrencilere karşı hoşgörülü ve sevgi doludur. DKAB öğretmenlerinin yeterliklerine yönelik yürütülen çalışmada öğretmelerin en yüksek düzeyde samimi, doğal, hoşgörülü olma ve çocuk sevgisi yeterliğine sahip oldukları görülmüştür (Arpacı, 2004; Işıkdoğan, 2006, 2011; Şimşek, 2006; Yazıcı, 2004).

Öğretmenlerin iletişim becerileri yüksektir ve öğrenciler tarafından sevilmekte ayrıca öğrencilerin öğretmene ilişkin tutumları olumludur (Aydın, 1996; Çapar, 2001).

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde öğretmen özelliklerinin öğrencileri etkilediği görülmektedir. Örneğin Flanders, öğretmen ile öğrenci arasında oluşan iletişimin öğrenci üzerinde hem akademik başarı anlamında hem de kişilik gelişiminde etkili olduğunu ortaya çıkarmış; Allport öğretmenlerin söylediklerinin öğrencilerin zihninde kalıcı bir etki uyandırdığını ifade etmiş; Gatzels ve Jackson çalışmalarında, öğretmen faktörünün sınıftaki en önemli değişken olduğunu ve öğrencilerin öğretmenlerin ne yaptıkları ya da ne bildiklerinden ziyade ne olduklarını önemsediklerini belirtmişler; Cogan ise öğretmenin sevgi ve saygı etkisi uyandırdığında, öğrencilerin kendi istekleri ile ek çalışmalarda bulunduklarını vurgulamıştır (aktaran, Küçükahmet, 2014: 210-211).

Son olarak din, değerler ve ahlak alanında seçmeli ders statüsünde bulunan Temel Dini Bilgiler dersinde yer alan kavramların ortaöğretim öğrencileri tarafından anlaşılma düzeyini belirlemeyi amaçlayan çalışmanın sonuçlarına göre de öğrencilerin derse ve DKAB öğretmenine karşı tutumu ile DKAB öğretmeninin öğrencilere karşı tutumunun kavram kazanımı etkileyen değişkenlerden biri olduğu görülmektedir (Geyik, 2019).

4.6. Ön Öğrenmeler- Hazırbuluşluk Düzeyi

Kavramlar, salt bağımsız, öğrencilerin zihinlerine doldurulan ve kalıplanan yapılar değildir. Her öğrenci içsel, bilişsel, duygusal, sosyal bir çok potansiyeli doğrultusunda sahip oldukları yapılar üzerine yenilerini yapılandırarak kavramları kazanmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin kavramlara ilişkin ön öğrenmeleri, deneyim ve tecrübeleri, hazırbulunuşluk durumları kavram kazanımı için oldukça önemli bir etkendir. Bilgin, kendi ders tecrübelerini aktardığı çalışmasında, öğretime başlarken sorular aracılığıyla öğrencilerin tecrübelerini ifade etmelerini sağlamak ve diğer öğrencilerinde paylaşımda bulunmalarını teşvik etmenin öğretmenler tarafından kolaylıkla uygulanabileceğinden ve öğrencilerinde istekli bir şekilde katılacağından bahsetmiştir (Bilgin, 1982: 166).

Öğrencilerin boş bir levha ya da boş bir sayfa olmamasından ve okula belirli kazanımlar ile geldiği ön kabulünden hareketle öğretmenler, kavram öğretimi sürecinde ön bilgilerden faydalanmaya ve öğrencilerin sahip oldukları hazırbuluşluk düzeyi üzerinden içeriği yapılandırmaya çalışmaktadır.

Örneğin katılımcı Ö1;*"Öğrencilerin aklına kavramı söylediğimde aklına neler gelebilir bunu düşünüyorum. Öğrencilerin zihninde zaten var olan hazır bir şekilde öğrenmiş gelmiş olan kavramlar üzerinden de hareket ediyorum."* ifadeleri ile öğrencilerde hazır bir şekilde bulunan öğrenmelere temas ettiğini belirtmiştir.

Katılımcılardan Ö7 ve Ö9 kavram öğretimine geçmeden önce öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ölçmeye çalıştıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir;

> *"Kavramı daha önce hiç duydunuz mu diye soruyorum, duyanlara soruyorum kavramın hangi anlama geldiğini biliyorlar mı yani önce hazırbuluşluğu ölçüyorum." (Ö7)*

> *"Kendi yaşamlarından örnekler vermelerini istiyorum. Böylelikle kafalarındaki kavramları öğreniyorum ne biliyorlar diye. Hem sosyal medyadan da etkileniyorlar. Hazırbulunuşluklarını yoklayıp üzerine ekliyorum." (Ö9)*

Görüldüğü gibi öğretmenler, kavram öğretimine geçmeden önce öğrencilerin ön bilgilerini ve hazırbulunuşluklarını ölçmeye çalışmaktadır. Alanyazında DKAB öğretmenlerinin derse başlarken en çok soru sorduğu ve önceki dersi tekrar ettiği görülmektedir (Bağcı, 2012). Ayaydın tarafından soyut kavramların öğretimine yönelik yapılan çalışmada da öğretmenlerin %76'sının öğrencilerin hazırbulunuşluğunu dikkate aldıkları görülmektedir (Ayaydın, 2012: 94). Ayrıca DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin derse karşı hazırbulunuşlarını belirlemede kendilerini yeterli bulduğu çalışmalar mevcuttur (Akyürek, 2011).

5. Kavram Öğretiminde Kalıcılık

Eğitim ve öğretim kavramlarının tanımlamalarına bakıldığında, tanımlama farklılıkları ve çokluğuna rağmen temelde ortak bir noktanın vurgulandığı görülmektedir. Bu ortak nokta aslında eğitim ve öğretimden beklenenin de ne olduğunu ortaya koymaktadır. Tanılamalarda ortaya çıkan ve hedeflenen nokta, öğrenilenlerin kalıcı olmasıdır. Hangi öğrenme alanında olursa olsun hiçbir bilgi ve beceri unutulmak için kazanılmamaktadır. Bu doğrultuda kavram öğretiminde kalıcılığının sağlanması, kavram öğretiminin önemli bileşenlerinden biridir. DKAB öğretmenlerinin kavram öğretimi sürecinde kalıcılığı sağlamaya yönelik ne gibi uygulamalar yaptığı sorulmuş ve elde edilen bulgular klasik ve alternatif uygulamalar başlığı altında incelenmiştir.

5.1. Klasik Uygulamalar

Öğretmenlerin kavram öğretiminde kalıcılığı sağlamaya yönelik tekrar etme, yazdırma, not aldırma, soru sorma gibi uygulamaları klasik uygulamalar olarak ele alınmıştır. Öğretmenler çoğunlukla kalıcılığı sağlamak için periyodik olarak tekrarlar yaptığını ve soru cevaptan faydalandığını ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcı Ö19; *"Tekrar yaptırıyorum her ünite sonunda soru hazırlıyorum. Ünite aralarında da yeni bir kazanıma*

geçmeden önce bu ne demekti diyorum, kalıcılığı ve unutmamalarını sağlıyor." ifadeleri ile tekrar ve soru sorma ile kalıcılığı sağladığını belirtmiştir.

Öğretmenler kalıcılığın sağlanması için en etkili yolun tekrar olduğunu düşünmektedir. Örneğin Ö13; *"Tekrara başvuruyorum en önemli yaptığım şey tekrar çünkü beyne ne kadar çok tekrar gönderirsen çocuk o kadar çabuk kavrıyor bunu."* ifadeleri ile tekrarın önemine değinmiştir. Güven de (2004) kavram öğretiminin etkililiği için öğretmenin tekrarlarının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcı Ö5 ve Ö17 tekrarların yanı sıra ders kitabında ilgili yeri işaretlemenin de etkili olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir;

> *"Tekrar yapıyorum çocuklara kavramların altını çizdiriyorum ve buraya yıldız koyun diyorum ve önemli olduğunu anlıyorlar, dersin sonunda hangi kavramların altını çizdik diye soruyorum…"(Ö5)*

> *"Bu biraz daha kitap üzerinde altını çizme, daire içerisine alma, yazdırma, not aldırma şeklinde, öğrenilen kavramı sürekli ders içerisinde kullanma mesela farz kavramı öğrenilmiştir derste namaz farzdır, diyerek daha öncesinde kullanılan kavramı öğretim süreci içerisinde tekrar etmeye çalışırım."(Ö17)*

Öğretmenlerin kavram öğretiminde kalıcılığı klasik yöntemler ile belirlemeye çalıştığı görülmektedir. Ancak, kavram öğretiminde klasik yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin kavram yanılgılarının ve bilgi eksikliklerinin belirlenmeden öğretime geçilmesinin ve alternatif metotların kullanılmaması kavram öğretimi zorlaştırmakta hatta yanlış öğrenmelere yol açmaktadır.

5.2. Alternatif Uygulamalar

Öğretmenlerin kalıcılığı sağlamaya yönelik oyun oynama, pano hazırlama, resim yapma şiir yazma gibi etkinlikleri uygulayan öğretmenlerin uygulamaları alternatif uygulamalar

olarak isimlendirilmiştir. Katılımcı Ö7 kalıcılığı kendi geliştirdiği oyun ile sağladığını şe şekilde anlatmıştır;

> *"Kalıcılık için oyun oynatıyorum. Mesela kavramı verdim, herkesten renkli balon getirmesini istiyorum, tanımladığım kavramları kağıtlara yazıyoruz katlıyoruz, bazen tanımları bazen de kavramı yazıyoruz, bazen tanımı verilen kavramı soruyorum bazen de kavramın tanımını veriyorum, kağıdı ve hediyeyi çikolata olabilir balonun içine koyup balonu şişirip tahtaya bantlıyoruz kimse soruları görmüyor. Her balona farklı bir sayı veriyorum, herkes oyuna katılıyor, daha sonra sınıf listesinden öğrenci seçiyorum o sayı söylüyor hangi sayı çıktıysa balonu patlatıyor soruyu cevaplıyor, sonra sınıf listesinden bir sayı söylüyor diğer öğrenci kalkıyor. Sınıfça da tekrar ediliyor hem eğleniyor hem de tekrar etmiş oluyorlar."*

Kavramların kalıcılığını oyun oynama ve sözlük oluşturma ile sağlamaya çalışan Ö1 şunları ifade etmiştir;

> *"Oyunlar ve sözlük oluşturma ile kavramlar sürekli tekrar ediliyor zaten bu sayede hem kalıcı oluyor hem de çocuklar eğleniyorlar ayrıca şiir yazdırıyorum ya da okutuyorum bunu yaptığımda da kalıcı olduğu görüyorum."*

Katılımcı Ö1'in ifade ettiği gibi eğitsel oyunlar, öğrenilenler üzerinde kalıcılığı arttırmaya yönelik oldukça etkili faaliyetlerdir (Zengin, 2015). Ayrıca DKAB öğretmenleri öğrencilerin kitapta yer alan şiirleri keyifle takip ettiklerini belirtmişlerdir (Keskiner, 2011). Çünkü şiir öğretimde etkili bir şekilde kullanılabilecek yöntemlerden biridir (Sönmez, 2008). Bu yüzden katılımcı Ö1'in kalıcılığı sağlamaya yönelik uygulamaları amaca ulaşmasına hizmet edebilecek niteliktedir.

Öğrenilen kavram ile ilgili pano ve karikatür çalışması yaptığını ifade eden katılımcı Ö2 şunları belirtmiştir;

"Sınıfa da pano hazırlıyoruz. Bir kavram öğrenince o kavram ile ilgili bir resim bir karikatür çiziyorlar ve bir aya kadar asılı duruyor istemsizde olsa karşılaşıyor."

Katılımcıların kavram karikatürlerinin yeterince faydalanmadıkları yalnızca birkaç öğretmenin kavram karikatürlerine değindiği görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine yönelik görüşlerini ele alan başka bir çalışmada da öğretmenlerin kavram karikatürleri kullanma düzeyinin yetersiz olduğu görülmektedir (Gültekin, 2016). Topçubaşı ve Polat (2014) ise ders başarısı düşük ve derse karşı ilgisiz öğrencilerin kavram karikatürleri sayesinde tavırlarında olumlu değişiklik olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca kavram karikatürlerinin, kavram yanılgılarını tespit etmede, anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirmede, geleneksel yöntemler ile karşılaştırıldığında oldukça etkili olduğu görülmektedir (Aktepe, Cepheci, Irmak & Palaz, 2017; Demir, 2008; Ersoy & Türkkan, 2010; Kaplan, Altaylı & Öztürk, 2014).

Kavram karikatürlerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerinin yanında öğrenme sürecine de olumlu katkıları olduğuna ulaşılmıştır (Göksu & Köksal, 2016). Literatürde kavram karikatürlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerini de geliştirdiğine dair bulgularda bulunmaktadır (Balım, İnel & Evrekli, 2008; Evrekli, 2010; Yurtyapan, Kandemir & Kandemir, 2017).

Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde kavram karikatürlerinin, öğrencilerin derse katılımını arttırma, motivasyon sağlama, sorgulayıcı öğrenme, kavramsal anlama, kavram yanılgılarını giderme ve öğrencilerin kendi görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri atmosferi sağlama noktalarında, faydaları olduğu görülmektedir(Aydın & Özyürek, 2014; Ekim, 2007; İnel & Balım, 2011; İnel, Balım & Evrekli, 2009; Şengül & Aydın, 2013; Taşlıdere, 2013). Kavram öğretimi üzerinde bu kadar fonksiyonel olmasına ve bir çok açıdan eğitsel faydası bulunmasına rağmen DKAB öğretmenleri tarafından kullanılmamaktadır. DKAB dersinde kavram karikatürleri kullanımının gerekliliğine ve

işlevselliğine dikkat çeken Ayas'ın çalışmasında da ders kitaplarında kavram karikatürlerine yer verilmediği eleştirişi görülmektedir (Ayas, 2018).

Kalıcılığın sağlanmasına yönelik kavram eşleştirmeleri ve kavram bulmacalarından yararlandığını ifade eden katılımcı Ö13 şunları ifade etmiştir;

> *"Dersin sonunda yaptığımız alıştırmalar kavramların kalıcı olmasında çok etkili oluyor mesela kavram-tanım, tanım-kavram eşleştirme çok faydalı ya da bulmaca şeklinde yapıyoruz oynuyoruz ve çocuklar için çok faydalı oluyor bazen bende oynuyorum benim aklıma gelmeyen kavramlar bazen çocukların akıllarına geliyor dediğim gibi kavram eşleştirmesi ve kavram bulmacaları gibi alıştırmalar yapmak kalıcılıkta çok etkili oluyor."*

Katılımcıların kavram bulmacalarından yeterince faydalanmadıkları yalnızca birkaç öğretmenin kavram bulmacalarına değindiği görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine yönelik görüşlerini ele alan başka bir çalışmada da öğretmenlerin kavram bulmacalarından yeterince faydalanmadığı görülmektedir (Gültekin, 2016). Taşlı (2005) ise kavram öğretiminde kullanılabilecek eğitsel tekniklerden biri olarak kavram bulmacalarını ele almış ve kavramların ezber haricinde somutlaştırılarak öğretime imkân sağladığını ifade etmiştir.

Kaymakçı (2012) ise Sosyal Bilgiler dersinde giriş gelişme ve sonuç aşamalarının her birinde bulmacalardan yararlanılabileceğini belirtmiştir. Kavram bulmacalarının anlamlı öğrenmeye ve kavram yanılgılarını gidermeye etkisi de bulunmaktadır (Aktepe, Cepheci, Irmak & Palaz, 2017). DKAB öğretmenlerinin de ders kitaplarında bulmacaların daha fazla olması gerektiğini belirttiği çalışmalar mevcuttur (Keskiner, 2011).

Kalıcılığın sağlanmasına yönelik canlandırma ve tiyatro etkinliğinden yararlanan katılımcı Ö16 şunları ifade etmiştir;

> *"Kavramlar ile ilgili zaman zaman gruplar oluşturuyorum, zararlı alışkanlık ya da misafirperverlik orada gruplar tiyatro grubu oluşturuyor rolleri dağıtıyorlar önceden*

hazırlanıyorlar, hatta bazen kostüm bile getirip giyiyorlar ve bazen çok güzel oyunlar çıkıyor inanılmaz kalıcı oluyor."

Öğrenilen kavramlar ile ilgili materyal çalışmalarından faydalanan katılımcı Ö9 kalıcılığı sağladığını şu şekilde özetlemiştir;

"Fil vakası için maketler hazırlanacağı zaman gruplar arası kurallarımızı belirlemiştik ilk kuralımızda istişareydi böylelikle istişare kavramı günlük kullanıma girmişti, hocam biz istişare ediyoruz diyorlardı. Yine maket hazırlama içerisinde Ebrehe ile ilgili kibir kavramı gündeme geldi, bir çok kavram tek bir maket üzerinde anlam kazandı ve kalıcılık için çok etkiliydi aylar geçse bile unutmuyorlar"

Öğretmenlerin ifade ettiği gibi görsel öğrenme imkânının kalıcılık üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır (Aykanat, Doğru & Kalender, 2005).

Kavramların kalıcılığını sağlama amacıyla pratik uygulamaların yapılması, öğrencilerin kavramların yaşama dönük olan yönünü deneyimlemelerine fırsat sunulması ve kavramlar ile ilişkilendirilebilecek ziyaretlerin yapılması gerektiğini ifade eden katılımcı Ö10 şunları belirtmiştir;

"Mesela infak ya da sadakadan bahsettim okul idaresi ile görüşüp, çocukları postaya götürüp ya da bir STK ile anlaşıp, çocukları da dahil ederek bir yardım bağışta bulunulması o kavramı unutturmuyor. Çocuk yaşamın içine katıldığı zaman o kavramı unutmuyor mesela kabristan ziyareti genelde unutulur ama kabir mezar ölüm kavramları için yerinde ziyaret etmek çok önemli. Dersin kavramları için dengeyi sağlayarak çocuğu işe katarak kavram kalıcı olabilir. Çok etkili olduğunu görüyorum çocuğa hem haz veriyor hem öğreniyor mesela bir iftar programında çocuk hem iftar kavramını sofra sofra duası kavramlarını öğreniyor ve o lezzetin farkında varıyor kavramın içi doluyor."

Çocuklarda zaman ve mekan kavramlarının gelişimi için özel gün ve gecelerin önemi büyüktür. İftar ve sahur yemekleri, Cuma namazı, bayram namazı, gibi birlikte yapılan etkinlikler çocukların dini motivasyonları için oldukça etkilidir. Bu açıdan bu tür

uygulamalar hem model davranışlar açısından hem de yaparak yaşayarak öğrenme açısından önemlidir.

Öğretmen geziler ve ziyaretler düzenleyerek zaman ve mekanın öğrenciler üzerindeki manevi etkisini olumlu yönde kullanmak için imkân oluşturmalı (Meydan, 2015a) ve sosyal ortamlardan yararlanılmalıdır (Gündüz, 2017). İslam kültüründe kutsal olarak kabul edilen cami, mezarlık gibi mekanların ziyaret edilmesi dini imgelem açısından olumlu sonuçları vardır (Köylü & Oruç, 2017).

Kavramların kalıcılığını oyun ve yaparak yaşayarak öğrenme ile sağlanabileceğini düşünen ve bu uygulamalar ile yeterince tekrar yaptığını ifade eden katılımcı Ö11'in ifadeleri şu şekildedir;

> *"Görgü ve nezaket kavramlarını anlatırken mesela oyun oynattım kalıcı olması için, kurallar bardaklarda yazıyor ağızlarında balonlar var elleri arkada balonu şişerek bardakları taşıyorlar en çok bardak taşıyan bardakların arkalarındaki kavramları okuyor içlerinde de puanlar var. Sonra sofra adabı kavramı için sınıfa plastik çatal bardak tabak götürüyorum, uygulamalı olarak gösteriyorum yaptırıyorum. Hatta kronometre açıyoruz sonra en kısa sürede hazırlama yarışması yapıyoruz tabaklarda da kavramlar var böylelikle tahtaya yazmak yerine kavramlar sürekli tekrar edilmiş oluyor ve kalıcı oluyor. Yine Allah'ın sıfatları ile ilgili kavramları şarkı ile ezberletip dinletiyorum. Top oyunu ile topu atıyorum beka kavramını söyle, kıdem kavramını söyle bilen bir diğerine topu atıyor bu şekilde kalıcı oluyor."*

Eğitsel oyunların DKAB dersinde kullanımın imkân ve koşullarını ele alan çalışmada oyunların hangi konu, aşama ve sınıfta işlenebileceği belirtilerek örnek uygulamalara yer verilen çalışmanın sonucuna göre eğitimsel oyunlardan DKAB dersinde hemen her aşama ve konuda işlevsel olarak yararlanılabileceği görülmektedir (Zengin, 2002). Kavram öğretimi süreci içerisinde de ölçme ve değerlendirme, somutlaştırma, kalıcılık gibi farklı aşama ve amaçlarda oyundan faydalanılabilir.

Müzik ve ritim duygusunun da kavram öğretiminde kalıcılığı sağladığını ifade eden katılımcı Ö20;*"Kavramları ritim müzik ile verme, mesela salavat kavramı işlerken salavatın notalarını öğretiyorum melodika ya da flüt ile çaldırıyorum kavramı bir daha unutmuyorlar"* cümleleriyle kavramların unutulmadığını vurgulamıştır.

Yel, öğrencilerin kavramlar üzerine anlayış geliştirme sürecinin duyuşsal ve sanatsal ögelerle zenginleştirilirken aynı zamanda kolaylaştırılabileceğini vurgulamıştır (Yel, 2006). Öğretmenlerin kavram öğretimi sürecinde öykü, resim, şiir, ve müzik gibi farklı alanlardan yardım alması ve etkin bir şekilde kullanması faydalı olacaktır. Öğretmenlerin belirttiği enstrüman kullanımı da kavram öğretimi ortamını hem eğlenceli hale getirecek hem öğrencilerin dikkatini çekecek, kalıcılığı arttıracak hem de kavram öğrenmenin zorluğu bir nebze olsun azaltılacaktır.

Görüldüğü gibi öğretmenler kalıcılığı sağlamaya yönelik birbirinden farklı yöntemler uygulamakta ve uygulamalarını zenginleştirmektedirler.

Öğretim teknolojileri ve materyal kullanımının din öğretiminde geleneksel yöntemlere kıyasla verimliliğe ve kalıcılığa bir etkisinin olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan Yorulmaz'ın deneme modeli uyguladığı çalışmasında, dört haftalık uygulama süreci boyunca deney grubu ile öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanılarak uygulamalar yapılırken kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle dersler işlenmeye devam edilen çalışmanın bulgularında son test ve kalıcılık testi sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuç materyaller ile desteklenen din öğretimin verimliği ve kalıcılığı arttığı görülmektedir. (Yorulmaz, 2005). Bu yüzden öğretmenlerin kalıcılığı sağlamaya yönelik uyguladıkları etkinlikler ve uygulamalar kavram öğretiminin niteliği için oldukça önemlidir.

6. Kavram Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimin en önemli bileşenlerinden olan ölçme ve değerlendirme, kavram öğretimi süreci içinde öğretme ve öğrenme işlemlerinin etkililiğinin belirlenmesi ve öğrenme eksikliklerinin saptanması açısından oldukça önemlidir. Kavram öğretiminde ölçme değerlendirmenin nasıl yapıldığı tespit edebilmek için öğretmenlere kavram öğretiminde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini nasıl yürüttükleri sorulmuştur. Geleneksel ölçme araçları olarak kabul edilen yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış boşluk doldurma soruları gibi ölçme araçları ve sonuç- ürün odaklı uygulamalar klasik uygulamalar başlığında; yapılandırılmış grid, portfolyo, tanılayıcı dallanmış ağaç gibi alternatif ölçme araçlarına bulgularda rastlanmasa da süreç odaklı değerlendirmeler, alternatif uygulamalar başlığında ele alınmıştır.

6.1. Klasik Uygulamalar

Öğretmenler yaptıkları yazılı sınavlarda kavramlara farklı soru tipleri ile yer verdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcı Ö1, *"Ders kavramlar etrafında dönüyor amacımız zaten kavramlar işlemek ve dolayısıyla değerlendirme de kavramları ele alıyorum. Doğrudan şu kavramı tanımlayın diye bir soru sormuyorum boşluk doldurma şeklinde oluyor daha çok, ben onlara öğrettiğim tanımı ben verip kavramı onların bulmaları daha kolay yapabileceği bir şey. Şu nedir diye sorduğumda bilmesine rağmen yapamayanlar oluyor ve zorlanıyorlar ifade etmede. Eşleştirme ya da boşluk doldurma soruyorum. Her dönem de yazılı sınav yapıyorum ve mutlaka kavramlar yer alıyor."* ifadeleriyle yazılı sınavlarda kavramları eşleştirme ve boşluk doldurma soruları ile sorduğunu belirtmiştir.

Ölçme ve değerlendirme için yazılı sınavları önemli araçlar olarak kabul eden ve ders esnasında soru cevap ve yazılı sınavlarda boşluk doldurma şeklinde kavramları sorduğunu ifade eden katılımcı Ö2 şunları vurgulamıştır;

"Yazılılar en önemli ölçme ve değerlendirme aracıdır. Direk klasik olarak kavram tanımı sormuyorum. Küçük sınıflara genellikle kavramın tanımını veriyorum doldurmaya çalışıyor. Ders esnasında yine yaptığım soru cevap ile öğrenilip öğrenilmediğini saptayabiliyorum."

Yazılı sınavlarda kavramları eşleştirme, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli test soruları ile sorduğunu katılımcı Ö5 şu şekilde ifade etmiştir;

"Çoğunlukla test yapıyorum ancak her çocuğun farklı algılamaları olduğu için farklı soru tiplerini almaya çalışıyorum klasik soru sormuyorum çocukların anlatmada sorun yaşadıkları için. Yazılıda kavramları eşleştirme doğru yanlış, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma olarak hazırlıyorum."

Kavramların tanım ve açıklamalarını sınavlarda ve sözlü anlatımlarda öğrencilerin kendi ifadeleri ile anlatabilmelerini istediğini katılımcı Ö8 şu şekilde izah etmiştir;

"Kavram ile ilgili konuşma yapmasını istiyorum sözlü notuna ekliyorum, yazılılarda da kavram ile ilgili görüşlerini bildirmelerini ya da yaşadıkları bir olayı anlatmalarını istiyorum ya da direk kavramın tanımını istiyorum eğer kitabın tanımından başka bir tanım verebiliyorsa kendi cümleleri ile anlamıştır ama kitaptakinin aynısı ise anlamamış ezberlemiştir."

Kavramların açıklanmasında öğrencilerin zorlandığını ve kavramların öğrenilip öğrenilmediğini yazılı sınavlar ve denemeler aracılığıyla anlaşılabileceğini ifade eden Ö11 şu sözleri belirtmiştir;

"Öğrencinin öğrenip öğrenmediği yazılı ile tespit edilebilir, deneme sınavlarından dönüt alabiliyoruz mesela imsak kavramında çok yanlış geldi, kavramın açıklaması verildiğinde eşleştirememe problemi var, üstüne gitmemiz gereken şeylerden biri de çocuk hayattan karşılığını buluyor ama terim anlamı kafasında oturmuyor ya da açtığında söyleyemiyor. Derste yaptığımız konuşmalar, denemeler ve sınavlardan anlıyorum."

Öğrencilerin yazma noktasında isteksiz olmasından ve sınav sistemlerinden dolayı çoktan seçmeli test soruları ile kavramları sorduğunu ifade eden katılımcı Ö12 şunları ifade etmiştir;

> *"Sınavlarda kavramları test olarak soruyorum şuan her şey teste dönüştü çocuklar yazmıyor yazmakta istemiyor. Ama Türkiye'de ve dünya da ciddi sınavların hepsi klasik sorulardan oluşuyor ama maalesef test ile tost arasına sıkıştı çocuklarımız. Hızlı bir çağda yaşıyoruz anında hemen okuyup cevap verecek sınav mantığı da bu şekilde işliyor ve bilgisayar oyunu için zaman açmaya çalışıyor."*

Görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu ölçme ve değerlendirme araçları olarak boşluk doldurma, eşleştirme, doğru yanlış gibi klasik ölçme araçlarını kullanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme işlemi çoğunlukla yazılı sınavlar aracılığıyla yapılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin vurguladığı bir nokta da, öğrencilerin kavramları ifade etmekte ve açıklamakta zorlandığı yönündedir. Bu durum öğrencilerin kavramları tam olarak kazanamadıkları, kritik olan ve olmayan özellikleri belirginleştiremedikleri, örnek olan durumları olmayan durumlardan ayıramadığı, kelime hazinesindeki yetersizlik, okuma yazma alışkanlığının oluşmaması gibi nedenlerle açıklanabilir olsa da öğrencilerin kavramları açıklayamamaları, araştırılması gereken önemli konudur.

Araştırmanın bulgularını destekleyecek nitelikle çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Akyürek tarafından öğretmenlerin, "ölçme değerlendirme, materyal geliştirme ve öğretimi planlama" gibi noktalarda eksikliklerinin olduğu vurgulanmış ve öğretmenlerin alıştıkları uygulamaları sürdürdükleri ve son dönem öğretim programlarının gerektirdiği öğretmen yeterliklerinde eksikliklerinin olabileceği ifade edilmiştir (Akyürek, 2012: 42-43).

Alanyazında DKAB öğretmenlerinin, sınavlarda çoktan seçmeli testleri kullandığı ve ayrıca boşluk doldurma, eşleştirme ve doğru yanlış soru tiplerinin tercih ettiği dolayısıyla geleneksel ölçme araçlarını kullandığı görülmektedir (Altıntaş, 2014; Asrı, 2005; Aydın,

1996; Gündoğdu, 2011, 2012, 2013; Ulu, 2011). Ancak alanyazında bulunan kavram öğretimi ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme faaliyetlerine yönelik yürütülen çalışmalar ele alındığında, geleneksel yaklaşımı devam ettiren öğretmen grubunun sadece DKAB öğretmenleri olduğunu söylemek mümkün değildir.

Farklı branş derslerine giren öğretmenlerin de alternatif ölçme değerlendirme hakkında becerilerini ve tutumlarının yeterli düzeyde olmadığının görüldüğü birçok çalışma mevcuttur. (Aydoğmuş & Keskin, 2012; Çelikkaya, Karakuş & Demirbaş, 2010; Gültekin, 2016; Güneş, Dilek, Hoplan, Çelikoğlu & Demir, 2010; Memişoğlu & Tarhan, 2016; Yapıcı & Demirdelen, 2007).

Alternatif ölçme araçları geleneksel ölçme araçları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin başarılarını ölçme açısından daha başarılı bulunmuştur (Kaya 2003; Oluk & Ekmekci, 2017). Ancak öğretmenlerin ifade ettikleri gibi öğrencilerin en çok çoktan seçmeli testlerden hoşlandıkları, en zorlandıkları aracın kavram haritaları ve en az karşılaştıkları araç olarak yapılandırılmış grid olduğu tespit edilmiştir (Sarıgül, 2009).

Bununla beraber öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde tercih ettikleri yaklaşımların, lisans dönemlerinde aldıkları derslerin bir uzantısı olarak yorumlayan çalışmalarda mevcuttur. Örneğin öğretmen adaylarının ilköğretim öğrencilerinin sahip olduğu kavram yanılgılarını tespit etmek için kullandığı yöntemler ele alınmış ve sonucunda çoğunlukla boşluk doldurma, doğru yanlış testleri ve çoktan seçmeli testler gibi ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu yöntem tercihlerinde, lisans dönemlerinde almış oldukları "Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Alan Öğretimi ve Öğretmenlik Uygulamaları" derslerinin etkisinin olabileceği ifade vurgulanmıştır (Baki & Kaptan, 2012: 81).

6.2. Alternatif Uygulamalar

Alternatif ölçme değerlendirme araçları ile klasik ölçme değerlendirme araçları öğrenci başarısını ölçme açısından karşılaştırıldığında alternatif araçların daha etkili olduğu görülmektedir (Doğan, 2012; Turan, 2010).

Öğretmenler yazılı sınavlar haricinde süreç içerisinde de ölçme ve değerlendirme işlemleri yapmaktadırlar. Örneğin süreç içerisinde kavram öğretimi tamamlandıktan sonra tekrar ve ölçme değerlendirme amacıyla oyundan yararlandığını katılımcı Ö7 şu şekilde anlatmıştır;

> *"Ölçme değerlendirme de oyunlara katılımı önemsiyorum. Kavramları öğrenme de mendil kapma oyunu var, sınıfı iki gruba bölüyoruz, kavramları ya da tanımları bir kağıda hazırlıyoruz, bir kişi mendil tutuyor bir kişi soruyor okuyor soyu bittiğinde mendili kapıp soruyu cevaplayan grup kazanmış oluyor. Bu oyunu da sınıfta değil dışarı da oynuyoruz. Bazen bir hafta sonra bazen iki hafta sonra oynatıyorum hatırlanıyor mu öğrenildi mi diye ölçüyorum."*

Düzenli olarak ölçme ve değerlendirme yapılmasını gerektiğini ve bununda oyun ile etkili olduğunu ifade eden katılımcı Ö9 şunları ifade etmiştir;

> *"Mutlaka ölçme değerlendirme yapmam gerekiyor o ders yapmazsam muhakkak diğer ders yapmam gerekiyor. Zaman test çocukları oldukları için bu çocuklar yazılıda kendilerini ifade etmekte zorluk yaşıyorlar yazılıdan daha çok oyun yoluyla öğrendiklerini ölçmek daha önemli oluyor."*

Kavramların öğrenilip öğrenilmediğini şarkılar yoluyla ölçmeye çalışan ve yazılılardan ziyade sosyal gözlem ve aile ile işbirliğini önemseyen katılımcı Ö10 şunları ifade etmiştir;

> *"Şarkı öğretiyorum seneler geçiyor çocuk şarkıdaki kavramları hatırlıyor ben mesela sürekli Allah'ın sıfatlarını unuturdum ama şarkı ile hatırlıyorum bu yaşımda bile. O yüzden kavram ile ilgili şarkı öğrettiysem şarkı ile ölçüyorum. Asıl önemli olan çocuk o kavramı*

içselleştirmiş mi hayatında uygulayıp uygulayabilecek mi asıl bu sorunun merkeze alınması gerektiğini düşünüyorum. Bunun içinde sosyal gözlem çok önemli ders esnasında teneffüste her yerde. Öğretmenlik gerçekten emek isteyen bir meslek öğretmenler odasında durmak ile gözlemlemek zor, teneffüste aralarında gezerken konuşmalarından anlayabiliyorsun aile ziyaretleri de çok önemli hem okul içi gözlem hem de habersizce çocukların oturduğu mahallenin ziyaretleri gözlemle için elverişli olabiliyor. Aile ile iletişimi önemsiyorum yazılıdan ziyade. Yazılılar haricinde aileden dönüt isteme, atıyorum çocuğunuza bu hafta misafirperverlik kavramı öğretildi ve evinize misafir geldiyse nasıl davrandı gibi bilgileri öğrenmeye çalışmak çok önemli ve etkili olduğunu görüyorum hem de çocuk kendisi ile ilgilenildiğinin farkına varıyor ve öğretmen veli öğrenci iş birliği sağlanmış oluyor."

Öğrencilerin kavramları kazanıp kazanmadıklarını tespit etmek için aile işbirliğine vurgu yapan katılımcı Ö10'un ifadeleri, okul aile ilişkileri öneminden hareketle, ölçme araçları içerisinde yer almamasına rağmen etkili bir yaklaşım olabilir.

Ayrıca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme amacıyla süreç içerisinde öğrencileri gözlemledikleri görülmektedir. Benzer şekilde Altıntaş'ın yürüttüğü çalışmanın sonuçlarına göre de öğretmenlerin yarısından fazlası değer öğretimde gözlem yaptıklarını ifade etmiştir (Altıntaş, 2014).

Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri içerisinde projeye yer veren katılımcı Ö6 şunları ifade etmiştir; *"Kavramların değerlendirmesini dönemi kapsayacak şekilde çeşitli proje ödevleri vererek değerlendirmeye alıyorum, öğrencilerinde bir şeyler üretmek hoşlarına gidiyor. Sınavlardaki gibi gergin olmuyorlar."*

Kavramların değerlendirmesine yönelik proje aracından bahseden öğretmenlerin sayısı çok azdır. Alanyazında da DKAB ve diğer branş dersi öğretmenlerin bazen tercih ettikleri alternatif ölçme araçları ise çoğunlukla performans ödevleri olduğu görülmektedir (Alaz & Yarar, 2009; Anıl & Acar, 2008; Çakmak, 2011; Çelikkaya, Karakuş & Öztürk, 2010; Gündoğdu, 2012; Yıldız & Genç, 2016). Ayrıca performans değerlendirme aracının

çoğunlukla kullanılması, öğretmenlerin derslerinde en az bir tane performans ödevi vermesi gerekliliği ile açıklanmıştır (Çakmak, 2011; Gündoğdu, 2012). Halbuki proje gibi alternatif ölçme araçlarının ders başarısında, kavram kazanımında ve derse karşı ilgi ve motivasyonun arttırılasında oldukça etkili olduğu görülmektedir. Örneğin Uzun tarafından yürütülen deneysel çalışmanın sonuçlarına göre proje tabanlı kurgulanan DKAB dersinde, öğrencilerin akademik başarılarında ve derse karşı tutumlarında olumlu yönde bir katkının olduğu sonucuna ulaşmıştır (Uzun, 2007). Proje merkezli öğrenme yaklaşımının DKAB dersinde nasıl kullanılabileceği üzerine çalışma yürüten Çiftçi, derste proje yaklaşımının kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşarak uygulama örnekleri sunmuştur (Çiftçi, 2011). Ancak proje yaklaşımının ve kullanımının DKAB öğretmenleri tarafından önemi ve anlamı kavranmadığı ve amacına yönelik kullanılmadığı tespit edilmiştir (Bilmez, 2016).

Görüldüğü gibi oyun ve gözlem gibi yollarla süreç boyunca ölçme değerlendirme yaptığını ifade eden öğretmenler bulunmasına rağmen bu uygulamalar klasik uygulamalara kıyasla oldukça azdır. Ayrıca alanyazında otantik, alternatif, çağdaş ve süreç değerlendirme araçları olarak kavramsallaştırılan araçların neredeyse hiç biri öğretmenler tarafından kullanılmamaktadır. Benzer sonuçlara literatürde de rastlanmaktadır (Asrı, 2005; Aydın, 1996; Çakmak, 2011; Gündoğdu, 2012; Güngör, 2001; Kuru, 2000; Selçuk, 2014).

Yıldız ve Genç tarafından DKAB öğretmenleri ile yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre de alternatif ölçme araçlarını kullanan öğretmenlerin sayısı genel itibariyle yüksektir (Yıldız & Genç, 2016). DKAB öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşıma uygun alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma noktasında kendilerini orta düzeyde yeterli gördüğüne ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Koç, 2010). Ayrıca DKAB

Öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarına bakış açıları olumlu yönde olduğu görülmektedir (Işıkdoğan, 2014).

Sonuç itibariyle öğretmenlerin kavram öğretimi sürecinin önemli boyutlarından olan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin, kavram öğretimi hedeflerine ulaştırabilecek nitelikte olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin hem ürün hem süreç merkezli ölçme ve değerlendirme araçlarından faydalanmaları, öğrencilerin kavramlara ilişkin öğrenmelerinin bütüncül bir şekilde ölçülüp değerlendirilmesini sağlayacaktır.

7. Kavram Öğretiminde Somutlaştırma

Din dilinin dolayısıyla DKAB dersinin mecazlar ve sembolik anlatımlar ile zengin, kendine has bir yapısının bulunmasının yanı sıra ontolojik açıdan metafizik alanı kuşatmasından hareketle soyut kavramların sayısı oldukça fazladır. İlköğretim düzeyi öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alındığında özellikle küçük sınıflarda soyutlama ve genelleme gibi becerilerin henüz tam anlamıyla kazanılmamasından hareketle soyut içerikli ve gönderimli kavramların öğretimi zorlanılan bir nokta olmaktadır. Bu zorluğun üstesinden gelebilmek adına öğretmenlerin, görsel işitsel materyallerden, grafik örgütleyicilerden, analoji ve metaforlardan, örnek durumlardan ve eğitsel etkinliklerden faydalandığı görülmektedir.

7.1. Grafik Örgütleyiciler

Literatürde kavram öğretimi teknikleri başlığı altında ele alınan kavram haritaları, zihin haritası, kavram ağları, balık kılçığı diyagramı, anlam çözümleme tabloları gibi grafikler, kavramların içeriklerini bir dereceye kadar somutlaştırmaya yarayan araçlardır (Doğan & Tosun, 2003: 146). Kaya (2003a, 2003b), kavram öğretimine geçmeden önce önbilgileri tespit etmede ve gidermede, kavram yanılgılarını belirlemede, bilgileri organize etmede,

kavramların anlamları üzerine tartışmada ve kavramsal anlamaları değerlendirmede bu materyallerin kullanılabileceğini belirtmiştir.

Geleneksel öğretim yöntemleri ile karşılaştırıldığında grafik örgütleyicilerin akademik başarının yanı sıra kavram yanılgılarının giderilmesi üzerinde oldukça önemli etkisi vardır (Çalık & Ayas, 2003; Demir, 2008; Demir & Sezek, 2009; Kansızoğlu, 2017; Yener, 2006).

Din öğretiminde de grafik örgütleyicilerden biri olarak kavram haritalarından etkin bir şekilde faydalanılabileceği farklı araştırmalarda ele alınan konulardan biri olmuştur (Akyürek, 2003b, 2004b; Korukcu, 2007, 2008). Bu amaçla öğretmenlerin bu grafik materyallerinden faydalanmaları DKAB dersinde yer alan kavramların öğretimi için oldukça önemlidir. Bu bağlamda araştırma bulgularında bazı öğretmenlerin bu grafiklerden yararlandığı görülmektedir. Örneğin somutlaştırma işlemi için kavram haritalarından yararlandığını ifade eden katılımcı Ö1 şunları aktarmıştır;

> *"Soyut konular üzerinde somutlaştırma pek fazla mümkün olmuyor ama ahlaki kavramları somutlaştırıyorum. Örneğin kavram haritalarını kendim hazırlıyorum ve ders kitaplarından faydalanıyorum hem mevcut hem de önceki yıllardaki ders kitaplarında yer alan ve beğendiğim kavram haritalarını biriktirdim onları kullanıyorum. Önceki yıllardaki ders kitaplarında bulunan kavram haritalarından faydalanıyorum. Kendi hazırladıklarımda oluyor."*

Katılımcı Ö5 ise öğrenciler ile birlikte kavram haritası oluşturduğunu şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Yeri geliyor şema gibi bir şey yapabiliyoruz. Kavram şeması mesela kavram haritası yöntemi de olabilir ortaya peygamberlerin özellikleri diye bulut şeklinde yazıyoruz ve kenarlarda bununla ilgili olanları yazıyoruz. Bazen ben hazırlıyorum bazen hep birlikte hazırlıyorum öncesinde akıl haritaları da deniliyordu bazen tüm öğrenciler tahtaya kalkıp*

yazıyor farklı renklerle sonra tahtaya bakıyoruz zihnindeki sesler. Bu kavram ile ilgili çağrıştırmaları gereken şeyler."

Anlatılan konu ve kavramın özünü sunması ve görsellik katması açısından kavram haritalarını oldukça etkili bulan Ö13 kavram haritalarını kullandığını şu sözlerle belirtmiştir;

"Öğrencilerin anlaması için kavram haritaları çok faydalı. Mesela farz vacip sünnet bunları tablo yaparak anlatmıştım çünkü bunları yazdığın zaman alt alta bir sürü bilgi yığını oluyor ve orada çocuk neyin önemli olduğunu tespit edemeyebiliyor. Bunu tablo yaparak anlatmıştım çizmiştim bununla ilgili örnekleri altına yazmıştım mesela, çocuk defteri açıp baktığında hemen görebiliyor ama düz metin yazdırdığında ya da kitaptan özet bilgiyi alması zor oluyor o yüzden görsellik önemli tablolar önemli, konuyu özetlemek çok önemli zaten çocuğun zihninde özet kısmı kalıyor. Kitap 10 sayfa anlatır belki konuyu ama çocuğun kafasında senin çizdiğin bir tablo ya da gösterdiğin bir resim aklında kalıyor. Ben kendimde görsel olarak daha iyi anlıyorum ve aklımda kalıyor o yüzden muhakkak görsel ile desteklenmesi gerekiyor. Dersin konunun öncesinde konu ve kavram ile ilgili kavram haritaları hazırlıyorum, kavramlar ile ilgili açıklamaları yazıyorum birer cümle ile tanımları yazıyorum o konu ile ilgili tablo yapabileceksem onu düzenlerim kendim de hazırlıyorum ama farklı kaynaklardan yardım aldığımda oluyor mesela DİB Kuran kurslarında dağıttığı güzel tablolar var onlardan faydalanıyorum."

Katılımcı Ö20 lisans dönemindeki kazanımlarından meslek hayatında da faydalandığını ve kavram haritalarını kullandığını şu şekilde açıklamıştır;

"Aslında somutlaştırma ile ilgili üniversite de balık kılçığı, kavram haritası, zihin haritası gibi bir çok şey öğrenmiştik o zaman bizden grup oluşturup bizden bir ünite ile ilgili bunları oluşturmamızı istemişti ben hala onu kullanıyorum. Mesela Kur'an-ı Kerim, kutsal kitap kavramı ile ilgili iç düzeni cüz ayet gibi kavramlar var bununla ilgili kavram haritası oluşturuyorum. Ortaya Kur'an-ı Kerim'i tanıyalım diyorum ve bilmesi gereken her şeyi

güneşin ışınları gibi etrafında yazıyorum. Ben kendi el yazımla hazırlayıp çocuklara çoğaltıp veriyorum ve sınavda çıkacak mutlaka diyorum."

Kavram haritalarının kavram öğretiminde akademik başarı, derse karşı tutum ve kalıcılık üzerinde önemli etkili bulunmaktadır (Altıntaş & Altıntaş, 2008; Olgun, 2008; Özay, 2014; Özdemir, Tutak & Aydoğdu, 2017; Yılmaz, Akandere & Korkmaz, 2010;).

Görüldüğü gibi sayısı az da olsa kavram öğretiminde, kavram haritalarının kısmen kullanıldığı söylenilebilir. Ayrıca kavram haritalarını kullanan öğretmenler, bunları kavram öğretimi için etkili bir araç görmektedir. Benzer sonuçlar Ayaydın tarafından yürütülen çalışmada da görülmektedir. Soyut kavramların öğretimine yönelik DKAB öğretmenlerinin %76'sı, kavram öğretiminde kavram haritalarının etkili olduğunu düşünmektedir (Ayaydın, 2012: 80).

Kavram haritası dışında hiçbir grafik örgütleyicinin, öğretmenler tarafından kavram öğretimi süreci içerisinde kullanılmadığı ve hazırlanılmadığı görülmektedir. Benzer sonuçlara literatürde rastlamak mümkündür. Örneğin, DKAB öğretmenlerinin kavram öğretiminde, kavram haritalarından tam anlamıyla yararlanmadığı Ev tarafından da bulgulanmıştır (Ev, 2004). Benzer sonuçlara diğer branş dersi öğretmenleri için de ulaşılmıştır (Baki & Şahin, 2004).

Halbuki literatürde kavram haritalarından eğitimsel olarak nasıl faydalanılması gerektiği yönünde yaklaşımlar sunulmaya çalışılmıştır (Kaya, 2003a, 2003b; Korukcu, 2007). Dahası uygulayıcıların işini kolaylaştırabilmek amacıyla, öğrenme öğretme süreçlerine katkılarından dolayı terim ve devrik doküman frekans algoritmaları kullanılarak web tabanlı kavram haritalarının oluşturulması için uygulamalar geliştirilmiştir (Aydoğdu & Güyer, 2018). Benzer doğrultuda kavram öğretimi için içerik üretme sürecinin standartlaşması amacıyla bir araç geliştirilmiş ve kullanışlılığı değerlendirilmiş, sonuç olarak kullanışlı ve eğitimsel açıdan yararlı bulunmuştur (Atasayar, 2008).

Ayrıca din öğretiminde aktif, anlamlı ve öğrenci merkezli öğrenim yaklaşımı ekseninde dersi daha verimli ve keyifli hale getirebilmek, soyut kavramların öğrenilmesini kolaylaştırabilmek ve bir dereceye kadar somutlaştırabilmek amacıyla DKAB dersinde kullanılmak üzere geliştirilen kavram haritaları bulunmaktadır (Erken, 2006a, 2006b; Çolakoğlu, 2006; Gerçekcioğlu, 2006; Korukcu, 2007, 2008; Sevinç, 2015; Tosun & Doğan, 2005; Yurdakul, 2016; Yücel, 2016).

Öğretmenlerden bazıları, kavram öğretiminde zihin haritası tekniğinden de faydalandığını ifade etmiştir. DKAB dersinde zihin haritaları kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığa, derse karşı tutum ve motivasyon gibi duyuşsal niteliklere etkilerini tespit etmeye çalışan çalışmanın sonuçları incelendiğinde dersin zihin haritaları ile işlendiği deney grubu ile geleneksel yöntem ile işlenilen kontrol grubu arasında akademik başarıda ve olumlu tutum geliştirmede anlamlı farklılıklar görülmektedir (Kavak, 2016). Benzer sonuçlara literatürdeki farklı çalışmalarda da ulaşılmaktadır (Arslan, 2006; Balım, Evrekli & Aydın, 2006; Gömleksiz & Fidan, 2013). Bununla birlikte öğrenilenler üzerinde somutlaştırmaya etkisi, bilinenden hareket edilmesi, yenilikçi ve yapılandırmacı öğrenmeleri desteklemesi gibi bir çok eğitsel açısından hareketle din öğretiminde ve DKAB dersinde zihin haritalarına yer verilmesi gerektiği farklı çalışmalarda da ele alınmıştır (Güneş, 2016; Türkyılmaz, 2017a, 2017b).

Öğretmenler tarafından kullanılmamış olsa da kavram haritası haricinde diğer grafiklerin de kavram öğretiminde ve akademik başarının artmasında, oldukça etkili araçlar olduğu görülmektedir (Dönmez, Yazıcı & Sabancı, 2007; Öztaşkın, 2014).

7.2. Eğitsel Etkinlikler

Öğretmenler kavramların içeriklerini çeşitli etkinlikler yaparak zenginleştirmeye ve kısmen somutlaştırmaya çalışmaktadır. Örneğin katılımcı Ö19; *"Kavramlarla ilgili boyama etkinliği yapıyoruz, panoyu süslüyoruz bir ramazan davulcusu mutlaka boyuyoruz ya da cami*

mahyası boyuyoruz." ifadeleri ile boyama ve pano çalışması ile cami, mahya gibi kavramları somutlaştırmaya çalıştığını ifade etmiştir.

Küçük sınıflarda soyut nitelikli kavramların anlaşılmasını zorluğundan hareketle hikâyeler ve canlandırma, drama gibi eğitsel etkinliklerle içeriği somutlaştırmaya çalıştığını katılımcı Ö2 şu şekilde ifade etmiştir; *"Soyutun başlangıcında olduğu için küçük sınıflara mutlaka somutlaştırma yapılmalıdır somutta daha iyi öğreniyorlar. Her kavramı somutlaştıramıyoruz. Bazen hikâyeleştirme bazen sınıfta tiyatral drama yöntemleri etkinlikleri yaptırarak ya da hemen sınıfta bir şey yazmalarını istiyorum. Resim, drama, tiyatro, karikatür çocukların aktif olduğu şeyler çok etkili oluyor."*

Katılımcı Ö2'nin uyguladığı drama yönteminin öğrencilerin derse karşı tutumlarında, öğrencileri aktifleştirmede, yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunmada, akademik başarılarında ve duyuşsal davranışlar üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Çangır, 2008; Diler, 2001; Göncüoğlu, 2010; Kaya & Akyüz, 2011). Ayrıca drama, yalan, hırsızlık, gıybet, sevgi merhamet gibi ahlaki alanda duyuşsal özellik taşıyan kavramların öğretiminde etkili bir yöntem olarak kullanılabilir (Altaş, 2001). Ancak kavram öğretiminde drama yöntemini uyguladığını ifade eden öğretmenlerin sayısı oldukça azdır. Benzer şekilde DKAB öğretmenleri tarafından grup çalışması ve drama yönteminin kullanılmadığı (Ev, 2004) ve DKAB öğretmen adaylarının drama yöntemini uygulamada yetersiz oldukları (Keyifli, 2004) görülmektedir.

Sadaka, yardımlaşma ve paylaşma gibi kavramların somutlaştırılmasına öğrencilerin işbirliğine dayalı bir yardımlaşma etkinliği ile somutlaştırdığını ifade eden katılımcı Ö3 şunları aktarmıştır;

> *"Mesela ahlak konusunda paylaşma yardımlaşma konusunda okulda sadaka kutularımız oluyor derslerde kapıyı çalışıyor sadaka vermek isteyen var mı tam üstüne denk geliyor farklı*

bir ülkede bir yetim kardeşimize yardım topluyoruz derken oradaki konu somutlaştığı için çocuklar onu daha iyi anlıyorlar akıllarında kalıyor."

Kavramların içeriklerini somutlaştırabilmek için şiir ve pano hazırlama gibi etkinliklerden faydalandığı katılımcı Ö7 şu şekilde açıklamıştır;

"... Mesela peygamber kavramı işliyoruz akrostiş şiir yazdırıyorum ya da kısa bir metin yazı yazdırıyorum. Ardından panoya asıyoruz buna kalıcılığı sağlıyor. Gelip gittikçe kavramı okumuş oluyorlar."

Kavram öğretiminde katılımcı Ö7'nin ifade ettiği gibi akrostiş şiirlerden yararlanılabilir. Nitekim Simith ve Regan (1999) kavram öğrenimi ile ilgili hatırlatıcı olarak kullanılan metotlardan biri olarak "akrostiş" metodunun hafızaya yardımcı olacağını belirtilmiştir (aktaran Atasayar, 2008: 20). Ayrıca DKAB öğretmenlerinin afiş ve pano hazırlama, akrostiş şiir yazma, drama yaptırma gibi etkinlikler yaptığı farklı çalışmalarda da görülmektedir (Keskiner, 2011).

Kavramların içeriğini drama ve istasyon tekniği ile somutlaştırmaya çalıştığını katılımcı Ö9 şu şekilde izah etmiştir;

"Drama etkinliği somutlaştırma adına önemli, şeytan taşlama say kavramları oturdu. Diğeri istasyon oyunu çok güzel öğreniyor, kavramı öğrenip içselleştirip sunmaktır aslında istasyon tekniği bunu sunma adına istasyon kaliteli bir oyun. Nezaket kavramı, zararlı alışkanlıklar kavramı hadi hikâyeleştirin afişe dökün dediğinizde çocuklar gerçekten isteyerek kafa yorduklarından daha iyi içselleştiriyorlar. Dramanın da etkisini gördüm. Dramanın acayip bir etkisi var bütün öğrencilerin katılmak istediği en pasifinden en aktifine kadar herkesin katılmasını sağlıyor ve ciddi öğrenme süreci elde ettiriyor. Yani biz ne kadar somutlaştırırsak drama ile görüyorum ki çok hızlı öğreniyorlar öğrenmeyen neredeyse yok gibi. Belki biz bir fen dersi gibi zor kavramlar öğretmiyoruz ama yine de hac konusunda çok zorlanır ama bunu etkinliğe döktüğün zaman tereyağından kıl çeker gibi çocuk bu kavramların hakkından gelebiliyor."

Kavramların içeriklerini somutlaştırma adına istasyon tekniğinden, materyallerden ve oyundan yararlanan katılımcı Ö8 şunları ifade etmiştir;

> *"Kavram ile ile ilgili istasyon tekniğini uyguluyorum gruplara bölüyorum bir grup afiş hazırlıyor bir grup gazete manşeti bir grup hikâye oluşturma bir grup resim çizme bir kavram ile ilgili süre bitince gruplar diğer grubun kaldığı yerden devam ediyor çok etkili oluyor. Kavrama farklı bakış açıları ile bakmayı sağladı. Abdest kartelaları oluşturdum ailelere de mesaj attım takip ettiler üç gün boyunca aileyi de işe kattım. Hadis kavramı için öğrencilere efendimizin hadislerinden yazıp dağıttım tek tek. Mesela ravi zincirini anlatacaktım kulaktan kulağa oynadık sınıfta en son söyleyen kişi ile ilk söyleyeni karşılaştırdım mütevatir hadis için tüm sınıf birlikte söyledik, çoğunluğun söylediği mesaj daha netleşmişti somutlaştığı için anlayabildiler."*

Katılımcı Ö8 ve Ö9 tarafından öğrenci grupları ile uygulanan istasyon tekniği kavram öğretimi için oldukça etkili bir yöntem olarak uygulanabilir. Nitekim Çaycı, Demir, Başaran ve Demir tarafından yürütülen ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan kavramların öğrenilmesinde işbirlikli öğretim yönteminin etkililiğinin incelendiği çalışmanın bulguları, işbirlikli öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubunun lehinedir. Bu sonuç öğrenme üzerinde, öğrencilerin aktif bir şekilde sınıf içerisinde "gruplar" oluşturarak çalışmasının, anlatım ve soru cevap yöntemlerinden daha etkili olduğunu göstermektedir (Çaycı, Demir, Başaran & Demir, 2007: 629).

Kavramların içeriklerini somutlaştırmaya yönelik katılımcı Ö19;*"Ramazan Ünitesinde çocuklar ile iftar yaptık ve iftar imsak kavramlarını tam olarak anladılar"* izahı ve katılımcı Ö14 da; *"Mesela mukabele kavramı içinde okulda ramazan ayında kendimiz mukabele okuduk, kandillerimiz asla boş geçmez, muhakkak o kavram ile ilgili önemli gün varsa okulda bir etkinlik düzenleriz, aşure günü mesela ve öğrencileri de işin içine katıyoruz."* cümlelerinden hareketle okulda iftar yapma, mukabele okuma gibi etkinliklerden yararlanıldığı söylenebilir.

Din eğitiminde İslam kültürü açısından önemli kabul edilen bayram günleri, bayram namazları, mevlid ve kandiller, Cuma günleri gibi özel zamanların ıskalanmaması gerekmektedir. Ayrıca bu özel günlere yönelik kavramların kazanılması içinde imkân olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğrencilerin dahil olabilecekleri bu anlar, dini açıdan zengin deneyimler sunmaktadır (Dam, 2017; Kaya, 1988; Köylü & Oruç, 2017).

Sonuç olarak öğretmenlerin kavramların içeriklerini somutlaştırmaya yönelik drama, tiyatro, canlandırma, istasyon gibi tekniklerinden; pano süsleme, boyama gibi etkinliklerden ve ayrıca öğrenciler ile birlikte iftar yapma mukabele okuma gibi dini içerikli faaliyetlerden yararlandığı görülmektedir. Bu durum kavram öğretiminin niteliği açısından oldukça önemlidir. Çünkü kavramların etkili ve kalıcı öğrenilmesi amacıyla hazırlanan eğitsel etkinliklerin, kavram öğretimi ve öğrenimi sürecine olumlu katkıları bulunmaktadır (Akşit & Dinç, 2015; Yılmaz & Çeltikçi, 2013).

Öğretmenlerin öğrencilerin dahil olduğu eğitsel etkinliklerin, kavram öğretiminde kavram kazanımı açısından oldukça önemli etkileri bulunmaktadır. Nitekim yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ışığında kavram öğretimine ilişkin bir öğretim tasarlayan Tural, Sosyal Bilgiler dersinde bulunan bazı kavramların öğretimi için uygulamalar planlamış ve uygulamıştır. Eğitimsel uygulamaların sonucunca öğrencilerin kavram yanılgılarında azalma, akademik başarılarında ve derse karşı tutumlarında olumlu yönde artış görülmüştür (Tural, 2011). Ancak DKAB öğretmenlerinin, "etkili iletişim bilgi ve tekniklerinin kullanılması" boyutunda en düşük düzeydeki becerilerinin, öğrencilerin dil gelişimlerini destekleyecek eğitimsel etkinliklere yer verebilmeleri olduğuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Yazıcı, 2004: 244).

7.3. Görsel İşitsel Materyaller

Birden fazla duyuya hitap etmesi, öğrencilerin dikkatlerini çekmesi, konuyu görselleştirmesi ve kalıcılığa olan etkisinden dolayı görsel işitsel materyallerin kavram

öğretiminde kullanımı sürecin verimini arttırmaya yönelik olumlu katkısının yanında kavramların bir dereceye kadar somutlaştırılması için de etkilidir. Kavramların tanımlar üzerinden ezberlenmesi yerine kavramlar arası sınıflandırmaların organize edilmesi, gerektiğinde somutlaştırılması ve görselleştirmelerden faydalanılması sağlıklı öğrenmeleri sağlayacaktır.

Bu açıdan öğretmenlerin kavramların içeriklerini somutlaştırma amacıyla videolar, sunumlar, şarkı ve ilahiler, kuklalar gibi yardımcı malzemelerden yararlandıkları görülmüştür. Örneğin katılımcı Ö2 yalan kavramının öğretiminde uyguladığı somutlaştırma örneğini şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Örneğin yalan kavramını anlatırken sınıfa Pinokyo getirdim. Ne anımsatıyor diye sordum yalan söyleyince burnu uzuyor dediler neden burnu uzuyor masalı çıkardılar bazıları bilmiyordu arkadaşları anlattı yalan kavramı bir masal kahramanı ile somutlaşmış oldu doğal olarak."*

Kuklalardan yararlandığını ifade eden öğretmenlerin sayısı çok azdır. Literatürde de DKAB öğretmenlerinin "çalışma yaprağı, oyun kartları, kukla" gibi materyallerden faydalanma düzeyinin düşük olduğu görülmektedir (Koç, 2011: 536).

Öğrencilerin algılarına hitap etmeyen öğrenmelerin kalıcı olmadığını ve bunun için de somutlaştırmanın gerekliliği üzerine vurgu yapan katılımcı Ö4 şunları belirtmiştir;

> *"Afişler hazırlıyorum ve bazen çocuklara hazırlatıyorum özellikle kendileri daha iyi öğrenebilsinler diye, slaytlar da etkili oluyor. Özellikle öğrencilerin kendilerinin hazırladığı afişlerin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Çocuklar görmediği, hissetmediği dokunmadığı ya da içerisinde kendisinin olmadığı durumlarda öğrenmeler yüzeysel kalabiliyor ve bunlar çok çabuk unutuluyor ve hatta tam olarak anlaşılmıyor o yüzen somutlaştırma her düzey için gerekiyor. Maketler özellikle önemli bazen kendileri yapıyorlar ben kendi getirdiğim maketler olabiliyor."*

Video, resim gibi görsellerin kavram öğretiminde kullanılmasının etkili olduğu düşünen katılımcı Ö6'nın ifadeleri şu şekildedir;

> *"Mesela hac ile ilgili bir fotoğraf göstermeniz buradaki insanlar ne yapıyor şeklinde dikkatini çekebiliyor ya da 5. sınıflarda bir tambur resmi bu bize neyi işaret ediyor. Bu şekilde somutlaştırma resim özellikle, akıllı tahta varsa kısa film varsa izleme, olumlu bir zemin hazırlıyor. Kavramın açıklanmasını kolaylaştırıyor. Ayet hadis, fotoğraf, hoşuma gidiyor. Önceden bakıyorum mesela oruç ile ilgili davulcu resmi, pide, hurma mesela ramazan çadırı fotoğrafı özellikle oruç namaz rukü gibi kavramlar için resim, efendimizin hayatı ile ilgili konularda kısa film, ve doğadan örnek resimler ile somutlaştırmaya çalışıyorum."*

Katılımcı Ö1 kendi dersi için atölye sınıf oluşturduğunu ve orada görsel malzemelerin olduğunu; *"Benim atölyem var, ben oluşturdum din kültürü dersi sınıfı öğrenciler benim dersliğime geliyor materyallerim sınıfımda afişlerim panolarım duvar giydirmelerim var, resimlerim var hatta materyallerim var mesela Kabe minyatürü gibi öğrenciler ders kitaplarını alıp bu sınıfa geliyorlar benimde tüm sınıflara ait ders kitabım sınıfımda oluyor. Bu atölye sayesinde kavramları somutlaştırmakta zorluk yaşamıyorum."* cümleleri ile açıklamıştır.

DKAB dersi ve dini kavramların öğretimine ilişkin atölye kurduğunu belirten katılımcı Ö1'in ifadeleri oldukça kıymetlidir. Berryman, Montessori yönteminden esinlenerek ortaya koyduğu ve kutsal kitabın kullandığı dil, kıssalar ve dini içerikli etkinliklerle oyunları ilişkilendirmekte olduğu din eğitimi yaklaşımına göre hazırlanmış olan sınıf ortamı, çocuk maneviyatı üzerine çalışmalar yürüten Hyde'nin gözlemleri ile ele alındığında; sınıfın dini sembol ve materyaller ile donatılı olduğu, kıssa ve hikâye anlatımının yapıldığı, oyunların oynandığı, video müzik gibi sanat çalışmalarının olduğu, din dili gelişimi destekleyici motiflerin yer aldığı ve öğrencilerin dini kavramları öğrenerek ve kullanarak ayrıldıkları bir sınıf olarak görülmektedir (Oruç, 2017: 37-38).

Grafiker yardımı ile kavram içeriklerini somutlaştırıp ders ortamına taşıyan katılımcı Ö11; *"Kavramlar için görsel kullanımında daha profesyonelleşmesi gerektiğini düşünüyorum grafiker bir akrabam var onunla beraber kavramları somutlaştırıp tahtaya yapıştırarak işliyorum, ya da görsel medya, resim, fotoğraf, film gibi şeyler etkili olabiliyor"* ifadeleri ile somutlaştırmanın profesyonelleşmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ayaydın tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre DKAB öğretmenleri soyut kavramların öğretiminde işitsel görsel materyallerden yararlanmanın faydalı olduğunu düşünmektedir (Ayaydın, 2012). Çünkü Görsel medya DKAB dersinde soyut konuları somutlaştırmada etkili olabilecek bir araçtır (Furat, 2011).

Derslerde görsel medyanın kullanılmasının, birden fazla duyu organına hitap etmesi, öğrencilerin ilgilerini çekmesi, dersi keyifli bir hale getirmesi, gündelik yaşamda ya da derste deneyimleyemedikleri tecrübeleri sınıf ortamına taşınması gibi bir çok açıdan eğitsel yararı bulunmaktadır. Ancak bununla birlikte unutulmaması gereken nokta, dersteki verimin arttırılması için öğretmenin planlı ve programlı bir hazırlık içerisinde bulunması gerektiğidir. Derslerde görsel medyanın kullanımına ilişkin olumlu sonuçlara ulaşan çalışmalar (Öztaş, 2008) ve din öğretiminde kullanılabilecek yöntemler içerisinde görsel medyaya yer veren çalışmalar (Aydın, 2005) ile öğretim programlarında elektronik araçlar ele alan çalışmalar (Kurt, 2002) mevcuttur.

Kavramların içeriklerini somutlaştırmak için MEB tarafından oluşturulan dijital eğitim platformu Eğitim Bilişim Ağı'ndan faydalanan katılımcı Ö19 şunları ifade etmiştir;

> *"Genellikle EBA üzerinde etkinlikler var peygamber kıssaları kumdan kıssalar izletiyorum çocukların hareketli şeyler dikkatlerini çekiyorlar, dinlemek izlemek bazen belki birkaç haftada anlatacağımız bir video ile işlenebiliyor ve kavramlar somutlaştırılmış oluyor."*

Bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlandığını ifade eden Ö19'nun ifadeleri din öğretimi ve kavram öğretimi için oldukça önemlidir. Çünkü bilgisayar destekli eğitimin

dersin kalitesini arttırdığı, öğrenme sürecini daha aktif hale getirdiği ve öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunduğu (Asan, 1998; Turan, 2012) ve öğrencilerin bilişsel ve entelektüel becerilerine katkısı olduğu (Alkan, 2005) görülmektedir.

DKAB dersinde görsel sınıf projesinin, bilgisayar destekli teknoloji ile uygulanabilirliğini ele alan Taştekin, bilgisayar teknolojilerinin sahip olduğu, görselleştirme imkânı ve birden fazla duyu organının aktifleştirmesi gibi güçlü yanlarının, öğrenme üzerinde olumlu katkısından dolayı etkin bir şekilde kullanılabileceğini vurgularken (Taştekin, 2003b); Asan, bilgisayar destekli din öğretimi için yazılım geliştirilmiş ve uygulaması yapıldıktan sonra öğrencilerin görüşleri almış, nihayetinde araştırmaya katılan tüm öğrencilerin bu yazılımı faydalı bulduğu görülmüştür (Asan, 2000).

Bilgisayar ve internet destekli din öğretimi bağlamında Fatih projesi ve EBA ile oldukça önemli adımlar atıldığı görülmektedir. Bu sayede DKAB ders içerikleri ve yayınları artmış ve kullanımı yaygınlaştırılmıştır. Görsel medya açısından son dönemlerde yaşanılanlar oldukça olumlu yeniliklerdir.

DKAB öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarını ele alan çalışmanın sonuçlarına göre, bilgisayarda kavram haritası oluşturma ve bilgisayar destekli eğitime DKAB dersinde ihtiyaç duyulması maddelerinin en az tutum düzeyine sahip maddeler arasında görülmüştür (Özgan, 2010). Ayrıca DKAB öğretmenlerinin yeteri düzeyde bilgisayardan yararlanmadığının görüldüğü çalışmalarda mevcuttur (Arpacı, 2004; Asrı, 2005; Özdemir, 2004; Şimşek, 2006; Yazıcı, 2004).

Sonuç olarak öğretmenlerin dini kavramları somutlaştırabilmek adına çeşitli materyallerden faydalanmaya çalıştıkları görülmüştür. Ancak DKAB öğretmenlerinin öğrenci merkezli bir anlayışla geliştirilen yöntemleri kullanmada, görsel işitsel materyallerden, çalışma yapraklarından ve öğretim teknolojilerinden yararlanma oranının

düşük olduğu çalışmalar da vardır (Aydın, 1992; Aydın, 1998b; Ekici, 2007; Ev, 2004; Korkmaz, 2007; Özdemir, 1998; Peker, 1998).

7.4. Analoji ve Kodlamalar

Genel itibari ile iki şey arasındaki benzerlikten hareket ederek nesneler arasında benzeşim kurma işlemine, analoji ya da andırışma (TDK) denilmektedir. Literatürde ise analojilere yönelik farklı tanımlamaların olduğu görülmektedir (bkz: Kesercioğlu, Yılmaz, Çavaş & Çavaş, 2004: 36). Yapılan farklı tanımlamalar ve açıklamalardan hareketle genel olarak analojilerin, bilinmeyen ve yeni öğrenilen bilgileri ile bilinenler arasında bağlantı kurma süreci olarak ifade edilebilir.

Analojiler, soyut kavramların öğretilmesinde elverişli olan bir yöntemdir (Malatyalı & Yılmaz, 2010). Eğitimsel olarak da anlaşılamayan soyut kavramları somutlaştırma, kavramların daha kolay ve kalıcı olarak öğrenilmesi gibi faydaları bulunmaktadır (Bilgin, Uzuntiryaki & Geban, 2003).

Soyut kavramların somutlaştırılması için de içerik olarak benzerlik taşıyan nesneneler arasında benzeşim kurulması kavram öğretiminde niteliği arttırmak için kullanılabilecek bir yöntem olarak öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca kavram ve kelimelerin etimolojik, filolojik ya da fonetik özellikleri açısından bağlantılar kurarak somutlaştırmaya çalışan öğretmenlerde bulunmaktadır.

Örneğin katılımcı Ö1, öğrencilerin bildiği bir nesne ile yeni öğrenilecek nesne arasında şu şekilde bir benzeşim kurmaktadır; *"Kur'an-ı Kerim ünitesinde ki kavramlarda ayet Kuran cümlesi diyoruz. Mesela bir kitap düşünün diyorum o nelerden oluşuyor cümlelerden kuranda bir kitap cümlelerden oluşuyor. Mesela ders kitabına bakın diyorum içindekiler kısmına ünitelerden oluşuyor her ünitenin başında başlıklar var cümleler bir araya gelerek üniteyi oluşturmuş, Kurandaki cümleler de bir araya gelip sureyi oluşturur diye örnek veriyorum."*

Katılımcı Ö4, soyut kavramların öğretiminde benzetmelerden yararlanılabileceğini ifade ederek Allah'ın varlığının başlangıcı olmadığını ifade eden vücud kavramı ile tren vagonları arasında şu şekilde bir benzeşim kurmaktadır;

> *"Kavram öğretiminde birde benzetmeler yapılarak anlatılabilir çünkü soyut kavramlarda benzetme çok önemli bir şey diye düşünüyorum DKAB dersinde çünkü çok fazla soyut kavram var benzetmelere örneklendirmelere yer vererek çok daha iyi olabilir. Allah inancı çocuklarda çok fazla kafa karıştıran bir soru, var mıdır yok mudur dan ziyade çocuklar nasıl sonu ve başı olmaz Allah'ı kim yarattı gibi soruları olabiliyor bu noktada benzetmeler yapılabilir ben tren vagonundan örnek vermiştim. Nasıl ki her bir vagonu çeken başka bir vagon var ama en öndeki makinistin kullandığı vagonu hiç kimse çekmeksizin gidebiliyor ve farklı donanımlara sahip bu şekilde bizde o vagonlar gibiysek Allah tarafından yaratıldık ve ona ihtiyaç duyuyoruz inanç konusundaki bir çok konu için benzetmelerden yararlanılabileceğini düşünüyorum."*

Melek kavramının kritik özelliklerinden cinsiyetsiz olma özelliği ile bilgisayarlar arasında benzeşim kuran katılımcı Ö5; *"Örnek veriyorum mesela bir bilgisayar cinsiyeti var mı hayır meleklerde böyle diyerek örnek vermeye çalışıyorum soyut kavram somuta indirgenmiyor."* açıklaması ile soyut bir kavramı benzeşim kurarak somutlaştırdığını ifade etmiştir.

Vahiy ile sosyal medya mesajları arasında benzeşim kuran katılımcı Ö8; *"Mesela 6'larda çok sevdiğiniz biri size mesaj attı ne yaparsınız diyorum hemen okuruz diyorlar, Allah size mesaj gönderiyor ve siz onu hiç görüldü yapmıyorsunuz diyorum. Kur'an-ı Kerimi sorgulamayı bu şekilde öğrettim."* ifadeleri ile öğrencilerde farkındalık oluşturduğunu belirtmiştir.

İnsanın psişik yapısını ve iyi kötü yönlerini evin odalarına benzeterek ele alan katılımcı Ö11 şunları ifade etmiştir;

> *"…Onların seviyesine indirgeyip hayatın içerisinden örnekler verip bildiklerinden hareketle çocuğa anlatabiliyorum yani bakın çocuklar sizin iyi ve kötü huylarınız var*

kendinizi kocaman 9 katlı bir binaya benzetin kötü odalarınız var o odaların etrafında gezerseniz kapı açılıverir diye ahlaki kavramları bağlantılar kurarak bir çocuğa da anlatabiliyorum."

İslami teolojide dünyanın sonunun gelmesine yönelik betimlemelerde bulunan sur kavramı ile siren arasında benzeşim kurulduğunda, öğrencilerin kavramı somutlaştırdığını ifade eden katılımcı Ö12, şunları belirtmiştir;

"Ben her zaman sur kelimesini anlattığımda ne anlıyorsunuz diye soruyorum normal klasik tefsirlerde suru yapısı gereği bir düdük ve bir alarmı ifade ettiğini söylediğimde çocuklar anlamıyordu ta ki bir gün 10 Kasım'dı siren çalıyordu o zaman dedim ki İsrafil'in suru da bu şekilde tüm dünyanın her tarafında duyulan bir sirendir ahiret alarmıdır dediğimde çocuklar sur kavramı daha iyi anlamışlardı."

Kavramların ses ve köken benzerliği ile somutlaştırmaya çalışan Ö19; *"Mesela cüz-i irade, cüz kavramı ile külli irade, külliyen ifadesi ile somutlaştırıyorum akıllarında kalması için."* ifadelerini kullanmıştır.

Görüldüğü gibi öğretmenler nesneler arasında benzeşim, bağlantı ve kodlamalar kurarak ve analoji ve metaforlardan yararlanarak kavramları somutlaştırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Analojilerin kullanılmasının akademik başarı, kalıcılık, üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi ve kavram yanılgılarını giderme üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir (Akamca, 2008). Ayrıca çocukların dini kavramları anlamalarında teolojik konuşmalar yapmanın etkililiğine değinen Hull, benzetmeler ve metaforlar aracılığıyla algılarının geliştirilebileceğini ele almıştır (Hull, 1997).

Soyut kavramlar üzerinde çocuklarda konuşmaktan kaçınmak bir çözüm yolu olmadığı gibi bu yaklaşım farklı sorunlara sebebiyet verebilir. Ebeveyn ve öğretmenlerinden soyut kavramlar ile ilgili sağlıklı bir şekilde bilgilenemeyen çocuklar, başka kaynaklara yönelecek ve yanlış öğrenmeler gerçekleşme ihtimali yükselecektir. O halde ilköğretim

çağındaki çocuklara soyut kavramlar nasıl anlatılabilirliği sorusu cevabında analoji ve metaforlardan yararlanılabilir. Metaforlardan yararlanma da din eğitiminde kullanılan tercih edilen bir yöntemdir. Nitekim bazı çalışmalar metaforlar aracılığıyla yürütülen din eğitimi uygulamalarında soyut kavram ve konuların daha iyi anlaşıldığı görülmektedir (Heller, 1988 aktaran Köylü & Oruç, 2017).

7.5. Örnekler

Kavramların içeriklerini somutlaştırmaya yönelik en etkili yollardan bir tanesi de örneklerden faydalanmaktır. Konu ve kavramların öğretiminde gündelik yaşamdan örnek durumlar verilmesi, gerekli bir aşamadır. Öğretmenlerde kavramların içeriklerine uygun gördükleri gerçek yaşam durumları, ayet ve hadisler ile kavram içeriğini örneklendirmeye çalışmaktadır.

Kader öğrenilmesi ve öğretilmesi en zor soyut kavramlardan biri olması (Ayaydın, 2012: 72) dolayısıyla katılımcı Ö3, kader ve kaza kavramları için hayattan örnekler ile somutlaştırdığını şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Mesela kader konusu 8'ler zorlanıyorlar çetrefilli bir konu yaşadıklarımızda insanın etkisi var mıdır çocuk bunu anlamaya çalışıyor çocuklar günlük hayattan çok fazla örnek veriyoruz. Çocuklara kendi hayatlarından örnekler vermeye çalışıyoruz. Çok örnekleri oluyor kendilerinin de mesela trafik kazasında suçlu mudur kader midir gibi sorularındaki örneklerle işlemeye çalışıyoruz zaten kitapta da bu şekilde örnekler var ve çocukların akıllarında daha çok kalıyor. Hem de efendimizin hayatından örneklerde var. Yaşamdan örnekler etkili oluyor. Zaten çocukların hayatında da muhakkak böyle örnekler çok oluyor yaşanmışlıkla geldikleri için."*

Örnekler olmadan kavram öğretimin yapılmasını mümkün görmeyen katılımcı Ö14, şu açıklamalarda bulunmuştur;

"Mesela çocuğa farzın tanımını sorduğunuzda cevap veremiyor ama namazın farz bir ibadet olduğunu biliyor. Örneklerin çok etkili olduğunu düşünüyorum örneksiz kavram vermek, suya yazı yazmak gibi bir şey, dediğim gibi çocuk konuyu biliyor yani namazın farz olduğunu biliyor ama farzın ne olduğunu aklında tutamıyor çok soyut onun için. O yüzden örnekler ile somutlaştırarak vermeye çalışıyorum. Ben örnek vererek kavramları anlatmaya çalışıyorum çocuğun zihninde daha çok somutlaştırmaya çalışıyorum."

Kur'an-ı Kerim de bulunan örnekler ile kendi yaşamından örnekler vererek kavramları somutlaştırmaya çalıştığını katılımcı Ö12, şu şekilde ifade etmiştir;

"Mesela ihlas kavramını çocuk anlayamaz bunu yine Kuranı Kerim'den bir olay örnek olay üzerinden anlatmaya çalışıyorum. Hicret edilirken evine misafir eden ailenin durumu ile özdeştirip anlatmaya çalışıyorum. Konu buraya gelince de hicret kavramı üzerine de çalışıyoruz ki kavramı zihinlerinde oluşturman gerekiyor sadece göç etmek ile kodlamışlar kendi hayatımdan örnekler veriyorum kalksam Mekke'ye yerleşsem hicret mi etmiş olurum diye örnekler kullanıyorum."

Öğretmenlerin kavramları somutlaştırmak için örneklerden de yararlandığı görülmektedir. Ayaydın tarafından soyut kavramların öğretimine yönelik öğretmen görüşlerinin ele alındığı çalışmada da öğretmenlerin, soyut kavramları anlatırken örneklerden yararlandığı görülmektedir (Ayaydın, 2012).

Kavram öğretiminde soyut kavramların içeriklerinin somutlaştırılmasına yönelik örneklerin kullanılması oldukça etkili bir uygulamadır. Çünkü öğrencilerin kavramı tam olarak öğrenebilmesi için örnekler gibi içerik ögelerini bilmesi gerekmektedir (Karaca, 2008; Kodaz, 2009; Şimşek, 2006). Ayrıca öğrencilerin kavramsallaştırma özellikleri ile ilgili deneysel çalışma yürüten Bozkurt'un sonuçlarında, kavramsallaştırma işleminde örnekleme ve örneklerin merkezi konumunu görülmektedir (Bozkurt, 2012). Ancak DKAB ders kitabında yer alan örnekler öğretmenler tarafından yeterli bulunmamaktadır.

Ayrıca örneklerin gündelik hayattan alınmadığını eleştiri bulunmaktadır (Keskiner, 2011).

7.6. Somutlaştırmanın İmkânı

DKAB dersinde yer alan kavramların çoğunluğunun soyut gönderimli ve nitelikli olmasından hareketle somutlaştırmanın ne derece mümkün olduğunu tartışan öğretmenlerde bulunmaktadır. Buna göre katılımcı Ö3; *"Ama ahiret gibi soyut konularda somutlaştırmaya giremiyoruz her konuda somutlaştırmak mümkün olmuyor bu yüzden soyut kavramlar için fazla somutlaştırma yapamıyoruz."* ifadeleri ile soyut kavramlar için somutlaştırma yapmadığını belirtmiştir.

Soyut kavramların somutlaştırılmaya çalışılmasının öğrencilerin hayal gücünü sınırlandırdığını ifade ederek katılımcı Ö5, şunları belirtmiştir;

> *"Her şeyi somutlaştırmak gerekmiyor. Allah da somut bir varlık değil somut bir varlık ister miydiniz, hayır. Her kavram için somutlaştırma güzel de değil çocuğun hayal gücünü kısıtlıyor, sınırlandırıyor. Bazı konularda soyut kavramları somuta dönüştürmek yanlışa götürebilir."*

Somutlaştırmanın dengeli bir şekilde olması gerektiğini düşünen katılımcı Ö12, şunları ifade etmiştir;

> *"Ahlaki bir sorun görüyorum kavramların çok fazla maddileştirilmesini istemiyorum çok fazla maddileştirince kıymetini yitiriyor, çocuğun dünyasında çok basite indirgeniyor mesela sevgi gibi bir kavramı sadece tanımlayıp verdiğiniz zaman onu öldürürsünüz Cemil Meriç'in dediği gibi bazı tarifler tahriftir. Sevgiyi anlatırsınız ama tanımladım sevgi bu kadardır dediğiniz zaman çok eksik kalır. Tanımladığınız zaman basite indirgemiş olursunuz güzelliğini korumak şartıyla fazla maddileştirmeden bir şeyler bulabilmek lazım. Ama bazı kavramlar için resim figür şekil kullanılabilir. Cenneti Allah'ın somutlaştırdığı kadarında bırakmak lazım tecrübelerim böyle gösteriyor."*

Soyut kavramlar için somutlaştırmanın zorluğunu katılımcı Ö18, şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Soyut kavramlar için somutlaştırma çok zor, grafik gibi materyalleri dersimizin özelliğinden dolayı hiç ihtiyaç duymadık ve din kültürü dersinde kavramları öğretirken grafikler ne amaçla kullanılır şuanda benim bile zihnimde böyle bir şey yok. Genelde kavramları çocuğa doğru bir şekilde verebilme telaşı vardır amacı vardır ama grafik deyince benim aklıma sayısal dersler geliyor, grafik harita ile ilgili dediğim gibi ya dersimizin içeriği ya da kendi ihtiyaç duymamamız sebebiyle kullanmıyoruz ve dini kavramlarda da kullanılamayacağını düşünüyorum."*

Görüldüğü gibi öğretmenlerin soyut kavramların somutlaştırılmasının imkânına yönelik değerlendirmeleri bulunmaktadır. Nitekim Ayaydın tarafından soyut kavramların öğretimine yönelik yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre de DKAB öğretmenleri, her soyut kavramın duyu organlarına hitap edecek şekilde anlatılamayacağını belirtmişlerdir (Ayaydın, 2012). Ayrıca öğrencilerin farklı derslerdeki soyut kavramları da zihinlerinde canlandırmakta zorlandığı da görülmektedir (Çalık & Ayas, 2004; Çalık, Ayas & Ünal, 2006).

DKAB dersinde yer alan soyut gönderimli kavramların somutlaştırılması meselesi, metafizik alana dahil olan varlıkların, teolojik bağlamda müşebbihe ve mücessime gibi akımlarda görülen bir eğilim içerisinde yorumlanması ya da bu varlıkların cisimleştirilmesi ve maddileştirilmesi anlamına gelmemektedir. Dini kavramların somutlaştırılması; kavram içeriklerinin haritalar, çizimler, karikatürler, hikâyeler, ayet ve hadisler vb. yoluyla canlandırılmaya ve öğrenci açısından anlamlı olabilecek bir bağlama yerleştirilmeye çalışılmasıdır ve buna ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü din eğitimi genel itibari ile soyut ilkeler ile sunulursa, öğrenciler bu bilgileri uygulamaya geçirebilecek bir zemin bulamayacaktır.

8. Öğrencilerin Kavram Yanılgıları

Öğrenciler tarafından derse taşınan ve dersin bilimsel içeriğinden daha farklı bir yapıda bulunan bu algıları ifade etmek için farklı kavramsallaştırmalar yapılmakta ve literatürde isimlendirme noktasında farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin Gilbert ve Swift (1985) alternatif kavramlar; Fisher (1983) kavram yanılgıları ve hatalı fikirler; Osborne ve ark. (1986) çocukların bilimi; McKloskey (1983) sezgisel inanışlar; Caramazza ve ark. (1980) nahif inanışlar; Hashweh (1988) önceki kavramlar; McClelland (1984) bilimin kişisel yorumları; Fisher ve Lipson, (1986) hataya neden olan kaynaklar, Champagne ve ark. (1985) gerçeğin kişisel modelleri; Viennot, (1979) spontane nedenleme; Meyer (1987) inatçı güçlük gibi farklı tanımlar yapmışlardır (aktaran, Aydın & Uşak, 2003: 128).

Literatürde farklı kavramsallaştırmaları bulunan, kavram öğretimini derinden etkileyen hatta sağlıklı bir kavram öğretiminin önündeki en büyük engellerden biri olan kavram yanılgıları, kavram öğrenme hatalarıdır. Öğrenciler tarafından yanlış ya da eksik olarak kazanılan kavramlar anlamlı öğrenmenin önünde bir engel olmakla birlikte öğrencilerin olgu, olaylar ve kavramlar arasında kurması gereken ilişkinin niteliğini de etkileyecektir. Bu bakımından öğrencilerin kavram yanılgıları ve kavram algılarının tespit edilmesi, bu yanlış öğrenmelerin kaynağının belirlenmesi ve giderilmesi sağlıklı bir din öğretimi için önemlidir (Çetinel, 2018). Soyut ve karmaşık kavramların öğretiminde, kavram yanılgıları giderilmeye çalışılmadan önce, tespit edilmesi gerekmektedir

Öğrencilerin DKAB dersinde bulunan kavramlara yönelik ne gibi kavram yanılgılarına sahip olduğunun tespit edilmesi, öğretim programlarının ve eğitim süreçlerinin etkili bir şekilde hazırlanmasına yardımcı olacaktır. Bu yüzden öğrencilerin DKAB dersinde yer alan kavramları farklı içerikler ile anlamlandırarak oluşturmuş olabileceklerinden hareketle öğretmenlere, öğrencilerinin kavram yanılgılarına sahip olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin kavramları derste öğrenmeden önce aile, toplum,

kültür ve medya kaynaklı olarak kavram içeriklerini sağlıklı olmayan bir biçimde oluşturduklarını ifade etmişlerdir.

8.1. Metafizik Kavramlar

Öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgıları çoğunlukla metafizik alandaki soyut gönderimli kavramlar ile ilgili olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Örneğin katılımcı Ö1; *"Öğrencilerin kavramları yanlış anlamlandırmaları var ve bence kaynağı aile. Dersi ilk defa benim ile tanıyor ancak öncesinde Kur'an Kursu geçmişi varsa kavramlar hakkında benim istemediğim bir şekilde kavramın anlamını öğrenip gelmiş oluyor. Genellikle korku odaklı, ceza öngören çocuğu korkutacak kavramlar üzerinde oluyor cin melek şeytan gibi."* açıklamaları ile öğrencilerinin kavram yanılgılarına sahip olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı Ö1'in ifade ettiği gibi öğrencilerin melek ve ahiret inancı ünitesinde yer alan konularda korku ve kaygı yaşadıkları görülmektedir (Bal, 2017). Ayaydın'ın çalışmasında da öğrencilerin sordukları soyut kavramların öğretmenlere sorulmasının nedeninin *"korku ve merak"* olduğu görülmüştür (Ayaydın, 2012: 55). Ayrıca yaz Kur'an Kurslarındaki çalışmaların verimliliğinin incelendiği çalışmanın sonuçlarında öğrencilerin temel dini kavramlar hakkında bilgilendirildiği görülmektedir (Başkurt, 2013). Bu yüzden katılımcı öğretmenlerin vurguladığı gibi kavram yanılgılarının kaynaklarından biri de yaz Kur'an Kursları olabilir.

Öğrencilerin kavramların içerikleri ile ilgili korku motifli öğrenmelerin kaynağının aile olduğunu vurgulayan katılımcı Ö20 şunları ifade etmiştir;

> *"Allah çarpar, Kur'an çarpar, cinler gelir gibi kavramlar, çocuklara artık annen yanlış biliyor sana bir şey yaptırmak istiyordur o yüzden böyle diyordur diye alenen söylüyorum gelsin annesi bana söylesin yani böyle korku filminden çıkmış bir sürü kavram çocuklara aşılanıyor."*

Katılımcı Ö20'nin ifadeleri bağlamında, katı disiplin yaklaşımı duygusal tepkilerin değişime dirençli olmasından dolayı din eğitimi açısından olumsuz ve telafisi pek mümkün olmayan sonuçlar doğurmakla birlikte ebeveynlerin kendi istediklerini ya da istemediklerini Allah'ın istek ve cezası olarak gösterip çocukların Allah ile disipline edilmeye çalışılması başka bir problem olarak gAncak Barber'in veciz bir şekilde ifade ettiği gibi disiplin sağlama işi Allah'ın değil ebeveynlerindir (Barber, 1981: 104-105 aktaran Köylü & Oruç, 2017: 124).

Ayrıca sevgi ve korku motiflerinin din eğitimindeki rolünü ele alan çalışmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının, dini bilgilerin aileleri ve öğretmenleri tarafından nasıl sunulduğu soruna "korku baskı ve zorlama" cevabının verdiği görülmektedir (Albayrak, 2004: 344). Ancak özellikle küçük yaşlarda dini kavramların içeriklerinin korku motifi ile işlenmesinin, yetişkinlik dönemi dini eğilimlerini olumsuz yönde etkileyeceği kabul edilen ortak bir kanaattir (Ay, 2009; Bilgili, 2005).

Katılımcı Ö20'nin ifade ettiği gibi yetişkinlerin, çocukların kavram içerikleri yanlış yapılandırmalarına etkisi olabilmektedir. Bu noktada Bilgin tarafından aktarılan diyalog, tipik bir örnektir. Sürekli oyuncak isteyen bir çocuk artık babasına oyuncak istediğini söyleyemez ve ninesinden babasına kendisine oyuncak almasını söylemesini istemektedir. Ninesinin cevabı ise "benden değil, Allah'tan iste, dua et" şeklindedir (Bilgin, 1982: 162). Bu noktada çocuklar tarafından dua kavramının içeriğini somut maddi istekler olarak kodlanması muhtemeldir. Bu veriler göstermektedir ki dua öğretiminde ve dua kavramı öğretiminde kritik olan ve olmayan özellikler üzerinde durulmaması sonrasında problemli sonuçlar doğurmaktadır.

Kavram yanılgılarını hurafe olarak adlandıran ve ortadan kalkmasının zor olduğunu ifade eden katılımcı Ö2 şunları ifade etmiştir;

"Öğrencilerin her zaman toplumdan getirdiği hurafe bilgiler ile derse geliyor örneğin kader nedir diye sorduğumda alın yazısı olarak cevaplıyor hatta bu zamana kadar hiç kendi çabamız çalışmamız olarak açıklayan hiç görmedim ve hatta bunu anlatırken şaşırıyor çocuklar bunları zihinlerinden silmek kolay olmuyor. Genellikle metafizik alanındaki kavramlar dersin vermek istediği içerik ile örtüşmüyor."

Öğrencilerinin Allah ve cin kavramları ile ilgili yanılgılara sahip olduğunu ve bu kavram yanılgılarının oluşmasında televizyonun etkisi Ö16 şu sözlerle izah etmiştir;

"Sürekli çarpılmak Allah'ın çarpması, cin çarpması artık ağız alışkanlığı haline gelmiş 8. sınıftakiler çok korkuyor aralarında cin çağırma cin konulu diziler izleme çok yaygın, bu ritüelleşmiş şekilde ve korkuyorlar sen anlatınca rahatlıyorlar. Öğreniyorlar ama toplum ve televizyon çok etkiliyor. TV programları izliyor özellikle ramazan ayında olanları orda duyduğu soruları gelip bana aynen tekrar soruyor, o programdaki cevaplar ile benim verdiğim cevaplar çatışıyor. Bizim alanımızda bunları yıkmak çok kolay değil."

Katılımcı Ö16'nın ifadelerini destekleyecek şekilde yaz Kur'an kurslarında ki eğitim öğretimin durumunu belirlemek amacıyla yürütülen çalışmanın sonucuna göre de öğrencilerin en çok korktukları konular içerisinde Allah'ın çarpması, cin çarpması, ekmek çarpması gibi yanlış öğrenilmiş bilgilerin olduğu görülmektedir (Başkurt, 2013). Ayrıca katılımcı Ö16'nın vurguladığı gibi medya araçlarından olan televizyonun kavramlar üzerinde etkisi bulunmaktadır. Televizyon programlarının çocukların dil ve kavram gelişimine katkısı ile ilgili öğretmen görüşlerinin ne olduğunu tespit etmeye çalışan çalışmanın sonuçlarına göre, çocuklar tarafından televizyondan görülen-duyulan kavramlar ile ilgili sorular sorulmakta ve sınıf içerisine bu programların etkisinin taşınmaktadır (Kara, 2015).

İlköğretim öğrencilerinin televizyon izleme profilini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarının sonuçlarında öğrencilerin çoğunluğunun televizyon izlediği ve en çok da tercih edilen programların da diziler olduğu görülmektedir (Cesur & Paker, 2007; Genç

& Güner, 2010). Ayrıca öğrenciler üzerinde dizi ve görsel medyanın olumsuz etkileri bulunmaktadır (Akbulut, 2001; Çamurdan, 2007; Nevin, 2006; Önder, 2008). Bununla birlikte dini ahlaki kavram içeriklerinin yapılandırılmasında da olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir (Bahadır, 2005). Ancak gerekli ilkeler ve şartlar göz önüne alındığında kavram öğretiminde medya araçları yardımcı araç olarak kullanılabilir (Gönenç & Gönenç, 2004).

Medya özelinde yaşanan din eğitimi sorunları ele alınırken, medyanın günümüz için kaçınılmaz bir alan olduğundan hareketle, medyanın ortadan kaldırılması gibi toptancı bir bakış açısı yerine "medya ve dinin etkileşimi nasıl sağlıklı bir zeminde olur sorusu sorulmalıdır" sorusu bağlamında dini kavramların yapılandırılmasında kavram yanılgılarının oluşumunu da azaltabilecek dini medya okuryazarlığı geliştirilmelidir (Yorulmaz, 2018: 473). Dini medya okuryazarlığı, hem din öğretimi hem de dini kavramların öğretimini yakından ilgilendiren bir konu olarak, din eğitimi alanında da son dönemlerde önemine dikkat çekilmeye başlanmıştır (Aydeniz, 2015; Bilecik, 2018; Furat, 2012, 2019; Nazıroğlu, 2015; Yorulmaz, 2018).

Öğrencilerinin cennet, cehennem gibi ölüm ötesi kavramlara yönelik kavram yanılgılarına sahip olduğunu ve bu yüzden yüzeysel bir geçiş yaptığını katılımcı Ö3 şu şekilde açıklamıştır;

> *"Cennet cehennemi, ölümü, cinleri anlatırken öğrenciler özellikle farklı şekilde etkilenmesinler korkmasınlar diye cümlelerimizi seçerek törpüleyerek anlatmaya çalışıyoruz yada çok fazla üzerinde ayrıntı durmuyoruz kitabımızda kavram ne ise onu anlatıp geçiyoruz çok fazla öğrenciyi katmamaya çalışıyoruz farklı bir şey akıllarında kalmasın diye çünkü çocukların bu konuda da eksik yanlış olsa da bilgileri var. TV'den gördükleri netten sosyal medyadan gördükleri o kadar çok yanlış var ki kafalarında yanlış bir bilgi ortaya sunmayalım diye kitap üzerinden anlatıyoruz ve geçiyoruz."*

Katılımcı Ö3, öğrencilerinin kavramlara yönelik kavram yanılgılarına sahip olduğunu ve korkmamaları için yüzeysel bir geçiş yaptığını ifade etmektedir. Selçuk'un görüşme yaptığı öğretmenlerin de dini kavramların açıklamakta zorluk yaşadığı ve bazı konuların kendilerini aştığını hatta yanlış bilgilendirmektense yüzeysel bir şekilde geçtiklerini ifade etmişlerdir (Selçuk, 1991: 337). Ayaydın tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin öğrencilerin korkabilecekleri konu ve kavramlardan uzak durdukları görülmüştür (Ayaydın, 2012).

Metafizik kavramlara ilişkin olarak çocukların ruh sağlığını bozacak, korku ve kaygı yaşamalarına sebep olabilecek anlatım ve içeriklerden uzak durulması gerektiği sağlıklı bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Ancak bu ilkenin göz önüne alınması bu kavramların öğretilmemesi ya da bunlardan kaçınılması gerekliliğini ifade etmemektedir. Çocukların sordukları soruların geçiştirilmesi ve yok sayılması ayrıca problemli bir tutumdur (Köylü & Oruç, 2017; Dam, 2017).

Örneğin, yetişkinlerin çoğunluğu çocuklar ile ölüm gibi kavramlar üzerine konuşmaktan çekinmektedir (Duman, 2014). Köylü soyut kavramlarda soyut yönünün olmasından hareketle çocuklara anlatılmaması gerektiğini ileri süren tartışmaları hatalı bulmaktadır (Köylü, 2017). Merak edilen konular sağlıklı bir şekilde doyurulmadığı takdirde medya ve internet gibi farklı kaynaklar yoluyla yanlış kavramsallaştırmaların önünü açılabilir ve öğrencilerin öğrenme arzusu ve merakı kaybolabilir (Selçuk, 2014).

Öğrencilerin kavram yanılgılarına sahip olduğunu ve bunların kaynağının da televizyon olduğunu belirten katılımcı Ö17 şunları ifade etmiştir;

> *"Öğrenciler televizyon gördükleri duydukları yalan yanlış kavramları öğreniyorlar, kavramlar ile ilgili konuştuklarında hep şuradan izledim buradan izledim diye cevaplar alıyorum…"*

Öğrencilerinin metafizik kavramlar içeriğinda bulunan Allah, cennet, cehennem ve melek kavramlarını nasıl anladığını tespit etmeyi amaçlayan çalışmanın sonuçlarına göre de öğrencilerin kavramsallaştırmaları üzerinde televizyonda izledikleri programların olumsuz yönde etkisi görülmektedir (Kahraman, 2012). Televizyonda yayınlanan programların öğrencilerin Allah tasavvurlarında, büyü, sihir, cennet, cehennem, melek, şeytan gibi kavramların gelişimini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Bahadır, 2005).

Görsel medyada yer alan sinema ve televizyonun sadece eğlendirme amacı vurgulansa da pratikte böyle olmadığı ve olumsuz çarpıcı örneklerinin bulunduğu vurgulanmaktadır (Demirkan & Büyüksütçü, 2011). Ayrıca Bahadır, fantastik türdeki filmlerde cennet, cehennem gibi soyut kavramların yüzeyselleştirildiğini ve indirgemeci bir tutumla ele alındığını ifade etmiş ayrıca bu tutumların çocukları olumsuz yönde etkilediğine değinmiştir (Bahadır, 2005). Sonuç olarak yetişkinlerin şifahi anlatımları, medyada yer bulan kurgusal varlıklar ve yanlış bilgilendirme kaynaklı olarak dini soyut kavramlar çocuklar tarafından masal ve efsanelerde bulunan anlatımlar ile karıştırılmaktadır (Köylü & Oruç, 2017).

Öğrencilerin çok fazla kavram yanılgısına sahip olduğunu ve bunların medya kaynaklı oluştuğunu katılımcı Ö3 şu şekilde izah etmiştir;

> *"Öğrencilerde kavram yanılgıları çok fazla var. Çünkü cin konusunda örnek vereyim sosyal medya denilen bir iletişim alanı olduğu için çocuklardan çok fazla bilgi var özellikle bu konularda film izliyorlar araştırıyorlar kendi aralarında konuşuyorlar farklı bir ilgileri var. Bizim her derste bu konularla ilgili sorular gelir çünkü internetten izledikleri filmlerden öğrendikleri bilgiler var birde bizim dini olarak bir kavramımız var ve bunu anlatırken zorlanıyoruz bu tabuyu yıkamıyoruz çünkü çocuğun zihninde bir bilgi var cin çarpar zarar verir diye."*

Görüldüğü gibi medya araçlarının kavram yanılgılarına sebebiyet verdiği, öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ancak zarar ve kötülük kullanım ile ilgili bir olgudur, kitle iletişim araçlarından doğru ve sağlıklı bir şekilde faydalanılırsa olumlu dönütlerde elde edilebilir. Ancak bilinçsizce kullanılması ve çocuğun gelişim özelliklerine uygun olmayan içeriklere maruz kalması istenmeyen sonuçlar doğurabilir.

Metafizik kavramlara yönelik öğrencilerinin kavram yanılgılarına sahip olduğunu ifade eden katılımcı Ö4 aile, toplum ve medyadan kaynaklandığını ve bu kavram yanılgıları çocuklara kavram hakkında hikâye yazdırarak tespit ettiğini ifade etmiştir.

> *"Kavram yanılgıları olabiliyor özellikle cin konularında ve bir çok konuda kader, melek inancı gibi toplumuzda çok fazla yanlış bilgi var ki zaten ailelilerinden öğrendiği yanlış bilgiler ile geliyor ve bizim bunları düzeltmemiz gerekiyor. Biz zaten önceden bildiğimiz için bu yanlış anlayışın toplumda hakim olduğunu çocuklarında yüksek oranda anlayışla bize geldiğini biliyoruz. Özellikle filmler çok fazla yanlış bilgiye sahip ve bu filmlerin yararlı olmadığını anlatarak düzeltmeye çalışıyorum."*

Benzer doğrultuda Sosyal Bilgiler öğretmenleri de sosyo-kültürel çevrenin kavram yanılgıları oluşumunda etkili olduğunu belirtmiştir (Arslan, 2010). Ayrıca öğrencilerin kavram kazanmasında ve kavramlara yönelik geliştirdikleri tasavvurlarında etkili olan bir diğer değişken olarak öğrencinin yaşadığı sosyo-ekonomik- kültürel çevrenin etkili olduğu bulgulamıştır (Koç, 2009). Çünkü kavram gelişiminde bilişsel ve dil gelişimin yanı sıra "yaş, tecrübe, sosyo-ekonomik-kültürel düzey, dil hazinesi, eğitim düzeyi" gibi pek çok değişkenin etkisi vardır (Vinacke, 1951: 17 aktaran Oruç, 2017: 15).

Kader kavramının yanlış kavramsallaştırılmasına yönelik başına gelen tipik bir örneği paylaşan katılımcı Ö18, öğrencilerin kavram yanılgılarına sahip olduğunu ve bazı durumların bu yanılgıları pekiştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir;

"Çocukların arasında mesajlar dolanıyor şu mesajı 7 kişiye dağıtmazsan ailenizin başınıza bir felaket gelecek yazıyor ben çocuğu aldım anlattım, ve mesajı sildim olacak ya bir hafta sonra benim kendi oğlum vefat etti. Sınıfa geldim ben izinli olduğum için çocuklar çocuğumun öldüğünü duymuşlar. Sınıfa geldim çocuk dedi ki hocam mesajı sildiğiniz için çocuğunuz öldü değil mi. Gel de şimdi çocuğa doğru kader kavramını ver yanlışı düzeltmek çok zor. Çocuk artık iyice pekiştirdi onu bu tür yanlış kavramları düzeltmek birden bire olmuyor. Tespit edersin ama değiştirmek çok zor."

Görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin, cin, melek, Allah, cennet, cehennem, ahiret gibi özü itibariyle soyut gönderimli kavramlara yönelik kavram yanılgılarına sahip olduğunu ifade etmiştir. Ancak ortaokul öğrencileri ile yapılan ve öğrencilerin ahiret inancını algılayışlarını araştırmayı amaçlayan çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin algıları İslam inancında yer alan şekli ile uyumlu olduğu ve öğretim programında ahiret inancı ile ilgili kazanımlara ulaşıldığı görülmüştür (Geçit, 2015).

Ayrıca öğretmenler tarafından kavram yanılgılarının kaynağı çoğunlukla aile ve medya olarak kabul edilmiştir. Ancak kavram yanılgıları tespit etmek için literatürde bulunan yöntemlerden hiçbirinin öğretmenler tarafından bilinmediği ve kullanılmadığı görülmektedir. Halbuki öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgıları tespit edilip, neden kaynaklandığı anlaşılmadığı ve düzeltilmeye çalışılmadığı tekdirde kavram öğretiminde nitelikten bahsetmek mümkün görünmemektedir. Öğretmenlerin kavram yanılgılarının dirençli olmasından hareketle yüzeysel geçtikleri, üzerinde çalışmadıkları ve sözel açıklamalar ile yetindikleri söylenebilir.

Bu bulguları destekleyen çalışmalar alanyazında mevcuttur. Örneğin ahiret ve kıyamet ile ilgili kavramların öğretimine yönelik yürütülen çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin, metafizik konu ve kavramlarda yanlış bilgileri bulunmaktadır (Taştekin, 1998). Ayrıca Allah, melek, şeytan, cennet-cehennem gibi kavram ve konuların,

çocukların ilgi ve dikkatlerini çektiği ve bu meraklarını gidermek için çevrelerine soru sordukları görülmektedir (Dam, 1996, 2017; Yavuz, 2012).

8.2. Batıl İnanışlar İle İlgili Kavramlar

Öğretmenler öğrencilerin toplum ve kültür içerisinde kendine yer bulan ve hurafe ya da batıl inanışlar olarak kavramsallaştırılan kavramlara yönelik de kavram yanılgılarına sahip olduklarını ifade etmiştir. Örneğin katılımcı Ö5; *"Sihir büyü falcılık gibi konularda çocukların kafaları karışık anlatıyorsun anlatıyorsun ama çocuk birinde gördüğünde ama annem bakıyor diyor, kafası karışıyor."* ifadeleri ile ailenin yanlış öğrenmelerin aile tarafından pekiştirildiğini ifade etmiştir.

Okul dışında özellikle ailesinde doğru ve güvenilir bilgi alamayan öğrencilerin "uyumsuzluk" yaşadığı Yıldız tarafından da belirtilmektedir (Yıldız, 2010: 75).

Öğrencilerin çizgi filmlerden etkilenerek kavramların içeriklerini farklı şekilde yapılandırdığını katılımcı Ö15 şu şekilde izah etmiştir;

> *"Hatta böyle bir ünite var batıl inanışlar olarak o kadar çok fazla var ki Yahudilikten çok fazla gelen. Günümüzde türbeler konusu, dilek havuzu, sihir, büyü kavramları bilmedikleri için oluyordu. Bu kavramları ders içerisinde ayet ile destekleyerek vermeye düzeltmeye çalışıyorum. Ders içerisinde konu işlenirken çocuklar soru soruyor bu şekilde anlıyorum mesela çizgi filmler çekilmiş sihir, büyü ile ilgili, izlemişler. Bende bu kavramların Kuran'da nasıl geçtiğini aslının ne olduğunu anlatıyorum. Bunların etkisini azaltmaya çalışıyorum. Sizinle doğruyu öğreniyorlar ama hayatın içerisinde yine çizgi filmlerden felan etkileniyorlar. Karabasan mesela internetten izledikleri şeylerden çok etkileniyorlar ben onu basit hale getirip ayetlerden hareketle düzeltmeye çalışıyorum."*

Yapılan çalışmalarda da katılımcı Ö15'in ifadelerini destekler nitelikte bulgular mevcuttur. Örneğin öğrencilerin büyük çoğunluğu televizyonda sihir ve büyü içerikli filmleri izlediği ve çoğunlukla izlerken kendilerine müdahale edilmediği edildiğinde ise

izlenilen program bitine müsaade edildiği görülmektedir (Altıntaş, 2008). Ayrıca çocuklar tarafından beğeniyle izlenilen fantastik türde ki filmlerde görülen sihir ve büyü motifleri din eğitimini olumsuz yönde etkilemekte olduğu ve dini kavramların içeriğinin boşaltıldığı görülmekte ayrıca bu türdeki filmlerin etkisiyle çocukların sihir, büyü ve mucize kavramlarında kavram yanılgısı yaşadıkları belirtilmektedir (Demir, 2019; Torun, 2010; Yorulmaz, 2015a).

Benzer bir eleştiri Altıntaş tarafından öne sürülmüş ve inanç ve ahlaki alanın sihir, büyü içerikli filmlerden etkilendiği belirtilmiş bu çalışmada çocukların çoğunun fantastik filmlerin kurgularından ve kahramanlarından etkilendiği ortaya konulmuştur. (Altıntaş, 2008).

İzlenilen çizgi filmlerinin içeriklerine göre çocuklar üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri bulunmaktadır. Örneğin, çizgi filmleri, değerler açısından analiz edildiği çalışmalar (Yorulmaz, 2013a, 2013b; Yorulmaz & Tanrıverdi, 2015) ile birlikte çizgi filmlerin çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğuna ulaşan çalışmaların yanı sıra (Büyükbaykal, 2007; Ceylan, Bıçakçı & Aral, 2012; Erdoğan & Baran, 2008) din öğretiminde somutlaştırma, kalıcılık gibi etkilerinden dolayı imkân alanı olarak görülen çalışmalarda mevcuttur (Güler, 2013; Sancak, 2018). Kavram öğretimine yönelik, çocukların izledikleri çizgi filmlerin kavram öğretimi açısından değerlendiren çalışmalar rastlamakta mümkündür (Köroğlu, 2016). Bu amaçla çizgi filmlerin kavram öğretimi bağlamında ele alındığı çalışmada belirlenen çizgi film içeriklerinde, ana kavram ve yardımcı kavramların oldukça fazla bulunduğu görülmektedir (Coşkun & Köroğlu, 2016).

Öğretmenlerin kavram yanılgılarının kaynağı olarak çevre, aile ve medya araçlarını kabul ettikleri görülmektedir ve literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Örneğin, 774 öğretmenin katıldığı Kaymakcan ve Meydan'ın araştırma sonuçlarına göre

de öğretmenler, öğrencilerin çevre koşullarından olumsuz yönde etkilendiklerini belirtmişlerdir (Kaymakcan & Meydan, 2011: 41). Ayrıca okul dışı ortamda öğrencilere, hurafeler ile korkutmaya yönelik bilgilerin verilmesinden hareketle, öğrencilerin kavramlar hakkında bildiklerini, naslar dışından kazandığı, farklı kavram öğretimi çalışmalarında da ulaşılan bir sonuçtur (Taştekin, 1998). Son olarak din öğretiminde soyut kavramların öğretilmesine ilişkin sorunları ele alan Ayaydın'ın çalışmasının sonuçlarına göre de DKAB öğretmenleri, medya ve televizyonun kavram öğretimini olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır (Ayaydın, 2012). Farklı disiplinlerde yürütülen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Tekkaya, Çapa & Yılmaz, 2000; Yazıcı & Samancı, 2003).

8.3. Yakın Anlamlı ve Benzer Kavramlar

Öğretmenler, öğrencilerin fonetik ve içerik olarak benzeyen kavramları birbiri ile karıştırdığını ve bu kavramlara yönelik yanılgılara sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcı Ö2; *"Şefkat, merhamet, sevgi, hoşgörü gibi kavramların hepsi aynı anlamda biliyor. Sevgide merhamet hoşgörüde merhamet hepsi birbirinin eşiti ayırt etmiyor çocuk. 8. sınıflarda mesela çok fazla bu şekilde kavramlar var kavramlardan sorular çıkıyor ve çocuklar yapamıyorlar çünkü bütün kavramlar aynı, fidye fitre kavramları karıştırılıyor ve sürekli öğrenci kavram karmaşası içerisine giriyor."* cümleleri ile ahlaki kavramların karıştırıldığını ifade etmiştir.

Ders kitabında bulunan kavram tanımlamalarında da karışıklık olduğunu ifade eden katılımcı Ö6; *"Kavram yanılgıları kitapta da var. Kur'an'da ki hamd kavramını açıklıyor ama şükrün anlamını veriyor şükrü açıklıyor ihlası da içine alıyor. Keskin bir ayrım yok net değil, soyut kavramlarda böyle bir sıkıntı var bizde de hamd ile ibadet kavramı arasındaki farkı koyun deseler akademik anlamda bizde zorlanırız. O yüzden öğrencilerde ayırt etmekte zorlanıyorlar karıştırıyorlar. Biz orada daha çok duygusal olarak önemsemeyi benimsemeyi dikkate alıyoruz."* ifadeleri ile soyut kavramların birbirinden net bir şekilde ayrılmadığı için tanım yapmanın

zorluğunu vurgulamıştır. Benzer bir durum katılımcı Ö12 tarafından; *"Güvenilir olmak ayrı emin olmak ayrıdır sıddık olmak ayrı bir şeydir Kur'an'da ayrı olarak kullanıyor, ama biz kavramların içeriğine aynı anlamları veriyoruz. Öğrencilerde ayırt edemiyor güven sevgi saygı hepsinin anlamı içeriği aynı."* ifadeleri ile tanımlamadaki zorluğun öğrencilerin kavram yanılgılarını etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde dürüstlük, iyilik, yardımlaşma gibi ahlaki kavramları öğrenciler açık ve net bir şekilde tanımlayamadıkları görülmüştür (Dellal, 2010).

Din öğretiminde kavram öğretimini ele alan Çetinel de "ihsan, hasene ve el-birr" gibi aynı anlam dünyası içerisinde farklı varyantları bulunan dini kavramların Türkçeye "iyilik" olarak tercüme edildiğini ve bu kavramların hepsinin aynı anlama gelmediğini vurgularken belirttiği handikaptan, kavramların tarihsel bağlamları göz önünde bulundurularak çıkılabileceğini ifade etmiştir (Çetinel, 2019: 109).

Aralarında ses benzerliği bulunan kavramlarında öğrenciler tarafından karıştırıldığını ve yanılgı yaşadıklarını katılımcı Ö20 şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Mesela istiğfar kavramı ile istifra istifa kavramlarını birbirleri ile karıştırıyorlar ya da mesela ihsan ile ihlas. Böyle bir şey ile karşılaştığında hemen dönüt veriyorum ki kalıcı olmasın ve düzeltsin."*

Görüldüğü gibi soyut kavramların keskin bir sınır ile sınırlandıramadığından ve net tanıma ulaşmanın zorluğundan hareketle kategoriler arasında bulanık sınırların olduğunu ortaya atılmaktadır (Bozkurt, 2012: 22-23). Bu durum öğretmenlerin ifadelerinde anlaşılmakta ve öğrencilerin bulanık sınırlara sahip olan kategori içerisindeki kavramları kavramsallaştırırken yanılgılara düştükleri görülmektedir. Bu açıdan kavramların karıştırılması; kavramlarının tanımları yapılırken kritik özelliklerin ve örnek durumların yetersizliği, kavramlar arası ayırt edici özellikleri fark edememe, kavramları tanımlar arasında bulunan farklı eğilimler gibi nedenler ile açıklanmıştır (Turan, 2002: 81).

Ayrıca din eğitiminde seçmeli derslerin öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmanın sonucunda da öğretmenler, öğrencilerin bazı kavramları karıştırdıklarını belirtmişlerdir (Sünter, 2017). Farklı branşlarda da yakın anlamlı kavramların öğrenciler tarafından karıştırıldığı görülmektedir (Akgül, 2010; Doğar & Başıbüyük, 2005; Kaptan & Korkmaz, 2001; Kırıkkaya & Güllü, 2008; Pınar & Akdağ, 2012).

8.4. Spesifik Kavram Yanılgısı Örnekleri

Öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarına yönelik öğretmenler tipik bir kavram üzerinde yaşanılan durumu betimlemeye çalışmaktadır. Örneğin sosyal medyanın etkisi[5] ile ibadet ve namaz kavramı üzerinden farklı anlamlar yapılandıran öğrencisini katılımcı Ö2 şu şekilde açıklamıştır;

> *"Mesela bir örnek vereyim, namaz kavramını işliyoruz öğrencim namaz kavramını yoga yapmak olarak açıkladı. Kendi kafasında yoga yapmayı sosyal medyadan görmüş olduğu davranışları namaz ile birleştirmiş. Ona göre namaz belirli hareketleri olan tapınma şekli. Yeni nesilde bu kavram karmaşaları daha fazla ortaya çıkacaktır çünkü sürekli bir karşılaştırma var onlarda bu ibadet var bizde de bu ibadet var demek ki aynı gibi düşünüyorlar ayrıca internet kavram yanılgıları için çok etkili, sosyal medyayı da bilinçsizce kullanıyor."*

Katılımcı Ö2'nin vurguladığı gibi öğrencilerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının ve motivasyonlarının neler olduğunu tespit etmek amacıyla yürütülen Ök'ün çalışmasında sosyal medyanın öğrencilerin hayatlarında önemli bir yerde konumlandığı görülmektedir (Ök, 2013). Ayrıca Öğrenciler, küresel ölçekte tüm inanç ve düşüncelerin kendine bir yer bulduğu sanal ekranların karşısına geçtiğinde dünyadaki tüm inanç ve

[5] Dünyanın ve Türkiye'nin dijital durumu için bkz: https://wearesocial.com/digital-2020, http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028

düşünce formlarıyla etkileşim içine girebilmektedir (Ayaz, 2015). Bu yüzden kavram yanılgılarının yeni dönemde taşıdığı özellikler ve kaynakları yorumlayabilmek adına katılımcı Ö2'nin paylaşımları önemlidir.

Bir öğrencisinin hak ve kul hakkı kavramına ilişkin yapılandırdığı yanlış anlamı betimleyen katılımcı Ö7'nin ifadeleri şu şekildedir;

> *"Mesela bir öğrencim fen bilgisi matematik hatta tüm derslerinde sınava giriyor ve sadece adını yazıyor başka hiçbir soruyu cevaplamıyor, öğretmenler yanına çağırıyor, neden bu şekilde yapıyorsun diye çocukta hocam hak ama diye cevap veriyor. Yani çocuk soruyu cevapladığında hak olduğunu düşündüğü için cevaplamıyor. Öğretmenin hakkına girdiği düşündüğü için cevaplamıyor bende bunu duyunca öğrenciyi çağırdım hak kavramını nasıl anladığını sordum ve hangi davranışlar kul hakkı kavramına girer örnekler verebilir misin dedim böyle sıraya geçmek gibi örnekler verdi peki bana hakkı tanımladığını sorsam nasıl bir cümle kurardın dedim kendince kafasına göre bir tanım yaptı insanların hak ettiği şeyler gibi bir tanım yaptı bende bu kavram tanımında eksiklikler olduğunu söyledim. Bu konuyu araştırması için yönlendirdim sınavlarda eylemsiz kalıyor işaretlemiyor ve bunun hak olduğunu öğretmeni kandırdığını düşünüyor. Bu benim için çok ilginç bir kavram yanılgısıydı."*

Görüldüğü gibi öğretmenler belirli bir kavram üzerinde de öğrencilerin farklı anlamlandırmaları bulunduğunu ifade etmişlerdir. Din öğretiminde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Ayaydın, 2006; Taştekin, 1998). Ayrıca öğrencilerin DKAB dersi haricindeki derslerde de kavram yanılgılarına sahip olduğunu bulgulayan birçok çalışma mevcuttur (Akbaş, 2002; Çakmak, 2006; Kırıkkaya & Güllü, 2008).

Ayrıca farklı alanlarda kavram yanılgılarının tespit edilmesinin gerekliliği ve önemi kuramsal olarak ortaya konulduğu (Aydın & Uşak, 2003) oluşum nedenleri, özellikleri ve nasıl engellenebileceği tartışıldığı (Coştu, Ayas &Ünal, 2007; Yağbasan & Gülçiçek, 2003) öğretmenlerin kavram yanılgılarını tespit etme ve gidermeye yönelik faaliyetlerinin

neler olduğunun belirlenmeye çalışıldığı (Ecevit & Şimşek, 2017; Güneş, Dilek, Demir, Hoplan & Çelikoğlu, 2010) ve kavram öğretimi açısından öğrencilerin kavramsal algıları üzerine de çalışmalar yapıldığı (Sabancı, 2008; Karadeniz, 2008) görülmekte iken din öğretiminde doğduran kavram yanılgılarının bu alt boyutlarını kuramsal ya da betimsel olarak ele alan çalışmalara rastlanmamıştır.

Katılımcı öğretmenler, kavram yanılgılarının kaynağı ve nedeni olarak öğretmenlerden ve ders kitaplarından bahsetmemişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri içinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Akbaş, 2013). Ancak kavram yanılgılarının medya, aile, kültür ve çevre gibi unsurlardan etkilenmesinin yanı sıra kavram yanılgılarının oluşumu, öğretmen ve öğrenilen konudan da kaynaklanabilir (Önal & Aydın, 2018). Hatta öğretmenlere ait fikirler öğrencilerde kavram yanılgılara neden olabilir.

Son olarak kavram yanılgılarının oluşmasını önleyici tedbirlerin alınması, öğrencilerin kavram yanılgılarının tespit edilmesi ve giderilmeye çalışılması anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için hayati öneme sahip olmasına rağmen katılımcı öğretmenlerin hiçbirinin kavram yanılgılarını gidermeye yönelik geliştirilen yöntemlerden faydalanmadığı görülmektedir. Kavram yanılgılarını tespit etmek ve gidermek için kavramsal değişim metinleri, tahmin et, gözle, açıkla yöntemi (Köse, Coştu & Keser, 2003) gibi etkileşimli yöntemler bulunmaktadır.

Anlama odaklı kurgulanmış bir din öğretiminde, anlama sürecinin tabiatından kaynaklanan öznellik ve bireyselliğin öğrenilenler üzerinde kendi izlerini yapılandırması, keyfilikten daha derin ve düşünsel bir süreç olduğu için planlanması ve takip edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin eksik ya da hatalı anlamalarının kalıcı hale gelmemesi için tarihsel ve metinsel boyutları içerisinde bağlamsal bir epistemolojik malzeme göz önünde bulundurarak öğrencilerin içeriği nasıl anladığı ve ön yapıları farklı yöntemler ile tespit edilmelidir (Zengin, 2018: 227-228).

Alanyazında farklı alanlarda öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik olarak kavramsal değişim metinlerinin etkisinin araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçlarına göre yapılandırmacı yaklaşım ışığında, anlamlı öğrenmeler ve bağlar kurularak öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesinde kavramsal değişim metinleri oldukça etkili olduğu ayrıca öğrenimi daha keyifli bir atmosfere dönüştürdüğü ve geleneksel yöntemler ile karşılaştırıldığında eğitimsel faydaları açısından oldukça etkili olduğu birçok çalışmanın sonucunda görülmektedir (Akbaş & Uzunöz, 2011; Çaycı, 2007; Kılıç, 2009). Ayrıca kavramsal değişim yaklaşımın kavram yanılgılarının yanı sıra kavram kazanımı ve başarısı üzerinde de oldukça olumlu etkileri bulunmaktadır (Pınarbaşı, 2002). Tüm bu yöntem ve yaklaşımların DKAB dersi kavram öğretimi içinde kuramsal ve uygulamalı olarak ele alınması gerekliliği aşikardır.

9. Öğretim Programının Kavram Öğretimi Bağlamında Değerlendirilmesi

Eğitim ve öğretimden beklenen hedeflerin kazanılmasının ön şartlarından biri de öğretim faaliyetlerinin belirli bir plan ve program dahilinde organize edilmesidir. Öğretim programları, eğitim öğretim faaliyetlerini keyfilikten uzaklaştırarak belirli bir çerçeveye oturtmaktadır. Öğretim programının öğretmenler açısından değerlendirilmesi ve programın uygulayıcısı konumunda bulunan öğretmenlerin, programda yer alması gerektiğini düşündükleri ya da öğrenci seviyesine uygun görmedikleri kavramların tespit edilmesi, program ve ders kitabı tasarımları için oldukça önemli veriler sağlayacaktır. Bu açıdan 2018 yılında onaylanan ve yürürlüğe giren DKAB öğretim programında yer alan ve öğretilmesi ön görülen kavramların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı öğretmenlere sorulmuş ve farklı cevaplara ulaşılmıştır.

9.1. Öğrenci Düzeyine Uygun

Öğretmenlerin bir bölümü programda yer alan kavramların öğrenci seviyesinin üzerinde olmadığını ve kavramların öğrenci seviyesine uygunluğundan ziyade öğretmenin öğretimi öğrenci seviyesine göre ayarlayabilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Örneğin katılımcı Ö1;*" Öğrencilerin seviyesine uygun bence ancak önemli olan öğrenci seviyesine uygun bir şekilde anlatılabildikten sonra öğrenci anlayabilir, öğrettiğim kavramdan ziyade o kavramı nasıl öğrettiğim önemli. Öğrencilerin seviyesinin üzerinde bir kavram olduğunu düşünmüyorum."* ifadeleri ile kavramın nasıl anlatıldığının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Öğrenci seviyesine uygun olup olmamasının tamamen öğretmene bağlı bir değişken olduğunu ifade eden katılımcı Ö5 şunları belirtmiştir;

> *"Öğrenci seviyesinin üzerinde dediğim kavramlar olmuyor o tamamen öğretmenin elinde. Program, kavramlar açısından yeterli sınıfın düzeyine göre belirlenmiş beğeniyorum."*

Katılımcı Ö6 ise kavramların öğrenci seviyesine uygunluğu yerine öğrencinin kavramları kazanma becerisinin geliştirilmesi gerektiğini; *"Dini kavramların zaten bir kısmı soyuttur. Kavramların öğrenci seviyesine uygunluğu değil de öğrencilerin seviyesini yükseltmeye çalışıyoruz."* sözleriyle açıklamaya çalışmıştır.

Muhatabın seviyesinin öğretmen tarafından bilinmesi ve öğretimin ona göre planlanmasının önemine vurgu yapan katılımcı Ö10 şunları ifade etmiştir;

> *"Müfredattaki her kavramı ben 7 yaşındaki bir çocuğa bile anlatabilirim. Kavramda sorun yok sorun öğretmende yani öğretmenin sunuş yeteneğinde. Şimdi mesela 7. sınıfta ki mezhepler ünitesinde tasavvuf Maturidilik gibi kavramlar. Ben karşımdakini üniversite öğrencisi gibi düşünürsem işin içinden çıkamam. Karşımdaki çocuk bunu ilk defa duyuyor burada iş öğretmene düşüyor. O kavramı öğrenci seviyesine çekebilmek önemli olan."*

Öğrencilerin bilişsel gelişim açısından soyut işlemler dönemine geçtiğinde dini kavramların öğretimi için geç kalınacağı bu yüzden erken dönemlerde öğrencinin

özellikleri dikkate alınarak öğretilmesi gerektiğini ifade eden katılımcı Ö13 şunları belirtmiştir;

> *"Kavram öğrenci seviyesine uygun ve bunlar öğretilmemeli değil, seviye öğrenciye göre indirilmeli, yani mesela Allah inancını anlatacaksın o zaman kaç yaşında anlatacaksın liseye geçtikten sonra Allah inancını istediğin kadar anlat o çocuk için hiçbir faydası olmaz küçük yaşta bunlar verilmeli temel kavramlar ama bu çocuğun yaşına ve seviyesine göre anlatılmalıdır yoksa çocuk büyüyene kadar din ile ilgili hiçbir şey anlatamasın."*

Katılımcı Ö13'un vurgusu oldukça yerindedir. Çünkü eğitime başlama yaşı için okul dönemini beklemek, okul başarısını da riske atmak demektir.

Öğretmenlerin en son uygulamaya konan programda yer alan kavramın öğrenciye göreliğini öğretmen becerileri üzerinden yorumladığı ve ele aldığı görülmektedir. Din öğretiminde soyut kavramların öğretimine yönelik sorunları ele alan Ayaydın'ın çalışmasında da öğretmenlerin, 2012 yılı programının öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünmektedir (Ayaydın, 2012).

Soyut kavramların öğretiminde uygulamalarda sıkıntılar ile karşılaşılması son derece doğal bir süreçtir. Ancak bu durum soyut temel kavramların öğretilmemesi anlamına gelmemektedir. Bilişsel gelişim kuramları ekseninde çocukların erken dönemlerden itibaren soyut mahiyetli kavramları anlayamayacakları yönündeki sınırlandırıcı yaklaşıma, din eğitimi alanında çalışmalar yürüten Hull tarafından eleştiriler getirilmiştir. Bu eleştiriler bağlamında erken dönemlerde çocukların din eğitimi imkânını sınırlandıran tezlere bir antitez olarak ortaya çıkan, temel amacının pedagojik ilkeler göz önünde bulundurularak çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak tasarlanmış dini materyallerin dini gelişim başta olmak üzere diğer gelişim alanlarına da katkısı olduğu iddia edilen ve okul öncesi ve ilkokul aşamasındaki öğrenciler ile uygulanan "Gift to Child" yaklaşımı öne sürülmüştür (Oruç, 2013b, 2014, 2017; Tosun & Yıldız, 2019).

İfade edilen yaklaşımın temel sonuçlarından bir tanesi çocukların somut işlemler döneminde ya da öncesinde soyut kavramları kullanamamaları ve bu dönemlerde hiçbir şekilde anlamamaları anlamına gelmemektedir. Nitekim dini kavramların kazanılmasına yönelik çocuklarla teolojik konuşmalar yaklaşımını ileri süren Hull ile metaforları gündeme getiren Ashton çocukların soyut kavramları hiçbir şekilde düşünemeyecekleri iddia eden yaklaşımlara karşı eleştiriler getirmişlerdir (Köylü & Oruç, 2017).

Din eğitiminde bilişsel gelişim ile sınırlandırılmadan duygusal, bilişsel, dilsel kavramsal gelişim gibi farklı gelişim alanlarının dikkate alınması gerekmektedir (Oruç, 2017). Bu yüzden öğretmenlerin, temel dini-soyut kavramların öğrencilere öğretilmemesi yerine, öğretebilecek ve öğretimi kolaylaştırabilecek yolların aranması gerekliliğini vurgulamaları, dini kavramların öğretimi için oldukça kıymetlidir. Çünkü vurgulanan bu nokta, öğretmenlerin sorumluluk alanına işaret etmektedir. Ancak bu durum nass, gelenek ve tarihsel arka planı bulunan din fenomeninin alanına dahil olan tüm kavramların öğrencilere aktarılmaya çalışılması anlamına gelmemektedir.

9.2. Öğrenci Düzeyinin Üzerinde

Öğretmenlerin çoğunluğu 2018 DKAB öğretim programında yer alan kavramların öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünmektedir. Örneğin katılımcı Ö2; *"6. sınıf çok yoğun tüm ibadetler 6. sınıfta yoğun kavram içerikli ve yaşları küçük. Çocukta öğrenmekte zorlanıyor, 6. sınıflarda hem kavram sayısı çok fazla ve seviyelerinin üzerinde kavramlar."* sözleriyle, ilköğretim ikinci aşamada bulunan 6. sınıf kavramlarının, öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğunu vurgulamaktadır.

İlköğretim ikinci aşama 7. Sınıf programında yer alan mezhep ve mezheplerle ilgili kavramların öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu düşünen katılımcı Ö3 şunları ifade etmiştir;

"Bu yıl mezhep konusunu bir tülü anlayamadılar bizim bile hala zorlandığımız bir konu. Öğrenciler bir tülü anlam veremiyorlar mesela Alevilik bir din midir onlar bizden farklı mıdır, abdest alırken neden farklı gibi konular ağır geliyor din mi görüş farklılığı mı ne kadar çok örnek versem de örtünme şekilleri namaz şekilleri gibi bir türlü oturmamıştır. Neden mezhep var ben hangisindenim şimdi benim hiç haberim yok gibi tepkiler veriyorlar anlayamıyorlar. Maturidilik Hanefilik gibi kavramları hiç anlayamadılar sadece ezberlediler."

Öğrenciler mezhepler arası yorum farklılıklarından dolayı çatışma yaşadığı farklı çalışmalarda da görülmektedir (Filiz, 2005). Önceki programda 8. sınıfta olan Hac ibadeti konusu 2018 programında 7. sınıfa alınmasının ve İslam Düşüncesinde Yorumlar ünitesinin kavramsal bağlamda öğrenci seviyesine uygun olmadığını katılımcı Ö9 şu şekilde ifade etmiştir;

"Ben tamamının uygun olduğunu düşünmüyorum özellikle 7. sınıflarda hac ünitesinin kavramları fazla geliyor önce 8. sınıflardaydı o zaman bile ağır geldiği halde şimdi 7. sınıflara aldılar ben bunun yaş grubuna uygun olmadığını düşünüyorum. 7. sınıflarda bir de mezhep konuları ve kavramları çok ağır. Hiç biri çocukların kafasında yerleşmiyor. Hem itikadi hem fıkhi hem tasavvufi mezhepler çocukları yoruyor ve gereksiz şekilde yer verilmiş. Alevilikteki tüm kavramlara tek tek verilmiş çocuklar için çok zorlayıcı hayatta ki kullanmadıkları için anlamsız kalıyor."

Katılımcı Ö9 Alevilik ile ilgili kavramların çok fazla olmasına ve öğrenciler tarafından anlaşılmamasına değinmiştir. Ancak DKAB dersinin anayasal düzlemde zorunlu ders kategorisinde bulunmasından hareketle, tüm toplumu kuşatıcı olması ve bu tartışmaların çoğulculuk bağlamında yapılandırılması gerekliliğinin yanı sıra yaşanan kavram karmaşası ve yoğunluğu, kavram öğretimi ilkeleri adına üzerinde düşünülmesi gereken bir noktadır.

Nitekim öğrencilerin derse yönelik görüşlerinin alındığı bir çalışmada DKAB dersinde Aleviliğe yeterince değinilmemesinden dolayı Alevi öğrencilerinin derse karşı olumsuz bir yaklaşım içerisinde olduğu ve idarecilerin görüşlerinin de dersin Sünni kesime hitap ettiği ve Alevi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık vermediği yönündedir (Kaya, 2014). Bu verilerde DKAB dersi kavram öğretiminde çoğulculuk tartışmalarını ele almanın gerekliliğini göstermektedir.

Cihat, mekruh ve mezhepler ile ilgili kavramların öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu katılımcı Ö7 şu şekilde izah etmiştir;

> *"Mesela 6. sınıftaki şehitlik kavramı yüce bir kavram ama çocuklarda sürekli savaş algısı var bu beni üzüyor ve yaşlarına uygun olmadığını düşünüyorum. Mesela mekruh kavramını anlatırken zorlanıyorum, mekruhu anlatırken çocuk günah mı değil mi çocuk netlik istiyor kafası karışıyor. Mesela 7. sınıflarda Alevilik konusu ile ilgili kavramlar hiçbir şekilde oturmuyor ve dikkatlerini çekmiyor, özellikle mezhepler ile ilgili kavramların hiç biri çocukların akıllarında kalmıyor."*

Katılımcı Ö7 tarafından öğrenci seviyesine uygun olmadığı düşünülen cihat kavramının asıl anlamının ne olduğunun bilinmesi ve yanlış öğrenmelere fırsat verilmemesi adına programda yer almasının önemli bir gelişme olarak yorumlandığı da görülmektedir (Keskiner, 2018).

Mezhepler ile ilgili kavramların öğrenciler tarafından anlaşılmadığını ve kavramların klasik isimlendirilmesi yerine sadeleştirilmesi gerektiğini katılımcı Ö8 şu sözleri ile ifade etmiştir;

> *"7. sınıflardaki mezhep ve o ünitedeki kavramlar aleviler ile ilgili kavramlar benim ilahiyatta dahi öğrenmediğim kavramlar. 8'lerde mesela sünnetullah diyoruz da Allah'ın koyduğu yasalar diyemiyoruz, sünnetullah'ı duyunca Peygamberin sünneti diyor, bağlantı kuramıyor. Mesela Allah'ın sıfatları Arapça olarak verilmesi yerine Türkçe verilebilir.*

Çocuğun anlaması gerekiyor muhalefetün li'l-havadis dediğinde hiçbir anlam ifade etmiyor."

Katılımcı Ö8'in vurgularını desteleyecek nitelikte Sosyal Bilgiler dersi kavram öğretiminde karşılaşılan güçlükler arasında konu içerisinde yabancı kavramların yer alması vurgulanmıştır (Akengin & Süer, 2011). Aynı şekilde DKAB öğretmenleri kavramların güncellenmeden klasik isimlendirme ile yer almasını eleştirilmiş ve "necasetten taharet, setr-i avret, istikbal-i kıble" gibi kavramların öğrenciler tarafından telaffuzunda bile sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir (Keskiner, 2011: 457).

7. sınıf öğrencilerinin henüz din kavramını oturtamadan mezhepler ile ilgili kavramları öğrenmesinin zorluğuna vurgu yapan katılımcı Ö13 şu ifadelerde bulunmuştur;

"Mesela 7. sınıfın konularına bakıyorum çocuk daha temel şeyleri bilmezken dini daha tam olarak bilmezken burada dine yönelimler var, Mevlevilik, Hanefilik, Alevilik, cem, cem evi, Yesevilik, henüz bu yaşlardaki çocuklar özellikle 7. sınıftaki öğretmenlerin tecrübelerinden söylüyorum daha tam olarak dinin ne olduğunu bilmeyen öğrenciler mezheplerin ne olduğunu anlamakta zorlanıyor. Dinin daha ne olduğunu bilmezken kafasında oturtamıyor ve mezhebinin ne olduğunu bilmiyor ve soruyor mesela benim mezhebim ne diyor çocuklara dinin ne olduğunu bilmeden bunları öğrenmiyor, ben lisede bu konuları anlatmakta zorlanırken 7. sınıf müfredatı için çok ağır."

Öğretim programında yer alan kavramların öğrenci düzeyi üzerinde olduğunu belirten öğretmenlerin çoğunluğunun, mezheplere yönelik kavramlara odaklandığı görülmektedir. Nitekim "İslam Düşüncesinde Yorumlar" ünitesi, daha önceki sınıf ve ünitelerde ön öğrenmeler bulunmaması ve diğer dersler ile işbirliği gerektirmesinden dolayı öğretim sürecinde öğretmenlerin en fazla zorlandığı noktalardan biri olarak değerlendiren ve bu ünitenin çıkarılması gerektiğini öne süren çalışmalar mevcuttur (Altaş, 2008: 119). Benzer doğrultuda Sosyal Bilgiler öğretim programında bulunan tarihi

kavramların, ilköğretim öğrencileri tarafından kazanılmasının istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir (Kop & Katılmış, 2016).

2000 programı ile 2018 programı yaklaşımlarını kavramsal açıdan karşılaştıran katılımcı Ö14, kavramsal yoğunluktan kaçınılması gerektiğini ve uygulama olan programın kavramlarının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Eski 2000 programında kavramlar daha sınırlıydı şimdi ki programda ve programa yön verenler sebebiyle daha çok kavram yer alıyor. Bu kavramların bir çoğunun ağır olduğunu düşünüyorum mesela, çocuk resul öğreniyor risalet ve nebiyi ayrıca öğreniyor. 4.sınıflara bile kader kavramını koyuldu, onu o yaştaki çocuğa nasıl vereceksin eskiden programın dili daha sistematikti çünkü programlar Ankara İlahiyattaki akademisyenlerin öncülüğünde yapmışlardı. Şuan ki programın içeriği dili kavramları çok daha ağır. Daha ağır olduğu için eski yöntem ve tecrübelerimiz ile kavramı özetleyerek daha çocuğun diline yaklaştırarak vermeye çalışıyoruz. Kavramsal açıdan çok yoğunlaştırmışlar, bu yoğunluğun gereksiz ve pedagojik mantıktan uzak olduğunu düşünüyorum. 4. Sınıfa kader konusunu koyuyorsun ama nasıl işin içinden çıkacaksın çıkılmıyor işte. Sınıflardaki ünitelerde yer değiştirdi. Bu yer değiştirmede çok akıllıca olmadı bence. 4'lere giriyorum, çocuk hocam ne zaman oyun oynayacağız diye soruyor şimdi bakın cahiliye, ehlibeyt kavramı var bunların ayıklanması gerektiğini düşünüyorum."*

Türkiye'deki din anlayışının gelişim ve dönüşümünün yanı sıra eğitim bilimleri ve din eğitimindeki yeni anlayışların, örgün din eğitimine yansıması olarak belirtilen Ankara Modelinin bilimsel arka planı, mantıksal örgü ve ilkeleri gibi boyutları göz önüne alındığında katılımcı Ö14 tarafından vurgulanan noktaların geçerli olduğu görülmektedir (Doğan & Altaş, 2004).

İlköğretim aşaması boyunca görülecek tüm kavramların hemen hepsinin 4. sınıflarda bulunduğu belirten katılımcı Ö20 bu durumun kendisini zorladığını şu sözlerle vurgulamıştır;

"4. sınıfın tüm konuları bir çocuğun ilkokuldan ortaokul bitirinceye kadar göreceği tüm konuların özet ve sıkıştırılmış hali hepsi var. Mesela İslam'ı tanıyalım ünitesindeki kavramlar ortaokulda namaz bir sınıfta hac bir sınıfta yer alıyor ama 4'te hepsi var. İnanç esaslarında imanın şartlarının hepsi var tüm kavramlar kaza ve kaderi bile 4. sınıfta veriyorum böyle bir şey olabilir mi, çocuğa bu kavramı vermek zorundasın, diyorlar ki basite indirge hocam nasıl indireyim, çocuk sormayacak mı kader ne kaza ne, ayrıca bu tanım var kitapta. Çocukların kafaları o kadar çok şey düşünüyorlar ki Kelami tartışmalara giriyorlar kavramı buraya koyarsan sonuç bu oluyor yani öğretmende sıkışıp kalıyor. Peygamberimizin hayatı ile ilgili ünitede o kadar fazla kavram var yani neredeyse bir yılda öğrenemeyeceği kavramlar birkaç haftada veriliyor Miraç hadisesi var ben 4. sınıf öğrencilerine isra ile miracı anlatıyorum yani düşünebiliyor musunuz."

Katılımcı Ö20'nin eleştirileri bağlamında, 2010- 2018 yılı DKAB öğretim programlarını değerlendiren bir çalışmanın sonuçlarında, 4. sınıfta bulunan ünite kazanımlarının, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmadığı görülmektedir (Tetik, 2018). Bununla birlikte 4. sınıfta "Kur'an-ı Kerim Ünitesinde" yer alan kavramların kavranılmasında öğrencilerin zorlandığı ve bu ünitenin üst sınıflara alınması gerektiğini belirten çalışmalar mevcuttur (Keskiner, 2011: 457). Ayrıca 4. sınıfa giden öğrencilerin, kavramları anlama düzeylerine ilişkin yapılan bir çalışmada, farklı branş dersi olmasına rağmen soyut kavramları anlamakta zorluk yaşadığı görülmektedir (Altıntaş & Karaer, 2018).

Nitekim kıyamet ve ahiret ile ilgili kavramların öğretimine yönelen Taştekin'in çalışmasında da verilen kavramların öğrencilerin gelişimlerinin üzerinde olduğu vurgulanmaktadır (Taştekin, 1998).

Ayrıca erken dönemlerde yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre DKAB öğretmenlerinin %80'inin programa eklenmesi gereken konu ve ünitelerin olduğunu belirtirken (Taştekin, 1994: 285), 2005 yılında yürütülen çalışmanın sonuçlarında oranın %69'a düştüğü görülmektedir (Çınar, 2005: 93).

Alanyazında bazı çalışmaların öğretim programında yer alan kavramların ve bu kavramlara yönelik içerik ögelerinin kullanılma durumuna göre ve dil becerileri üzerinden analizler yapıldığı görülmektedir (Eroğlu, 2008; Gündoğdu, 2012). Ancak DKAB öğretim programı öğretmenler tarafından sadece öğrenci düzeyine göre ele alınmış, kavram öğretimi için gerekli olan basamaklar değerlendirilmemiştir.

Literatürde disiplinler arası bir metotla kavram öğretimi programı tasarlamayı amaçlayan çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Güder & Gürbüz, 2017). Karşılaşılan güçlükler, kavram yanılgıları, soyut kavramların öğretimindeki zorluk ve öğretim programında yer alan kavramlar noktasında benzerlik bulunan dersler ile interdisipliner bir öğretim programı yoluyla kavram öğretimi modeli öne sürülebilir.

Nitekim Gestalt kuramcılarından ilham alarak odak bir kavramdan hareketle, kavramın ilişkili olduğu derslerin konularının belirlenmesi ile öğrencilere konuların ve kavramların bütüncül olarak sunulduğu "kavram temelli disiplinler arası" yaklaşımın kavramların kazanılmasına etkisinin incelendiği çalışmanın sonucuna göre, yaklaşımın kavram kazanılmasını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Bolat & Karakuş, 2017). Doğanay'da kavram odaklı kurgulanmış derslerin ezber odaklı olmaktan kurtulabileceğini vurgulamıştır (Doğanay, 2005). Bu durum kavram öğretiminde interdisipliner program yaklaşımı ile hareket edilebileceğini göstermektedir.

Kavram merkezli disiplinlerarası bir kurgu ile tasarlanan, öğretim aşamasında uygulanan ve alternatif ölçme araçları ile değerlendirilen çalışmanın sonuçlarına göre de öğrencilerin kavramları kazanmasında olumlu etkisinin olmasıyla birlikte akademik başarılarında ve dersle karşı ilgilerinde artış olması gibi bir çok açıdan eğitimsel faydası olduğu görülmektedir (Bolat, 2016; Bolat & Karakuş, 2017). Bu açılardan öğretim programları tasarlanırken kavram öğretimi açısından bütünsel bir yaklaşım ile kurgulanması gerekliliği görülmektedir.

10. Kavram Öğretiminde Kullanılan Araç Gereçler

Birden fazla duyuya hitap etmesi, etkili bir öğretim ortamı oluşturması, hedeflere ulaşmayı kolaylaştırması programların başarıya ulaşmasını sağlaması gibi katkılarından dolayı araç gereç kullanımı, kavram öğretiminde de etkililiği arttıran unsurlardan biridir. Bu doğrultuda öğretmenlere kavram öğretimi sürecinde ne gibi araç gereçler kullandıkları sorulmuştur. Buna göre öğretmenlerin hepsinin ders kitabını kullandığı ve ders kitabının yanında çeşitli araç gereçlerden faydalandıkları görülmüştür.

10.1. Ders Kitabı ve Temel Kaynaklar

Ders kitapları din öğretimi uygulamasına yön veren ve birçok açıdan eğitsel faydası bulunan temel kaynak konumundadır. Ayrıca ders kitaplarının Kaymakcan'ın vurguladığı gibi öğrencilerin yaşamları boyunca karşılaşacağı önemli kaynak durumunda olması (Kaymakcan, 2009) üzerinde durulmasının gerekliliğini ifade etmektedir. Öğrencilerin DKAB ders kitaplarına yönelik görüşlerinin alındığı çalışmada da öğrencilerin %73'ü gibi önemli bir çoğunluğunun ders kitabına ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Gözütok & Yılmaz, 2011: 435). Katılımcı öğretmenlerin hemen hepsi de kavram öğretiminde ders kitaplarından yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Örneğin katılımcı Ö17 ders kitabı ve Kur'an-ı Kerim, meal, ilmihal gibi temel kaynakları kullandığını şu şekilde belirtmiştir; "*Ders kitabı yanında sırt çantamda 8 tane Kur'an-ı Kerim taşıdığımı bilirim. Çünkü Kur'an-ı Kerim ünitesinde çok fazla kavram var, sure ayet, besleme. Çocukların zihinlerinde bir tane Kur'an var evdeki Kur'an. Bende 7-8 tane görünce şaşırıyorlardı. Boyut olarak da farklı götürdüğümde şaşırıyorlardı en küçük olan ile en büyük boyun aynı olduğunu anlamakta zorlanıyordu."* ifadeleri ile ders kitabı Kur'an-ı Kerim'i derse götürüp kullandığını belirtmiştir.

Katılımcı Ö2 meal ve kutsal kitaplardan faydalandığını *"Her sınıfa her yıl meal aldırıyorum bazen DİB'den dilekçe ile istiyorum bazen aldırıyorum ve mutlaka ders kitabını kullanıyorum.*

Örneğin 6. sınıflarda kutsal kitaplar konusu vardı evde Tevrat ve İncil vardı öğrenciler incelesinler okusunlar farklılıkları hissetsinler amacıyla götürmüştüm." cümleleri ile açıklamıştır.

Öğretmenlerin çoğunluğu araç gereç olarak ders kitabı kullandıklarını ifade etmişlerdir.

> *"Ders kitabı mutlaka kullanıyoruz. Kuranı Kerim ve mealleri mutlaka götürüyorum. Yaprak testleri kullanıyorum. Ama ders kitap asıl olan." (Ö3)*

> *"Ders kitabı her zaman olan bir şey onun dışında meal götürüyorum." (Ö4)*

> *"Din kültürü kitabımız temel kaynağımız derste kullandığım hem benim hem öğrencilerin kullandığı hatta her ders kontrol ediyorum." (Ö5)*

Ders kitabını yeterli görerek başka bir materyal kullanmadığını ifade eden katılımcı Ö17'nin ifadeleri şu şekildedir;

> *"Din kültürü dersinde genellikle kitabı yeterli görüyorum kendim eksik gördüğüm noktaları kendim anlatıyorum bazen herhangi bir kavram kitabı ya da sözlük getirmiyorum."*

Katılımcıların ifadeleri ile benzer doğrultuda sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Örneğin DKAB Öğretmenleri konuları anlatırken çoğunlukla tek bir kaynaktan gitmemekte ayet ve hadisler dışında kaynaklar kullandığı görülmektedir (Taştekin, 1998). DKAB öğretmenleri ders kitabı dışında, Kur'an-ı Kerim, tefsir, hadis, ilmihal ve Hz. Muhammed'in hayatıyla ilgili kitaplardan yararlandıklarının görüldüğü farklı çalışmalarda vardır (Bağcı, 2012).

Ancak erken dönemlerde yapılan çalışmalarda DKAB öğretmenlerinin meallerden yeteri düzeyde yararlanmadıkları görülmektedir (Aydın, 1996; Bilgin, 1980; Özdemir, 2004; Şimşek, 2006). Sonrasında ise 2011 yılında yapılan bir çalışmanın sonucunda meallerden yeterince faydalanıldığı görülmektedir (Koç, 2011).

10.2. Ders Kitabı ve Görsel İşitsel Materyaller

Öğretmenler ders kitapları ve temel dini kaynakların yanı sıra video, animasyon, film, pano, afiş gibi görsel işitsel malzemelerden de yaralandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin animasyonlardan yararlanan katılımcı Ö5 ve Ö15;*"Akıllı tahtalarımız var EBA'ya giriş yapıyorum internette din dersi ile ilgili siteler var ona giriyorum, animasyonları izletiyorum"(Ö5);"Görsellik için animasyonlar çok etkili oluyor, kavram ya da konular ile ilgili bulabilirsem animasyon izletmeye çalışıyorum."(Ö15),* cümleleri ile ifade etmişlerdir. Alanyazında da animasyonların öğretim için kullanımı sayesinde, öğrencilerin hem kavrama becerilerinin yükseldiği hem de öğrencilerin dikkatlerini çektiği için öğretimi kolaylaştırdığı vurgulanmıştır (Arıcı & Dalkılıç, 2006). Ayrıca animasyonların eğitim üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda, animasyonların akademik başarıyı arttırdığı görülmüştür (Daşdemir, 2006; Özcan, 2008).

Ancak içeriğinde şiddet, cinsellik, sihir, büyü ve aşırı tüketim ögeleri bulunduran animasyonların çocukların gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebileceğinin göz önünde bulundurulması ve animasyon seçiminde dikkatli olunması gerektiğini de belirten çalışmalar mevcuttur (Yorulmaz, 2015a).

Kavramların içerikleri ile ilgili katılımcı Ö6; *"Ders kitabının yanında ses topunu kullanıyorum ilahi açmak için. Konuya ve kavrama göre ilahi dinletmeye çalışıyorum. İşitsel şeyleri önemsiyorum son zamanlarda birlikte dua etme ilahi söyleme gibi. Mesela yeni bir kavram öğrendik yaptığımız dualarda mutlaka kullanmaya çalışıyorum, öğrenciler üzerinde inanılmaz etkisi oluyor"* ifadelerinde bulunmuştur.

Kavram içerikleri ile ilgili ilahiler dinlettiğini ifade eden katılımcı Ö6'nın ifadeleri, din öğretiminde etkili bir araç olarak ilahilere yer verilmesi gerektiği vurgusunun (Öcal, 1995) gerçekleştirildiğini göstermektedir. Ayrıca çocuklar dualarında şükran ifadelerini karşılayacak kavramları kullandıkları için (Oruç, 2017) dua öğretiminde doğrudan

kavram öğretmek gibi bir amaç bulunmasa da dua öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde dolaylı yönden dua öğretiminde de temel dini kavramlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin videolardan yararlandığı, katılımcı Ö7'nin; *"EBA'da kumsal kıssalar var, onlardan faydalanıyorum.";* katılımcı Ö8'in; *"Kısa kısa videolar izlettiriyorum, din dersi içerikleri paylaşan sitelerde bulunan film ve resimlerden faydalanıyorum*." ve katılımcı Ö19'un; *"Zararlı alışkanlıklar mesela internette bulduğum videoları izlettiriyorum bu kamu spotları çekilmiş onları kullanarak öğrencinin kavramlara daha çok dikkat etmesini sağlıyorum*." ifadeleri ile anlaşılmaktadır.

Alanyazında da öğrenme öğretme süreçlerinde DKAB öğretmenlerinin bilgisayar teknolojilerinden yararlanma düzeyini belirlemeyi amaçlayan çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde faydalanmak amacıyla en çok kullandıkları sitelerin özel siteler olduğu görülmektedir (Turan, 2012).

Farklı zeka türlerine sahip öğrencilere hitap edebilmek için farklı materyallerden yararlandığını katılımcı Ö10 şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Ders kitabı zaten olması gerekiyor ama bunun yanında sınıf ortamı çok önemli bunun için eğer video izletebileceğim bir ortam ise bir taşla iki kuş vurabiliyorsun. Çünkü görsel ve işitsel zeka türlerine ait çocuklar vardır onlara hitap edebiliyorsun. Materyaller taşıyorum bazen, renkli kalemler, renkli kağıtlar olabiliyor etkinliklere hazırlanabilmek için, mesela İslam kavramını öğreteceksin bir fon kağıdı kalem ve makas yeterli mesela. Kitapların yanı sıra slayt, internet, kullanmak önemli, ama her derste video izlemek verimli olmuyor bazen bir fotoğraf karesi bile olabilir, bir kareden yola çıkarak bir kavram üzerinde kompozisyon yazdırabilirim."*

Katılımcı Ö10'nun araç gereç kullanımında farklı zeka türlerine göre tercihte bulunduğu görülmektedir. Çoklu zeka yaklaşımına göre tasarlanan etkinliklerin, öğrencilerin kavramsal öğrenmelerine ve bu öğrenmelerinin kalıcılığı üzerine etkisini deneysel yolla tespit etmeyi amaçlayan çalışmanın sonucuna göre; çoklu zeka yaklaşımı ışığında

tasarlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu, geleneksel yöntemler ile öğretim yapılan kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, öğrenciler üzerinde hem kavram öğrenime hem de kalıcılığa olumlu yönde katkısı olduğu görülmektedir (Baki, Gürbüz, Ünal & Atasoy, 2009). Bireyi merkeze aldığı için çoklu zeka kuramı ile tasarlanan kavram öğretimi hem etkili hem de ilgi çekici hale getirilebilir (Köksal, 2006).

Öğretmenlerin kavram öğretiminde kullandığı araç gereçlerin bazıları da eğitsel etkinliklerin içinde kullanılabilecek araç gereçlerdir. Buna göre kelime avı ve kelime bulmacası etkinlikleri ile bu araç gereçleri kullandığını ifade eden katılımcı Ö1 şunları vurgulamıştır;

> *"Kendi oluşturduğum atölyede dolabımız var onun içerisince bulmaca, kelime avı, kelime bulmacaları bulunuyor ben daha ders öncesinde seminer döneminde hazırlıyorum bunları. Seminer döneminde ders kitabını okuyorum ve geçen kavramlar ile ilgili kelime avı ve bulmacası hazırlıyorum. Bulmaca hazırlama programları var, harfleri kelimeleri yazıyorum kendisi hazırlıyor ders kitabının yanında dersi renklendiriyor çocuklar seviyor bu tarz şeyleri."*

Katılımcı Ö1'in kullandığı kelime bulmacalarının kavram öğretimi sürecinde oldukça etkisinin olduğu görülmektedir (Aktepe, Cepheci, Irmak & Palaz, 2017; Kaymakçı, 2012; Taşlı, 2005). Kavram öğretiminde bir etkinlik türü olarak kullanılan kavram bulmacaları (Tokcan, 2017) DKAB dersi içinde oldukça etkili bir faaliyet olabilir.

Kavram öğretiminin niteliğini arttırmaya yönelik kullanılan görsel materyallerin ve araçların öğretim ve öğrenme üzerinde önemli etkiler bulunmaktadır. Nitekim ilköğretim ikinci kademe de derslere giren farklı branş öğretmenlerinin araç gereç kullanımındaki amaçlarını araştıran çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin akademik başarıyı arttırma, verimi arttırma, dersi keyifli hale getirme, öğretim sürecini zenginleştirme, yaşamı derse

taşıma; yaparak yaşayarak öğrenme, dikkati arttırma, öğrenmelerin kalıcı olması gibi amaçları olduğu görülmektedir (Kazu & Yeşilyurt, 2008).

Yılmaz da din öğretiminde kullanılan görsel materyallerin, öğrencilerin dikkatlerini çekmesi ve güdülenmesi, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırması, soyut konu ve kavramların somutlaştırması zamanın ekonomik olarak kullanılması gibi faydalarını ele alırken görsel materyaller olarak, sunuların, filmlerin vb. kullanılmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır (Yılmaz, 2011). Ayrıca DKAB ders içeriğinde bulunan konulara ilişkin fotoğraf, model ya da maketler yaşamın farklı boyutlarını sınıf ortamına taşıma imkânı sunmaktadır (Bilgin & Beyza, 1997). Bununla birlikte işitsel- görsel açıdan destekli çok uyaranlı öğretim ortamlarının kavram kazanımı ve kalıcılığı üzerinde oldukça etkili olduğu deneysel çalışmalarla tespit edilmiştir (Hayran, 2010).

Bulgulardan hareketle öğretmenlerin de kavram öğretiminde video, film, ilahi, renkli afişler, çizgi film gibi bilgisayar destekli görsel işitsel malzemelerden yararlandığı anlaşılmaktadır. Ayaydın tarafından soyut kavramların öğretimine yönelik öğretmen görüşlerinin ele alındığı çalışmada da öğretmenlerin, yarıya yakının materyallerden faydalanmadıkları görülmektedir (Ayaydın, 2012).

Ancak alanyazında DKAB öğretmenlerinin görsel işitsel materyallerden yeterince faydalanmadığı ve dersi ders kitabına bağlı bir yaklaşımla işlediklerini bulgulayan çalışmalar mevcuttur (Aydın, 1996; Gür, 2016; Özdemir, 1998, 2004b). Ayrıca DKAB öğretmenlerinin ders araç gereçleri kullanmaları noktasında yetersizlikler de görünmektedir (Akyürek, 2004b; Aydın, 1996; Aydın, 1998b; Kaya, 1998a; Özdemir, 1998). Altıntaş tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, değer öğretimi sürecinde öğretmenlerin yarısından fazlasının ders kitaplarını kullandığı ayrıca öğretmenlerin çeşitli filmlerden, afiş ve panolardan ve fotoğraflardan yararlandığı

görülmesine rağmen gözlem verileri incelendiğinde araç gereç kullanımına yönelik ilkelerin etkin bir şekilde uygulamaya geçmediği vurgulanmaktadır (Altıntaş, 2014).

DKAB öğretmenlerinin bilgisayar teknolojilerini yeteri kadar kullanmadığı (Özdemir, 2004) görülmektedir. Okulların teknolojik imkânlarının artmasıyla öğretmenlerin de teknolojik imkânlardan yararlanma düzeylerinin arttığı ancak yine de yeteri düzeyde olmadığı da ifade edilmiştir (Korkmaz, 2007). Ancak Akyürek tarafından yürütülen çalışmanın sonucunda öğretmenlerin bilgisayar kullanma noktasında kendilerini yeterli gördükleri görülmektedir (Akyürek, 2011).

Son olarak Altıntaş tarafından 2016 yılında yürütülen çalışmanın sonuçlarında da DKAB öğretmenlerinin değer öğretiminde ders kitapları, slaytlar, filmler, afiş, resim ve panolar gibi araç gereçleri kullandıkları görülmekte ancak araç gereçlerin eğitsel faydalarının etki edebilmesi için öğretmenler tarafından araç gereç kullanımına ilişkin ilkelerin bilinmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Altıntaş, 2016).

10.3. Ders Kitabı Değerlendirmesi

Ders kitaplarının öğretim programı felsefesi ve politikasını yansıtması, öğretime konu edilen malzemenin içeriğini ve sınırlarını belirlemesi, öğretmenlere ve öğrencilere belirli bir vizyon sunması, ders dışında da öğrencilerin ulaşabilecekleri bir kaynak olması öğretim programının bileşenlerinden içerik, öğretim durumları ve ölçme değerlendirme gibi önemli adımları kapsaması, öğretmenler tarafından en sık kullanılan araç olması gibi etkilerinden hareketle DKAB dersinde kullanılan en önemli araç gereç ders kitaplarıdır. Bu açıdan öğretmenlerin kendilerine yardımcı ve rehber bir kaynak olması bakımından kavramlar bağlamında ders kitabını değerlendirmeleri istenmiştir. Ders kitabını kavramlar açısından öğrenci seviyesinin üzerinde bulanlar olduğu gibi geçmiş yıllarda hazırlanan kitaplar ile mukayese ederek yeterli bulan öğretmenlerde bulunmaktadır.

Örneğin katılımcı Ö1 ders kitabında yer alan kavramların öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Örneğin kitap besmele için esirgeyen ve bağışlayan Allah'ın adı ile başlarım diyor, daha önceki kitapta rahman ve rahim olan Allah'ın adıyla diyordu. Hangi anlamı vereceğimi ben seçmiyorum kitap seçmiş zaten ama rahman ve rahim diyorsa öğrencilerin anlaması zor. Mutlaka rahman ve rahimi öncesinde anlatmış olmam lazım, hatta esirgeyen ve bağışlayan dese bile öncesinde esirgemek ve bağışlamak kavramlarını anlatmam lazım. Bu tanımları mutlaka ders kitabından da veriyorum ama kitabın kavramlar ile ilgili açıklamaları da çocukların seviyelerinin üzerinde kalıyor."*

Katılımcı Ö16 de sure ve dualaın tercümesinde kullanılan kavramları, öğrenci seviyesi üzerinde bulmaktadır;

> *"Seviyesinin üzerinde olduğunu düşündüğüm nokta sure ve duaların tercümelerindeki kavramlarda. Öğrenci anlamını okuduğunda örneğin Fatiha Suresinde kendisinin anladığı hiçbir şey yok. Mesela ceza gününün malikidir diyor. Tekrar bunu açıklamam gerekiyor. Arapça kavram direk aktarılıyor. Mesela ölümden sonra diriliş haktır diyor. 4. sınıf öğrencisi bunu ezberler ezberlemesinde sıkıntı yok ama anlamaz anlamlı öğrenme oluşmaz. Öğrencilerin meraklarını ilgilerini doyurabilecek düzeyde değil."*

Katılımcı Ö2 ve Ö16'nın vurguladığı gibi DKAB ders kitaplarında bulunan ayet çevirileri üzerine yapılan çalışmalarda, çevirilerin öğrenciler seviyesine uygun olmadığı ve öğrencilerin dil gelişimleri hedef alınarak hazırlanmadığı vurgulanmıştır (Sümertaş, 2011). Ders kitaplarında yer alan ayet çevirilerinin[6] öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu çevirileri anlamadığı eleştirisi farklı çalışmalarda da görülmektedir (Bilecik, 2012, 2014). DKAB ders kitaplarında bulunan surelerin anlamlarının akıcı olmadığı, öğrencilerde kalıcı olabilecek bir üsluptan yoksun olduğu ve

[6] Örnek Sure çeviri çalışmaları için bkz: Alkan, 2010; Peker, 2004.

kavramların öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğu vurgulayan Peker, surelere anlam verililerken kavramların anlaşılır ve sade olması gerektiğini belirtilmiş ve bu ilkeler göz önünde bulundurularak örnek uygulamalar sunmuştur (Peker, 2004).

Ders kitaplarını değerlendirmek üzere öğretmenler ile yapılan görüşmede, öğretmenlerin din dili konusunda en zorlandıkları noktaların ayetlerin çevirilerindeki problemlerden ziyade ayetlerin "öğrenci seviyesine uygun olmadığını" vurgulamışlardır (Keskiner, 2011: 456). Görüldüğü gibi öğretmenler ders kitaplarında yer alan ayetlerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu düşünmektedir (Keskiner, 2011: 456).

Dini gelişim ilkelerini ele alan Köylü ve Oruç'un ifade ettiği ilkelerden biri de din dilinin kazanılmasının dini gelişim için gerekliliğidir (Köylü & Oruç, 2017: 56). Din dilinin kazanılması kavramların mekanik bir şekilde ezberlenmesi ve tekrarlanmasından daha sofistike bir durumdur. Çocuklar ile yapılan çalışmalarda, çocukların aşkın kavramlara yönelik yaptıkları açıklamaları ve kullanımları bu durumu göstermektedir (Yavuz, 2012).

Ders kitabını şekil, görsellik ve etkinlik açısından değerlendiren katılımcı Ö6 şu ifadelerde bulunmuştur;

> *"Ders kitapları her geçen sene daha iyi, üzerine bir şeyler koyuyor ama hala eksiklikler var etkinlikler yetersiz. Diğer ders kitaplarını inceliyorum, renkleri çekici cıvıl cıvıl bir defa, DKAB kitabına bir geliyorum 2-3. sayfa metin var uzun, görsel ve fotoğraflara baktığımız zaman yüzeysel ve basit fotoğraflar. Görsel açısından zengin değil. Etkinlik sayısı çok az, akrostiş güzel bir etkinlik, sonraki ünitede yine aynı etkinliği kullanma mesela farklı olmalı. Bir etkinlik güzel diye kitabın her yerine aynı şeyi eklemeye gerek yok. Ünite değerlendirme sorularında mesela sure ve ya dua öğretiminde karışık verilmiş kelimeler sırala diyor. Subhaneke Duasında aynı sonra Fatiha Suresinde de yine aynı Amentü de aynı, etkinliğin kendisi güzel ama kendini sürekli tekrar ediyor. Kitapta kavramlar verililerken koyu renkte yazılıyor onların altını çizdiriyorum. Önceki kitaplar ile karşılaştığımda ünite değerlendirme soruların sadece klasik oluyordu şimdi daha zengin."*

Programın kazanımlarında kavram yer almasa da ders kitabın da kavramların geçtiğini ve kavram öğretimine yönelik etkinliklerin ders kitabında yer almadığını katılımcı Ö2 şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Kazanımda kavram yer almıyor ama ders kitabında metin içerisinde geçiyor, çocuk soruyor bu demek diye ama cevap vermiyorum o anda araştırma ödevi olarak veriyorum ya da hocalarınıza öğretmenlerinize sorun diye okul içi araştırma ödevi veriyorum mesela 8. sınıflara vefa kavramını bu şekilde öğrettim öğretmenleriniz ile röportaj yapın dedim ve kendileri öğrenince daha da kalıcı oldu. Ayrıca etkinlikler açısından yetersiz, kavramlar arası ilişkiler kurulmamış, sözlük kısmı öğrenciler tarafından kullanılamıyor. Kitap düz metin olduğu için okunup hemen biter derin bir içeriği yok. Etkinlikleri sürekli öğretmenin bulması gerekiyor bu yüzden internetten farklı kaynaklarından faydalanıyorum."*

Ders kitaplarında tanımlanan kavram tanımlarının öğrenci seviyesine uygun olmadığını katılımcı Ö17; *"Kitap kavram tanımını direk sözlükten alıyor ama bu sefer kavramın açıklamasını da açıklamaya çalışıyoruz."* sözleriyle ifade etmeye çalışmıştır.

Katılımcı Ö17'nin ifade ettiği gibi öğrenilmesi hedeflenen kavram için yapılan tanım ve açıklamaların da öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve sadeleştirilme yapılmadan aktarıldığı Tavukçuoğlu ve Ekrem tarafından "ahlak" kavramı örneği üzerinden betimlenmektedir. Kavram için yapılan bir tanımda öğrencilerin kelime ve dil gelişimlerinin üzerinde kavram ve kelimelerin kullanılması ile anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini beklemek mümkün değildir (Tavukçuoğlu & Erdem, 2005: 11).

Kavram tanımlamaların yetişkin düzeyine uygun olduğunu ifade eden katılımcı Ö20 şunları belirtmiştir;

> *"...Çocuğun okuması zayıf zaten 4. Sınıf kitap metnini bir okumaya başlayınca çocuk telaffuz bile edemiyor. Çocukların seviyelerinin çok üzerinde olduğu bir çok kavram*

olduğunu düşünüyorum zaman yetmiyor. Ders kitabının arkasında sözlük sanki bir ilahiyat öğrencisine hazırlanmış bir sözlük İslam ansiklopedisinden tanım yapıyor. Kavramlar açısından ders kitabını çok ağır buluyorum. Kitaptaki kavram açıklamaların çocukların seviyelerine uygun değil ben kavramları kendi cümlelerim ile yazdırıyorum daha kolay ve daha basit olabilsin diye."

Katılımcı Ö20'nin ifade ettiği gibi öğrencilerin, DKAB ders kitapları hakkında görüşlerini ele alan çalışmada, öğrencilerden ders kitabında anlamını bilmedikleri kelimelerin az olduğunu ifade edenlerin yanı sıra anlamı bilinmeyen kelimelerin olduğunu ifade eden öğrencilerde bulunmaktadır. Bu durum kitaplarda kullanılan dil konusunda dikkatli olunması gerektiğini ifade edilmiştir (Gözütok & Yılmaz, 2011).

Ayrıca katılımcı Ö20, kitabın sözlük kısmındaki tanımlamaları da eleştirmektedir. Bu bağlamda ders kitabında ayet çevirilerinde kullanılan ve öğrencilerin dil ve bilişsel gelişimi üzerinde olan kavramların kitabın sözlük kısmında yer almadığı vurgulanmıştır (Bilecik, 2012). Öğrencilerin DKAB ders kitabını değerlendirdiği çalışmada da ders kitabında yer alan sözlük kısmı için öğrencilerin %41'inin kelimeleri kolaylıkla bulduğunu ve açıklamaları anladığını ifade ederken, %29'u kelimelerin çoğunu sözlük kısmında bulmadığını ifade etmiştir. Ayrıca %27 oranında öğrencilerin kelimeleri bulmasına rağmen anlamakta zorluk çektiği görülmektedir. Sözlük bölümünün daha anlaşılır bir şekilde yapılandırılması gerektiği öneri olarak sunulduğu görülmüştür (Gözütok & Yılmaz, 2011: 444).

Kavramların hangi kurama dayanırsa dayansın öğretimde kullanılabilmesi için sınırlarının çizilmesi gerekmekte bir anlamda tanım alanının belirlenmesi gerekmektedir. Ancak hangi kavramların öğretime konu edileceği tartışmasının yanı sıra öğretim malzemesi olan kavramın tanım alanının hangi felsefi-teolojik temele dayanarak, hangi alanın kavramsal çerçevesine dahil edilerek ve kim tarafından ve nasıl tanımlanacağı

soruları da kavram öğretimde önemli tartışma başlıklarıdır. Oruç, çocuk ve din konularında yapılan tartışmaların beraberinde eleştirileri de getirdiğini belirterek bunların odak noktasının "teolojinin çoğunlukla yetişkinler tarafından yine yetişkinler için yapılması" (Miller-McLemore, 2006a: 392 aktaran Oruç, 2013b: 126) olduğunu aktarmıştır.

Kavramlar açısından değerlendirildiğinde de tanımlamaların yetişkin bakış açısından yetişkinlikler için yapıldığı iddiası zorlayıcı bir yorum olarak görülmemektedir. Çocuk teolojisi, çocuklar için teoloji, çocukların teolojisi tartışma başlıkları bu tezin sınırlarını aşan bir konu olduğu için derinlemesine ele alınmayacaktır. Ancak kavram öğretiminin hem kuramsal temellerine hem de uygulama kısmında yer alan öğretmen görüşlerine istinaden kavramların tanım alanlarının belirlenmesi ve tanımlanması da ayrıca bir problem olduğu ve bu problemin çözümünü üstelenebilecek bir din eğitimi teolojisine ihtiyaç olduğunu açıktır.

Kitabın sonunda hazırlanan sözlük kısmının bağlamdan kopuk olarak verildiğini ve öğrenciler için hiçbir anlam ifade etmediğini katılımcı Ö12; *"Kitabın sonundaki sözlük kısmı metin bağlamı dışında metnin içerisinde kullandığı bağlamdan farklı ve açıklamalar ağır. Çocuklara bir şey ifade etmiyor, disgrafi ve disleksi gibi aynı çocuğun kafasında bir şey canlanmıyor yani kavramı görüyor boşluk, ona o dili öğretmen gerekiyor."* sözleriyle belirtmiştir.

Katılımcı Ö12'nin belirttiği gibi ayet çevirilerinde de yaşanan kopuklukların, ayetlerin indiriliş sebeplerinin irtibatlandırılması bozulacak şekilde kısaltılmasının, öğrencilerin çevirileri anlayamamalarına sebep olduğu görülmektedir (Bilecik, 2012).

Ders kitabı yazarlarının yaşadığı handikabı ifade eden katılımcı Ö14 çocukların anlamak şöyle dursun telaffuz bile edemediğini şu şekilde vurgulamıştır;

"Vahyin tanımını vermiş kitap dini terimler sözlüğü kitabından, bazı dinsel kavramlar çok yoğun ve karmaşık açıklıyor ama mecburen yazar kitap kabul olsun diye mecburen tanımını oradaki gibi veriyor. Onu çocuğa vereyim desen çocuk alamaz. Kitabı yazan kişi kitapta o kavramın bir jargonu var o dili ne kadar sadeleştirişe de ona ait kavramları kullanıyor bazı kavramları bırakın anlamayı çocuklar okuyamıyor bile."

Farklı branş öğretmenleri de katılımcı Ö14 gibi yabancı dil kökenli kavramların kavram öğretimini zorlaştırdığını hatta kavram yanılgılarına neden olduğunu düşünmektedir. (Kızıltan, 2013). Ayrıca DKAB öğretmenleri de kavramların öğrenciler tarafından bazı kavramların anlaşılmamasının yanı sıra telaffuzunda bile sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir (Keskiner, 2011).

Kavram tanımlama noktasında ders kitabı yazarları arasında birlikteliğin bulunmadığını Ö18; *"Ders kitabında bir kavram geçtiği zaman hemen sözlük ve terim anlamını veriyor bunu beğeniyorum. Ancak kitabı yazanlar bile hangi kavramı kullanacakları konusunda tereddüt içerisindeler kavram kullanma konusunda belirli bir politika yok ya da o kavramın alınacağı yer ile ilgilide netlik yok kimi bir sözlükten alıyor kimi başka bir sözlükten, ortak bir kaynağımız yok…"* sözleriyle ifade etmiştir.

Benzer şekilde ilköğretim ders kitaplarında bulunan ayet çevirilerinin öğrenciler tarafından anlaşılmasını ele alan çalışmanın sonucuna göre de aynı ayetlerin farklı çevriler ile kitapta yer almasının, öğrencilerin farklı sonuçlara ulaştırdığı görülmektedir (Bilecik, 2012).

Ders kitabında yer alan kavram ve tanımlarını, sözlük kısmını ve etkinlikleri yeterli düzeyde değerlendiren öğretmenlerde mevcuttur. Örneğin katılımcı Ö5; *"Ders kitabındaki sözlük kısmı işlevsel, ben derste sorduğumda hemen sözlüğe açıp bakıyorlar. Ders kitabı kavramları güzel anlatmış üzerine katmak öğretmene bağlı ders kitaplarını beğeniyorum resimler renkli, güzel etkinlikler var. Geçmiş yıllardaki kitaplar ile karşılaştırdığımda dümdüz yazı vardı şimdi kitaplar daha keyifli."* ifadeleri ile belirtirken katılımcı Ö6 şunları aktarmıştır; *"Kitap*

ile ilgili sözlüğün eklenmesini olumlu görüyorum, yararlı oluyor. Çocuk oradan bakıyor önce sonra öğretmeni sorguluyor. Sözlüğün olması yararlı ünite başındaki kavramları çok yararlı görüyorum. Geçmişe göre kitaplarda bilgi yoğunluğunun azaltılması olumlu etkinliklerin arttırılması iyi oldu metin ağırlıklı kitapların hafifletilmesi çok yararlı oldu iyiye doğru bir gidiş var."

Ders kitaplarında kavram haritalarının ve bilgi kutuları şeklinde tanımlarının yer almasını olumlu değerlendiren katılımcı Ö7; *"Ders kitapları son dönem güzel, görsel olarak bilgi kutularında kavramı yazıp tanımlıyor öğrencilerin dikkatini çekiyor kavram haritaları da kullanılmış, sözlük kısmı zaman zaman işlevsel oluyor kavramları sorduğum zaman açıp bakıyorlar."* ifadeleriyle öğrencilerin dikkatini çektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin belirttiği gibi ders kitaplarında önemli kabul edilen metin ve içeriklerin, "kalın, bold, italik vb. bir şekilde öne çıkarılması ya da çerçeve içine alınması" kullanışlılık ve dikkat çekicilik açısından faydalı olabileceği belirtilmiştir. (Tosun, Doğan & Korkmaz, 2001: 32; Yıldız, 2004: 54).

Görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu ders kitabında yer alan kavram ve tanımlarını öğrenci seviyesi üzerinde kabul ederken bir bölüm öğretmenin de geçmişteki ders kitapları ile karşılaştırıldığında olumlu yönde bir gelişmenin varlığını vurguladığı görülmektedir.

Yakın dönemlerde yapılan çalışmalarda da DKAB ders kitapları konuyu bütünsel olarak ele almadığı, bulunan okuma parçalarının yeterince özenli olmadığı, eğitimsel boyutunun arka planda kaldığı ve bilimsel içerikli metinlerin yoğunlukta olarak hazırlandığı yönünde eleştiriler getirdiği görülmektedir (Keskin, 2014; Yazıcı, 2006). Ayrıca DKAB ders kitabının kavram öğretimi açısından yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Bilecik, 2012). Ayrıca literatürde diğer branş derslerinin ders kitaplarında da benzer bir durum olduğu görülmektedir (Esmertaş, 2000; Seven, 2001).

Ders kitaplarını kavramlar açısından ele alan öğretmenlerin hiç birinin kavram öğretimi için gerekli olan içerik ögeleri ekseninde bir değerlendirme yapmadığı görülmüştür. Ders kitapları kavramlar bağlamında değerlendirilirken sadece öğrenci düzeyi ölçüt olarak kabul edilmiştir. Ancak kavramlar ve kavram öğretimine ilişkin yapılacak değerlendirmelerde farklı unsurların da ele alınması gerekmektedir. Çünkü kavramların öğrenilememesinde, öğretmen tarafından uygun metot ve materyalin kullanılmamasının yanı sıra ders kitapları ve öğrenme ortamının yetersiz olmasının etkisinin olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Akdağ, 2010).

Örneğin Alkış (2005) tarafından 2004 programına göre hazırlanmış olan 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları öncelikle kavramsal yoğunluk açısından analiz edilmiş; ders kitaplarında kavramsal yoğunluğun olduğu tespit edilmiş ayrıca bazı kavramların sadece adının verildiği görülmüş bunun içinde kavramın adı, tanımı, kritik olan ve olmayan özellikleri ve örneklerinin yer alması gerektiği ifade edilmiştir (Alkış, 2005: 88).

Benzer doğrultuda ders kitaplarında yer alan kavramları, kavram öğretimi söz konusu olduğunda yer alması gereken, kritik özellikler bağlamında inceleyen Eroğlu'nun ulaşmış olduğu sonuçlarda da ders kitaplarında yer alan kavramların büyük çoğunluğunun, kritik özellikleri tam olarak verilmemiş olduğu görünmektedir. (Eroğlu, 2008)

Alan yazında genel olarak DKAB ders kitaplarında yer alan kavramların ele alındığı ve özel olarak içerik ögelerine odaklanıldığı yani kavram tanımlarının, kritik olan ve olmayan, örnek olan ve olmayan durumları içermesi bakımından ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürde ulaşılabilen Din kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında yer alan kavramların değerlendirildiği araştırmada ise kavram öğretiminin içerik ögelerinden ziyade, İmam Hatip liseleri meslek dersleri kitapları ile DKAB ders kitapları, kavramın muhtevasına, öğrenci düzeyine ve kitaplarda yer alma yoğunluğuna göre karşılaştırılmıştır (Gürer, 2013).

Öğretmen anlatımının merkezde, öğrencinin çevrede pasif olarak konumlandırıldığı derslerde, ders akışında kullanılan ilk kaynak ders kitaplarıdır. Bununla beraber öğrencilerin sürece dahil olduğu etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulduğu derslerde de kitaplardan yararlanılmaktadır. Ancak öğrencilerin ders kitaplarından yararlanabilmek için öncelikle metin içerisinde yer alan kavramları bilmesi gerekmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler tarafından birincil kaynak olarak kullanılan ders kitapları, kavramların anlaşılmasını kolaylaştırmak yerine ortaya farklı sorunlar çıkarmaktadır. Kavramın sadece adı ve tanımının verilmesi yeterli görünmemekte ayrıca kavram öğretimi için gerekli olan içerik ögelerinin de ele alınması gerekmektedir. Ayrıca programlar ya da ders kitaplarında ne kadar değişim ve gelişme yaşanırsa yaşansın, programların ve ders kitaplarının ders atmosferinde hayata geçirilmesini sağlayan ve öğretimi yürütme görevini üstlenen kişilerin öğretmenler olduğu unutulmaması gereken bir noktadır.

11. Kavram Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler

Din öğretiminde kavram öğretiminin öneminden hareketle öğretmenlerin bu süreçte yaşadığı zorlukların neler olduğunun bilinmesi, çözüm önerileri getirilmesi için önemli bir noktadır. Bu bağlamda öğretmenlere kavram öğretimi süreci boyunca karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu sorulmuştur. Buna göre öğretmenlerin farklı sebeplerle de olsa kavram öğretiminde birtakım güçlükler yaşadıkları görülmüştür.

11.1. Öğrenciden Kaynaklanan Güçlükler

Öğretmenlerin çoğunluğu kavram öğretimi sürecinde öğrenciden kaynaklı sebeplerle güçlükler yaşadığını belirtmiştir. Örneğin katılımcı Ö7, öğrencilerin hem seçmeli hem zorunlu derslerinde aynı kavramları gördükleri için bıkkınlık yaşadığını ve bu durumun öğretimi güçleştirdiğini; *"Çocuklar imam hatip ortaokulunda olduğu için bıkmış olanları fazlalıkta mesela bir kavram hem DKAB dersinde hem temel dini bilgiler dersinde hem de Hz.*

Muhammed'in hayatı dersinde yer alıyor çocuk o kavramı o kadar çok duymuş ki cevaplamak bile istemiyor nasıl olsa biliyorum diye düşünüyorlar." sözleriyle ifade etmiştir. Benzer bir durumu katılımcı Ö1;*"Şimdi hem Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde var hem de DKAB dersinde benzer ünite var aynı kavramlar. Ayrıca öğrenciler birde yaz Kur'an Kurslarına gidiyorlar çocuklar sıkılıyor ve bıkıyor bu da bir güçlük."* cümleleri ile ifade etmiştir.

Öğretmenlerin belirttiği gibi hem zorunlu DKAB dersinde hem yaz Kur'an Kurslarında ve hem din, ahlak ve değerler alanına ilişkin seçmeli derslerde benzer kavramların görülmesi öğrencilerde bıkkınlık oluşturabilir. Aynı doğrultuda DKAB öğretmenleri benzer konular tekrar edildiğinde, öğrencilerde bıkkınlık yaşandığını belirtmişlerdir (Keskiner, 2011). Bununla birlikte Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler ve Kur'an-ı Kerim seçmeli derslerinin tek bir ders çatısında birleştirilebileceği önerisinde bulunan çalışmalarda mevcuttur (Çiftçi, 2017).

Seçmeli derslere yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı bir çalışmada ise, öğretmenlerin seçmeli dersleri, öğrencilerin ilgisi arttırma ve motivasyon sağlamada oldukça yeterli bulduğu görülmektedir (Sünter, 2017).

Öğrencilerin genel itibari ile okuma alışkanlıklarının ve kelime hazinelerinin olmamasının kavram öğretimi güçleştirdiğini katılımcı Ö3; *"Sadece bizim dersimiz ile iliği değil tüm derslerde yaşadıkları bir sorun çocukların kitap okumamasından kaynaklanıyor kendilerini aynı cümleler ile ifade ettikleri için kelime zenginliği yok."* cümleleriyle vurgulamıştır. Katılımcı Ö18 da öğrencilerin kelime zenginliğinin azlığına vurgu yapmıştır. *"Ülkemizdeki çocuklar hatta liseyi bitirmiş çocuklar bile baktığımız zaman en fazla 700 kelime ile konuşuyor. Bunun 150-200'ü argo, bunları çıkarırsanız elimize kalıyor 500 kelime bu dağarcıkla hem Kur'an-ı Kerim anlatılamaz."*

Öğretmenlerin vurguladığı gibi alanyazında da ilköğretim öğrencilerin okuma düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Sever, Samur, Doğan, Çıldır & Bulut, 2013).

Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve becerileri yeterli düzeyde olmaması kavram kazanımını da etkilemekte olduğu bilinmektedir (Geyik, 2019; Sabancı, 2017; Yaylak, 2014). Ayrıca gelişim ve dil gelişimi çalışmalarında beş yaşındaki çocukların kelime hazinesinin 2500'e çıktığı ve kelime bilgisinin her geçen gün arttığı ifade edilmektedir (Köylü & Oruç, 2017: 20). Ancak öğretmenler 10-14 yaş aralığını kapsayan ortaokul öğrencilerinin ifade ettiği kelime hazineleri ile bu verilen rakamlar karşılaştırıldığında öğrencilerin kelime kavram bilgisinin oldukça yetersiz olduğunu görülmektedir. Ayrıca alanyazında öğretmenlerin belirtiği doğrultuda, kavram öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin sebebi olarak kelime hazinelerinin yetersiz olmasının vurgulandığı görülmektedir (Akengin & Süer, 2011).

Öğrencilerin kendi ana dillerindeki eksikliğin kavram öğretiminde de yaşanan bir güçlük olduğunu ifade eden katılımcı Ö5 şunları ifade etmiştir; *"Bizim hocalarımız şöyle derki yabancı dili öğrenmek için önce Türkçeyi öğrenmen lazım, Türkçe kelime bilgileri çok iyi değil, algı düzeyleri düşük olduğu da oluyor güçlük buradan kaynaklanıyor, farklı şekilde anlatmaya çalışıyorum hatta defalarca anlatıyorum."* Benzer şekilde öğrencilerin henüz temel kavramları bilmediği için diğer konu ve kavramları anlayamadığını ifade eden katılımcı Ö11 şunları ifade etmiştir; *"Ben sahabeden bahsediyorum ama çocuk daha Mekke'yi Medine'yi kafasında oturtamamış seviye o kadar düşük. Bu Durum Türkçe Sosyal Bilgiler dersleri içinde geçerli."*

Selçuk'un öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde de bazı kelime ve kavramların anlaşılmama sorunun Türkçe dersinde de yaşandığını vurgulamıştır (Selçuk, 1991: 338). Ayrıca 10-14 yaş arası öğrencilerin tarihsel zaman kavramının gelişimini ve öğretimini ele alan bir çalışmanın sonuçlarına göre kavramın kazanılmasını etkileyen değişkenlerin arasında diğer derslerdeki başarı bulunmaktadır (Şimşek, 2006). Çünkü henüz ilkokul sıralarında kazanılan okuduğunu anlayabilme becerisi, ilerleyen yıllardaki öğrenmelerin büyük bir kısmını etkilemekte ve bu beceri ile hemen tüm dersler arasında korelasyon

bulunmakla birlikte sadece tek bir alan ve derse indirgenemeyecek kadar etkisinin ve gücünün geniş bir ölçeğe yayıldığı görülmektedir (Bloom, 2016: 246-252).

Öğrencilerin gündelik dil içerisinde kullanılan kavramları dahi bilmedikleri için dini kavramların öğretiminde sorun yaşadığını ifade eden katılımcı Ö20 şunları belirtmiştir;

> *"Bir kavramı anlatırken kullandığım kavramları da bilmiyor öğrenciler yani açıklayacağım şeyi açıklamam gerekiyor öncelikle anlayışlarında ciddi manada sıkıntı var yeni neslin bu yüzden sürekli sürekli en başa dönmemiz gerekiyor. Tanımını vereceğim şey sizce günah mı sevap mı haram mı dedim neyi bilip bilmediklerini görmek istiyorum öğrenciler bana diyor ki tanım ne demek yani basite indirgedikçe indirgiyorum ve benim yaşadığı bir güçlük."*

Alanyazın incelendiğinde DKAB dersi konuları ile de ilgili "yüzyıl, takvim, hicri takvim, miladi takvim" gibi kavramların 8. Sınıf öğrencileri tarafından dahi kazanılmadığı görülmektedir (Demircioğlu, 2005: 162-163).

Öğrencilerin dikkatlerinin dağınık olmasının, konsantre problemleri yaşanmasının ayrıca filmlerin ve oyunların etkisinin kavram öğretimini olumsuz yönde etkilediğini katılımcı Ö9 şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Kavramları verdikten sonra bir kere tekrar ettim 3 kere tekrar ettim ama sonra çocuklara kavramı sordum hiç biri hatırlamıyordu, bir kere daha tekrar ettim ipucu verdim ama direk sorduğumda çocuk anlamıyor, bir kere daha anlattım o kadar çok tekrar etmeme rağmen geri dönüt vermediler ben orada şunu anladım, çocukların kafaları hep başka bir yer de hayalde eve bir gidiyorlar televizyon tablet, bilgisayardan kafalarını kaldırmayan çocukların öğrenme kapasiteleri sınırlı kalıyor ve her öğrencinin aynı zaman diliminde öğrenmesi mümkün değil bundan ben çocuğa bir şeyi istediğim zaman algıladı diye düşünsem bile algılamıyor. TV tablet PC tarzı şeyler ilgilendikleri için algıları düzeyleri düşüyor. Çocuklara derste 5 dakika içinde ne verirsek o kalıyor onun harirince çocuklar ya PUBG oyununda dolaşıyor hayaller aleminde dolanıyor sürekli oyunlarda akılları. Yada eve*

gideceğim şu diziyi izleyeceğim diye hayal kuruyor bunlar çok fazla geriye doğru ket vuruyor çünkü çocuk dışarı bakıp diziyi hayal ediyorlar."

Katılımcı Ö9, öğrenciler üzerinde dijital oyunların etkisine vurgu yapmıştır. Dijital dönem öğrenmeleri için hem imkân hem tehdit alanı oluşturan bu dijital oyunların din öğretiminde ve kavram öğretimine etkisi ve katkısı, önemli bir fenomendir. Teori geliştirirken ve pratik alanda uygulama yaparken gençlerin kültürlerinde görülen değişim ve dönüşümler hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Bu yüzden dijital oyunların din eğitiminde bir fenomen olduğu kabul edilerek oyunlar anlaşılmaya çalışılmalı ve gençler üzerindeki etki gücünün bilinmesi gerekmektedir (Scholtz, 2004 aktaran Yorulmaz, 2015b: 383). Nitekim dijital oyunların oynayıcılar tarafından ne kadar ciddiye alındığı hatta kimi zaman ve kişilerde gerçek yaşam gibi algılandığı oyunların bireyler üzerindeki etkisinin görülmesi açısından önemlidir (Batı, 2011; Uzun & Aydın, 2012).

Literatür incelendiğinde çocuklar üzerinde dijital oyunların öğrenci başarısına ve motivasyonuna etkisini tespit etmeyi amaçlayan çalışmalar (Aksoy, 2014; Çankaya, 2007; Kula & Erdem, 2005) bulunmaktadır. Ayrıca çevrim içi rol alma, eğlendirici ve sosyalleşme boyutlarından hareketle eğitimcilerin, öğretimde oyunların taşıdığı potansiyelleri yeniden keşfettiği ifade edilerek eğitimsel bilgisayar oyunlarının örnek bir oyun üzerinden öğretim ortamına taşınmasını ele alan çalışmalarda mevcuttur (Tüzün, 2006). Bununla birlikte Korkusuz ve Karamete oyunların, öğrencilerin hayatlarında giderek geniş bir alanı doldurmasından hareketle bunu imkâna dönüştürebilmek adına eğitsel oyunların özelliklerini ve eğitsel oyun tasarım modellerini ele almışlardır (Korkusuz & Karamete, 2013).

Dijital oyunların çocukların kavram geliştirmesine ve anlamlandırmasına olan etkisi araştırılması gereken bir konudur. Eğitsel amaçlı dijital oyunların eğitimsel bir amacı olması, problem çözme aşamalarını barındırması, etkileşimli ortam imkânı sunması, geri

bildirim mekanizmasının bulunması ve eğlendirici olmasından hareketle etkili bir eğitim aracı olarak kabul edilmiştir (Prensky, 2001 aktaran Yorulmaz, 2015b: 394). Ayrıca zor konuların öğretiminde motivasyonu arttırması, öğrenci aktif olmaya teşvik etmesi, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sağlaması gibi avantajları bulunurken; her oyunun aynı derecede fonksiyonel olmaması, kontörlünün zorluğu ve alt yapı gerektirmesi gibi dezavantajları da bulunmaktadır (Aksoy, 2014; Ocak, 2013; Uluçay, 2013).

Tanrı, yaratıcı, Allah ahiret, kıyamet gibi kavramların oluşmasında dijital oyunların etkisi var mıdır, varsa bu etkilerin yönü ve boyutu nedir, soruları dini kavram öğretimini ilgilen başlıklardır. Nitekim oyunların içerikleri analiz edildiğinde, çoğunlukla dini mesaj ve semboller taşıdığını tespit eden Yorulmaz tarafından, din eğitimi bağlamında dijital oyunların fayda ve zararları ele alındıktan sonra dijital oyunların eğitimsel açıdan imkân boyutu tartışılmıştır (Yorulmaz, 2015b).

Öğrencilerin kavramları öğrenmek için yeterli motivasyona sahip olmadığını katılımcı Ö12 şunları aktarmıştır;

> "*Soyut ve mecaz bir şeyi anlatamaz hale geldik. Çoğu zaman kıyaslamaya karşıyım gençlerin de hiç hoşuna gitmez ama tecrübe maksatlı anılar varsa aktarıyorum bizim öğretmenlerimiz çok güzel kavramlar kullanırdı merak ederdik ne anlama geliyor diye Osmanlıca Farsça Arapça sözlüklerimiz olurdu 3-4 tane Türkçe sözlük olurdu merak ederdik bakardık kavramsal dünyanız bu şekilde oluşuyor. Ama şimdi öğrenciler kavramın içeriğini merak dahi etmiyorlar."*

Katılımcı Ö12'ifadelerinde görüldüğü gibi DKAB öğretmenleri öğrenci ilgisizliğini sorun olarak ele almışlardır (Asrı, 2005).

Öğretmenlerin, kavram öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan güçlüklere yönelik görüşleri ile ilgili alanyazında benzer çalışmalar mevcuttur. Örneğin kavramların kazanılmama sebeplerini meta analiz yoluyla ele alan bir çalışmada, kavramların

öğrenilememe nedenleri; öğrencilerin yaşı, önbilgilerin ve muhakeme becerisinin yetersizliği, öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgıları, öğrencilerin olumsuz tutumları kategorileri ile sınıflandırılmıştır (Memnun, 2008). Din öğretiminde kavram öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin başında öğrenciden kaynaklı yanlışların geldiği vurgulanmaktadır (Çetinel, 2018, 2019). Ayrıca öğretmenlerin belirttiği gibi farklı branş derslerinde de öğrencilerin kavramları öğrenmede güçlük çektiği ve bazı kavramları tam olarak kazanamadığı görülmüştür (Akınoğlu & Arslan, 2007; Aycan, 2010; Doğan, 2007).

11.2. Öğretmenden Kaynaklanan Güçlükler

Öğretmenler kavram öğretiminde kendi netleştiremedikleri kavramları öğretmekte ve öğrenci seviyesine göre kullandıkları dili ayarlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcı Ö11 şunları belirtmiştir;

> *"Kişinin içselleştiremediği özellikle böyle yorum gerektiren kavramları öğretemediğini öğretmenlikte öğrendim. Çocuğa bir kavramı öğretirken ben onu öğrenemediysem ondan verim alamadığımı gördüm. Ben o İslami bilgiyi ezberlemişim içselleştirememişim, mesela kader kavramı ile ilgili net ifadeler var ben çocuk kavramı sorgularken bende onun gibi düşünüyorum aslında ben orayı çözmemişim kafamda buda şundan kaynaklanıyor, üniversite eğitiminde aldığımız bilgileri içselleştiremediğimiz için mesela felsefe, teodise, kader kavramını anlamamışız. Sınavı geçmek için çalışıp geçince açık oluşuyor ve çocuk soru sorduğunda patlak verdiğini gördüm. Öğrenmeyen insanların sorulara ezbere cevap verdiğini ve çocuğu da tatmin etmediğini gördüm."*

Kavram öğretiminde zamanı etkili kullanma da sorun yaşadığını katılımcı Ö4 şu şekilde izah etmiştir;

> *"Kavram başka bir şey diyelim ki fıkıh ile ilgili bir kavram ama çocuk inanç konusunda bir kavram ile ilgili soru soruyor, tam o anda alıcı oradan çıkıp oraya girmen gerekiyor ya da girip girmemeye karar vermen gerekiyor ve zamanı etkili kullanma problemi oluyor bence."*

Kullandığı dili öğrenci seviyesine göre ayarlamakta zorluk yaşadığını ifade eden katılımcı Ö20 ve katılımcı Ö18'in ifadeleri şu şekildedir;

"İlk başladığım zamanlarda çocuklarla baya bir iletişim kopukluğu yaşadım hiçbir dediğim anlaşılmıyordu sanki ben yabancı dil konuşuyor gibiydim uzun bir süre kullandığım dili düzeye indirmekte sıkıntı yaşadım."(Ö20)

"İlk görev yerim ilk derse girdim heyecanlıyım dersi kavramları anlattım anlattım çokta güzel anlattığımı düşünüyorum sonra birkaç ay sonra çocukların benden ne anladığını anlayabilmek için bir öz değerlendirme formu doldurmalarını istedim, çocukların bir çocuğunun yazdığı şuydu, hocam çok güzel kavramlar anlatıyorsunuz ama biz anlattıklarınızdan hiçbir şey anlamıyoruz yazmışlar. Neden kullandığım kavramlar üniversiteden yeni mezun olmuşum akademik dil kullanıyorum. Çocuklar benim kullandığım hiçbir kavramı anlamıyor sanki tarzanca konuşuyorum. Ve iki ay boyunca üç ay boyunca boşa kürek çekmişim beni hiç anlamamışlar sadece sevmişler ve dinlemişler orada yaşadıklarım bende tecrübe oldu. Anladım ki akademik bir şey vereceksem özellikle lise 2 den sonra vermem gerekiyor ama öncesinde ki sınıflar için akademik tarzda değil sohbet muhabbet hikâye tarzında vermenin etkili olduğunu yaşayarak öğrendim. Arada ki 29 yılın tecrübesi ile."(Ö18)

Görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretmen kaynaklı ele aldıkları güçlükler, kullanılan dilin öğrenci düzeyine göre ayarlanamaması ve bireysel anlamda tam olarak kazanılmayan kavram öğretilmesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Şanver ve Kılavuz tarafından yürütülen çalışmada da DKAB öğretmenleri öğrencilerin dini içerikli sorularına cevap vermenin zorluğunu vurguladıkları görülmektedir (Şanver & Kılavuz, 2011). Köylü ve Oruç melek tasavvuru gelişimini ele aldıkları noktada öncelikle yetişkinlerin dini kavramları kendi iç dünyalarında netleştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Köylü & Oruç, 2017).

Öğretmenden kaynaklanan kavram öğretimi güçlüklerinde, öğretim becerilerinden bahsedildiği görülmemektedir. Nitekim kavram öğretiminde karşılaşılan güçlüklerden birinin de öğretici kaynaklı güçlükler olduğunu belirten Ülgen, öğretmenin kavram öğretimi sürecine yönelik koşulları anlamamış olması, öğrencilerin de kavram öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri bulunacağından bahsetmiştir (Ülgen, 2004).

11.3. Yöntem Bilgisi

Öğretmenler kavram öğretimi sürecinde yöntem konusunda güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcı Ö2; *"Öğrencilere hangi kavram nasıl verilir diye çok fazla ihtiyaç duyduğum zamanlar oluyordu. Benden büyük zümrelerime soruyordum kavramları daha kalıcı nasıl öğretebiliyorsunuz kendim internette bakıyordum neler olabilir diye ve bunları bilmemek en zorlandığım noktaydı diyebilirim."* ifadeleri ile yöntem eksikliğini ve gidermeye çalıştığını belirtmiştir.

İlköğretim ikinci kademede özellikle soyut kavramların öğretiminde yöntem noktasında zorluklar yaşadığını katılımcı Ö7 şu şekilde açıklamıştır;

> *"Zaman zaman zorlandığım oluyor onların seviyesine inmek zor oluyor. Nasıl anlatabilirim diye düşünüyorum genelde tecrübeli başka öğretmenlerden yararlanıyorum nasıl somutlaştırmış sosyal medya hesaplarından bakıyorum."*

Yöntem konusundaki güçlük yaşadığını ifade eden katılımcı Ö8 şunları belirtmiştir;

> *"Sürekli kıssa ve sürekli drama yaptıramam o yüzden yöntem konusunda zorluk yaşıyorum, öğretirken ezbere kaçtığım zamanlar oluyor ben böyle bir öğretmen olmamalıyım diyorum ama oluyorum bu beni yıpratıyor çünkü vermem lazım o bilgiyi kısaca gerçekten kavramları öğretmekte zorlanıyorum."*

Yöntem noktasında zorlandığını katılımcı Ö13; *"Mesela kader konusu hala ilahiyatçıların bile üzerinde birlik olamadığı bir konu ama tabi bunların çocuklara anlatılması gerekiyor ama*

nasıl anlatılması gerekiyor ben bu konuda biraz açıkçası şaşırıyorum ve zorlanıyorum." cümleleriyle izah etmiştir.

Öğrencilere ulaşabilmek için farklı yöntemleri uygulama becerisine sahip olmayı istediğini katılımcı Ö12;*"Keşke bu kavramı daha değişik örnekler ile açıklayabilecek bilgiye yönteme sahip olsaydım dediğim zamanlarda oluyor bazen anlatıyorsun çocuk anlamıyor demek ki dünyalarına giremiyorum ya da keşke dijital bilgilere sahip olsam da beni daha iyi anlasalar diyorum."* sözleri ile ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi öğretmenler kavram öğretimine yönelik yöntem bilgisi ve uygulama becerisi noktalarında kendilerini yetersiz görmektedir. Nitekim DKAB Öğretmenlerin yapılandırmacı yöntem ve teknikleri kullanmasına engel olan sebeplerden en yaygın olanları öğretmenlerin bilgi eksikliği gibi sebepler olduğu görülmektedir (Gündoğdu, 2012; Karataş & Tabak, 2010). Benzer sonuçlara farklı branş dersleri öğretmenleri içinde ulaşılmıştır (Kızıltan, 2013).

Öğretmenlerin derslerde çoğunlukla düz anlatım soru- cevap gibi klasik yöntemleri kullanmaları ve modern öğretim yöntemlerin içerisinde olan kavram haritaları, anlam çözümleme tabloları, kavram ağları gibi yöntem ve tekniklerin bilinmemesi ve kullanılmaması; öğrenciler tarafından kavramların ezberlenmesine ve kolaylıkla unutulmasına neden olurken anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine de engel olmaktadır (Tekin, 2004).

Öğretmenlerin kavram öğretimi yöntemlerine ilişkin bilgi ve becerilerin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Alanyazında bulunan kavram öğretimine yönelik yöntemlerin hiçbiri öğretmenler tarafından bilinmemekte ve dolayısıyla uygulanamamaktadır. Örneğin kavram analizi yöntemi, kavramların tanımının ve örneklerinin sunulmasına dayalı klasik yöntem ile karşılaştırıldığında, kavramların öğrenilmesi üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir (Kılıç, 2009).

Kavram analizi odağında yapılan kavram öğretiminin, kavramın öğrenilmesi ve anlaşılması üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir (Dündar & Aksoy, 2010; Kılıç, 2007; Kodaz, 2009; Yükselir, 2006). Dini kavramların öğretimine yönelik DKAB öğretmenlerinin din dilinin anlaşılması için kavram analizleri yapmaları gerektiğini vurgulayan (Akyürek, 2008b) kavram analizi yönteminin, öğrencilerin dini kavramları kazanması üzerinde etkisinin incelendiği ve sonucunda akademik başarı ile birlikte kalıcılık üzerinde de etkisinin olduğuna ulaşan çalışmalarda mevcuttur (Çetinel, 2018).

Alanyazında tahmin et gözle açıkla stratejisi ile desteklenmiş kavram öğretimi etkinliklerinin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve kavramların kazanılmasına olumlu etkileri bulunmaktadır (Akamca, 2008; Bilen & Aydoğdu, 2010). Yine alanyazında aktif öğrenme yöntemi yoluyla kavramlar ile ilgili bilişsel yapıların geliştirildiğine yönelik bulgular bulunmaktadır (Akşit & Şahin, 2014; Altıntaş & Yıldırım, 2017; Çelikcan, 2010).

Kavram öğretimine yönelik kavram kazanımı ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi bulunan bir başka yöntem ise akran öğretimidir. Bu bağlamda yürütülen çalışmaların sonuçlarına göre geleneksel yöntemler ile karşılaştırıldığında, akran öğretimi yöntemi ile yürütülen öğretiminde öğrencilerin, kavram kazanımı ve problem çözme başarıları yükselmektedir (Gök, 2018). Akran öğretimi, aktif öğrenme, işbirlikli ve beyin temelli gibi modern yöntemler, düz anlatım ve soru cevap gibi geleneksel yöntemler ile deneysel metotlarda karşılaştırıldığında, kavramların kazanılması ve kavram yanılgılarının giderilmesinde (Çaycı, Demir, Başaran & Demir, 2007; Demir, 2017; Demirezen & Yağbasan, 2013; Şimşek & Yeşiloğlu, 2016) oldukça başarılı olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak literatürde kavram öğretimine ilişkin geliştirilen yöntemlerde görülen bu zenginliğin ve çeşitliliğin, öğretmenlerin kavram öğretimi uygulamalarına yansıdığını söylemek mümkün görünmemektedir.

11.4. Soyut Kavramlar

Din öğretimi sürecinde kaynaklanan güçlüklerden biri de kavramın kendisinden kaynaklanan zorluklardır. Öğretmenlerin kavram öğretiminde en çok zorlandığı noktalardan biri de bu doğrultuda soyut kavramların öğretimidir.

Öğretmenlerinin çoğunluğu soyut kavramların öğretiminde güçlük yaşadığını ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcılar Ö1, Ö3 ve Ö8 aşağıdaki ifadeleri ile soyut kavramların öğretilmesinde yaşadıkları güçlükleri vurgulamışlardır.

> *"Soyut kavramların ortaokul grubu öğrencilerine anlatılması konusunda zorlanıyorum mesela ahiret cennet cehennem melek şeytan hatta Allah bu kavramların öğrenciler tarafından anlaşılması konusunda ciddi zorluklar yaşıyorum." (Ö1)*

> *"Cennet cehennemi görmedikleri için çok kafasında yer edinemiyor ya da melek kavramı. O yüzden her kavramı derinlemesine giremiyoruz din kültüründe bu konuda işimiz zor.. Bizde ne yapacağımızı şaşırıyoruz bu kavramlarda." (Ö3)*

> *"Bizim alan soyut ve somutlaştırma çok zor ama örneklendirme ve onların hayatlarından yola çıkarak sunmak çok işe yarıyor ama metafizik alana kaydığı için çok zor oluyor sosyal gibi matematik gibi değil herhâlde bu kadar zorlanan biziz." (Ö8)*

Yaptıkları işin zorluğuna değinen öğretmenlerin ifadeleri oldukça yerindedir Nitekim Bilgin de DKAB öğretmenliğini son derece hassas ve zor bir meslek olarak değerlendirmiştir (Bilgin, 1984: 260).

DKAB öğretmenleri zümre toplantısında soyut kavramların öğretimini kolaylaştırmak için çözüm yolu arayan katılımcı Ö11 yaşadığı güçlükleri şu şekilde açıklamıştır;

"İlçedeki tüm zümre öğretmenlerin olduğu toplantılara gidiyorum, tüm hocalar geliyor, artık bir iki toplantı dayanamadım ve hocam dedim ne konuşuyoruz ya benim çalıştığım okulda çocuklar Allaha iman etmiyor ateist sitelerden hazırlanıp beni sıkıştırmaya geliyorum dedim benim sabahım akşamım hem nasıl iletişim kurabilirim hem de nasıl sorularına cevap verebilirim diye düşünüyorum dedim, tamam üstesinden gelebiliyordum ama zorlanıyordum. Bir kişi yok mu yani inanç kavramları için nasıl bir anlatım yapmam lazım, bunun yanında bir psikolog bulamıyor musunuz dedim, aileleri ile çatışan çocuklar ile nasıl iletişim kurulur. Sonra imza atarken biri benim için ben bunun gibi çok kahraman gördüm diyor bu şekilde bu zihniyetle tüm bu soyut kavramları ezber geç demekten ileriye gidemiyoruz işte."

Katılımcı Ö11'in ifadeleri doğrultusunda alanyazında bulunan bir çalışmada da DKAB öğretmenlerinin zümre öğretmenleri ile kurdukları diyaloglarda bazı durumlarda sorunlar yaşadığı görülmektedir (Yaldız, 2010: 75).

Öğretmenlerin belirttiği gibi Bilgin de din bilgisi öğretmenlerinin yaşadığı güçlüklerden biri olarak konunun "metafizik" oluşuna değinmektedir (Bilgin, 1983: 260). Bununla birlikte başka bir çalışmada da kader, kaza ünitesinde yer alan yasa ile ilgili olan soyut kavramlar ile mezhepler ünitesinde ki soyut kavramlar noktasında zorluklar yaşandığı, öğretmenler tarafından belirtilmiştir (Keskiner, 2011: 457). Benzer şekilde soyut kavramlarının öğretiminin, DKAB dersinin en zorlu alanlarından biri olduğunu ifade eden Ayaydın'ın çalışma grubundaki DKAB öğretmenleri de soyut kavramların öğretiminin zorluğunu ifade etmişlerdir (Ayaydın, 2012).

Kaya tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarında da öğrencilerin soyut kavramlardan olan "Allah'ın sıfatları, melek, şeytan, cennet, cehennem" kavramlarında zorlandığı görülmektedir (Kaya, 1998a: 246). Ayrıca benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur (Aşıkoğlu, 2011; Taştekin, 1998). Öcal da kader inancı ve kavramının en zor anlaşılan ve anlatılan konu olması ile birlikte öğretime konu edilmesi gerektiğini ifade etmiş ve bu

zorluğun aşılabilmesi için çizimlerden faydalanılmasını amaçlayarak pratik örnekler sunmuştur (Öcal, 2003: 35).

Senemoğlu (2010) ve Cantekin, Çağdaş ve Albayrak'a (2000) göre de somut kavramlar soyut kavramlara kıyasla daha kolay öğrenilmektedir. Soyut kavramların öğrenimi ve öğretimi somut kavramlar ile karşılaştırıldığında daha zahmetli bir sürece karşılık gelmektedir (Yılmaz & Çolak, 2011).

Soyut kavramların öğretimin zorluğu sadece DKAB dersi alanındaki kavramlar için geçerli değildir. Örneğin, Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin en çok zorlandığı konu ve kavramların soyut konu ve kavramlar olduğu görülmekte ve bunun nedeni öğrenci seviyesinin üzerinde olması ve öğrencilerin ön bilgilerindeki yetersizlik olarak ifade edilmektedir (Memişoğlu & Tarhan, 2016).

Başka bir çalışmada da Sosyal Bilgiler öğretmenleri kavram öğretiminde soyut kavramların öğretiminde zorluk yaşadıklarını ifade etmişler bu zorluğun nedenlerini olarak da öğrencilerin soyut işlemler dönemine geçmemiş olmaları, kavramların öğrenci seviyesinin üzerinde olması, öğrencilerin ön bilgilerinde ki eksiklikler ve kavramların gündelik yaşam ile ilişkilendirilememesi, noktalarını vurgulamışladır (Soylu & Memişoğlu, 2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine yönelik görüşlerini alan başka bir çalışmada da kültür, kültürel öge gibi soyut kavramların öğrenciler tarafından zor öğrenildiği görülmektedir. (Gültekin, 2016).

Altıntaş ve Yıldırım tarafından yürütülen çalışmada da İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde, öğrencilerin kavramları kazanamama sebeplerinden biri de kavramların soyut olmasıdır (Altıntaş & Yıldım, 2017). Özcan (2010) da sosyal bilgiler dersinde kültür, sanat ve kanıt gibi soyut kavramların istenilen öğrenilme düzeyinde olmadığını tespit etmiştir. Öktem'in (2006) çalışmasında da öğrenciler tarafından

anlaşılmayan kavramların soyut kavramlar olduğu görülmektedir. Özcan'ın (2010) çalışmasında da zor öğrenilen kavramların soyut kavramlar olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlar içerisinde DKAB dersi içeriğinde de bulunan toplum, hak, kültür, mezhep ve ahlak kavramlarının yer aldığı görülmektedir (Ünal & Harun, 2017). Sosyal bilgiler alanında da soyut kavramların öğrenilmesinin ve öğretilmesinin zorluğuna işaret eden farklı çalışmalarda mevcuttur (Bilgili & Bektaş, 2004; Karadeniz, 2008: Ulusoy & Yelken, 2009).

Soyut kavramların öğretimi ve öğreniminde karşılaşılan güçlükler sadece sözel ve yorumsal alanın dersleri ile sınırlı değildir. Öğrencilerin matematik dersinde zorlandıkları kavram ve konuların neler olduğunu tespit etmek amacıyla yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin zorlanma nedenlerinde, soyut kavramların yeterince somutlaştıramadıkları görülmektedir (Çakmak, 2014; Çakmak & Durmuş, 2015).

11.5. Kavram Yanılgıları

Öğretmenlerin kavram öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerden biri de değişime dirençli yapılarından dolayı kavram yanılgılarıdır. Eğitimsel açıdan yanlış kavramsallaştırılan bir kavramı düzeltmek, bilinmeyen bir kavramı öğretmeye çalışmaktan daha zordur (Ülgen, 2004; Sabancı, 2017). Bu durumu katılımcı Ö3 kavram yanılgılarının güçlüğünü tabu olarak isimlendirerek şu şekilde izah etmiştir;

> *"Cin konusunda örnek vereyim sosyal medya denilen bir iletişim alanı olduğu için çocuklardan çok fazla bilgi var özellikle bu konularda film izliyorlar araştırıyorlar kendi aralarında konuşuyorlar farklı bir ilgileri var. Bizim her derste bu konularla ilgili sorular gelir çünkü internetten izledikleri filmlerden öğrendikleri bilgiler var ve bunu anlatırken zorlanıyoruz bu tabuyu yıkamıyoruz çünkü çocuğun zihninde bir bilgi var cin çarpar zarar verir diye."*

Düzenli olarak tekrarlanmasına rağmen kavram yanılgılarının değişmediğini katılımcı Ö7;*"Kader kavramında ki yanılgılarda çok az değişikliğe gidilebiliyor sürekli sürekli tekrar etmeme rağmen. Çevreden kaynaklandığını düşünüyorum bir türlü değişmiyor."* cümleleri ile ifade etmiştir.

Öğrencilerin yanlış öğrendikleri kavramı bir türlü değiştiremediklerini ve bu noktada aileden destek görmediğini katılımcı Ö10; *"Çocuğa kavramı öğretiyorsun ama öğrenci ailesinden farklı öğrenmiş kavramı farklı kodlamış karşılaştığım güçlük olarak aileden bu kavram yanılgıları konusunda destek göremem yanlış öğrendikleri kavramı bir türlü değiştiremiyorlar."* sözleri ile açıklamıştır.

Kavram yanılgılarını değiştirmenin zorluğunu katılımcı Ö18;*"Kavram yanılgıları telafi edilmesi zor alanlar ne kadar anlatırsak anlatalım çocuklar bizim anlattıklarımızdan bile farklı şeyler çıkartabiliyorlar, bunu düzeltmek sadece bir derste olması mümkün değil çocuk ya bu alana ilgi gösterecek ya da televizyonlarda sevdikleri izledikleri programlarda kavramların doğru kullanımlarının artması gerekiyor. İnsan zihninde bir kavram yerleştirdiyse onu siz bir derste kolay kolay değiştiremezsiniz çok zor oluyor. İnsan zihnini değiştirmenin atomu parçalamaktan zor olduğunu söylüyorlar."* sözleri ile izah etmeye çalışmıştır.

Ayaydın tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre de öğretmenler dini soyut kavramların öğretiminde yanlış öğrenmelerin düzeltilmesinin zorluğundan bahsetmişlerdir (Ayaydın, 2012). Öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarının değiştirilmesinin, oldukça zor olduğu başka bir çalışmada da vurgulanmıştır (Yenilmez & Yaşa, 2008).

Literatürde de kavram yanılgılarının değişime dirençli olduğu ve üzerine düşülmediği takdirde yetişkinlik dönemine kadar devam edebildiği de belirtilmiştir (Akbaş, 2002; Turan, 2006). Hatta yıldırım kavramının, 4 ile 22 yaş arası öğrenciler tarafından nasıl algılandığını tespit etmeyi amaçlayan çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okul

öncesi dönemden yetişkinlik dönemine kadar benzer yanılgılara sahip olduğu görülmektedir (Ayvacı, Özsevgeç & Cerrah, 2004).

Öğretmenler kavram öğretiminde karşılaşılan güçlüklere yönelik, kavram yanılgılarına değinmelerine rağmen araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin kavram yanılgılarını belirleme ve giderme yöntemleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Benzer sonuçlara Sosyal Bilgiler öğretmenleri için de ulaşılmıştır (Akbaş, 2013). Halbuki alanyazında kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla tahmin-gözlem-açıklama, V diyagramı, çizimler, haritalar gibi bir çok iki aşamalı testlerin kullanılabileceği görülmektedir (Karataş, Köse & Coştu, 2003). Ayrıca kavram yanılgılarının giderilmesinde de çalışma yapraklarının etkisi bulunmaktadır (Yüksek, 2012).

Kavram yanılgılarının ortadan kaldırılması hiç kolay olmasa da kavram yanılgılarının giderilmesinde öğretmenlere önemli görevler düştüğü için yapılacak olan ilk şey düzeltmeye çalışmaktan önce öğrencilerin bu yanlış kavramsallaştırmalar ile yüzleşmelerini sağlamak olmalıdır. Öğretmenler tarafından bilinmemesine ve uygulanmamasına rağmen kavram öğretimi ve kavram yanılgılarını tespit edilip giderilmesi üzerinde yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan etkinliklerin, klasik yaklaşımlar ile karşılaştırıldığında oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Akgün & Aydın, 2009; Turgut, 2001).

11.6. Fiziksel Altyapı ve İstihdam Yetersizliği

Öğretmeler kavram öğretim sürecinde karşılaştıkları güçler arasında okulların alt yapı ve donanım eksiklikleri ile ataması yapılmayan ya da farklı branştan olan öğretmenlerin derse girmesini ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcı Ö2 *"Bazı okullarda ücretli öğretmenler görev yapıyor lisans mezunu değiller ve formasyonu olmayanlarda var hatta sosyoloji mezunu biri DKAB dersine girmeye başlamıştı ve kavramlar noktasında çocukları farklı yönlendiriyordu bu durumda çocuklar onun verdiği cevapları gelip bir de bana soruyorlardı. O öğretmen cin*

kavramı ile ilgili cinlerin insanlara zarar verebileceği gibi bir şey anlatmış, çocuklar gelip hocam siz bize zarar veremez demiştiniz dediler böyle bir durum ile karşılaştığımda direk ayet örnekleri veriyorum. Ücretli öğretmenin girmemesi gereken en önemli ders bence din kültürü dersidir. Maaş olarak farklılık olabilir ama derse girdiği anda sözleşmeli kadrolu ücretli fark etmiyor derste öğretmen olarak öğrenci onu görüyor." sözleri ile DKAB derslerine giren formasyon sertifikası bulunmayan öğretmenlerin ve farklı branş öğretmenlerinin kavram öğretimi üzerinde olumsuz etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Nitekim katılımcı Ö2'nin ifadeleri doğrultusunda, yapılan bir çalışmada DKAB dersinde 14 farklı branştan öğretmenin derse girdiği görülmektedir. (Gündoğdu, 2011: 189).

Katılımcılardan Ö4 ve Ö10 da okullarında alt yapı yetersizliğinden dolayı güçlükler yaşadığını şu şekilde ifade etmiştir.

> *"Akıllı tahta bizde olmaması çok büyük bir eksiklik internetin olmayışı işimizi zorlaştırıyor." (Ö4)*

> *"Benim okulda yaşadığım şey fiziki yetersizlik teknoloji yetersizliği video izleteceksin ama izletemiyorsun bu sefer de materyal sürekli sıkıyor." (Ö10)*

Öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerden biri de sınıf mevcutlarıdır. Kalabalık sınıflarda kavram öğretimine yönelik etkinliklerin yapılmasının zorluğunu katılımcı Ö13; *"Oyunları etkinlikleri sadece kursta yapabiliyorum çünkü sayı olarak ve zaman olarak daha avantajlı oluyor sınıf kalabalık olduğunda yapamıyorum. Kalabalık sınıflarda kavramları öğretirken oyun etkinlik gibi faaliyetleri uygulayamıyoruz maalesef."* ifadeleri ile açıklarken katılımcı Ö19 kalabalık sınıflarda zorlandığını şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Derslerimizde çok fazla etkinlik yapılabilir zaman zaman gruplar oluyor din kültürü paylaşım grupları orada yaratıcı güzel etkinlikleri görüyoruz ama sınıfta uygulamanın zorluğu sınıfların kalabalık olması dolayısı ile zaman zaman yapsak bile her zaman hayata geçiremiyoruz bunun zorluğunu yaşıyorum."*

Sınıf mevcudiyetlerinin fazla olması ve öğretmen yetersizliğinden kaynaklanan sebepler DKAB dersi etkililiği olumsuz yönde etkilediği farklı çalışmalarda da vurgulanmıştır (Aydın, 1998b; Peker, 1998). Değer öğretiminde de sınıfların kalabalık olmasının bir sorun olarak değerlendirildiği görülmektedir (Altıntaş, 2014).

DKAB öğretmenlerinin çoğunluğunun derste etkinliklere yer verdiği, bir kısmının ise sınıf mevcudiyetinin fazla olması nedeniyle yeterince yer veremediği görülmektedir (Ayaydın, 2012; Bağcı, 2012; Keskiner, 2011).

Seçmeli din eğitimi derslerine yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı bir çalışmada da teknolojik yetersizlikler vurgulanmıştır (Sünter, 2017). Ayrıca DKAB öğretmenlerinin derse yönelik karşılaşılan güçlüklerin neler olduğu sorusuna verdikleri cevaplar arasında, okulun fiziki yapısı, teknik alt yapı ve araç gereç eksikliğinden gibi maddelerin olduğu görülmektedir (Asrı, 2005).

Furat'a göre de din eğitiminde görsel medyanın etkili kullanılmasının önündeki en büyük engellerden biri, okulların fiziki yetersizlikleridir (Furat, 2011). Ancak günümüzde Fatih projesi ile hemen tüm okullara akıllı tahtalar bulunmaktadır. Bu donanımı olmayan okullar bulunsa bile genel olarak akıllı tahta projesinin yaygınlaştırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

12. Kavram Öğretimine Yönelik İhtiyaçlar

Kavram öğretimi süreci hem kuramsal hem uygulama boyutuyla bazı gerekliliklere işaret etmektedir. Bu açıdan öğretmenlere kavram öğretimi süreci boyunca ihtiyaç duyulan durumların neler olduğu sorulmuştur. Buna göre öğretmenlerin, öğretmen yeterliklerine, öğrencilere, kaynak ve iş birliğine yönelik ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir.

12.1. Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenler, kavram öğretimi sürecinde ihtiyaçların neler olduğu sorusuna öncelikle öğretmenlerin pedagojik, alan ve genel kültür yeterliliğine yönelik ihtiyaç durumlarının bulunduğunu belirtmişlerdir. DKAB öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlik ve becerileri[7] ele alan çalışmalarda da benzer yeterlik alanlarına vurgu yapıldığı görülmektedir (Bilmez, 2016; Doğan & Altaş, 2002; Gündüz, 2017; Köylü & Oruç, 2017; Öcal, 1991).

12.1.1. Pedagojik Yeterlik

Öğretmenlerin kavram öğretimi sürecinde ihtiyaç olarak gördükleri öğretmen yeterlik ve becerilerin ilki pedagojik yeterliktir. Buna göre öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet sonrası dönemlerde pedagojik yeterlikler bağlamında ihtiyaçları bulunmaktadır. Genel itibari ile öğretmenlerin alan bilgisinin daha önemli bir yeterlik olduğu düşünülse de öğrenme öğretme sürecine ilişkin pedagojik yeterliliğin alan bilgisine kıyasla öğrenci başarısına etkisi daha fazladır (TED, 2009).

12.1.1.1. Hizmet Öncesi Yeterlik

Öğretmenler mezun olduktan sonra mesleğe başladıklarında birtakım problemler yaşadıklarını ve problemlerden dolayı öğretmen adayların mezun olmadan önce, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği beceriler ile donanmış olarak mesleğe başlamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcı Ö1; *"Mesleğe başlamadan önce lisans döneminde ve formasyon alırken kavramların öğretilmesi ile ilgili çok detaylı kuramlar teknikler*

[7] ÖYGM tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve DKAB öğretmeni özel alan yeterlikleri için bkz:
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf ;
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160735_12-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_din_kYltYrY_ve_ahlak_bilgisi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim__parYa_15.pdf

öğrenmedik açıkçası ama görüyorum ki bizim mesleğimiz sürekli kavram öğretmek ile geçiyor yani dersin en belirgin özelliği kavramlar üzerine kurulu olması bu yüzden henüz öğretmen olmadan önce bu konularda daha detaylı eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum çünkü öğretmen mesleğe başlayınca afallıyor karşında 4. sınıfa 5. sınıfa giden bir öğrenci var sen ona soyut kavramları anlatmaya çalışıyorsun hem de kalabalık sınıf ortamlarında bu yüzden mesleğe donanımlı başlayabilmek adına lisans dönemindeki eğitimin öğretmenlik mesleği açısından yeterli olması lazım." cümleleri ile mesleğe başlamadan önce kavram öğretimi becerilerinin kazanılması gerekliliğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde uygulamalarını deneme yanılma yoluyla oluşturduğunu ve böyle durumlar ile karşılaşılmaması için öğretmenin aday durumundayken mesleki anlamda yetkinleşmesi gerektiğini katılımcı Ö16 şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Öğretmenlerin çoğunluğu yöntemlerini mesleğe başladıktan sonra deneme yanılma yoluyla oluşturuyor ve oturtuyor belki yöntemleri teknikleri duymuş öncesinden ama uygulamayı bilmiyor uygulayamıyor ya da etkin kullanamıyor, alanda ki kitaplar da hep şöyle yapmalı böyle yapmalı diye anlatıyor halbuki gerçek sınıf durumu kitaplarda yazıldığından farklı öğretmenin sınıf içerisinde bu gerginliği yaşamaması için alanından yetkin bir şekilde mezun olmasını zorunlu görüyorum."*

Kavram öğretiminin yetişkin öğretimine dayanan lisans fakültelerinde, öğrencilere yönelik öğretime hazırlayıcı bir eğitim olması gerektiğini ve öğretmenlik bölümlerini bu açıdan avantajlı bulduğu için bölümlerin kapatılmasını bir sorun olarak değerlendiren katılımcı Ö2 şu ifadelerde bulunmuştur;

> *"Şu ihtiyaçları söyleyebilirim öncelikle DKAB öğretmenliği bölümünün kapatılmasının sorunu yaşıyoruz formasyonu sonradan alanlar bu alanda öğrenciler ile iletişim kurmada sorun yaşıyorlar tamam akademik bilgiyi biliyoruz ama bizim mesleğimiz bu değil ki bizim bunu öğrenciye geçirmemiz önemli. Buda sadece derslere katılıp formasyon almak ile ulaşılabilecek bir şey değil. Ben okurken kavramları ayet ve hadis bağlamında gördük ama*

kavramların öğrencilere birebir öğretilmesini öğrenmedik kavramın ne olduğu boyutu öğrendik ama nasıl olduğunu öğrenmedik bunun eksikliğini hissettik. Yetişkinlere göre öğrendik hep biz kendi içimizdeki sorunları çözdük ama bir sorumluluk kavramını 5 ve 8. sınıfa nasıl öğretilebilir bunu öğrenmedik bu açıdan sadece kavramlara özel bir ders olmalı lisansta."

Katılımcı Ö2'nin belirlenimlerine yönelik alanyazında da tartışmalar mevcuttur. Örneğin, Zengin tarafından yürütülen bir çalışmada DKAB mezunu öğretmenlerin ilahiyat fakültesi mezunu öğretmenlere kıyasla yeterlilik algılarının daha yüksek olduğunu görülmüştür (Zengin, 2013b). Ancak DKAB öğretmenlik programlarının da alan bilgisini noktasında yetersiz olduğu iddiası ve öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili endişeler taşıması farklı bir tartışma konusu olmuştur (Bahçekapılı, 2012; Ev, 2010a; Köylü, 2013).

Altıntaş tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre de DKAB öğretmenlerinin, hizmet öncesi dönemde değer öğretimine yönelik yeterli eğitimi almadıklarını ifade ettikleri görülmektedir (Altıntaş, 2014).

Öğretmenlerin ifadelerinde görüldüğü gibi öğretmen yetiştirme sisteminin bilimsel verilere dayanmayan sebeplerde sürekli yön değiştirmesi, adayların akademik donanımlarına ve öğretmen eğitimi için oldukça önemli olan "öğretmenlik uygulama çalışmalarına" gereken önem gösterilmeden, öğretmen adaylarının mezun olmasına yol açtığı Güven tarafından da vurgulanmıştır (Güven, 2010: 19).

Ev, ilahiyat fakültesinden mezun olan öğrencilerin istihdam alanında ki mesleklerin her birine uygun becerilerin hepsini kazanmış olarak mezun olabileceğini düşünmenin gerçekçi bir yaklaşım olmadığını ve mesleki açıdan profesyonelleşmenin öneminin, günümüzde daha belirgin hale geldiğini belirtmektedir. Bu bağlamda DKAB öğretmen yeterliklerini incelemeye çalışan Ev, yapılan çalışmaların öğretmen merkezli ve

davranışçı eğitim anlayışına göre yürütüldüğünü belirtmiş ve genellikle belirlenmeye çalışılan yeterliklerin "öğretme" üzerine odaklandığını vurgulamıştır (Ev, 2015: 88).

Koç tarafından yürütülen bir çalışmada da öğrenciler, ilahiyat fakültelerinde branşlaşmaya gidilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Koç, 2003). Ayrıca Tosun tarafından, *"Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi ne akademik/bilimsel ne de istihdama yönelik yeterlikleri mezunlarına yeterli düzeylerde kazandıramamaktadır"* (Tosun, 2015: 89) eleştiri yapıldığı görülmektedir. Ayrıca literatürde istihdam yeterlikleri öz önüne alınarak ilahiyat fakültelerinin yeniden yapılandırılmasını tartışan bir çok çalışma mevcuttur (Aydın, 2014; Cengil 2004; Ev, 2015; Karataş, 2014; Kaya, 2004; Koç, 2003, 2004; Köylü, 2013; Özdemir 2013; Tosun, 2015).

Katılımcı öğretmenlerin hizmet öncesi döneme yönelik ihtiyaç olarak gördükleri durumlar farklı çalışmalarda da görülmektedir. Örneğin DKAB öğretmen adaylarının lisans döneminde işbirliğine dayalı öğretimin yapılmasını talep ettikleri ve mesleki alan, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerini geliştirebilecekleri derslerin olması gerektiğini ifade ettikleri çalışmalar mevcuttur (Kavak, 2012).

Benzer sonuçlar ve eleştirilere DKAB alanı dışında da ulaşmak mümkündür. Farklı branş alanındaki öğretmen adaylarının kavram öğretimine yönelik becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Mırık, 2017; Özmen, 2003). Bu durumun sebepleri olarak da öğretmen adaylarının alan bilgisinin yoğun olması ve alınan özel öğretim yöntemleri dersinin yeteri kadar etkili olmadığı görülmektedir (Özmen, 2003).

Öğretmenlerin hizmet öncesi yeterliklerine ilişkin göz önünde bulundurulması gereken bir noktada da kendilerine öğretmenlik mesleği öğretiminin nasıl yapıldığıdır. Nitekim öğretmenler eğitim aldıkları dönemde öğretimin nasıl yapılması gerektiğini *"öğretildiği gibi değil, kendilerine öğretildiği gibi öğreteceklerdir"* (Dewey, 2007: 275 aktaran Ev,

2015: 91). Özdemir ve Kıroğlu da öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımlarını öğretim süreci boyunca kullanabilmeleri için kendilerinin öğrencilik deneyimlerinin bu doğrultuda olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Özdemir & Kıroğlu, 2011).

12.1.1.2. Hizmet İçi Yeterlik

Öğretmenlerin çoğunluğu hizmet öncesi yeterlik kadar hizmet sonrası yeterliğinde gerekliliği üzerinde durmuş ve mesleğe başladıktan sonra da kavram öğretimi yöntem ve tekniklerine yönelik desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcı Ö1; *"Öğretmenlere alanında uzman pedagoglar tarafından ve örnek ders işleyişleri üzerinden seminerler etkinlikler düzenlenmeli mesela bir kavram nasıl öğretilebilir neler kullanılabilir hatta internet nasıl kavramı öğretirken kullanılabilir, bunların olduğu eğitici programlar ama sadece imza için bir araya gelindiği alakasız kişilerin sıkıcı konuşmalar yaptığı seminerlerden bahsetmiyorum. Örnek üzerinden bir kavram üzerinden bir ders üzerinden sanki öğretmen gerçekten sınıftaymış gibi bir his ile düzenlenmesi gerekiyor diğer türlü düzenlenen seminer gerçekten hiç verimli geçmiyor."* cümleleri ile öğretmenlere yönelik etkileşimli ve uygulamaları eğitimlerin düzenlenmesini bir ihtiyaç olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Öğretmenlere yönelik düzenlenen seminerlerin ilahiyat fakültesinde düzenlenen eğitimlerin amaçları doğrultusunda planlandığını, kavramların öğretimine yönelik herhangi bir uygulama yapılmadığını ve dersin kavramlarının öğrencilere nasıl öğretileceğine ilişkin hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu katılımcı Ö2 şu sözleri ile ifade etmiştir;

> *"Kavram öğretimi ile ilgili bu zamana kadar direk ders almadım hizmet içi eğitimde almadım bu noktada bizim dersimiz açısından mutlaka böyle bir hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum keşke mesleki seminerler yerine bu tarz eğitimler verilse. Biz gidiyoruz hala ilahiyat fakültesinde eğitim alıyormuşuz gibi seminerler üniversite sırasındaki mevzular tartışılıyor boşanma, zekat gibi konular gündem oluyor bunları aşıp*

yöntem bilgisine gelemiyoruz. Şunları isterdim bizim alanımızda bir eğitimci gelip de şu kavram şu sınıfta şu şekilde öğretilmesi daha uygundur diye eğitim verse faydası olurdu."

Öğretmenlik mesleğinde uzun soluklu tecrübesine rağmen kavram öğretimine ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitim almadığını ve bunun bir gereklilik olduğunu katılımcı Ö5; *"26 yıllık öğretmenim ve bu zamana kadar bir kavram nasıl öğretilir gibi bir başlıkla seminer eğitim almadım. Genelde Kuran'ı güzel okuma tefsir hadis öğretmenlerin kendi gelişimleri ile ilgili yine bunun değişmesi lazım."* sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimlerin; öğretmenlerin pasif alıcı dinleyici konumunda olmadığı, etkileşime ve örnek uygulamalara dayandığı bir programın gerekliliği katılımcı Ö15 ve Ö20 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

"Hizmet içi seminerleri, slayt açıp okuyacaksak mail atılsın onda bir şey yok. Uygulamalar ile yapılmalı, yıllar önce garanti bankası öğretmenin sınırı yok diye bir seminer verdi birlik beraberlik kavramına yönelik oyun oynattılar orada emekliliği gelmiş 60 yaşlarda bir öğretmen bile o kadar hevesliydi ki bu şekilde uygulamalı eğitimlerin kavramları öğretmede gerekli olduğunu düşünüyorum." (Ö15)

"Şimdi biz yıllardır sahadayız ama bizi eğitebilirler öğretim materyalleri ile ilgili neler olup bitti neler gelişti bize bunları anlatırken slayt geçsin gitsin öğretmenler uyusun şeklinde değil, anlatıcı öğretmen olsun biz öğrenci olalım bize bir kavramı anlatsın, aktif uygulama yapsın ben öğrenci olayım ne hissedeceğini anlayayım. Şimdi eğitim kitaplarında şunu şöyle yapın edin diyor ama uygulamada farklı."(Ö20)

Görüldüğü gibi öğretmenler, kavram öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ve görev yaptıkları süre boyunca düzenlenen hizmet içi eğitimlerin içeriği ile birlikte eğitimlerin didaktik bir şekilde yapılandırılması ve öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik nitelikte olmaması ayrıca eğitimi veren kişilerin de yeterince donanımlı kabul edilmemesi gibi nedenlerle istenilen düzeyde olmadığını belirtmişlerdir.

Literatürde öğretmenlerin belirttiği noktaları görmek mümkündür. Nitelim Hizmet içi eğitimlerine ve etkinliklerine yönelik çalışmalarda; düzenlenen eğitimlerin hedefleri öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre olmadığı, eğitimlerin içeriğinin öğretmen ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu ve eğitimler planlamadan önce ihtiyaç analizinin yapılmadığı görülmektedir (Gültekin, Çubukçu & Dal, 2010). Ancak Aydın, öğretmenlerin hizmet içi eğitim noktasında motive edilmesini, eğitimlerin ihtiyaç merkezli ve alanında yetkin kişiler tarafından yürütülmesine bağlamaktadır (Aydın, 2010). Ayrıca periyodik olarak öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları açılması gerektiği de vurgulanmıştır (Ayhan, 1991).

Bulgular ile benzer doğrultuda, öğretmenlerin kavram öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin sebepleri olarak kavram öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim olmamasını düşündüğü görülmektedir (Kızıltan, 2013). Ayrıca kavram öğretiminin önemli aşamalarından biri olan ölçme değerlendirme boyutunda, öğretmenlerin yetersiz olduğu görüldüğü için hizmet içi eğitimler yoluyla ölçme ve değerlendirme araçları, yöntem ve tekniklerine ilişkin, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinde nitelik arttırılmalıdır. Nitekim ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri üzerine yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin bu noktada hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir (Özdemir, 2010). Ayrıca DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitime ihtiyaçları oldukları görülmüştür (Ulu, 2011).

Katılımcı öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik eleştirilerini alanyazında görmek mümkündür. Örneğin, Altıntaş tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre değer öğretiminde karşılaşılan sorunlar başlığında hizmet içi eğitimlerden kaynaklanan sorunlar vurgulanmıştır (Altıntaş, 2014). Son zamanlarda hizmet içi eğitime katılan öğretmen sayısında bir artık görünse de eğitimlerin kategorik ve sistemik bir şekilde

yapılandırılmadığı ayrıca öğretmenlerin düzenlenen faaliyetleri verimsiz buldukları da görülmektedir (Öz, 2012). Ayrıca DKAB Öğretmenlerinin tamamına yakını eğitimlerde seçilen eğiticilerin seçiminden ve etkinliklerin verimsiz bir şekilde yürütülmesinden şikayetçilerdir (Aydın, 1998).

Literatürde bulunan benzer çalışmaların sonuçlarına göre de DKAB öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimler yeterli görünmemektedir (Asrı, 2005; Gündoğdu, 2011; Zengin, 2010).

Katılımcı öğretmenlerin vurguladığı bir diğer nokta, düzenlenen eğitimlerin yaklaşımına yöneliktir. Öğretmenler geleneksel anlatımlara dayalı eğitimleri verimli görmemekte aksine uygulama yapabilecekleri, örnek ders işleyişleri uygulayabilecekleri, sürece dahil olabilecekleri etkileşimli bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Nitekim yaparak yaşayarak öğrenme temelinde yapılan öğretimin etkililiğinden hareketle düzenlenen eğitimlerde öğretmenlerin aktif rol alıp uygulama yapabilecekleri etkinliklere yer verilmelidir (Öz, 2012).

Alanyazında öğretmenlerin kavram öğretimi becerilerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim programı tasarlayan, uygulayan ve etkililiğini değerlendiren Tekin'in (2004) çalışması, hizmet içi eğitimlerin niteliğini adına oldukça önemlidir. Tekin, kimya öğretmenleri için kavram yanılgılarını ve nedenlerini, öğrenmeye etkilerini, anlam çözümleme tabloları, kavram ağı, kavram haritası, tahmin gözlem açıklama, kavramsal değişim metinleri ve çizim yaptırma yöntemlerini öğrenebilecekleri ve beceri haline getirebilecekleri bir hizmet içi eğitim kursu tasarlamıştır.

Öğretmenlerin daha önce katıldıkları hizmet içi eğitim kurslarının genel öğretmenlik kalitesini arttırmaya yönelik olduğu, bununla beraber bu eğitim programlarından yeterince yararlanamadıkları ve çağdaş öğretim yöntemlerinin öğretimine ilişkin olmadığı görülmüştür. Bunun sonucunda Kimya öğretmenlerinin kavram öğretimi ve

kavramların kazanılma düzeyini tespit etme yöntemlerine ilişkin, bilgi, beceri ve perspektif kazanabilmeleri için hizmet içi eğitimlerine ihtiyacı olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kavram öğretimine ilişkin bilgi, beceri ve perspektiflerini geliştirmeleri amacıyla hazırlanan hizmet içi eğitimi sonucunda öğretmenler teorik ve pratik olarak donanım kazandığı ve mesleklerinde etkili olduğu görülmüştür (Tekin, 2004: 241-247).

12.1.2. Alan Yeterliliği

Öğretmenlerin kavram öğretimine yönelik ifade ettikleri öğretmen yeterliklerine dayalı ihtiyaçlardan biri de öğretmenlerin alan yeterliliğidir.

Öğretmenlerin ihtiyaç olarak yorumladıkları bir diğer öğretmen yeterliği ise alanlarına olan hakimiyetleridir. Buna göre katılımcı Ö3; *"Bizde unutabiliyoruz bazı kavramları köreldiğiniz veya o konuyu unuttuğunuz hatırlayamadığınız şeyler oluyoruz bizde kendimizi yenilemeye çalışıyoruz. Kitaplardan mealler hadislerden mesela ramazan konusuna gelmeden imsak sahur iftar gibi kavramlara yeniden bakıyoruz, bizde unutuyoruz insan olarak çalışıp gitmeliyiz."* sözleri ile kavramların içeriklerine bakılması ve öğretmenlerin alana yönelik bilgilerini tazelemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Kavramların içerikleri için meal ve tefsirlerden yararlanılması gerektiğini katılımcıÖ5; *"Bazen kavramları bizimde unuttuğumuz zaman oluyor sürekli aktif olarak tefsirlere meallere bakmamız lazım."* sözleri ile ifade etmiştir.

İlmihal bilgilerinin güncel tutulması bir ihtiyaç olarak değerlendiren katılımcı Ö6; *"İlmihali bir eksikliğim varsa mesela oruç kavramı orucun kefareti gibi konularda ilmihale bakma ihtiyacı hissederim. Öğretmenin bu bilgileri sürekli güncel tutması gerekiyor."* sözleriyle alan bilgisini ihtiyacı ifade etmiştir.

Katılımcı Ö15 ise kavram öğretimi için DKAB öğretmenlerinin Kur'an içeriğine hâkim olması gerektiğini *"Biz kendimiz DKAB öğretmeni olarak başından sonuna kadar bir kere Kuran'ın Türkçesini okumamışız belki, Her öğretmenin Kuran'ın tefsirini en azından can alıcı*

kavramlarda okuması gerekiyor. Şuan kadın cinayetleri gündemde mesela Nisa Suresi'nin her din kültürü öğretmeninin bilmesi lazım öğrencileri Kuran'a yönlendirip ana kaynağından öğretmezsek bizim kavramları geliştirme ve doğruyu öğrenme şansımız yok. Bütün meslektaşlarımın Kuran'ın içeriğine hakim olması lazım. Mesela müşrikleri gördüğünüz yerde öldürün ayetini ayetin öncesini bilmeden çocuğa şehitlik, savaş gibi kavramları anlatmak zor, kaynağımız kurana yönlendirmek lazım." sözleriyle vurgulamıştır.

Görüldüğü gibi öğretmenler kavramların içeriklerine yönelik alan bilgilerinin tazelenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. DKAB öğretmenlerinin yeterlikler kapsamında ilk sırada alan bilgisi yeterlik alanını önemli gördüğü anlaşılmaktadır (Acuner & Erbaş, 2016; Erbaş, 2015; Turan, 2017).

Akyürek tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin, kendilerini genel olarak yeterli olarak algıladıkları tespit edilmiştir (Akyürek, 2012). Ayrıca DKAB Öğretmenlerinin alan bilgisinin yüksek olduğunu gösteren çalışmalar (Aras & Öztürk, 2019; Arpacı, 2004; Asrı, 2005; Çelik, 2010; Doğan & Altaş, 2003; Işıkdoğan, 2006) ile birlikte öğretmen adaylarının da kendilerini alan bilgisi konusunda yeterli gördüğünü gösteren çalışmalar mevcuttur (Akyürek, 2008a; Keyifli, 2004; Işıkdoğan, 2006).

Katılımcı öğretmenlerin üzerinde durduğu gibi öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini yürüttükleri disiplinin diline ve kavramlarına hakimiyeti alanın dilini etkili kullanmalarına ve kavram öğretimi de etkilemektedir (Yeşildere, 2007). Bu doğrultuda DKAB öğretmenlerinin de alanlarına yönelik temel kavram bilgisine sahip olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Şimşek, 2006).

12.1.3. Genel Kültür Yeterliliği

Öğretmenlerin ihtiyaç olarak yorumladığı bir diğer yeterlik ise öğretmenlerin genel kültür düzeyinin arttırılmasıdır. Örneğin katılımcı Ö3;*"Kavramları anlatabilmek için en güzeli öğretmenin yaşanmışlığı örnekleri çok olacak doğayı çevreyi gözlemleyecek. Ben onu kendim çok*

yapıyorum bir çok alandan bilgisi olacak gözlemi olacak öğretmen bu açılardan kendini geliştirmeli." sözleri ile öğretmenlerin genel bilgisinin olması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin DKAB dersi öğretmenin din alanı haricinde bilgisinin olduğuna şaşırdığını ve öğretmenlerin kendi alanı dışında da bilgi sahibi olmasını ve kavramları farklı alanlar ile harmanlayarak vermesi gerektiğini belirten katılımcı Ö5 şunları belirtmiştir;

> "Çocuklar din kültürü öğretmeninin din haricinde hiçbir şey bir şey bilmediğini düşünüyor ama ben diğer derslere vurgu yapınca çocuklar şaşırıyor. Din kültürü öğretmenlerin bu konulara çok dikkat etmesi gerekiyor sadece dersiyle değil sanatla bir çok şey ile uğraşması lazım ama bizim alanımızda ne yazık ki oldukça az diye düşünüyorum."

Katılımcı Ö5, kavram içeriklerin zenginleştirilmesine yönelik öğretmenlerin sanatsal faaliyet ile uğraşması gerektiğini vurgularken yeterince faydalanılmadığı eleştirisinde bulunmuştur. Benzer doğrultuda farkındalık yaratmak için düzenlenen sanatsal etkinliklerin DKAB öğretmen adaylarının bakış açıları üzerinde etkisinin incelendiği çalışma da DKAB öğretim programlarında sanata yeterince yer verilmediği eleştirisi bulunmaktadır (Özer, İlhan, Tanir, Aslan & Deniz, 2012).

Kavramların öğretimi için bilimsel yayınlardan faydalanılması gerektiği ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi gerektiğini katılımcı Ö15 şu şekilde ifade etmiştir;

> *"DKAB ders kitabı içerisinde her şeyin verilmesi mümkün değil hiçbir kitabın içinde her şeyin verilmesi mümkün değil, öğretmenin kendini geliştirmesi yetiştirmesi ile olur kitap okumakla olur, sadece ders kitabı okumak ya da iki üç sitede iki yazı okumakla değil, çok kitap okumak ile olabileceğine inanıyorum. Özellikle bilimsel gerçeklikleri takip ediyorum bizim yapılan çalışmaları takip etmemiz lazım, bilimsel açıdan o kaynaklara ulaşıp bilgi ile özellikle Allah ahiret gibi kavramları anlatan DKAB öğretmenlerinin bu yönleri ile kendilerini geliştirip öğrenciye cevap verebilecek yapıya ulaşması lazım. Çünkü bir çok öğrenci araştırıyor. Ama öğretmenlerin bu şekilde okuma yaptıklarını görmüyorum."*

Katılımcı Ö15'in eleştirisi ile ilişkili sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Örneğin, DKAB öğretmenlerinin yeterliklerine odaklanan çalışmaların sonuçlarına göre öğretmenlerin düşük düzeye sahip olduğu yeterlik alanlarından biri mesleki yayın ve materyalleri takip etmedir (Arpacı, 2004; Asrı, 2005; Şimşek, 2006; Yazıcı, 2004).

Ayrıca Katılımcı Ö15'in ifade ettiği gibi yürütülen bir çalışmanın sonucuna göre de DKAB öğretmenlerinin gelişimlerini daha çok bireysel okuma ve araştırma yoluyla sağlamaya çalıştıkları görülmektedir (Öz, 2012).

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve yenilemesi gerektiğini katılımcı Ö12 şu şekilde izah etmiştir;

> *"Nurettin Topçu'nun Türkiye'nin Maarif Davası diye bir kitabı var, oradaki öğretmenlerin sahip olması gereken kutsiyet değerleri azalıyor azalınca da günü kurtarma peşine düşüyoruz. Halbuki bir öğretmenin sürekli ve sürekli kendini her alanda yenilemesi gerekiyor."*

Katılımcı Ö12'nin eleştirisini önemli bir boyut olmakla beraber alanyazında DKAB öğretmenlerinin kendilerini geliştirme noktasında kendilerini yeterli gördüğü görülmektedir (Akyürek, 2011; Arpacı, 2004; Asrı, 2005; Işıkdoğan, 2006; Şimşek, 2006).

Ulusal ve uluslararası indeksler taranarak öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan çalışmaların meta analiz yoluyla, içerik analizinin yapıldığı bir çalışmanın sonuçlarında görülmektedir ki yeterliklerin belirlenmesinde çoğunlukla nicel yaklaşım esas alınmış, örneklem grubu olarak öğretmen ve öğretmen adayları tercih edilmiş ve veri toplama aracı olarak, ölçek ve anketler kullanılmıştır. Dolayısıyla öğretmen yeterlikleri genellikle öğretmen merkezli bir yaklaşımla tespit edilmeye çalışılmakta ve durum Kaşkaya (2012) tarafından bir çelişki olarak yorumlanmaktadır. Öğretmenlerin kendi yeterlikleri üzerine algıları ve cevapları öz yeterliklerine karşılık geldiği unutulmamalı ve öğretmen

yeterlikleri öğrenci merkezli bir yaklaşımla diğer paydaşları da içerine alacak şekilde tespit edilmeye çalışılmalıdır.

12.2. Öğrencinin Bilişsel Entelektüel Becerilerinin Geliştirilmesi

Günümüz çocuklarının maruz kaldığı zayıflık örneklerinden biri de entelektüel güçten yoksunluktur (Bunge, 2006: 550 aktaran Oruç, 2013a: 144). Bu yüzden öğretmenlerin ihtiyaç olarak gördükleri bir diğer durum, öğrencilerin entelektüel ve bilişsel becerilerin geliştirilmesine yöneliktir.

Örneğin katılımcı Ö5; *"Bizim birde kitap okuma dersimiz var her hafta kitap okuyorlar o zaman genel anlamda çocukların kelime kavram bilgilerinin çok yetersiz olduğunu görüyorum sadece bizim alanımız ile ilgili değil ama direk kavramları etkiliyor ve maalesef çok fazla kitap okumuyor derste sadece dini kavramları öğretmiyoruz bir sürü farklı kavram var öncesinde öğrenilmesi gerekiyor. Kitap okuma yaparken bile kavram öğretiyorsun bu yüzden bu tarz etkinlikle mutlaka yapılmalı."* sözleri ile öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasının kavram öğretimine olumlu yönde etkisinin olacağını vurgularken katılımcı Ö9 da; *"Öğrencilerin hem anlayış kapasitelerini hem de kelime hazinelerini geliştirmenin dersimiz açısından yararlı olduğunu düşünüyorum."* cümleleri ile öğrencilerin algılarını ve kelime hazinelerini geliştirmenin ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Kitap okuma alışkanlığının kavram kazanımı açısından faydalı olacağını katılımcı Ö10; *"Çocuklara sıralı düzgün bir kitap listesi vermemiz ve okutmamız lazım ki anlamlar kavramlar dünyasını oluşturabilecek bir külliyat oluşturmamız lazım. Herhangi esere atıfta bulunmuyorum çocuklar kavram yoksunluğu sıkıntısı çekiyor."* cümleleri ile ifade etmiştir.

Öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini katılımcı Ö14 şu şekilde vurgulamıştır;

> *"Ben bu alanın yorumsal olduğunu düşünüyorum ve benim söylediklerimi aklın ile düşün tart, ama sen kendi aklın ile sonuca ulaş diyorum ve bana yanlış diyorsan gerekçelendir*

diyorum. Allah sana salata yapacak malzemeyi verir ama gelip senin için salata yapmaz diyorum orada çocuğu düşünmeyi teşvik edecek daha çok akılları ile konuyu kavramı ve mesajı kavramalarına yönelik bir çaba içerisindeyim. Biz din kültürü dersi sayesinde hatta dersteki kavramlar sayesinde öğrencilerin eleştirel düşünme, araştırma gibi yönlerinin geliştirilmesi kanaatindeyim."

Katılımcı Ö14'ün ifadeleri kavram öğretimi için istenilen bir durum olduğu söylenebilir. Nitekim Çetin tarafından DKAB derslerinde eleştirel düşünmenin imkânının tartışıldığı çalışmada öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan etkinliklerin, eleştirel düşünme becerileri açısından anlamlı olduğu (Çetin, 2013a) ve dini kavramların öğretiminde öğrencilerin düşünmeye yönlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Çetin, 2013b: 145). Selçuk da din öğretiminin, öğrenciye aklını kullanarak insan onuruna yakışır bir yaşam sürmenin imkânlarını göstermesi gerektiğini vurgulamıştır (Selçuk, 1997: 158).

Soyut bir düşünceye ulaşılabilmesi için öğrencilerin algı ve kapasitelerini geliştirmenin yollarının bulunmasını gerektiğini katılımcı Ö12 şu şekilde ifade etmiştir;

"Artık her şeyi görsel olarak anlamaya algılamaya çalıştığı bir dünyaya zorladık çocukları soyut düşünmek istemiyorlar. Çocuk hiçbir şey düşünmeden eli ile gözü ile anlamaya algılamaya çalışıyor her şey somut olacak halbuki kavramların en soyutu Allah'tır neresinden tanımlamaya çalışırsanız çalışın sonuçta söylediğiniz cümle o değildir. Allaha iman eden insanın en soyut üst düşüncede olması gerekir. Dini kavramları biraz daha soyut düşünmenin yollarını aramak lazım bunun yolu da öğrencilerin algı ve kapasitelerin geliştirilmesinden geçiyor. Ama biz düşünmelerine izin vermeden kavramların ezberlenmesini bekledik."

Katılımcı Ö12'nin eleştirileri de kavram öğretimi niteliği için oldukça önemlidir. Nitekim öğrencilere belletici bir yaklaşım yerine muhakeme yapmasına imkânlar sunan bir yaklaşım ile eğitim verilmesi gerekmekte; paket bilgilerin pasif öğrencilere nakledilmesi

değil, öğrencilerin kendini ve varoluşu soru haline getirebilmesi gerekmektedir (Bilgin, 1982: 157-158).

Görüldüğü gibi öğretmenler kavram öğretiminde niteliğin arttırılması için öğrencilerin okuma alışkanlıkları geliştirmelerini, kitap okumalarını ve kelime hazinelerini geliştirmelerini ihtiyaç olarak değerlendirmektedir. Alanyazında benzer öneri ve çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin, din eğitiminde yapılacak uygulamalar sözel anlatımlar, yazın dilinin kullanılması gibi okuryazarlık becerileri ile yakından ilişkili olduğu için çocukların anlamı yazılı ve sözlü ifadelerle keşfetmelerine imkân tanınmalıdır (Vianello, Tamminen & Ratcliff, 2000). Bilgin de öğrencilerin soyutlama yeteneğinin gelişmesini, bilgi birikimleri ve kelime hazinelerinin zenginleşmesine bağlamıştır (Bilgin, 1994: 59).

Öğrencilerin okuma yazma becerileri yeterli düzeyde olmaması kavramların da yanlış anlaşılması ve öğrenilmesine yol açacağı için okuma kültürlerinin oluşmasının kavram öğretimine oldukça önemli katkıları olacaktır.

Örneğin çocuk edebiyatının öykü türünün kavramların öğrenilmesi üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmanın sonucunda, öğrencilerin kavramları anlamlandırmalarında olumlu katkılarının olduğu görülmüştür (Dellal, 2010). Benzer bir çalışma İşnas tarafından yapılmıştır. Çocuk edebiyatı türlerinden masalın, öğrencilerin kavram kazanımına nasıl etki ettiğinin incelendiği çalışmanın sonucunda, öğrencilerin masallar okunduktan sonra kavramları daha kolay ve net bir şekilde ifade edebildikleri, olumsuz düşüncelerinin olumluya dönüştüğü ve çoğu kavramın kazanıldığı görülmektedir (İşnas, 2011).

Masallarda çoğunlukla ahlaki kavramlar işlenmektedir ve masallar çocukların birçok gelişim alanı ile birlikte beraber dil gelişimleri ve okuma alışkanlıkların gelişmesinde katkısı bulunmaktadır (Çelik, 2017). Ancak Çelik ilköğretim ders kitaplarında masalların

çok az yer aldığını ifade ermiş ve yer alan masallarında klasik ve tek düze olduğunu belirtmiştir. (Çelik, 2017: 142-143).

Ayrıca öğrencilerin okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde kavram odaklı okumanın etkisinin olup olmadığını belirlemeye çalışan bir çalışmanın sonucuna göre de kavram odaklı okuma etkinlikleri yapılan deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Sezgin & Akyol, 2018).

12.3. Kaynak ve İşbirliği

Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları noktalardan biri de ders için kullanabilecekleri, etkinlikler açısından zengin ve öğrenci seviyesine uygun bir kaynak olarak kitaplar ve DKAB öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri arasında kavram öğretimine yönelik istişare ve paylaşımların bulunabileceği işbirliği ortamlarıdır. Örneğin katılımcı Ö1; *"Din kültürü öğretmenlerinin tecrübelerini etkinliklerini faaliyetlerini paylaştığı birbirine danıştığı soru sorduğu birbirinden güzel örnekler öğrendiği alanlara ihtiyaç olduğunu görüyorum. Kavramlar sadece din kültürü dersinde yok bir çok kavram sosyal bilgiler dersinde de inkılap dersinde de görüyorlar hatta daha din dersi ile tanışmadan önce hayat bilgisi dersinde bizim dersimizde yer alan kavramlar ile karşılaşıyor öğrenciler bu yüzden bence muhakkak sosyal bilgiler öğretmenleriyle sınıf öğretmenleri ile iş birliği yapılmasının gerektiğini düşünüyorum."* cümleleri ile sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinde yer alan kavramların ortaklığından hareketle kavram öğretimi noktasında bu branş öğretmenleri ile paylaşımda bulunulması gerektiğini vurgulamıştır.

Alanında uzman kişiler ile öğretmenleri bir arada üretebilecekleri etkileşimli ortamlara işaret eden katılımcı Ö11;*"Akademisyenler ile öğretmenlerin bir arada çalışması gerektiğini düşünüyorum. Bence öğretmenler için öğretmenler ile akademik topluluklar bir araya gelmeli ve bu eksiklikler giderilmeli düzenli olarak zümre toplantıları yapılması ama verimli bir şekilde"* sözleri ile ihtiyacı belirtmiştir.

Benzer doğrultuda öğretmenlere yönelik düzenlenen eğitimlerin veriminin arttırılmasına yönelik öneriler arasında alanında uzman akademisyenlerin ve tecrübeli öğretmenlerin görevlendirilmesi ayrıca dijital platformalar ve öğretmenler arası fikir alış verişi yer almaktadır (Öz, 2012). Bulgular ile benzer doğrultuda DKAB öğretmenlerinin zümre çalışmalarını yararlı bulduğu görülmektedir (Gündoğdu, 2011).

Katılımcılardan Ö17 kavram öğretimine yönelik içerisinde kavramsal ilişkileri gösteren kavram haritalarının fazla olduğu kaynak kitaplara ihtiyaç duyduğunu şu şekilde açıklamıştır;

> "*Kavramları öğretebilmek için ya da çocuklar için kalıcı olmasını sağlayabilmek için kavram haritalarının yoğun olduğu kitaplar bence bizim bu alanda en önemli ihtiyacımız."*

Nitekim ders kitaplarını kavramlar açısından ele alan Alkış, ders kitaplarında kavramlara yönelik anlam çözümleme tabloları, kavram haritaları gibi görsel araçların kullanılmasının faydalı olacağı belirtilmiştir (Alkış, 2005: 88). Öğretmenler kitaplarda bulunan grafiklerin niteliğine yönelik belirlenimlerde bulunmamışlardır ancak ders kitaplarında kavramlara ilişkin grafiklerin yer alması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin, içeriğinde etkinliklerin sayısının fazla olduğu ve öğrencilere hitap edebilecek kitaplara ihtiyaç duyduğunu katılımcı Ö10 ve Ö2 şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Materyal renkli dikkat çekici eğlendirici materyal eksikliği bizim alanda çok hissediyorum ve kitabın işlevsel olmaması etkinliklerinin az olması gibi durumlarda da çoğunlukla iş öğretmenin anlatımına kalıyor öğrencilere hitap eden kaynaklara ihtiyacımız var." (Ö10)*

> *"Ders kitabı Etkinlikler açısından yetersiz, kavramlar arası ilişkiler kurulmamış, sözlük kısmı öğrenciler tarafından kullanılamıyor. Kitap düz metin olduğu için okunup hemen biter derin bir içeriği yok. Etkinlikleri sürekli öğretmenin bulması gerekiyor bu yüzden internetten farklı kaynaklarından faydalanıyorum. EBA'da DKAB alanında içerikler çok az var olan*

içeriklerde yetersiz bu yüzden özel sektördeki yayınlardan faydalanıyoruz etkinlik kitapları gerçekten bizim alan için ciddi bir ihtiyaç." (Ö2)

Kaynak kitap ihtiyacının yanı sıra dijital ortamlarda da içerik ihtiyacı hissettiğini ifade eden katılımcı Ö6 şunları belirtmiştir;

"Kavramların EBA'da daha böyle anlamını açık bir şekilde örnek hikâyeler ile desteklenmesi. Dürüstlüğü direk dürüstlük olarak verdiğiniz zaman etkilemiyor bununla ilgili bir kısa film izlettiğiniz zaman daha dikkat çekiyor ve etkili oluyor diye düşünüyorum."

Kavram öğretimini kolaylaştıran bir unsur olarak filmlerden yararlanılmasını gerektiğini ancak mevcut durumda kaliteli filmlerin yapılmadığını vurgulayan katılımcı Ö12 şunları belirtmiştir;

"Dini kavramlar ile ilgili kaliteli materyaller yok bir Çağrı filmi var bizim alanımızda, bu konuda çok zayıfız ama filmler ile istediğimiz kavramı rahatlıkla öğretebiliriz çünkü öğrencilerin çok hoşuna gidiyor."

Öğrencilerin tarihi filmlerden hoşlandıkları başka çalışmalarda da görülmüştür (Özmen, Er & Ünal, 2014). DKAB dersi içeriğinde bulunan Hz. Muhammed'in Hayatı, peygamberler tarihi ve önemli kişilerin hayatları gibi bir çok konu tarihi filmler ile desteklenerek zenginleştirilebilir. Bu alanda verilebilecek Çağrı filmi örneği başarılı bir çalışma olduğu Yorulmaz tarafından da ifade edilmiştir (Yorulmaz, 2015a).

Öğretmenlere yol gösterici nitelikte olan öğretmen kılavuz kitaplarının uygulamadan kaldırılmasını yorumlayan katılımcı Ö7 öğretmen kitaplarına ihtiyaç duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir;

"Önceden kılavuzlar oluyordu ama şuan yok o yüzden bana bir yöntem sunmuyor rehberlik sağlamıyor, o yüzden sosyal medyadan yararlanmaya çalışıyorum ve tecrübe sahibi kılavuz kullanan öğretmenlerden yararlanmaya çalışıyorum. Kılavuzların olması öğretmenlerin

yararına oluyordu öğretmen kendi düşünüyor nasıl öğretsem diye zamandan tasarruf ve rahatlık sağlıyordu eğer kılavuz olsaydı çünkü tecrübeli ve uzman kişiler tarafından hazırlanmış oluyor."

Benzer şekilde öğretmen kılavuz kitapları, öğretmenlere rehberlik sağlama niteliğinden (Çetin, 2013a) dolayı öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Ulu, 2011). Ayrıca değer öğretimine yönelik öğretmen görüşlerine odaklanan çalışmanın sonuçlarında da öğretmenlerin yarısından fazlasının kaynak araç gerece ihtiyacı olduğu görülmektedir (Altıntaş, 2014).

Öğretmenler arasında irtibatı sağlayabilmek ve uygulama örneklerinin yayılım hızını arttırabilmek amacıyla sosyal medyadan faydalanılabileceğini katılımcı Ö11 şu şekilde ifade etmiştir;

"Şuan sosyal medyanın aktif kullanılması ile bir çok öğretmen faydalanıyor görüyorum o oyunu kendi dersime uyarlıyorum. Sosyal medyanın globalleşmesi öğretmenler arasında bilgi paylaşımı açtı, eğitimde iyi örnekler siteleri var, en azından sosyal medya aracılığı ile öğretmenlere ulaşılabilir. Bu noktada sosyal medyanın gücünden faydalanılabilir."

Uygulamada öğretmen kitabı olmaması ve mevcut ders kitapların öğrenci seviyesine uygun bulmadığı için etkinliklerin bulunduğu, kavramların basitleştirildiği bir kitap tasarlamayı planladığını ifade eden katılımcı Ö20'nin ifadeleri şu şekildedir;

"Ben öğretmen kaynak kitaplarını özel sektörden alıyorum ve onda da sıkıntılar var. Ben kendi adıma fırsat bulabilirsem, yapmayı planladığım şey şu kendi ders kitabımı yazmayı düşünüyorum. Çocuklar için daha pratik olacak bir kitap ve öğrencilere de defter hazırlamayı düşünüyorum, böyle bir planım var çünkü bizim alanımızda en büyük ihtiyaç kaynak diye düşünüyorum. İçerisinde etkinliklerin olduğu öğrencileri aktif hale getiren ve kavramların basitleştirildiği bir kitap çünkü özel sektördeki kitapların da beğenmediğim yönleri oluyor okuma parçaları ağır."

Benzer şekilde alanyazında DKAB öğretmenlerinin yardımcı kaynak kullandığı görülmektedir (Aydın, 1996; Özdemir, 1998, 2004b; Selçuk, 2014). Ayrıca ders kitaplarının eksikliği, DKAB dersine yönelik Bakanlık tarafından onaylanmış kaynakların yetersizliği başka çalışmalarda da üzerinde durulan sorunlardan olmuştur (Asrı, 2005).

13. Kavram Öğretimine İlişkin Öneriler

Öğretmenler kavram öğretimi ve sürecinin niteliğinin arttırılmasına yönelik birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Buna göre öğretmenlerin dini kavramların yaşama dönük boyutunun öncelenmesine, kavram öğretiminde sevgi dilinin ve yaşamın merkezileştirilmesine, kavramların örgün eğitim yoluyla okul kurumlarında öğrenilmesine ve program-materyal tasarımına yönelik önerileri bulunmaktadır.

13.1. Kavramların Güncellenmesi

Kavramların güncellenmesine yönelik ele alınan veriler ve tartışmalar epistemolojik bir alanda değil, öğretmenlerin kavramları öğrencilerin anlam dünyalarına ve yaşanılan âna taşımaya yönelik çaba ve önerilerini kapsamaktadır. Buna göre öğretmenler, dini kavramların içeriklerine güncel anlamlar vererek, bir dereceye kadar somutlaştırarak, yaşamdan örnekler sunarak, uygulama imkânı vererek güncellemesi ve yaşanılan döneme taşınması yönünde öneriler sunmaktadır. Örneğin katılımcı Ö12; *"Kavramları çocukların günlük anlayacağı dile ama fazla maddileştirmeden her zaman karşılığı bulunmayabilir ama yine de onların dünyasına taşımamız gerekir diye düşünüyorum ve bugün din dilinin aslına sadık kalınarak yeniden güncellenmesinin tarafındayım. Kavramların asıllarına sadık kalarak çocuklarımızın dünyalarına taşınmasının tarafında birisi olarak duruyorum tecrübelerim bana bunu söylüyor."* sözleri ile din dilinin günün koşulları bağlamında yeniden ele alınmasını ileri sürmüştür.

Kavramların öğrencilerin dünyasına taşınmasını güncel anlamlar ile olabileceğini öne süren katılımcı Ö20; *"...Kavramları çocukların dünyasına taşımamız lazım, kavramlara güncel anlamlar vererek hayatlarına taşımalıyız."* cümleleri ile belirtmiştir.

Kavramları bireysel uygulamaları ile güncelleştirdiğini ifade eden katılımcı Ö11 şunları ifade etmiştir; *"Kendi tecrübelerim ile edindiğim bir şey var kavramların tanımları güncelleştiriyorum mesela güvenilir olma kavramını kendi dünyamda güncelleştiriyorum ve kendim tanımlıyorum hiçbir kitapta bulamazsınız. Çocuklarda kendi ulaştığım kavramları anlıyorlar çünkü kendi yaşadıkları dünyaya yaklaştırdım."*

Uygulamada olmayan ama tarihsel gerçeklikte bulunan kavramların öğrenciler tarafından idrak edilemediğini ve günün şartları dolayısıyla yeniden yorumlanmasını katılımcı Ö15 örneklendirerek şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Mesela cömertlik kavramı için Hz. Osman'ın on bin tane köle azat ettiği söylenir hadi mübalağa olsun bin olsun ama çocuğa köle kavramı yakın gelmiyor ki bilmiyor köle azat etmenin ne anlama geldiğini de idrak edemiyor bunun günümüzdeki karşılığı nedir tekabülü bir garibanın tüm SGK giderlerini öde emekli et bakalım, böyle güncelleyince kafalarında olayı ve kavramı idrak edebiliyorlar o şekilde taşımadıktan sonra teorik olarak kendi dünyamızda kalır hepimiz ehli sünnetin genel sekreteri gibi konuşuyoruz ama yaşarken bu kavramların yansıması öyle olmuyor tüm samimiyetimle önce kendime söylüyorum."*

Kavram öğretiminde yapılması gereken, kavram içerikleri teknoloji ve hız çağında büyüyen neslin dünyasına yakınlaştırmak olduğunu katılımcı Ö9; *"Kavramların güncelleştirmeliyiz, onların duygu ve algı dünyasına internet çağına uzak kavramlar olabiliyor ve tüm bu perdeleri yani engelleri aşarak onların dünyasına inmek ve yaklaştırmak hakikaten zor sadece bizim dersimiz için değil diğer dersler içinde aynı şeyin geçerli olduğunu düşünüyorum buda geldiğimiz çağdan öğrencilerin çok hızlı tüketmesinden kaynaklandığını düşünüyorum bu yüzden yapmamız gereken şey kavramların günümüze bakan yönüne vurgu yapmak olmalı."* sözleriyle ifade etmiştir.

Dini kavramlar, tarihsel bağlamından hareketle yaşanılan çağa dönük boyutunun tespit edilmesini ve kavramların içeriklerinin oluşturulmasında bu güncellemenin yapılmasını öneren Ö12 örnek kavramlar üzerinden şu şekilde açıklamıştır;

> *"Kavramların güncellenmesi daha doğrusu tarihsel anlamları ile günümüze bakmasına örnek veriyorum. Mesela Kuranı Kerim'de yerilen şair kavramı günümüzdeki şiir yazanlar ile örtüşmez medyayı yönlendiren propaganda amacı olarak kullanan kişiler olarak düşünebiliriz, bir şair şiir okuduğu zaman kamuyu etkiliyordu kanaat oluşturuyordu. Şiir Oscarları Nobel Ödülleri veriyordu, en beğenilen şiirler asılıyordu. Bu insanlar ticaret yapıyor Muhammed Hamidullah'ın tespiti Hz. Ebubekir ekonomiden sorumlu devlet bakanıdır, Hz. Ömer dış işleri bakanıdır. Cahiliye kavramı mesela bilgisizlik değil adam doğrusu bildiği için çıkarı uğruna işine geldiği için kabul etmiyor Velid b. Muğire'nin yedi dil bildiği söylenir ama cahil kavramını okuma yazmaya indirgendi. Şimdi çocuklara bu bağlantılar ile anlattığımızda kafalarında oturuyor en azından havada kalmıyor."*

Din diline yönelik önerisi ile katılımcı Ö14; *"Din dilinin bir şekilde reform edilmesi güncellenmesi ihya edilmesi gerekiyor yeniden."* sözlerini ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin vurguladığı gibi farklı çalışmalarda da kavramların geleneksel formuyla yer alması gerektiğini yönündeki görüş hakim olmasa da kavramların günümüzde kullanıldığı şekli ile "güncellenmesi" gerektiğini yönünde kanaatlerini ifade eden DKAB öğretmenleri bulunmaktadır (Keskiner, 2011: 457).

Meydan tarafından din ahlak ve değerler alanındaki seçmeli derslere yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmada da öğretmenlerin benzer önerilerde bulunduğu ve kavramların güncellenmesine vurgu yaptığı görülmektedir (Meydan, 2015b).

Çocuklarda kavram kazanımının basitten zora, somuttan soyuta bilinenden bilinmeyene bir gidişat içerisinde geliştiğini vurgulayan Selçuk, soyut ve dini kavramların öğretiminde "din dilini sade ve çocuğa uygun şekilde kullanabilme" imkânına vurgu yaparak

çocuklara ulaşabilmenin yeni yollarının aranmasının ve yeni bir dil geliştirilmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur (Selçuk, 2014: 35). Aynı şekilde din eğitimi çocuğa bilgisel düzeyde tam olarak kavrayamadığı fenomenleri sade bir dil ile ifade etmesi gerekliliği belirtilmiştir (Köylü & Oruç, 2017).

Kavramların, insanın anlamsal örüntü ve çağrışımlarının değişimine eşlik etmesinin yanı sıra içeriklerinde, zamanın ruhu ile birlikte değişim ve dönüşüm yaşanması gerçeği bulunmaktadır. Coşkun (2011: 49) bu durumu cep ve telefon sözcükleri bağlamında irdelemiş ve bu kavramların bağlam ve kapsamlarının değişmesi ile birlikte farklı kavramsal alanlara gönderimde bulunduğu için on yıl öncesinin anlam ağları ile düşünülemeyeceğini ifade etmiştir. Özelde DKAB dersi, kategorik olarak din alanının kavramlarının bağlam ve kapsamında yaşanılan hızlı değişim ve dönüşümden hareketle dini kavramların, alan uzmanları tarafından kavram analizleri yöntemleri ile yeniden ele alınması gerekliliği de tartışılmaktadır (Çetinel, 2018).

Araştırmanın kapsamı dışında da olsa teolojik anlamda kategorik olarak dini kavramların anlam örüntülerinin yeniden gözden geçirilip içerisinde yaşanılan dönemin ruhuna ve ihtiyacına yönelik olarak yaşama yaklaştırılması bir nevi güncellenmesi gerekmektedir. Bu gereklilik doğrudan DKAB dersinin görev ve sorumluluğunda olmamakla beraber, din eğitimi biliminin muhtevasını oluşturan alanın teoloji alanı olduğu düşünüldüğünde, bu alanda üretilen bilginin din eğitimi bilimi ve uygulamaları için ne kadar elzem olduğu aşikardır. Din öğretimi disiplini ise, muhtevasını aldığı teoloji alanındaki bilgiyi pedagoji ile sentezleyerek eğitim öğretim faaliyetlerine uygun hale getirmekte ve öğrenilmesi öngörülen verinin en uygun yöntem ve teknikle anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri destekleyecek şekilde sunulması için eğitim bilimlerinin araçlarını kullanmaktadır (Tosun & Doğan, 2005: 15). O halde dini kavramların teolojik olarak yeniden yapılandırılması, güncelleştirilmesi ve zamanın ruhu ile değişim ve dönüşüm yaşaması

problemi ile bu üretilen bilginin öğretiminin planlanması ve öğrenciye düzeyine uygunluğu problemi birbirini etkileyen iç içe geçmiş süreçlerdir.

13.2. Sevgi ve Yaşamı Merkeze Alma

Çocuk psikolojisi ve ruhunu tanımayan ve bu alanlardan gelecek olan veriye göre organize edilmeyen bir din eğiminin zararı faydasından çok olacağından, din öğretiminde sevgi motifinin işlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Bilgin, 1991). Bilindiği gibi çocukluk dönemi din eğitimi ilkelerinden en belirgini, baskı ve zorlama yerine sevgi ve hoşgörülü olmaktır (Clark, 1981; Dam, 2017). Nitekim Albayrak tarafından yapılan bu çalışma sevgiyi merkeze alan öğretiminin ne kadar önemli ve etkili olduğunu göstermektedir (Albayrak, 2015).

Öğrencilere verilecek mesajlar, sevgi merkezli olduğunda, hedeflenen olumlu tutum ve davranışların gerçekleşmesi ve olumlu duyguların harekete geçirilmesinde kolaylaşabilir (Bilgili, 2005). Bu doğrultuda Aydın, din eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşabilmek için korku temelinde bir eğitimden ziyade sevgi merkezli bir yaklaşım ile hareket edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Aydın, 2011).

Öğretmenler de genel itibari ile kavram öğretiminde kavram içeriklerini oluştururken sevgi dilinin ve yaşamın merkezileşmesini önermektedir. Buna göre katılımcı Ö1; *"Bizim dersimizin içeriği matematik sosyal gibi değil, biz bu kavramları ezberlesin yazsın geçsin şeklinde düşünmemeliyiz. Hayatta karşılıklarını buldurmalıyız öğrenilen kavramların hayatta uygulanmasının üzerinde durmalıyız, bunu gerçekleştirebilmekte ancak alanı kavramları kavramların anlamlarını sevdirmek ile mümkün olabilir diye düşünüyorum bu yüzden kavramlar çocuklara sevdirilmesi daha güzel sonuçlar verebilir."* sözleri ile kavramların yaşamda uygulanmasının ve sevdirilmesinin önemine işaret etmektedir.

DKAB dersinin sadece teorik yanından ziyade duygu, sevgi ve yaşama bakan yönlerinin işe koşulmasını Ö3; *"Öğretmen olarak daha nasıl kolaylaştırıp sevdirebiliriz diye düşünüyoruz.*

Din dersinde sevdirme olmasa diğer dersler gibi tamamen bilgi odaklı olursa hiçbir anlam ifade etmiyor. Bizim işimiz sevme amacı da taşıyor. Şuan tüm çocuklarda ahlaki kavramlarda sorun var hayata geçirmede problem var. Anlayış sorumluluk hayatlarında göremiyoruz yapacağımız eğitim bunlara dönük olmalı." sözleriyle vurgulamıştır.

Kavramlar sayesinde öğrencilerin hayatlarına dokunabildiğini ifade eden katılımcı Ö9;*"Din hayatınıza nasıl etki etmiştir diye sormuştum, bir öğrencimin cevabı arkadaşım ile karşılaştığımda "naber lan" demem de "selamünaleyküm" derim yazmıştı, böylelikle kavramlar sayesinde öğrencilerin hayatlarına dokunmuş ve iz bırakmış oluyoruz. Kavram öğretiminde amacımızın bu olması gerektiğini düşünüyorum."* sözleri ile kavramların yaşama etki etmesine vurgu yapmıştır.

Ders kitaplarında yer alan kavramların içeriklerinin öğrenci seviyesine hitap etmediğini ve bunun aksine sevgi dili ile kurgulanmasını katılımcı Ö14; *"Dini kitapların içeriği dili ve kavramlar ilahiyat öğrencisine hazırlanmış gibi çocuğun nefret ettirmekten başka bir işe yaramıyor. Programın sade yalın olması lazım psikolojik pedagojik veriler dikkate alınarak sevgi dili ile kurgulanması lazım."* sözleri ile ifade etmiştir.

Kavramların hayatta karşılığının bulunmasının önemini katılımcı Ö11; şunları ifade etmiştir;

> *"Bir şey hayatın içine çekilmediyse, şimdi Ziya Hoca da aynı şeyleri söylüyor ya bir şeyi yaparak yaşayarak öğrenmediğin hayatın içerisinde kullanmadığın sürece o kavram çöp. Amacım bu aslında hayatın içerisine çekmek. Bu yüzden bir kavramı öğretirken şunu yapıyorum: mesela sabır kavramı Eyüp Peygamberi örnek olarak anlatmışız aslında hayatımızın dışında ya da Yunus peygamber. Orada kişinin hatasından dönmek beklemek gibi bir sürü öğrenmesi gereken kavram var. Bu hikâyeyi kendi hayatınızda bir yere çekin, sabır kavramı için. Düşünmelerini istiyorum sabır kavramı senin hayatında neye denk geliyor. Bence bizim dersimizdeki kavramlar kesinlikle hayatta karşılığı buldurularak öğretmeli."*

Bilginin yaygınlaşması ve bilgiye ulaşımın kolaylaşması ile okulların işlevinin yeniden düşünülmesi gerektiğini ifade eden katılımcı Ö12; *"Belki 2040'ların eğitim öğretim dünyasında çok şey değişecek sırf kuru bilgiye kaldığı zaman okulları kapatacaklar çünkü ağır masrafları olan bir şey ama okullar hala öğretimde rol alabilecek niteliğe sahip mekanlar ama bilginin çok değerli olduğu mekanlar değil, bilgiye her yerde ulaşıyor. Ama kavramların hedeflerini gerçekleştirmek için aynı yönde miyiz bilemiyorum. O yüzden kuru bilgi ile kavramları ezberletmek değil hayata aktarılmasının uygulanmasının formüllerini bulmalıyız."* kavram öğretiminde kuru tanımlamaların yeni çağın ihtiyaçlarını karşılamadığını vurgulamıştır.

Kavram öğretiminin, tanım aktarıcılığı yerine yaşama ve duyguya dokunan bir yaklaşım ile yapılandırılmasını öneren Ö10 şu ifadelerde bulunmuştur;

> *"Bizim yapmamız gereken şey kuru tanımların ötesine geçip sevdirici olmamız lazım, 50 kere cami kavramını anlatmaktansa elini tutup camiye götürmenin daha etki ettiği gibi, dürüstlüğü 50 kere anlatmaktansa kendin dürüst olup rol model olmak gibi. Dini kavramların öğretilmesi konusunda yeni yöntemler ve yeni teşvikler yapılması lazım kuru bilgiler ile anlatılmaz örneğin vefa kavramı için peygamberimizin hayatından örnekler o kadar fazla ki bunları duygusal olarak kullanmak gerekiyor. Maalesef biz okullarda kavramları öğretirken fazla duyguyu katamadığımız için etkin olamıyoruz. Buradaki sıkıntı ise din kültürü öğretmenleri olarak duygu eğitimine ağırlık vermeliyiz kavramların duyguları, vahiy kavramını tanımladık namazı tanımladık öğrendi ama namaz kılmıyor çünkü o kavrama duygu katamadık, bizim alanımızdaki kavramların bir ruh ve duygu ile anlatılması gerektiğini düşünüyorum. Politik, ideolojik ve siyasi fikirlerden bağımsız bir ruh samimiyet ve duygu ile yaklaşmamız gerektiğini düşünüyorum ki kavramla hakarete geçirsin."*

Katılımcı Ö10'nun vurguladığı gibi çocukların kutsalı hissedip yaşayabilecekleri camiler, sezgisel ve sembolik olarak dini çağrışım imkânına sahip mekanlardır.

Katılımcıların ifadeleri ile benzer doğrultuda DKAB öğretmenlerinin, öğrenciler ile iletişimde asıl amacın çocukta sevgiyi ve ilgiyi tesis etmek olması gerektiği vurgulanmıştır (Şanver & Kılavuz, 2011). Çünkü öğrenci ve velilerin öğretmenin alan ve mesleki bilgisinden ziyade bu gibi kişisel özelliklerine önem verdiği vurgulanmaktadır (Bulut, 2009). Ayrıca DKAB öğretmenleri yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, kişisel özellikler boyutunda öğretmenlerin kendilerini oldukça yeterli gördükleri görülmektedir (Arpacı, 2004; Işıkdoğan, 2006; Koç, 2010; Şimşek, 2006; Yazıcı, 2004; Zengin, 2013b).

Çocukluk dönemi duygusal gelişimin niteliği, yetişkinlik döneminin inanç ve tutum gibi yapıların oluşmasında belirleyici bir etkendir. O yüzden çocukluk dönemi gelişim özellikleri merkeze alınarak organize edilen bir din eğitimi sağlıklı duygu gelişimine imkân tanırken, gelişim özelliklerinin dikkate alınmadığı, dayatmacı bir din eğitimi istenmeyen sonuçlar doğurabilmektedir. İstenmeyen sonuçların meydana gelmemesi için çocukların gelişim özellikleri ve ilkeleri bilinmeli ve eğitim bu ilkelere göre yapılandırılmalıdır.

Alanyazında da öğrencilere sevgi motifinin kazandırılabilmesi için İslam klasiklerinden "Mevlana'nın Mesnevisi, Şeyh Sadi'nin Bostan ve Gülistan" gibi eserlere yer verilmesi önerilmektedir. (Albayrak, 2004; 346).

Öğretmenlerin sevgi temelli kavram öğretiminin yanı sıra vurguladıkları ve önerdikleri başka bir yaklaşımda yaşamı merkeze almaktır. Erken dönem çalışmalarında DKAB dersinde, yaşanılan hayat ile bağın kurulmasının yeterli düzeyde olmadığı yönünde eleştiriler bulunsa da (Yavuz, 1998; Bilgin, 1988) katılımcı öğretmenler dersin ve kavramların yaşam ile iç içe olması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca din öğretimi alanında yürütülen çalışmalarda, derslerin teori ağırlıklı olduğu ve

uygulamaya yeterince yer verilmediği eleştirisi görülmektedir (Bahçekapılı, 2010; Tekin, 2005).

Katılımcı öğretmenlerin uygulama ve önerilerini destekleyecek çalışmalar mevcuttur. Örneğin, yürütülen araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu, konu ve kavramları güncel yaşamla ilişkilendirdiklerini ifade etmişlerdir (Bağcı, 2012). Öğrencilerin DKAB ders kitaplarına yönelik görüşlerinin alındığı bir çalışmada da öğrencilerinin %71,5 gibi önemli bir kısmı DKAB dersi konularının günlük yaşamda uygulanabilirliği noktasında olumlu görüş bildirmişlerdir (Gözütok & Yılmaz, 2011: 440).

Kavramları gündelik yaşam ile ilişkilendirmenin kavram öğretimi niteliği için oldukça önemlidir. Çünkü ders konularının günlük yaşamdan somut örnekler ile verilmemesinin ilköğretim öğrencilerinin kavramları gündelik yaşam ile ilişkilendirme düzeyinin yetersiz olmasına neden olduğu (Ayvacı & Devecioğlu, 2008) vurgulanmaktadır.

Bu yüzden din öğretimi "yaşanan hayat ile yaşayan" bir yapıda olması gerekmektedir (Bilgin, 1980: 74). Goldman'ın da vurguladığı gibi din eğitimi, "hayat ve tecrübe merkezli" bir yaklaşım ile yapılandırılmalı, öğrencilerin gündelik yaşamları dikkate alındığı kuramlar geliştirerek öğrenilen bilgi, yaşama aktarılmalıdır (Tekin, 2005: 157). Çünkü dini konu ve kavramlar, yaşamın dışında ve yaşamdan bağımsız bir şekilde anlatıldığı takdirde ikili dünya probleminin ortaya çıktığı görülmektedir (Goldman, 1966: 241-242 aktaran Köylü & Oruç, 2017: 75).

Hanley'e göre de öğrencilerin, öğrenilenleri yaşamda uygulayabilme becerisi, bilgi yığınlarını ezberlemelerinden daha kıymetlidir (Hanley, 1994 aktaran Zengin, 2010: 72). Katılımcı öğretmenlerinde kavram öğretiminin ezberci bir yaklaşımdan uzak olmasını bekledikleri ve önerdikleri kavram öğretimi için istenilen bir durumdur.

Ayrıca Köylü ve Oruç tarafından ele alınan yaşam merkezli din eğitimi yöntemlerinden biri de dini bir yaşam tarzı geliştirmedir. Dini yaşam tarzı, çocuğun yoğun ve sürekli bir şekilde dini kavramlara ve açıklamalara maruz bırakılması anlamına gelmemektedir. Nitekim Goldman'a göre yaşamın yoğunlukla teolojik açıklamalarla yaşanması ile dinin yaşamdan dışlanması, aynı derecede problemlidir (Yılmaz, 2016). Buradaki temel nokta dinin yaşam ile bütünleşmesi, yaşamdan bağımsız ve kopuk bir din tasavvuru gelişmemesidir (Ratcliff, 1992 aktaran Köylü & Oruç, 2017).

Din eğitiminde metafor kavramı üzerinden analizlerde bulunan Ashton, somut veya soyut fikirlerin anlamın çeşitli boyutlarında anlaşılabileceğini vurgulayarak, bir çocuğun soyut bir kavramı somut özellikler yükleyerek anlamasının ve ilişkilendirmesinin onun yanlış anladığı anlamına gelmediği gibi teolojik açıdan da eksik ya da hatalı olarak değerlendirilemez olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden çocukluk döneminde bilişsel gelişimin sınırlayıcı bir şekilde yorumlanmasının sonucu olarak dini açılım ve açıklamalardan kaçınmak, büyük bir eksiklik olacaktır. O halde benimsenmesi gereken yaklaşım, dini konu ve kavramları çocukların zihinsel ve duygusal duygu durumlarına göre yaşam ile irtibatlı, tecrübi temelli bir din eğitimi sunarak çocuklara rehberlik etmektir (Ashton, 2006 aktaran Köylü & Oruç, 2017: 140-141).

Öğretmenlerin vurguladığı bir diğer noktada da öğrenilen kavramların bilgi düzeyinde kalması ve öğrencilerin davranışlarına yansımamasıdır. Benzer şekilde din öğretiminde kavramların öğretimine yönelik yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre de öğretmenlerin, kavramların uygulama açısından davranış haline getirilmesinde zorlandığı (Ayaydın, 2012); öğretmenlerin DKAB dersinin amaçlarının tam olarak gerçekleşmediği düşündüğü (Çınar, 2005) ve ahlaki kavramların yaşama geçmediği görülmektedir (Ayaydın, 2012). Bu noktada son dönemlerde din öğretiminde yaşam merkezliliğin kuramsallaştırıldığı, öğrencilerin yaşam deneyimleri ile ders içeriğinde yer alan ve

kavramlarında dahil olduğu epistemolojik çerçevenin ilişkilendirilmesini salık veren, bilgi ile yaşam arasında korelasyona odaklanan ve "korelasyon didaktiği" olarak kavramsallaştıran yaklaşımların ele alındığı görülmektedir (Sözen, 2019). Ayrıca anlama odaklı kurgulanmış bir din öğretiminde anlama sürecinin önünde ki engellerden biri olarak muhteva ile yaşam arasında bağlantının yeterince kurulmamasına ve dinin yaşamdan ayrıştırılarak tematik sunumuna vurgu yapılarak bilgi ile eylem arasında bir praksise ulaşma çabası öngörülmektedir (Zengin, 2018).

Kavram öğretimi, kavramın içerik ögelerinin öğrenilmesi ile kavramın hayata tatbikatı birbirini destekleyen farklı süreçlerdir. Örneğin bir öğrenci çevresine karşı son derece paylaşımcı ve yardımsever bir tavır sergilerken yardımseverlik kavramının tam teşekküllü bir tanımını yapamayabilir, örnek olmayan durumlarını örnek olanlardan ayırt edemeyebilir ya da kritik özelliklerini belirleyemeyebilir. Tersi bir doğrultuda kavram öğretimin içerik ögelerini bilirken davranış olarak yansıtmayabilir, dürüstlük kavramının tanımını yapan herkesin dürüst olmadığı gibi bu son derece bireysel bir süreçtir. Bu iki durum birbirini etkiler, destekler biri birinin ön koşuludur ama yalnızca kavram öğretimi din ve ahlak öğretiminin yegane hedefi ve salt çıktısı değildir.

13.3. Kavramların Okulda Öğrenilmesi

Öğretmenler dini kavramların, Türkiye'nin siyasi-tarihi tecrübelerinden ve dini sosyolojik grupların eğilimlerinden hareketle, sağlıklı bir şekilde öğrenilebilecek kurumun örgün eğitimi içerisinde okulların olduğunu ifade ederek prensipte kavram öğretimin okullarda yapılmasını önermişlerdir. Nitekim okul öğrenciye değişerek ve dönüşerek karmaşıklaşan toplumsal yapıda ihtiyaç duyulan bilişsel ve duyuşsal kazanımları elde etme imkânı sunarken hem yerel toplumu hem de global olarak dünya toplumunu kuşatacak konu ve kavramları sunmaktadır (Bloom, 2016: 215). Öğrencilerin aileleri dışında hiçbir yapı ve kurum, öğrencilerin kendileri ve gelecekleri üzerinde okul

kadar etkili değildir. Dünyanın neredeyse hemen her yerinde ilköğretim yılları zorunludur ve öğrencilerin devamı üzerine kurgulanmıştır. Bu yüzden okulda yürütülen kavram öğretimi, informal ve örtük öğrenmelerin aksine her türlü keyfiliğin yerini eğitsel hedeflerin aldığı bir süreçtir.

Bu bakımdan katılımcı Ö11 kavramların okullarda DKAB öğretmenleri tarafından başka bir otoriteye gerek kalmadan öğretilmesi gerektiğini; *"Belki biraz siyasi olacak ama kavram dilimiz aynı olmadığı için kafa karışıklığı var.. Tüm ülkenin bizden sonra gelecek neslin din dili için, bu dersi alan öğrenciler için öyle bir din eğitimi verelim ki çocuk dışarı da okulda öğrendiğinden daha farklı bir otorite tanımasın kavramlara yönelik. Bunun içinde hepimizin aynı kavram dili ile konuşması gerekiyor ki dışarıda ki farklı bir otoritenin yüklediği bir anlamı vermesin kavrama."* cümleleri ile izah etmiştir.

Kavram öğretiminin yapılacağı yer olarak okulu kabul ettiğini katılımcı Ö14; *"Kavramların doğru öğrenileceği yer Atatürk'ün dediği gibi her fert dinini diyanetini öğrenmek için bir yere muhtaçtır orası da mekteptir bu yüzden okul ve öğretmen önemli."* cümleleri ile özetlemiştir.

Dini kavramların pedagojik ve alan yeterliğine sahip öğretmenler tarafından okul çatısı içerisinde öğretilmesi katılımcı Ö20 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

> *"Mesela çocuklardan duyuyorum, çocukların formasyonu olmayan kişilerin elinde yalan yanlış öğretilmeye çalışılmasına gerek yok. Yani çok sağlıksız bilgiler ile dolu mesela hadisler deryası diye bir hadis kitabı var uydurma hadislerin toplandığı hadis kitabı ama hadis kaynağı olarak evlerinde tutan insanlar var ve buralardan beslenen insanlar gelip çocuğa dini kavramları öğretecek burada ben çocuğumun kötülüğünü istemiş olurum bu yüzden dini kavramların öğrenileceği yer okul ve din dersi olmalıdır."*

Öğrencilerin kavramlara yönelik ön bilgilerin kaynaklarını sayan katılımcı Ö12 sağlıklı bir kavram öğretiminin yapılacağı yerin okullar olması gerektiğini; *"Çocukların kavramlar ile ilgili ön bilgilerinin kaynağının aile yapısı, çevresindeki camiler kuran kursları ya da diyanetin*

eğitim merkezleri o bölgelerde bulunan kanaat önderlerinin açmış oldukları evler olduğunu düşünüyorum ve elbette ki bu kavramların sağlıklı bir şekilde öğretildiği yerin okullar olması gerekir." cümleleri ile ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi öğretmenler sistemli ve bilimsel bilgiler ile okul çatısı içerisinde sağlıklı bir kavram öğretimi yapılacağını vurgulamışlardır. Literatür incelendiğinde Bilgin, plansız ve yöntemsiz etkilenmelerin, planlı ve yöntemli etkilenmeler için engel olduğunu ifade etmiş; (Bilgin, 1982: 157).

Kavramlar yoluyla bilgi ve olgular sistematik olarak gruplandırılmakta ve örgütlenmekte olduğu için hem okulun hem de öğretim programlarının yer ayırdığı önemli yapılar olmasından hareketle kavram öğretimi, planlı ve programlı belirli bir sistem ve eğitimsel ilkeler ışığında gerçekleştirilmeli ve kavramların, kavram öğrenimi-öğretiminin özellikleri ve prensipleri dikkate alınması gerekmektedir (Çeliköz, 1998). Kavram öğrenme birey dünyaya gelmesi ile başlamaktadır ancak okul öğrenmelerindeki kavram öğrenimi planlı ve sistemli olması yönünden diğer öğrenmelerden ayrılmaktadır (Sabancı, 2017).

Din öğretiminde kavram öğretimine yönelik ilk çalışmaları yürüten Akyürek, Türkiye'de, din alanında ortaya çıkan "bilgi boşluğunun" sağlıklı bir şekilde doldurulmasını planlı ve sistemli öğretim ile mümkün olabileceğini ayrıca bu sistemin içerisinde temel kavramların öğretiminin de bulunması gerektiğini ifade etmiştir (Akyürek, 2004a: 169-173).

Ayrıca çocuklar din öğretiminde neye ihtiyaç duyuyorlarsa bu ihtiyaçlarını okulda giderebilmelidir. Çünkü din eğitimi ilk olarak okulda başlamasa da sistematik olarak dini bilgilerin öğrenildiği ilk yer okuldur.

13.4. Program ve Materyal Tasarımı

Öğretmenler kavram öğretimin niteliğini arttırmaya yönelik öğretim programı ve ders materyali önerilerinde bulunmuşlardır. Örneğin katılımcı Ö10 kavramlar arası ilişkilerin kurulmadığı ve kavramlar arasında örüntünün olmadığını ifade ederek ihtiyaç ve yaşamdan hareketle kavramların belirlendiği bir program önerisini şu şekilde açıklamıştır;

> *"Program ilahiyattaki Fıkıh, Kelam ekollerine göre ünitelerde hazırlanmış gibi geliyor bana birbirleri arasında bir örüntü yok. Üniteler arası örüntü olmaması problem inanç ünitesi kavramları bitiyor birden şekilsel bir ünite ve kavramları başlıyor şekilsel ünite bitiyor sonra böyle olmasa nasıl olur bilmiyorum. Ama inanç kavramlarından hemen sonra şekilsel kavramlara geçiyoruz sonra soyut kavramlar ardından Peygamberimizin Hayatı ile ilgili kavramlar birbirleri ile aralarında bağlantı yok. Böyle değil de hayatın içindeki kavramlar olarak gitse daha etkili olabilir diye düşünüyorum. Tema ve konular dışında hayatta karşılaştıkları kavramların öğretimi üzerinde olması daha etkili olabilirdi. Bende usta öğretmenin kitabı yoktur derler ya o ne vermesi gerektiğini bilir diye bunu biraz da öğretmenlikte pişince tabi bu cüretkar bir ifade ama o sınıfa ne vermem gerektiğini anlıyorum."*

Görüldüğü gibi öğretmen Ö1O, kavramlar arasındaki ilişkilerin kurulduğu bir program önerisi ile birlikte uygulamadaki programa ve kitaba sıkı sıkıya bir bağlılık göstermediğini vurgulamıştır. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda konu ve kavram alanlarının genişlemesi ya da daralması tabiidir. Ancak kitapta yazılanın dışına çıkma yaklaşımından uzak durulması gerektiğini bunun yerine çerçevenin dışına çıkılmaması gerektiği Doğan ve Altaş tarafından "çerçeve- esnek" formda tasarlanmış program için ifade edilmiştir (Doğan & Altaş, 2004: 27).

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine yönelik görüşlerini ele alan çalışmanın sonuçlarına göre de öğretmenler, günlük hayatta sıklıkla kullanılmayan

kavramlarda öğrencilerin zorlandığını ve kavramlar arası bütünlüğün olmamasının öğrenmeyi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. (Gültekin, 2016).

Ders kitaplarının görsel ve işitsel açıdan zenginleştirilmesine dayalı bir kaynak tasarımı katılımcı Ö19 şu şekilde ifade etmiştir;

> *"Artık iki boyutlu görsellerin bittiğini görüyoruz. Kitaptaki kavramlar ile ilgili resimlerin üzerine çalışılması gerekiyor hadi metni biz biraz açıyoruz ama bu kadar kötü görseller kavramı açıklamıyor. Derinlikli çizimler grafikerlerden faydalanılması gerekiyor. Çizgi film karakterlerine dönüştürecek bir şeyler bulunabilir. Mesela sayfaya filigram yapıyorsun ya bir keresinde yazılı kağıtlara, erkeklere erkek kız çocuklarında kız çizgi film karakteri koymuştum o kadar etkilenmişlerdi ki yani o kadar zor mu teknolojinin bu kadar ilerlediği bir dönemde bunları yapabilmek. Mesela İngilizce kitaplarını hatırlıyorum dinleme yerleri olurdu sure, ayet, Kur'an, rahman kavramlarından bahsederken oraya bir ses kaydı koyamaz mıyız, ayrıca öğretmene de yönerge olsa burası dinlenecek sonra bunun hakkında konuşulacak gibi çok zor olduğunu düşünmüyorum. Bu konuda fikrim her zaman geleneği terk etmeden yenilikçi bakış açısıyla kavramları ve malzemeyi tekrar yoğurmak. Eski malzemeyi sağlamlaştırarak ilerlememiz gerekiyor. Aynen bu şekilde düşünce dünyamızın eski malzeme ile yenileştirilebileceği düşünüyorum. Şimdi fikirler yenilikçi ama sistem gelenekçi ne oldu kendi kendine çelişiyor."*

Erken dönemlerde yürütülen çalışmaların sonuçlarında da öğretmenler tarafından ders kitapları görsel açıdan yetersiz bulunmaktadır (Dam, 1996). Benzer doğrultuda öğretmenler öneri olarak DKAB dersi için diğer derslerde olduğu gibi çalışma kitaplarının hazırlanmasını istemektedir (Keskiner, 2011). Katılımcı Ö19'un ifade ettiği kavramlar arasında bütünlük vurgusunu da alanyazında görmek mümkündür (Doğanay, 2008).

Öğretilmesi ön görülen kavramların konu ve temalar etrafında şekillenmesi yerine Hz. Muhammed'in Hayatı ekseninde dizayn edilmesine dayalı bir model öneren katılımcı

Ö11, önerdiği doğrultuda tasarlanan bir modelde ayrıca seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı dersine ihtiyaç olmayacağı için tekrarlarında ortadan kalkacağını şu şekilde ifade etmiştir;

> *"İnsan sevgisi, insanlar arası iletişim, kötü alışkanlıklar gibi bir sürü hayatın içerisinde kavram var bunların hepsini Hz. Muhammed'in üzerinden anlatabilirsin onun hayatı üzerinden bir program bina edilse hem ders Siyere dönüşür ayrıca bir Siyer dersine gerek kalmaz hem de İslam dininin rehberi önderi o bir ufuk var o ufuk merkezli kavramları yerleştirebiliriz."*

Katılımcı Ö11'in vurguladığı gibi okul çağı çocuklarının peygamber tasavvurları dinin anlaşılması ile ilişkilidir (Köylü & Oruç, 2017). Bu doğrultuda Kay tarafından İngiltere ve Galler'deki din eğitimi tarihini ele alındıktan sonra kurucu yaşam yaklaşımı ile Galler'deki ilkokullar için yeni bir din eğitimi müfredatının tasarımı tanıtılmakta ve bu yaklaşımın avantajları vurgulanmaktadır (Kay, 2002). Bu yaklaşımın kavram öğretimi eksenindeki katkısı, soyut kavramları idrak etmekte zorlanan çocuklara bütüncül bir yaşam ile somut bir model sunma imkânı sağlamasıdır. Ayrıca Hz. Muhammed'in özellikleri ve Allah ile irtibatı özellikle küçük sınıflardaki çocuklar tarafından merak edilen konular arasında olduğu görülmektedir (Yavuz, 2012). Ders kitabında yer alan hadislerin öğrenci seviyesine uygunluğunun ele alındığı çalışmada da konular ile ilgili hadislerin yer verilmesinin öğrencilerin rol model arayışları için yararlı olacağı vurgulanmıştır (Bilecik, 2013).

Katılımcı Ö16 kavram öğretimine ilişkin ders kitaplarında Kur'an da bulunan anlatımlar ile zenginleştirilmesini şu şekilde önermektedir;

> *"Ders kitaplarında kavram direk veriliyor, o şekilde değil de zaten öğrettiğimiz her kavram Kur'an da var. Kur'an'daki anlatım gibi anlatamaya o sembollerini tanıtmaya çalışsak bence daha çok verim alabiliriz."*

Katılımcı Ö16'nın belirttiği gibi kutsal kitaplar çocukların temsil ihtiyaçlarını karşılayabilecek sembolik anlatımları ihtiva etmektedir. Çocukların kutsala işaret eden kavramları kazanması, yine kutsallık hissi ile irtibatlı oluşturulan sembolleri tanıması, Alman teolog Otto'nun ileri sürdüğü insanın a priori olarak kutsallık fikrine sahip olmasını kavramsallaştırdığı "numinous" fikrinin (Köylü & Oruç, 2017: 42) somut bireysel durumlar ile ilişkilendirilmesi açısından oldukça önemlidir (Oruç, 2017).

Ders kitaplarında kavram açıklamalarının hikâyeler ile desteklendiği bir tasarım öneren katılımcı Ö12 şunları ifade etmiştir;

> *"Ders kitapları öğrenci seviyesine hala inmiş durumda değil kavramlar çok soyut, Firuzabadi'nin kamusu var kavramlar onun açıkladığı tarzda açıklanabilir. Arapçada geçen her kavramı hikâyeler ile anlatıyor her kavram için olmasa da çoğu için yapılabilir. Kavramlar ile ilgili hikâyeler örnekler ile zenginleştirilebilir."*

Literatürde de ders kitaplarında yeterli düzeyde örnek olay ve hikâyelerin bulunmadığı eleştirisine (Dam, 1996) ve öğretmenler tarafından kitapların hikâyeler açısından zenginleştirilmesi istendiğine rastlanmaktadır (Keskiner, 2011). Ders kitaplarının öğrencilerin ifadeleri ile değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmanın sonuçlarında, öğrencilerin ders kitaplarında bulunan hikâyelerin dikkat çekici olduğunu düşündüğü görülmektedir (Gözütok & Yılmaz, 2011). DKAB öğretmenleri sınıf düzeyi ne olursa olsun öğrencilerinin hemen hepsinin hikâyelerden etkilendiğini ve keyif aldığını belirtmişlerdir.

Kavram öğretiminde ders kitabının medya ve internet araçlarına taşınması ve dijital döneme uyum sağlaması önerisi Ö14 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

> *"Ders kitapları ve kavramlar sosyal medyaya taşınsa ya da internetten faydalanılsa eminim çok daha etkili olacak. Çünkü çocuklar internet çağında bu noktada bizim bilmediklerimizi*

biliyor. Şimdi onlara kitaplar kavramlar felan sıkıcı ve uzak geliyor. Öyle bir kitap olacak ki böyle belki internette oynadıkları oyunlar ya da sosyal medyayı da içine alacak."

Ayrıca öğretmenlerin kavram öğretimine ilişkin önerileri medya ve filmleri de içermektedir. Örneğin katılımcı Ö16; *"Kavramlar ile ilgili tarihi olabilir, belgesel olabilir, film olabilir çocukların inanılmaz dikkatini çekiyor yani sen hicret, muhacir ensar kavramlarını ne kadar anlatırsan anlat bir kere Efendimizin hayatını izleseler ve o esnada izlerken durdurup gördükleri olayları kavramlar ile açıklasak ya da mesela yasalar var fiziksel, biyolojik yasalar bunlarla ilgili bilimsel filmler izletsek bu iş tamam olur."*

Kavram öğretiminde varoluşun başlangıcı tartışmalarında İslam dini teolojisi ile çelişki oluşturmayan evren ile ilgili hazırlanmış nitelikli belgeseller din eğitimi materyali olabilir. Ayrıca çocuklara ahlaki açıdan rol model olabilecek kişilerin işlendiği tarihi filmlerin olumlu katkısı olacağı ifade edilmektedir (Yorulmaz, 2015a). Görüldüğü gibi farklı türdeki filmlerin çocuk ve eğitim üzerinde olumlu bulunmaktadır. Ancak bu durum her filmin eğitsel değer taşıdığı anlamına gelmemektedir. Bu yüzden din eğitiminde bir materyal olarak kullanılacak filmin öncesinde dikkatlice kritik edilmesi gerekmektedir.

Filmlerinin din eğitiminde hangi yönleri kolaylaştırıcı ve katkı sağlayıcı ve hangi yönleri ile zorlaştırıcı ve engelleyici bir araç olduğunu tespit etmeye çalışan bir araştırmada; din öğretiminde filmlerin kullanımının; birden fazla duyu organına hitap etme imkânı sunması, çoklu zeka anlayışına uygun olarak farklı zeka türüne sahip öğrencilere ulaşması, öğretmen merkezli anlayıştan daha etkili olması, etkileşimli öğrenme ortamı yaratması, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artması, öğrenimi eğlenceli hale getirmesi, zaman açısından ekonomik olması ve kalıcılığı sağlaması, derste gidilemeyecek mekanların sınıfa taşınması, algılanması zor olan nesnelerin algılanmasının kolaylaştırması, çok hızlı ya da çok uzun süren aşamalı olayları rahatlıkla sunabilmesi, geçmiş yaşantıları sınıfa taşıması gibi bir çok eğitimsel faydası ele alınmıştır (Yorulmaz, 2015a: 251-254).

Görüldüğü gibi öğretmenler, kavram öğretimi sürecine yönelik farklı basamaklarda, medya kaynaklı kavram öğrenme hatalarına ve medya destekli öğrenme imkânlarına değinmişlerdir. Medya ve internet araçları ve ortamlarının kavram öğretim sürecinin hemen her basamağını etkileyen ve her basamağında işe koşulabilen bir formda olmaları kavram öğretimi çalışmaları ve uygulamaları için oldukça önemlidir. Medya din ilişkisi bağlamında medyanın dinin özünü dönüştürdüğü ve kutsaldan arındırdığı ifade edilse de (Köylü & Oruç, 2017) tüm eleştiri ve olumsuzluklara rağmen medyanın çocukların dil gelişimini destekleme, bilişsel beceriler açısından hızlı işlem yapabilme, din eğitiminde etkili bir araç olarak kullanabilme gibi olumlu etkilerinin de bulunduğu ifade edilmektedir (Hosseini, 2008).

Medyanın olumsuz etkileri sebebiyle çocukları medya teknolojilerinden mahrum bırakmak ve bunları yasaklamak kalıcı bir çözüm olarak görülmemektedir. Dolayısıyla ne kadar korumacı ve kısıtlayıcı bir tutumla yaklaşılsa da günümüzde "medyasız çocuk yoktur" (Hoover, 2013: 220 aktaran Köylü & Oruç, 2017: 159). Ancak Sartori, medyanın çocuk bakıcılığına dönüşmemesi gerektiğini vurgularken (Sartori, 2004: 26) eğitim açısından da medyanın çocuğun öğretmenine dönüşmemesi gerektiği ifade edilebilir.

Çocuklar erken dönemlerden itibaren kültürel ve dini açıdan medyanın etkilerinden uzak kalamadıklarından medyanın din eğitiminde önemli rollere sahip olabileceği düşünülmelidir. Öncelikle çocukların zihin ve ruh dünyalarını koruyabilmek hem de dini açıdan doğru bilgilendirmek ve aynı zamanda dini düşüncenin gelişimine de imkân tanımak için medyanın bu amaçlara göre düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca çocukların olası medya zararlarından etkilenmemesi ve medyayı etkin ve etkili bir şekilde bilinçli olarak kullanabilmesi için medyayı nasıl kullanacağını yani medya okuryazarlığı bilmesi gerekmektedir (Köylü & Oruç, 2017).

Sosyal medyanın sınıf etkinliklerine taşınmasını amaçlayan bir çalışmanın sonuçlarına göre; öğrenciler basılı okuryazarlıktan medya okuryazarlığına geçişi son derece olumlu karşılamışlar ve derse karşı katılım, motivasyon ve ilgilerinde olumlu gelişmeler yaşanmıştır (Tüzel, 2003). Ayrıca ilköğretim dersleri öğretim programlarında bulunan kazanımlar ile medya okuryazarlığının ilişkilendirilebildiğini vurgulayan çalışmalar da mevcuttur (Altun, 2010; Çakmak & Altun, 2013; Tüzel, 2012). İlköğretim DKAB deri öğretim programı hedefleri içinde aynı doğrultuda bir ilişkilendirilmeye gidilmesi kavram öğretiminin niteliğini olumlu yönde etkileyecektir.

Öğretmenlerin verdiği yanıtlardan ve vurgularından anlaşıldığı gibi din öğretiminin ve kavram öğretiminin giriş, gelişme ve sonuç olarak özetlenecek neredeyse her aşamada yeni medya araçlarından oldukça etkilendiği ortadadır. 21. Yüzyıl bilgi akışının en etkili enstrümanının medya araçları olması, bu koşullara ilişkin yeni bir eğitim anlayışı ihtiyacı olarak hissedilmektedir. Bu ihtiyacı Güneş, etkin olmadığında çocukların farklı gelişim alanlarını olumsuz yönde etkileyecek ancak farklı disiplinlerin katkılarıyla gelişen medya okuryazarlığı yoluyla eğitime katkı sağlayabilecek bir imkân olarak "Medya Pedagojisi" ifade ile kavramsallaştırmıştır (Güneş, 2013: 83). Buradan hareketle psiko-teolojik bir bakış açısıyla çocuğa saygı duyan medya anlayışının varoluşsal ve kuramsal temelleri ortaya konmaya çalışılmıştır (Albayrak, 2013). Oruç da medya da çocukların maneviyatlarını güçlendirici motiflerin bulunması gerektiğini vurgulamıştır (Oruç, 2013c).

Olumlu ve olumsuz yönleri değerlendirildiğinde yeni medyanın din eğitimi için bir imkân alanı mı yarattığı yoksa bir tehdit unsuru mu olduğu soruları analiz edildiğinde ve medyanın eğitimsel faydaları, somutlaştırmaya etkisi gibi katma değerlerinden dolayı aktif bir şekilde kullanılmalıdır (Aydeniz, 2015; Furat, 2011, 2015; Yorulmaz, 2015a).

Öğretmenlerin kavram öğretimine ilişkin yaşadıkları zorluklar ve yine öğrenmeyi zenginleştirmesinden hareketle deneyimledikleri imkânlar alanını oluşturan ve medya gibi kullanıma bağlı olumlu-olumsuz yapıda bulunan fenomen internettir. Dijital çağda, zaman ve mekan engellerini aşması, öğrenim süresini bireyselleştirmesi, bilgiye hızlı erişim, bilginin hızlı dolaşımı gibi birçok eğitsel imkânı bulunan internet, din öğretimi için kaçınılmaz bir araçtır (Erken, 2016; Furat, 2015; Gözütok, 2013; Yıldız, 2002; Yılmaz, 2002). Ayrıca Web araçlarının öğretimde kullanılması, son derece etkili sonuçlara ulaştırmaktadır (Tetik & Korkmaz, 2018).

Teknoloji çağında öğretmen ve öğrenci rolleri, metot, muhatap, muhteva, mahiyet, malzeme araç gereçler, yaklaşımlar, kuramlar, kaynaklar gibi unsurlar dönüşse de insanın varlık türü olarak varlığı devam ettiği sürece dil ve kavramlar önemini yitirmeyecektir.

Mektuplardan gazetelere, telgraftan dijital kitle iletişim araçlarına doğru ilerleyen serüven 21. yy. itibariyle yeni bir form kazanarak yeni medya kavramı gündeme gelmiş (Aydoğan & Kırık, 2012; Furat, 2019) ve nihayet kullanıcıların pasif konumda tek yönlü iletişimin olduğu Web 1.0 teknolojisinden kullanıcıların aktif konuma geçtiği, içerik üretmenin yanı sıra içeriğe müdahil olabildiği ve çok yönlü iletişimin sağlandığı Web 2.0 teknolojisi sınırsız etkileşimli dünyası ile yaşamın ve eğitimin bir parçası olmuş (Akkaya, 2019; Elmas & Geban, 2012) bu gelişim seyrinin bir sonraki aşaması olan Web 3.0 teknolojisi yeni dünyada yerini almıştır.

Teknolojik gelişmeler zemininde kavram öğretimi teknolojisi geliştirmeyi ve kavram öğretimi sürecinde faydalanılabilecek mevcut teknolojileri ele almayı amaçlayan ayrıca yeni nesil öğrenen özellikleri göz önüne alınarak kavram öğretimine teknoloji desteğiyle yeni bir boyut kazandıran çalışma dijital çağda kavram öğretimi için oldukça önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

Günümüzde eğitimden beklenen hedeflerden bazıları analitik ve eleştirel düşünme becerilerine sahip ve öğrenme sürecine aktif katılım sağlayan öğrenci prototipidir. Öğrencilerin bu ve benzeri beceriler ile donatılı olabilmesi, kendilerine sunulacak malzemenin niteliğinin de aynı doğrultuda olmasını gerektirmektedir. Bilgisayar ve internet teknolojileri içine doğan hatta dijital yerliler olarak adlandırılan (Bilgiç, Duman & Seferoğlu, 2011) yeni nesle geleneksel malzeme ve materyaller ile ulaşmak mümkün görünmemektedir. Dönemin özelliklerini yansıtan öğrenciler ile kavram öğretiminde kavram karikatürlerinden online uygulamalardan hatta bireysel avatarlar ile kişiselleştirilmiş çalışma yaprakları gibi güncel ve bireyselleştirilmiş materyallerin etkisinden faydalanmak gerekmektedir.

Gelişme ve yenilikler göz önüne alındığında kavram öğretiminin de yeni nesil öğrenci özelliklerinin ve teknolojik gelişmelerin gerisinde kalması düşünülemez. Bu bağlamda kavram öğretiminde kullanılabilecek materyalleri ve bunları bilgisayar ortamlarında çevrimiçi masaüstü yazılımlar ile kolaylıkla hazırlanabilme fırsatı sunan Web 2.0 araçlarını ele alan "Kavram Öğretiminde Web 2.0" başlıklı çalışma, öğretmen adaylarına, öğretmenlere, araştırmacılara ve öğrencilere yeni nesil öğrenen özelliklerine uygun pratik bir şekilde kavram öğretimi araçlarını hazırlayabilme imkânı sunmaktadır.

Buna göre anlam çözümleme tabloları ve Vee diyagramları için teknik diyagramlama yazılımı olan Edraw Max ve zihin haritaları gibi şemaların yapımı için kullanılan diyagram aracı SmartDraw'dan faydalanılabilir

Ayrıca balık kılçığı diyagramı kavram ağları, bilgi haritalarının yine Edraw Max, SmartDraw ve ayrıca Creately yazılımları zihin ve kavram haritalarının diğer yazılımlarının yanı sıra iMindmap yazılımı yardımı ile kolaylıkla oluşturulabileceği görülmektedir.

Bunlarla birlikte kavram karikatürlerinin oluşturulması için Glogster, Toondoo, Pixton ve Powtoon yazılımları çalışma yapraklarının hazırlanması için diğer yazılımların yanı sıra Pixton yazılımı kavram bulmacalarının oluşturulması için Instand Online Puzzle-Maker ile Puzzle Maker araçları online değerlendirme aracı olarak da Kahoot! ve EDpuzzle yazılımları kullanılabilir (Tatlı, 2017).

Ele alınan bu bölümde öğretmenlerin görüşlerinden hareketle alanda kavram öğretimi sürecinin nasıl yürütüldüğü ortaya konmaya çalışılmış ve literatürde bulunan tartışmalar ele alınmıştır. Görüldüğü gibi kavram öğretiminin DKAB dersinde ki yeri ve konumu oldukça aşamalı ve kapsamlı bir süreçtir. Öğretmenlerin birbirinden farklı uygulamaları ve deneyimleri bulunsa da temelde benzerlikler bulunan boyutlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin kavram öğretimine yönelik bireysel çaba ve gayretleri sürecin niteliğini etkileyecek önemli motivasyon kaynağı olsa da kavram öğretiminin bilimsel, felsefi, psikolojik ve pedagojik temeller ile birlikte uygulamaya yönelik geliştirilen strateji, yöntem, tekniklerin bilinmesi, beceri haline dönüştürülmesi ve uygulanması yeterli görünmemektedir.

Kavram öğretimine ilişkin geliştirilen modeller incelendiğinde daha çok fen ve matematik alanındaki kavramların öğretimine odaklanıldığı görülmektedir. Ancak dini referanslı kavramların öğretimi için bu alanlardan daha farklı ilişkisel, tarihsel ve metinsel bağlam durumlarını ele alan yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu aşikardır. Geliştirilen modelleri, aynen din öğretimine aktarmanın sınır ve imkânları bulunmaktadır. Çünkü dini kavramlar söz konusu olduğunda ayet ve hadisler, Kur'an kıssaları gibi teolojik malzemeler, dini tecrübe- deneyim, uygulama alanı, maneviyat, teolojik boyut gibi karakteristik yönleri bulunmaktadır.

III. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

1. Araştırmada Ulaşılan Sonuçlar

Kavram öğretimi ve sürecine ilişkin katılımcı öğretmenler ile yürütülen görüşmelerden ve bu veriler üzerine yapılan tartışmalardan hareketle ulaşılan sonuçlar, araştırma verilerinin analizi çerçevesinde aşağıdaki başlıklar altında ele alınmıştır.

1.1. Kavramların ve Kavram Öğretiminin Dersteki Konumuna İlişkin Sonuçlar

DKAB öğretmenleri kavramların ve kavram öğretiminin dersteki yeri ve önemine ilişkin görüşleri, ders içerisinde bulunan kavramsal temele ve düşüncenin inşasında kavramların rolüne göre belirlenmektedir.

DKAB öğretmenlerine göre DKAB dersi, kavramsal açıdan zengin bir ders olduğu için kavram öğretimi oldukça önemli ve etkili bir alandır.

Öğretmenler ders içerisinde bulunan her konu ve ünitede mutlaka kavramların olduğunu ve her ders mutlaka kavram öğretimine temas ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler tarafından, kavramları öğrenemeyen öğrencilerin ilerleyen süreçlerde zorluk yaşadığı ve bu yüzden öncelikle temel kavramların kazanımının gerekliliği vurgulanmıştır.

Derste yer alan kavramların, ders içerisinde sınırlı olmadığı ve olamayacağı yaşama uzanan yönlerinin bulunduğu ve bu yüzden hayati öneme sahip olduğunu ifade eden öğretmenlerde bulunmaktadır.

Kavramların konumuna ilişkin olarak öğretmenlerden bazıları kavramların, bağımsız parçalar olarak sunulmasından ziyade konular ile ilişkilendirilerek ders içerisinde anlamlı olacağını düşünmektedir.

Kavramların ve kavram kazanımının öğrencilerin dikkatini çekme, konuyu özetleme, bilişsel ve entelektüel becerileri geliştirme, öğretim sürecini etkinleştirme, hazırbulunuşluğu arttırma, konuya hazırlık ve giriş yapma gibi bir çok avantajlarının bulunmasına rağmen öğretmenlerin çoğunluğu kavramları ve kavram öğretimini, eğitsel katkılarından ziyade dersin kavramsal çerçevesine göre temellendirmişlerdir.

1.2. Tercih Edilen Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuçlar

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu, kavramları öğretim malzemesi olarak kullanırken kavram tanımlarını merkeze alarak, tanımdan hareketle kavram öğretimini yürütmektedir.

Tanımdan hareket eden öğretmenler direkt kitapta yer alan kavram tanımı ile kavram öğretimini yaparken bazı öğretmenler kitapta yer alan tanımların öğrenci seviyesi üzerinde olarak değerlendirildiği için tanımlama işlemini sadeleştirerek kendisi yapmaktadır.

Kavram öğretimi sürecinde ele alınan kavram tanımlarına, hikâye tamamlama, beyin fırtınası, soru sorma tekniklerini kullanılarak öğrencilerin ulaşmasını sağlamaya çalışan öğretmenlerde bulunmaktadır.

Kavram öğretimi sürecinde öğretmenler Kur'an kıssalarından, ayetlerin indiriliş sebeplerinden, öncü şahsiyetlerin hayatlarından, hikâyelerden ve kendi geliştirdikleri farklı oyunlardan yararlanmaktadır.

Sayıları az olsa da kavram öğretimini desteklemek, öğrencileri öğretim sürecine dahil etmek gibi eğitsel amaçlarla sözlük oluşturma, gezi-gözlem ve drama yöntemleri kullanılmaktadır.

Kavram öğretimi sürecinde, kalıcılığın sağlanmaya çalışılmasında ve somutlaştırma faaliyetlerinde eğitsel oyunlar ve hikâyelerden yararlanılmaktadır.

Öğretmenler yöntemi tercih ederken öğretimi yapılacak kavramın özelliklerine, yapısına ve öğrenci seviyesine dikkat etmektedir. Ancak öğretmenler kavramları sadece somut ve soyut olarak sınırlandırmışlar ve kavramlar arası ilişkilere değinmemişlerdir. Halbuki kavramlar genel ve tekil; kollektif ve distribütif; açık, seçik; olumlu, olumsuz gibi özelliklerine dayalı olarak bir çok açıdan sınıflandırılmasının yanı sıra kavramlar arası taksonomik ilişkiler de kavram öğretiminde ele alınan önemli bir boyuttur.

Öğretmenler yöntemi belirlerken öğrencilerin gelişim özelliklerini, yaşlarını hazırbulunuşluklarını, algılama ve öğrenme biçimlerini, zeka türlerini dikkate almaktadır. Öğretmenler, öğrencilerini tanımaya çalıştığı, öğrencilerin özelliklerini dikkate aldığı ve kendi yöntem ve kullandıkları dili öğrenciye göre ayarlamaya çalıştıklarına ulaşılmıştır. Ancak ifade edilen ve dikkate alınan özellikler genellikle öğrencilerin bilişsel gelişim özelikleri ile yaşlarına odaklanıldığı görülmüştür. Öğrencilerin dini ahlaki gelişim özellikleri ile kavram ve dil gelişimleri hakkında herhangi bir belirlenimleri bulunmamaktadır.

Kavram öğretimi yapılacak bir derse, öğretmenlerin kavramları analiz ederek, kavramların adını, tanımını, kritik olan ve olmayan özelliklerini, örnek olan ve olmayan durumlarını belirleyerek girmesi beklenirken, kavram öğretiminde tercih ettikleri yöntemleri betimleyen öğretmenlerin hazırlık ve planlama sürecinden bahsetmediği görülmektedir.

Kavram öğretiminde öğretmenlerin tercih ettiği yöntemlerde çeşitlilik ve bireysel çabalar göze çarpsa da öğretmenlerin kavram öğretimi yöntemlerine ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığına ulaşılmaktadır. Tanımdan hareket eden ve tanıma ulaşmaya çalışan öğretmenlerin kavram öğretimi içerik ögelerini detaylıca ele almadığı için kavram öğretimi yöntemlerini tam olarak uygulamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

1.3. Dikkat Edilen İlkelere Yönelik Sonuçlar

Kavram öğretimi sürecinde öğretmenler etkili bir giriş yapmayı, öğrencilerin dikkatini çekmeyi önemli bir aşama olarak kabul etmişlerdir.

Öğretmenler görsel işitsel materyaller, şarkılar, hikâyeler, bilmeceler, kodlamalar yoluyla öğrencilerin dikkatlerini çekmeye çalışmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin çok azı kavram öğretiminde, öğrencileri öğrenilecek kavramın ne için öğrenileceğine ve hayatlarında ne gibi yansımaları olacağına dair bilgilendirerek güdülemeye ve hedeften haberdar etmeye çalışmışlardır.

Kavramsal ilişkilerinin yapısından dolayı öğretmenler kavramlar arası aşamalı ve hiyerarşik ilerlemeyi dikkate alarak kavram öğretimini yürütmektedir.

Yeni öğrenilenlerin eski öğrenmeler üzerine yapılandırılmasından hareketle öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluğunu dikkate alarak ön öğrenmeleri tespit etmeye çalışmışlardır. Ancak kavramlara ilişkin ön öğrenmelerin tespit edilmesinde literatürde bulunan farklı yöntem ve teknikler bulunmasına rağmen öğretmenler soru sorma ile yetinilmektedir.

Öğretmenler ders içerisinde ve kavram öğretiminde öğrenciler ile olumlu ve samimi ilişkiler geliştirmeye, öğrencilerin kavramlara yönelik özgürce konuşmalarına imkân tanıyan demokratik ortam oluşturmaya ve duyuşsal girdileri harekete geçirmeye çalışmışlardır.

Kavram öğretimi sürecinde öğretmenlerin eğitsel ilkeleri göz önünde bulundurarak öğretimi planladığına ancak ilkelerin hayata geçirilmesinde yöntem ve teknik bilgisinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

1.4. Ölçme ve Değerlendirme Aşamasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin hepsi ölçme ve değerlendirme amacıyla yazılı sınavlar yapmakta ve yazılı sınavlarda kavramlara yer vermektedir.

Yazılı sınavlarda yer alan kavramlar açık uçlu sorular, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma ve doğru yanlış soru stilleri ile sorulmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme amacıyla yazılı sınavlar haricinde gözlem, oyun, şarkı ve aile işbirliği sınırlıda olsa ele alınan uygulamalardır.

Öğretmenlerin kavram öğretiminde ürün ve sonuç odaklı klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandığına ve süreç odaklı alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kavram öğretimi sürecinde kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

1.5. Kalıcılık ve Somutlaştırma Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar

Kalıcılığı sağlamaya yönelik öğretmenler tekrar etme, yazdırma, not aldırma, soru sorma tekniklerine başvurmaktadır. Öğretmenlerin kalıcılığı sağlamaya yönelik klasik faaliyetlerinin yanı sıra oyun oynatma, pano hazırlama, resim yapma ve şiir yazma etkinlikleri de kullanılmaktadır.

Öğretmenler soyut kavramların içeriklerini somutlaştırabilme amacıyla kavram haritalarından, slayt, resim, maket, ilahi ve şarkı gibi görsel işitsel materyallerden, analoji ve metaforlardan, hikâyelerden, örneklerden ve şiir yazma, pano hazırlama, canlandırma gibi eğitsel faaliyetlerden yararlanmaktadır.

Katılımcı öğretmenler kavram öğretiminde etkin bir teknik olan kavram karikatürlerinden ve kavram bulmacalarından birkaç öğretmen haricinde yeterince faydalanmamaktadır.

Öğretmenlerin somutlaştırma ve kalıcılık uygulamalarında kavram haritalarının kullanım düzeyi oldukça düşüktür. Kullanan öğretmenlerde kendi hazırladıkları kavram haritalarını hazır olarak öğrencilere sunmaktadır. Kavram öğretiminin her aşamasında

etkin bir şekilde kullanılabilecek kavram haritası türleri ve balık kılçığı, anlam çözümleme tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid gibi modern grafik örgütleyicilerin hiç biri öğretmenler tarafından bilinmemekte ve kullanılmamaktadır.

Öğretmenlerin kavram öğretiminde kalıcılık ve somutlaştırmaya yönelik çeşitli faaliyetlerde ve çabalarda bulunduğu görülse de planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri ile uygulanan yöntem ve tekniklerin dikkat edilmesi gereken ilkeleri, aşamaları ve avantaj-dezavantajları konularında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

1.6. Kullanılan Araç Gereçlere İlişkin Sonuçlar

Katılımcı öğretmenlerin hepsi kavram öğretiminde temel araç gereç olarak ders kitaplarını görmekte ve kullanmaktadır. Ders kitaplarında yer alan kavramları öğrenci seviyesine uygun bulan öğretmenlerin yanı sıra, Arapça kökenleri kavramların sadeleştirilmeden kitaplarda yer alması, tanımlama yapılırken öğrenciye görelik ilkesinden hareket edilmemesi, ayet çevirilerinde yer alan kavramların öğrenci seviyesinin üzerinde olması eleştirileri bulunmaktadır.

Ders kitabı haricinde Kur'an-ı Kerim, meal ve ilmihal temel kaynaklarının yanı sıra çizgi film, animasyon, belgesel, film, slayt, pano, afiş, maket ve model ve resimler gibi görsel işitsel materyallerden faydalanılmaktadır.

Öğretmenlere yardımcı ve rehber kaynak konumunda olan öğretim programında yer alan kavramlar içerisinde çoğunlukla mezhep ve mezheplere ilişkin kavramların öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu görülmektedir. Ancak programda yer alan kavramlar genel itibari ile öğretmenin öğretim becerileri üzerinden yorumlanmaktadır.

Öğretmenlerin kavram öğretiminde zengin ve çeşitli araç gereç kullanımı dikkat çeken bir husus olmasının yanı sıra araç gereç kullanımın ilkeleri, kavram ve kavram öğretimi

aşamaları ile ilişkilendirilmesi, zaman ve sınıf yönetimi gibi boyutları araç gereç kullanımından beklenen katkıları arttıracaktır. Bununla beraber öğretmenlerin kavram öğretimi sürecinde yazılı, dijital ve görsel işitsel araç gereçleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

1.7. Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarına Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle öğrenciler merak ettikleri, ilgi duydukları ve medya araçlarında gördükleri metafizik alanda yer alan kavramlara; gündelik hayatın içerisinde aileden ve toplumdan sıklıkla duyulan ibadet ve ahlak alanında yer alan kavramlara yönelik ön bilgilere sahiptir. Ön bilgilerin ve kavram yanılgılarının kaynağı aile, toplum, medya, internet araçları ve Kur'an Kursları olarak görülmektedir.

Öğrencilerin, film, dizi ve internet gibi ortamlarda yer alan, çoğunlukla soyut nitelikli ve merak edilen cin, melek, sihir, büyü gibi kavramlara yönelik kavram yanılgıları taşıdıkları ve içerik ya da ses benzerliği taşıyan kavramlara yönelik de kavram karmaşası yaşadığı görülmektedir.

Öğretmenler ön bilgileri ve kavram yanılgılarını sadece soru sorma tekniğinden yararlanarak diyalog içerisinde tespit etmektedir. Halbuki kavram ve zihin haritaları, kavram ağları, tahmin et, gözle, açıkla yöntemi, kavram teşhis testleri, kavram karikatür ve bulmacaları, kavramsal değişim metinleri, analoji ve metaforlar gibi bir çok modern yöntem ve teknik bulunmaktadır.

Öğrencilerin DKAB dersinde yer alan kavramlara yönelik kavram yanılgılarına sahip olduğu ve öğretmenler tarafından kavram yanılgılarını tespit etme ve giderme yöntemlerinin bilinmediği ve uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

1.8. Kavram Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve İhtiyaçlara Yönelik Sonuçlar

Öğretmenler kavram öğretiminde karşılaştıkları güçlükler öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ve kelime hazinelerinin yetersizliği ile birlikte algılama düzeylerinin düşük olmasıdır. Bu bağlamda öğrencilerin entelektüel ve bilişsel becerilerin geliştirilmesi ihtiyaç olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerden biri de kavram öğretimi ve sürecine ilişkin yöntem ve teknik bilgilerinin eksiklikleridir. Bu bağlamda mesleğe başlamadan eğitim sürecinde ve mesleğe başladıktan sonra hizmet içi eğitim sürecinde kavram öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin teorik ve pratik boyutlarıyla öğrenilmesi ihtiyaç olarak görülmektedir.

Karşılaşılan güçlüklerden biri de öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarıdır. Kavram yanılgılarının dirençli yapısından dolayı öğretmenlerin zorluk yaşadığına ancak kavram yanılgılarını tespit ve gidermeye yönelik klasik tekniklerin haricinde alternatif yollar uygulanmadığına ulaşılmıştır.

Kavram öğretiminde karşılaşılan güçlükler arasında okulların fiziksel alt yapısı ve okullarda kadrolu DKAB öğretmenlerinin yetersizliği bulunmaktadır.

Kavram öğretimi ilkeleri göz önüne alınarak hazırlanmış öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek ve öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanmış renkli ve zengin, dijital ve basılı kaynaklara; DKAB öğretmenleri ile birlikte farklı branş öğretmenleri arası işbirliğine ihtiyaç duyulduğuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kavram öğretimi sürecindeki uygulamaları bireysel çaba ve inisiyatiflerine dayanmaktadır. Kavram öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin, araç gereçlerin, ölçme ve değerlendirme araçlarının, kavram yanılgılarını belirleme ve

giderme yöntemlerinin neler olduğu ve nasıl kullanılabileceği bilinmemektedir. Bu yüzden bu alanlarda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Öneriler

Bu başlık altında kavram öğretimi ve sürecine ilişkin uygulama alanında yer alan program tasarımcılarına, kitap yazarlarına, DKAB öğretmenlerine, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için hizmet içi faaliyetler düzenleyen Milli Eğitim Bakanlığı'na ve araştırmacılara yönelik öneriler ele alınmıştır.

2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğrencilerin bilişsel ve dil gelişim özellikleri dikkate alındığında öğretmenler ve ders kitabı yazarları öğrencilerin anlamakta zorlandıkları soyut ve metafizik kavramları öğretime konu edinirken somutlaştırma, metaforlardan ve analojilerden yararlanmaları kavram öğretimi sürecinin niteliğini arttıracaktır.

Öğretmenlerin ve ders kitabı yazarları, kavramları ele alırken kavram öğretim tekniklerinden olan kavram, zihin, bilgi haritaları, Vee diyagramları, kavram bulmaca ve karikatürleri, balık kılçığı, kavram değişim metinleri gibi araçları kullanması kavram öğretimi sürecini olumlu yönde etkileyecektir.

Öğretmenlerin kavram öğretiminden önce kavram yanılgılarını belirlemeye yönelik geliştirilen yöntemleri ve kavram yanılgılarının giderilmesine ilişkin geliştirilen yöntemleri kullanmaları kavram kazanımı sürecine katkısı olacaktır.

Çocukların kavram gelişimi zengin algısal girdiler ile desteklenmesi, görsel ve işitsel materyal kullanımlarının arttırılması kavram öğretimini etkileşimli bir sürece dönüştürecektir. Çocuklar tarafından kavramların öğrenilmesini kolaylaştırabileceği gibi aynı zamanda kavramların anlam ağlarının genişlemesine yardımcı olacaktır. Dolayısıyla

kavram kazanımı sürecinde öğrenciler zengin deneyim ve tecrübe ortamının sağlanması ve öğrencilerin zengin uyarıcı ile karşılaşması kavram öğretiminin etkisini arttıracaktır.

Kategorik anlamda dini kavramlar alan uzmanları olan teologlar tarafından dönemin özellik ve ihtiyaçlarına göre zamanın ruhu merkeze alınarak yeniden yapılandırılarak eğitim bilimleri prensipleri ışığında pedagojik açıdan analiz edilmesi, kavram öğretimi için önemli bir adım olacaktır. Her kavramın analizi mümkün olmasa da temel Kur'an kavramları için dil bilimcileri, temel İslam bilimcileri, eğitim ve din eğitimi bilimcilerinin dahil olduğu çalıştaylar düzenlenerek kavramlar yeniden hayat ile buluşturulması üzerine kuram ve uygulamalar üretilebilir.

Çocukların kavram gelişimleri için ailelerin rolü göz ardı edilemez bir öneme haizdir. Okula etkinlikleri iletişim konuşma, etkileşim ve okuma alışkanlıklarının oluşması için ailelerin bilinçlendirilmesi okul öğrenmelerini de etkileyecektir.

Kavram öğretimi sürecinde ders kitaplarının ve öğretmenin kavramı öğretime konu ediş tarzının etkinlik ve yaşam merkezli bir yaklaşım ile ele alınması kavram kazanımı için oldukça önemlidir.

Kavram öğretimi için kullanılacak materyallerin hazırlanacak sunuların, etkinliklerin, oyunların aşamalılık ilkesine dikkat edilerek hazırlanması gerekmektedir.

Ders kitaplarında kavram tanımlarına geçmeden, öğrencilerin neleri bildiğinden hareket ederek aşamalılık ilkesine uygun bir şekilde güncel ve hayatın içerisindeki bağlamı ile çocukların ilgi alanlarının merkeze alınması kavram öğrenimini olumlu yönde etkileyecektir.

Ders kitaplarının yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından resimli hikâye kitapları, görsel anlatımlar, şemalar ve haritalar ile desteklenmiş yayınlar, kavramları somut şekilde göstermede kullanılan araçların üretilmesi ve öğretim ortamlarına sunulması somutlaştırma ve kalıcılık için etkili olabilecektir.

Öğretim Programı ve ders kitaplarında yer alan kavramlar öğrenciler ile karşılaşmadan yani öğretime malzeme olmadan önce hedef yaş grubunun bilişsel, dil, kavram gelişim özelliklerine göre incelenmesi ve listelenmesi kavram öğretiminde öğrenciye görelik ilkesi için gereklidir.

Öğrencilerin kavram yanılgılarının oluşumunda etkili olan medya araçları ve internet ortamları sağlıklı ve güvenilir bilgi kıstası doğrultusunda denetlenebilir olması oluşan kavram yanılgıları için oldukça önemlidir. Dini kavramların yapılandırılmasında kavram yanılgılarının oluşumunu da azaltabilecek dini medya okuryazarlığı geliştirilmesinin öğretim ortamlarına yansıması olacaktır.

Kavramların kazanılması okuma alışkanlığı ile yakından ilişkili olduğundan okullarda keyfiyete bırakılmadan kitap okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik girişimlerde bulunulması öğrencilerin kelime ve kavram gelişimini olumlu yönde etkilecektir.

Öğretmenlerin DKAB kavram öğretimine yönelik geliştirilen strateji, yöntem ve teknikleri; somutlaştırma faaliyetleri; kullanılabilecek araç gereçler ve ilkeleri; kavram yanılgılarını belirleme ve giderme çalışmaları; alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve uygulamaları hakkında bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik düzenlenecek eğitimlerin kavram öğretimi sürecinin niteliğini derinden etkileyeceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için düzenlenen hizmet içi eğitimler organize edilmeden önce ihtiyaç analizinin yapılması ve spesifik temaların belirlenmesi hedeflenen verime ulaşmaya yardımcı olabilecektir. Ayrıca öğretmenlere yönelik düzenlenecek kavram öğretimine odaklanan eğitimlerde etkileşimli ve uygulamalı bir ortamın yaratılması, öğretmenlerin kavram öğretim yöntem ve tekniklerini aktif bir şekilde uygulayarak öğrenmeleri pedagojik yeterlikleri geliştirmeleri adına oldukça önemlidir.

Öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmen adayları kavram öğretimi sürecine ilişkin yeterli beceri ve yeterlikleri elde edebilmesi için pedagojik formasyon ve öğretmenlik uygulama derslerinin niteliğin ve niceliğinin arttırılması öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan güçlüklerin azalmasında etkili olabilir.

2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Öğretmenler tarafından yürütülen kavram öğretimi uygulamaları nitel araştırma metotlarından olan gözlem tekniği ile de tespit edilmeye çalışılabilir. Öğretmenlerin kavramı öğretirken hangi yöntemi kullandığı hangi içerik ögelerini kullandığı, ayırt edici olan ve olmayan özelliklere yer verilip verilmediği, tüm ayırt edici olan ve olmayan özelliklerin vurgulanıp vurgulanmadığı, örnek olan ve olmayan durumların ele alınıp alınmadığı, çeşitliliği, sunuluş sırası gibi kavram öğretiminin bileşenleri tespit edilebilir.

Öğrencilerin ders ile ilgili yaşantı ve deneyimleri arttıkça derse karşı duyulan ilgi ve başarı düzeyindeki korelasyonda da artış gözlemlenmektedir. DKAB dersi özelinde düşünüldüğünde ilköğretim düzeyinde 4. Sınıf ile 8. Sınıf arasında ortaöğretim düzeyinde de 9. Sınıf ile 12. Sınıf arasında zorunlu olarak gördükleri DKAB dersinde yer alan kavramlara yönelik ilgi ve tutumlarında zaman içerisinde nasıl bir değişim yaşandığı ve bu değişimin öğrenmeyi nasıl etkilediği üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

Öğrencilerin kavramsal algılamalarına ve anlamalarına ilişkin yapılacak çalışmalar; öğretmenlere öğrencilerinin sahip oldukları kavram yanılgılarını ve nedenlerini tespit ederek tedbirler almasını ve öğretimi buna göre dizayn etmesine rehberlik etme; program tasarımcılarına öğrenci algı ve anlamasına yönelik yapılandırma; ders kitabı yazarlarına ele alacakları kavramların hangi yönlerine ağırlık verilmesi gerektiği yönünde; öğretmen yetiştiren kurumlar için de öğretmen adaylarını mesleğe başladıklarında karşılaşacakları muhtemel durumlara göre hazırlama noktasında bir çok yararı olacaktır.

Kavram öğrenme kuramlarına yönelik süreç, ürün, kalıcılık açısından karşılaştırmalı deneysel bir araştırma yapılabilir. Kavramların öğrenilmesi ile ilgili kuramların din eğitiminin amaçlarına ulaşmaya hizmet etmesi bakımından etkinlikleri ile birlikte hangisinin daha işlevsel olduğu üzerinde durulması gereken noktalardır.

Öğrencilerin öğretimi yapılan kavramı yanlış anlama ihtimalinin olmasıyla birlikte, öğretimin yürütücüsü olan öğretmenlerinde, öğretime konu ettikleri kavramları yanlış kavramsallaştırması muhtemeldir. Öğretmenlerin yanlış kavramsallaştırmaları olmasının mevcudiyeti, öğretim faaliyetlerini direkt etkileyecek son derece olumsuz bir faktördür. Bu konuda hem öğrencilerin hem öğretmen adaylarının hem de aktif görev yapan öğretmenlerin kavramları anlama düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalar alana ışık tutacaktır.

Kavram öğrenmenin içerik ögelerinden hareketle değerlendirildiği çalışmalar öğrencilerin kavramın tanımı, örnek olan ve olmayan durumlarını, ayırt edici olan ve olmayan özellerini ne düzeyde öğrendiğini ortaya koymakta ve kavramın öğrenilme düzeyini göstermektedir. Ancak alanyazında DKAB dersi kavramlarının öğrenilme düzeylerinin, içerik ögeleri temel alınarak değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. DKAB dersi kavramlarının öğrenciler tarafından içerik özelliklerine göre hangi düzeyde öğrenildiği araştırılması gerekmektedir.

DKAB ders kitaplarında yer alan kavramların ele alındığı ve özel olarak içerik ögelerine odaklanıldığı, kavram tanımlarının, kritik özellikleri içermesi bakımından ele alındığı bir çalışma bulunmuyorken Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen Bilimleri alanlarının ders kitaplarında yer alan kavramların farklı konu başlıkları ile analiz edildiği görünmekte bu durumda din eğitimi disiplinin de ele alınması gereken ihtiyaç alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Ders kitaplarının kavramlar açısından incelenmesi başlı başına derin bir konu olarak görünmektedir. DKAB ders kitaplarında kavramlar ve hatta seçmeli ders kitaplarında kavramlar ve diğer disiplinler ile karşılaştırmalı olarak çalışmalar yapılabilir.

DKAB dersinde yer alan kavramların öğrenciler tarafından nasıl kavramlaştırıldıkları ve bu kavramlaştırma sürecinin hangi kuramı desteklediği deneysel bir çalışma ile ele alınabilir. Bu yönde yapılacak çalışmalar gelişim basamaklarına ayrılabileceği gibi (ilköğretim, ortaöğretim) coğrafi ve kültürel farklılıkları da değişken olarak sınanabilir. Ayrıca dil ve kavram gelişimi üzerine boylamsal yöntem ile yapılacak çalışmalar kavramlaştırma sürecine ilişkin derinlemesine bilgi sunabilir.

Dil bilim alanyazında kategorileştirme düzeyleri ile ilgili yoğunlukla temel düzeyin çalışıldığı görülmüştür. Alt ve üst düzey kategorilerin öğrenilmesi ve yansımaları da her yaş grubu için ayrıca betimlenmesi gereken bir noktadır. Ayrıca ders kitapları içerdiği kavramlar açısından temel alt üst düzey açısından incelenebilir.

Kavramlar ve kategoriler arası taksonomik ilişkilendirmenin eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde öğrencilerin kavram öğrenimine ne gibi kazanım ve katkılar sunacağı araştırılabilir.

Gelişimsel yaş gruplarının dilsel ve kavramsal becerilerinin derinlemesine araştırılması insan zihninin bir becerisi olan kavramlaştırma süreci hakkında bilgi sahibi olmamıza yarayabilir.

Öğretmenlerin hepsi kavram öğrenmede ailenin rolünü birincil olarak görmektedir ve alanyazındaki çalışmalarda bu görüşü desteklemektedir. Kavram öğretiminin ve kavram gelişiminin düzeyine yönelik aile olgusu bağımlı değişken olarak ele alınarak sınanabilir.

Ortaokul grubu ve diğer gelişim dönemi öğrencilerinin dini kavramları edinme süreci boyunca ne tür bilişsel, dilsel ve gelişimsel görünümler sergilediği araştırılması gereken noktalardan biridir.

Kavramlaştırma üzerine yapılacak bir sonraki çalışmalara ilham olması açısından kavram oluşumu konusunda ulusal ve uluslararası alanyazında bulunan yetişkin ve yaşlı örneklemi üzerinden yapılan araştırmaların yok denecek kadar az olması problematik olarak belirlenebilir. Bu yüzden ilköğretim okullarında yürütülen kavram öğretiminden daha farklı bir karakteristiği bulunan ve din eğitimin önemli alt bir disiplini oluşturan yaygın ve yetişkin din eğitimi için de ayrıca ve özel olarak kavram öğretimi konusu ele alınabilir.

Din öğretiminde kavram yanılgılarının tespit edilmesinin gerekliliği ve önemi kuramsal olarak ortaya konulması, oluşum nedenleri, özellikleri ve nasıl engellenebileceği, öğretmenlerin kavram yanılgılarını tespit etme ve gidermeye yönelik faaliyetlerinin neler olduğunun belirlenmesi ve kavram öğretimi açısından öğrencilerin kavramsal algıları üzerine doğduran kavram yanılgılarının bu alt boyutlarını kuramsal ya da betimsel olarak ele alınabilir.

Kavram öğretiminde karşılaşılan güçlükler, kavram yanılgıları, soyut kavramların öğretimindeki zorluk ve öğretim programında yer alan kavramlar noktasında benzerlik bulunan dersler ile disiplinler arası bir öğretim programı yoluyla kavram öğretimi modeli öne sürülebilir.

DKAB dersi öğretim programında yer alan kavramların neler olacağının belirlenmesi, kavramların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu, kavramların felsefi-teolojik temelleri, kim tarafından nasıl tanımlanacağı problemi ve standardı ve gibi soru ve sorunların çözümünü üstelenebilecek bir din eğitimi teolojisine ihtiyaç olduğunu açıktır.

DKAB dersi içeriğinde kavram öğretimi bağımsız bir ünite ya da başlık altında yapılanmamış ve kavramlar ünite ve konuların içerisinde ele alınmış olmasına rağmen öğretim kavram merkezli kurgulanmış gibi yoğun kavramsal çerçeveye sahiptir. Din eğitimi felsefesinin yol göstermesi ile programlarda ve ders kitaplarında yer alacak kavramların seçilmesinden, anlam alanlarının oluşturulmasına, paydaşlar tarafından kullanılacak ortak dilin netleştirilmesine kadar ki tüm süreçleri belirleyen bir din dili politikasına ihtiyaç duyulmaktadır.

EKLER

1. **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Kişisel Bilgiler;

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Kıdem Yılınız:

Mezun Olduğunuz Fakülte ve Bölüm:

Öğrenim Durumumuz:

Görev Yaptığınız Yerleşim Yeri:

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Girdiğiniz Sınıf Düzeyleri:

1. Kavramların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki yeri ve önemi ile ilgili düşüncelerinizi paylaşabilir misiniz?
2. Öğrenme öğretme süreci içerisinde bir kavramın öğretimini yaparken nasıl bir yol izliyorsunuz ?
   (Bir örnek kavram üzerinden anlatabilir misiniz?)
3. Kullandığınız yöntemin etkililiğini değerlendirebilir misiniz?
4. Kullandığınız yöntemi tercih etme sebeplerinizden bahsedebilir misiniz?
5. Öğrettiğiniz her kavram için aynı yol/ yöntem takip edilmeli midir? Neden?
   (HAYIR ise, bu farklılıklar neden kaynaklanmaktadır?)
6. Bir kavramın öğretimini yaparken girdiğiniz sınıf düzeyine göre farklılaşma ihtiyacı hissediyor musunuz? (Hissediyorsanız bu durumlar nelerdir?)
7. Bir kavramın öğretimini yaparken öğrenme alanı (inanç, ibadet, ahlak), ünite ya da konuya göre farklılaşma ihtiyacı hissediyor musunuz?
   (EVET ise bu durumlar nelerdir?)
8. Bir kavramın öğretimine geçmeden önce neler yaptığınızdan bahsedebilir misiniz?
9. Öğrettiğiniz kavramların kalıcılığını sağlamak için nasıl bir yol izliyorsunuz?
10. Kavramların öğrencileriniz tarafından hatırlanma düzeyini nasıl saptıyorsunuz?
11. Kavramların içeriğini somutlaştırma/görselleştirme konusunda ki fikirleriniz nelerdir?
    (VARSA Tecrübelerinizi paylaşabilir misiniz?)

12. Öğrencilerinizin kavramlara dersin içeriğine uygun anlamlar yükleyip yüklemediğini tespit etmek için izlediğiniz bir yol var mı? (VARSA örneklendirebilir misiniz?)
13. Öğretime konu edindiğiniz kavramların öğrencilerinizin seviyesine uygun olup olmadığı konusundaki fikirlerinizi paylaşabilir misiniz?
    (Öğrencilerinizin seviyesinin üstünde olduğunu düşündüğünüz kavramlar nelerdir?)
14. Sizin gözlemlerinize göre öğrencilerinizin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yer alan kavramlara karşı tutumları nasıldır?
15. Öğrencileriniz hangi kavramlarda ön bilgilere sahiptir?
    (Ön bilgilerinin kaynağı size göre neler olabilir?)
16. Öğrencileriniz kavramları öğrenmek için bilgi kaynağı olarak neleri ve kimleri görmektedir?)
17. Kavramları ele alacağınız bir derse hangi materyaller ile giriyorsunuz? (Kavramları öğretirken kullandığınız materyalleri size yardımcı olması bakımından değerlendirebilir misiniz?)
18. Öğretime konu edindiğiniz bir kavramın ölçme ve değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz?
19. Bir kavramın öğretimini yaptığınız süreç içerisinde karşılaştığınız güçlüklerden bahsedebilir misiniz?
    (Bu konudaki çözüm önerileriniz nelerdir?)
20. Kavramların öğretilmesi ile ilgili kendinizde ihtiyaç duyduğunuz durumlar oluyor mu?
    (EVET ise, bunları gidermek için neler yapıyorsunuz?)
    (Önerileriniz nelerdir?)
21. Bu sorular haricinde eklemek istediğiniz bir şey var mı?

2. Aydınlatılmış Onam Formu

Sizi Habibe Erva UÇAK tarafından yürütülen "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi Ve Sürecine İlişkin Görüşleri" başlıklı araştırmaya katılmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya özgürce katılıp katılmama kararını vermeden önce araştırmanın hangi amaçla yapılmak istendiğini bilmeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, anlaşılmayan ya da merak ettiğiniz bir nokta var ise lütfen bize sorunuz.

Bu araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Araştırmaya katılmayı kabul etmemeniz ya da araştırmadan çekilmeniz durumunda herhangi olumsuz bir durumla karşı karşıya kalmayacaksınız. Yine araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız durumunda, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler araştırmanın amacı için kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Veri kaybı yaşamamak adına görüşme izniniz dahilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Bu kayıt sadece veri kaybı yaşamamak ve kolaylık sağlaması açısından kullanılacaktır. Eğer izniniz olmazsa vereceğiniz cevaplar kağıt üzerine not alınarak kaydedilecektir. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, soruları eksiksiz, içtenlikle ve kimsenin baskısı ve telkini altında kalmadan cevaplamanızdır.

1. Araştırma İle İlgili Bilgiler

a. Araştırmanın Nedeni: Yüksek Lisans tez çalışması

b. Araştırmanın Amacı: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin kavram öğretimi hakkındaki düşüncelerini tespit etmek.

c. Araştırmaya Katılma Koşulları: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olmak ve ilköğretim kademesinde derslere girmek.

d. Araştırma Uygulaması: Görüşme sorularıyla araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen görüşlerini tespit etmek.

e. Araştırmaya Katılması Beklenen Gönüllü/Katılımcı Sayısı: 25

f. Araştırmanın Tahmini Süresi: 60dk.

2. Çalışmaya Katılım Onayı

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce gönüllüye/katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Soru sormam ve karar vermem için imkân sağlandı ve yeterince süre tanındı. Kişisel bilgilerimin korunacağı ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan çalışmayı bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının	Araştırmacı
Adı-Soyadı:	H. Erva Uçak
İmzası:	İletişim Bilgileri:554 717 42 47
	ervaucak55@gmail.com

3. Etik Kurul Onay Belgesi

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **24/06/2019**
Toplantı Sayısı : **08**
Karar Sayısı : **237**

237- Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Habibe Erva Uçak**'ın "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi ve Sürecine İlişkin Görüşleri" başlıklı tezi ile ilgili 16/05/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Habibe Erva Uçak**'ın "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi ve Sürecine İlişkin Görüşleri" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
24/06/2019

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

4. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Belgesi

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.20296290 17.10.2019
Konu : Araştırma izni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi a) 07/10/2019 tarihli ve 75415 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Habibe Erva UÇAK'ın **"İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi ve Sürecine İlişkin Görüşleri"** konulu tezi kapsamında Altındağ, Çankaya ve Keçiören ilçelerine bağlı okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (4 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi Rektörlüğü
Bilgi:
Altındağ-Çankaya-Keçiören

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle
Bilgi için: Emine KONUK
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik@ankara.meb.gov.tr
Tel: 0 (312) 212 16 00
Faks: 0 (...) ...

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 028f-4993-355f-b4cf-26bf kodu ile teyit edilebilir.

5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kavramlar

SINIF DÜZEYİ	1. ÜNİTE	2. ÜNİTE	3. ÜNİTE	4. ÜNİTE	5. ÜNİTE
4.SINIF	Allah, Peygamber, Besmele, Hamt, Selam, Şükür, Tekbir, Salavat, Estağfirullah, Sübhanallah, Sevap, Günah, Helal, Haram, Bayram, Din, Dua, Emhamdülillah	İnanç, İslam, Kur'an-Kerim, Ayet, Sure, Cüz, İman, Kelime-i Tevhid, Kelime-, Şehadet, İbadet	Sevgi, Saygı Ahlak	Cahiliye Kabe, el-Emin, Ehl-i Beyt	Temizlik, Okul, Çevre, Abdest, Taharet
5.SINIF	Allah, Yaratan, Rahman, Rahim, Dua, İman, İnsan, Tevhid, Esma-i Hüsna, Hanif, İhlas, Kıssa	Ramazan, Oruç, Rab, Mukabele, Mahya, Hırka-ı Şerif, Diş Kirası, Tekne Orucu, Farz, Vacip, Sünnet,Müstehap, Kadir Gecesi, Kültür,	Nezaket, Selamlaşma, Adap, Helal Kazanç, Helal Lokma	Merhamet, Erdem, Kevser	Mimari, Musiki, Edebiyat, Örf ve Adet, Cami, Tekbir, Ezan, Sala, Tasavvuf, Düğün, Sünnet, Mevlit, Kandil, Mescid-i Aksa
6.SINIF	Elçi, Peygamber, Amaç, Örnek, Vahiy, İlahi Kitap, Mucize, Nübüvvet, Risalet, Davet, Tebliğ	Namaz, Farz, Vacip, Nafile, Ezan, Kamet, Cuma, Bayram, Cenaze, Teravih, Cami, Salat,	Zararlı Alışkanlıklar, Haram, Mekruh, Kul Hakkı, Bağımlılık	Davet, Tebliğ, Hicret, Sahabi, Ensar, Muhacir, Mescit	Toplum, Değer, Sevgi, Saygı, Dostluk, Vatan, Millet, Bayrak, Şehitlik, Gazilik, Din, Bayram, Kandil
7.SINIF	Melek, Dünya, Ahiret, Varlık, Alem, Ölüm, Kıyamet, Diriliş, Mahşer, Mizan, Hesap, Cennet, Cehennem, Kabir, Merhamet, Affedicilik,	Hac, Umre, Kurban, İhram, Şavt, Tavaf, Vakfe, Say, Zemzem, Hacerülesved, Kabe, Adak, Akika, Alevi Bektaşilik,	Ahlak, Değer, Tutum, Davranış, Adalet, Dostluk, Dürüstlük, Öz denetim, Sabır, Saygı Sevgi, Sorumluluk, Vatanseverlik, Yardımseverlik	Risalet, Nübüvvet, Hatemü'l-enbiya	Din, Anlayış, Tasavvuf, Fıkıh, İnanç, İtikad, Maturidilik, Eşarilik, Hanefilik, Hanbellik, Malikilik, Şafilik, Yesevlik, Kadirilik,

	Gayb, Cin, Şeytan				Mevlevilik, Nakşıbendilik, Alevi Bektaşilik, Cem, Cemevi, Musahiplik, Razılık, Kul Hakkı, Semah, Gülbank, Hızır ve Muharrem Orucu, Mezhep, Ayin, Erkan
8.SINIF	Kader, Kaza, İrade, İnsan, Sünnetullah, Ecel, Ömür, Rızık, Tevekkül, Başarı, Başarısızlık, Sağlık, Hastalık, Alın Yazısı, Kara Talih, Baht, Kısmet, Külli İrade, Cüzi İrade	Paylaşma, Yardımlaşma, Zekat, Sadaka, İbadet, Fayda, Nisap Miktarı, İnfak, Kültür, Sosyal, Adalet, Öşür	Din, Birey, Toplum, Gaye, İnanç, İbadet, Ahlak, İktisat, Kazanç	Doğruluk, Güvenirlik, Merhamet, Affedicilik, İstişare, Hassasiyet, Önem Verme, Cesaret, Kararlılık, Hakkı Gözetme, Hikmet, Üsve-i Hasene, sıdk, Emanet, Azim	İslam, Kaynak, Kur'an-ı Kerim, İnanç, İbadet, Ahlak, Sosyal Hayat, Muamelat, Kıssa, Furkan, Sünnet

KAYNAKÇA

Acuner, H. Y. & Erbaş, A. A. (2016). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Diğer Branş Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi,* 16(1), 147-170.

Akamca, G. Ö. (2008). *İlköğretimde Analojiler Kavram Karikatürleri ve Tahmin-Gözlem- Açıklama Teknikleriyle Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akbaş, Y. (2002). *İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Coğrafi Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Akbaş, Y. (2013). Coğrafya ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi ve Kavram Yanılgıları Hakkındaki Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 251-278.

Akbaş, Y. & Uzunöz A. (2011). Kavramsal Değişim Yaklaşımına Dayalı Coğrafya Öğretimi: Bir Uygulama Örneği. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 6(2), 1659-1678.

Akbulut, N. (2001).Televizyon Çocukları. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 11, 363-367.

Akdağ, Ş. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi "Yeryüzünde Yaşam" Ünitesindeki Kavram Yanılgıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Akengin, H., & Süer, S. (2011). Coğrafi Kavramlar Bakımından Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve Bu Kavramların Geliştirilmesi Üzerine Deneysel Bir Araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 24, 26-48.

Akgül, P. (2010). *Üst kavramsal Faaliyetlerle Zenginleştirilmiş Kavramsal Değişim Metinlerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Isı ve Sıcaklık" Konusundaki Kavramsal Anlamalarına Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akgün, A. & Aydın, M. (2009). Erime ve Çözünme Konusundaki Kavram Yanılgılarının ve Bilgi Eksikliklerinin Giderilmesinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Grup Çalışmalarının Kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 190-201.

Akınoğlu, O., & Arslan, Y. (2007). Türkiye'de Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Kavramlarını Kazanma Durumu ve Değerlendirilmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 137-154.

Akkaya, A. (2019). *Bilgisayar Donanımı Konusunda Web 2.0 Araçlarıyla Geliştirilen Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Akkuş, Z. & Aslan, H. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlarla Kavram Öğretimi. *International Journal of Social Science Research*, 2(2), 61-77.

Akgün, Ş. (2001). *Fen Bilgisi Öğretimi* (7. Baskı). Giresun: Pegem A Yayıncılık.

Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileri İle Dil Bilim.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksoy, N. C. (2014). *Dijital Oyun Tabanlı Matematik Öğretiminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına, Başarı Güdüsü, Öz-Yeterlik ve Tutum Özelliklerine Etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akşit, F. & Sahin, C. (2014). The Effect of Active Learning on Academic Achievement and

Attitudes in Georaphy Teaching. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 1-26.

Akşit, İ. & Dinç, E. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde İskan Kavramının Öğretimi Üzerine Bir Eylem Araştırması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 78-87.

Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S. & Palaz, Ş. (2017). Hayat Bilgisi Dersinde Kavram Öğretimi ve Kavram Öğretiminde Kullanılabilecek Teknikler Üzerine Kuramsal Bir Çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 33-50.

Akto, A. (2011). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programındaki Kazanımların Ahlak ve Değerler Öğrenme Alanına Göre Farklılaşması (Van İli Örneği). *Mukaddime*, 3(3), 93-114.

Akyürek, S, (2003a). *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi (Doğrulduk Kavramı Örneği).* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Akyürek, S. (2003b). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kavram Haritalarının Kullanımı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 65-85.

Akyürek, S. (2004b). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kavram Haritalarının Kullanımı. Z. Ş. Arslan (Haz.), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I.* (76-91) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Akyürek, S. (2006). Din Eğitiminde Genellemelerin Öğretimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47(1), 123-140.

Akyürek, S. (2008a). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterlikleri (Kayseri Örneği).* Kayseri: Laçin Yayınları.

Akyürek, S. (2008b). Din Eğitiminde Kur'an Kavramlarının Öğretimi. *10. Kur'an Sempozyumu Kur'an ve Eğitim.* (12-13 Mayıs, 2007, Tokat). (85-106) içinde. Ankara: Fecr Yayınları.

Akyürek, S. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları. R. Kaymakcan; M. Zengin; Z. Ş. Arslan (Ed.), *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi* (491-522) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Akyürek, S. (2012). İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi İle Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 7-47.

Albayrak, A. (2004). Ergenlik Psikolojisi Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İnanç ve İbadet Konularının Anlatılmasında Yöntem Sorunu. Z. Ş. Arslan (Haz.), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I* (338- 346) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Albayrak, A. (2013). Çocuğa Saygılı Medya Anlayışı (Psiko-Teolojik Eleştirel Yaklaşım). H. Yavuzer, & M. R. Şirin (Haz.), 1. *Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı* (199- 206) içinde. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Albayrak, A. (2015). Ergenlerin Dini Gelişiminde Sevgi ve Korku Motifinin Etkinliği. Hökelekli, H. (Ed.), *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi* (367-404) içinde. (3. Baskı). İstanbul: Ankara Okulu Yayınları.

Alibekiroğlu, Z. (2017). *İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kavram Öğretiminde Oyunun Kullanımı.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Alkan, S. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Kısa Surelerin Anlamlarının Açıklanması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alkış, S. (2005). İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Coğrafya Konuları İle İlgili Olan Kavramların Belirlenmesi (2004 Programına Göre). *Marmara Coğrafya Dergisi,* 11, 83-92.

Alkış, S. (2012). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi. M. Safran, (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi. Öğretimi* (2. Baskı), (69-92) içinde, Ankara: Pegem Akademi.

Altaş, N. (2001). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Altaş, N. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Din Öğretimi Sürecinde İlgi Duydukları Konular (Ankara İli Örneğinde 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Analiz). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 49(2), 103-120.

Altıntaş, G. & Altıntaş, S. U. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde "Kavram Haritası" Kullanımının Öğrenci Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 16(1), 61-66.

Altıntaş, G. & Karaer, N. (2018). İlkokul Öğrencilerinin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Giriş Aşamasındaki Tarih Kavramlarını Anlama Düzeyleri. (Manisa İli Demirci İlçesi Örneği). *International Journal of Social Science,* 65, 17-27.

Altıntaş, İ. N. & Yıldırım, H. (2017). İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemi ile Kavram Öğretimi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 7 (3), 514-554.

Altıntaş, M. E. (2008). *Din Eğitimi Açısından Sihir ve Büyü İçerikli Filmlerin Etkilerine İlişkin Çocukların Algıları.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altıntaş, M. E. (2014). *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Altıntaş, M. E. (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Değer Öğretiminde Kullandıkları Araç ve Gereçler- Nitel Bir Araştırma. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 1, 74.

Altun, A. (2010). *Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programıyla İlişkilendirilmesi ve Öğretimi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Anıl, D. & Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5 (2), 44-61.

Aras, İ. & Öztürk, V. (2019). İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 7, 101-123.

Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Arıcı, İ. (2008). Öğrencilerin Cinsiyetlerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Başarı Düzeylerine Etkisi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 13 (1), 143-159.

Arıcı, N. & Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların Bilgisayar Destekli Öğretime Katkısı: Bir Uygulama Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 421-430.

Arpacı, M. (2004). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İzmir İli Örneği Üzerinde Bir Alan Araştırması).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Arslan, S. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Öğrencilerin Yaşadığı Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Asan, A. (2000). Bilgisayar Destekli Din Eğitimi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 193-207.

Asrı, S. (2005). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri (Göller Bölgesi Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Aşıkoğlu, N. Y. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenin Rolü ve Mevcut Durumla İlgili Bir Değerlendirme. R. Kaymakcan; M. Zengin; Z. Ş. Arslan (Ed.), *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi* (483-490) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Atasayar, A. (2008). *Kavram Öğretimi Sürecine Yönelik İçerik Geliştirme Aracının Tasarlanması ve Kullanışlılığı.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Atasoy, Ü. (2019). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Ay, M. E. (2009). *Ailede ve Okulda İdeal Din Eğitimi*. (6. Baskı). İstanbul: Beyza Kitap.

Ayas, A. & Özmen, H. (2002). Lise Kimya Öğrencilerinin Maddenin Tanecikli Yapısı Kavramını Anlama Seviyelerine İlişkin Bir Çalışma. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 45-60.

Ayas, M. (2018). Kavram Karikatürlerinin Din Öğretiminde Kullanılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 6 (12), 522-539.

Ayaydın, N. (2012) *Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesi ile İlgili Problemlerin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aycan, Y. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Yer Alan Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları (Gördes Örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Aydeniz, H. (2015). Din Hizmetlerinin Yürütülmesinde Bir İmkan ve Meydan Okuma Olarak Medya. M. Çamdereli; B. Ö. Doğan, & N. K. Şener (Ed.), *Dijitalleşen Din [Medya ve Din 2],* (289-324) İçinde. İstanbul: Köprü Kitapları.

Aydın, G. & Özyürek, C. (2014). Işık Kirliliği Konusunun Bilgisayar Destekli Kavram Karikatürleriyle Öğretimi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 4(2), 54-71.

Aydın, H. & Uşak, M. (2003). Fen Derslerinde Alternatif Kavramların Araştırılmasının Önemi: Kuramsal Bir Yaklaşım. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1 (13), 121-135.

Aydın, İ. (2010). Milli Eğitim Bakanlığında Hizmet İçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Değerlendirme. *Milli Eğitim Bakanlığında Hizmet İçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı* (93-102) içinde.

Aydın, M. Ş. (1998). MEB Din Eğitimi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri. *Cumhuriyet'in 75. Yılında Türkiye' de Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu.* (4-6 Aralık), (423-424) içinde. Ankara: Türk Yurdu Yayınları.

Aydın, M. Ş. (1992). *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonu ve Yeterlikleri.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Aydın, M. Ş. (1996). *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.

Aydın, M. Ş. (2011). *Açık Toplumda Din Eğitimi (Yeni Paradigma İhtiyacı).* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aydın, M. Z. (1998a). *Din Öğretiminde Yöntemler ve Buldurma Yöntemi.* Ankara: Karakoç Yayınları.

Aydın, M. Z. (1998b). *İlköğretim İkinci Kademesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programındaki Ahlaki Amaç ve Konuların Program Geliştirme Acısından Değerlendirilmesi.* Sivas: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi.

Aydın, M. Z. (2005). *Din Öğretiminde Yöntemler.* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Aydoğan, F. & Kırık, A. M. (2012). Alternatif Medya Olarak Yeni Medya. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* 18, 58-69.

Aydoğdu, Ş., & Güyer, T. (2018). Development of a Web-Based Application for the Automatic Creation of Concept Maps. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 349-364.

Aydoğmuş, A. & Keskin, S. C. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Durumları: İstanbul İli Örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(2), 110-123.

Ayhan, H. (1991). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Başlıca Meseleleri. *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri* (8-10 Nisan, 1988), (341-345) içinde. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Aykanat F., Doğru M. & Kalender, S. (2005). Bilgisayar Destekli Kavram Haritaları Yöntemiyle Fen Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 391-400.

Aytekin, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Programları İçinde Oyunun Çocuğun Gelişimine Olan Etkileri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Ayvacı, H. Ş. & Devecioğlu, Y. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Fizik Kavramlarını Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 69-79.

Ayvacı, H. Ş., Özsevgeç, T. & Cerrah, L. (2004). Yıldırım Kavramının Farklı Yaş Grubundaki Öğrencilerde Gelişimi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(2), 351-360.

Babacan, M. E. (2015). *Sosyal Medya ve Gençlik*. İstanbul: Pınar Yayınları.

Bağcı, H. F. (2012). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Beykoz Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bahadır, A. (2005). Çocukluk Dönemi Din ve Değer Yapılanmasında TV Yayınlarının Olumsuz Etkileri ve Çözüm Önerileri. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20, 29-64.

Bahçekapılı, M. (2010). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışları Üzerindeki Etkisi (İstanbul Avrupa Yakası Örneği).* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bahçekapılı, M. (2012). *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012).* İstanbul: İlim Kültür Derneği Nakış Ofset.

Baki, A., Gürbüz, R., Ünal, S. & Atasoy, E. (2009). Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Etkinliklerin Kavramsal Öğrenmeye Etkisi: Tam Sayılarda Dört İşlem Örneği. T*ürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 237-259.

Baki, A. & Şahin, M. S. (2004). Bilgisayar Destekli Kavram Haritası Yöntemiyle Öğretmen Adaylarının Matematiksel Öğrenmelerinin Değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2(14), 91-104.

Baki, Ç. & Kaptan, S. Y. (2012). Sınıf Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerdeki Kavram Yanılgılarını Tespit Etmek İçin Tercih Ettiği Yöntem ve Teknikler. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi,* 2(1), 75-85.

Bal, M. (2017) *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatında Yer Alan "Melek ve Ahiret İnancı" Adlı Ünitenin Kazanımlarını Elde Etme Düzeyleri İle Korku ve Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Balım, A. G., Evrekli, E. & Aydın, G. (2006). Zihin Haritalama Tekniğinin Fen ve Teknoloji Öğretimindeki Yeri. *Avrupa Birliği ile Bütünleşme Sürecinde İlköğretim Eğitimi Sempozyumu.* (15 Nisan), (1-8) içinde.

Balım, A. G., İnel, D. & Evrekli, E. (2008). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi. *İlköğretim Online,* 7(1), 188- 202.

Başkurt, İ. (2013). *Din Eğitimi Açısından Kur'an Öğretimi ve Yaz Kur'an Kursları* (3. Baskı). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Batar, Y. (2013). Bir Öğretim Yöntemi Olarak Emsâl'ul-Kur'an. *İslami İlimler Dergisi,* 8(1), 323-346.

Batı, U. (2011). Sekizinci Sanatın İnşası: Dijital Oyunlar Kesişiminde Posmodernizm Tüketim Kültürü, Üst Gerçeklik, Kimlik ve Olağan Şiddet. T. Ünal & U. Batı (Ed.), *Dijital Oyunlar- Kendi Dünyanda Yaşa Bizimkinde Oyna* (3-33) içinde. İstanbul: Derin Yayınları.

Bilecik, S. (2012). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarındaki Ayet Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeylerine Göre İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bilecik, S. (2013). Hz. Muhammed'in Hayatı 5. Sınıf Öğretim Materyali "Temizlik" Ünitesindeki Hadis Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeyine Uygunluğunun İncelenmesi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 45-62.

Bilecik, S. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarındaki Ayet Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeylerine Uygunluğu Üzerine Bir İnceleme. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 105-129.

Bilecik, S. (2018). *Örgün Din Eğitimi ve Din Okuryazarlığı Becerisi*. Konya: Yediveren Kitap.

Bilen, K. & Aydoğdu, M. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Bitkilerde Fotosentez ve Solunum Kavramlarını Öğretmede TGA (Tahmin Et- Gözle- Açıkla) Stratejisinin

Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(14), 179-194.

Bilgiç, H. G., Duman, D. & Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital Yerlilerin Özellikleri ve Çevrim İçi Ortamların Tasarlanmasındaki Etkileri. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-7.

Bilgili, A. S. & Bektaş, Ö. (2004). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi "Osmanlı Kültür ve Medeniyeti" Ünitesinde Geçen Tarih Terimleri İle İlgili Kavram Yanılgıları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9, 119- 141.

Bilgili, F. M. (2005). *Çocuğun Din Eğitimi ve Karşılaşılan Güçlükler*. İstanbul: Beyan Yayınları.

Bilgin, B. (1980). *Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri.* Ankara: Emel Matbaacılık.

Bilgin, B. (1982). İlkokullarda Din Bilgisi Dersleri. *İslami İlimler Enstitüsü Dergisi,* 5, 157-166.

Bilgin, B. (1983). Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 26 (1), 259-263.

Bilgin, B. (1984). Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 26 (1), 259-263.

Bilgin, B. (1988). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi .

Bilgin, B. (1991). *İslam ve Çocuk.* Ankara: Diyanet İsleri Başkanlığı Yayınları.

Bilgin, B. & Selçuk, M. (1997). *Din öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Akid Yayıncılık.

Bilgin, İ., Uzuntiryaki, E. & Geban, Ö. (2003). Student's Misconceptions on the Concept of Chemical Equilibrium. *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 29(127), 10-17.

Bilmez, A. (2016). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Proje Kullanımı (Muş Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bloom, B. S. (2016). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (3. Baskı). D. A. Özçelik (Çev.), Ankara: Pegem Akademi.

Bolat, Y. (2016). *Kavram Temelli Disiplinler Arası Yaklaşıma Göre Tasarlanan Ünitenin Otantik Değerlendirmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bolat, Y. & Karakuş, M. (2017). Kavram Temelli Disiplinler Arası Yaklaşıma Göre Tasarlanan Ünitenin Kavramların Kazandırılmasına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(1), 26-42.

Bozkurt, B. Ü. (2012). *İlköğretim 4. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kavramlaştırma Özellikleri.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bozkurt, B., & Uzun, G. (2017). Kavramlaştırma Üzerine Veritabanlı Bir Araştırma. *Dil ve Edebiyat Dergisi,* 14(1), 87-127.

Bulut, M. (2009). *İlköğretim Öğrenceleri ve Velilerinin Bakış Acısıyla İdeal Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Profili: İstanbul Örneği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Büyükbaykal, G. N. (2007). Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* 28, 31-44.

Cantekin, S., Çağdaş, A. & Albayrak, H. (2000). *Okul Öncesinde Kavram Gelişimi ve Bilişsel Etkinlik Örnekleri*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Cebeci, A. (2005). *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlaki Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Cengil, M. (2004). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İstihdam ve Bu Bağlamda Ders Programları Üzerine Bazı Öneriler. *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden*

Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu (16- 17 Ekim 2003), (243- 254) içinde. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Cesur, S. & Paker, O. (2007). Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 106- 125.

Ceylan, R., Bıçakçı, M. & Aral, M. (2012). Çocukların Benlik Kavramlarında Televizyon Seyretme Süresi ve Seyredilen Programların Etkisinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25(1), 25-33.

Clark, W. H. (1981). Çocukluk Dönemi Dini. N. Armaner (Çev.), *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 24, 175-183.

Coşkun, E., & Köroğlu, M. (2016). Pepee ve Caillou Çizgi Filmlerinde Kavram Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi,* 45(210), 601-619.

Coşkun, L. (2004). *Yatılı Taşımalı ve Normal Eğitim Yapılan İlköğretim Okulu Öğrencilerinde Akademik Başarı, Okula İlişkin Tutum, Algılanan Sosyal Destek ve Davranış-Uyum Sorunları Arasındaki İlişkiler.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, M. K. (2011). *Kavram Öğretimi.* Adana: Karahan Kitabevi.

Coşkun, M. K. (2015). İçeriğin Öğretim İçin Düzenlenmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (10. Baskı), (83-128) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, Ö. A. (2006). *İlköğretim 2. ve 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Kavramlar ve Kavram Alanları.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Coştu, B., Ayas, A. & Ünal, S. (2007). Kavram Yanılgıları ve Olası Nedenleri: Kaynama Kavramı. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 123-136.

Coştu, B., Karataş, F. Ö. & Ayas, A. (2003). Kavram Öğretiminde Çalışma Yapraklarının Kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (2), 33-46.

Creswell, John W. (2016) *Nitel Araştırma Yöntemleri* M. Bütün, & S.B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve Davranışı* (35. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakar, A. (2007). *Din ve Ahlak Eğitiminde Hikayenin Kullanımı.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Çakmak, A. (2011). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Çakmak, E. & Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 9 (2), 152-170.

Çakmak, F. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Nüfus ve Yerleşme Konusunda Geçen Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Çakmak, F. (2013). Velilerin Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programına Yönelik Tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 2(4), 96-120.

Çakmak, F. (2017). Din Öğretiminde Kavram Öğretimi "İman" Kavramı Üzerine Bir Deneme. *İlahiyat Araştırmaları Dergisi,* 7, 49-89.

Çakmak, Z. T. (2014). *İlköğretim 6-8. Sınıf Matematik Öğrencilerinin İstatistik ve Olasılık Öğrenme Alanında Zorlandıkları Kavram ve Konuların Belirlenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Çakmak, Z. T. & Durmuş, S. (2015). İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerinin İstatistik ve Olasılık Öğrenme Alanında Zorlandıkları Kavram ve Konuların Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(2), 27-58.

Çalık, M. & Ayas, A. (2003). Çözeltilerde Kavram Başarı Tesit Hazırlama ve Uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-14.

Çalık, M. & Ayas, A. (2004). Farklı Öğrenim Seviyesindeki Öğrencilerin Çözünme Hakkındaki Anlamaları: Olay Odaklı Bir Karşılaştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 61-82.

Çalık, M., Ayas, A, & Ünal, S. (2006). Çözünme Kavramıyla İlgili Öğrenci Kavramalarının Tespiti: Bir Yaşlar Arası Karşılaştırma Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 309-322.

Çamdibi, H. M. (2000). *Eğitim İlkeleri ve Rehberlik.* İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Çamurdan, A. D. (2007). Görsel Medyanın Çocuk Sağlığına Etkileri. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 16(2), 25-30.

Çangır, M. (2008). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu (Tuzla Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Çankaya, S. (2007). *Oran- Orantı Konusunda Geliştirilen Bilgisayar Oyunlarının Öğrencilerin Matematik Dersi ve Eğitsel Bilgisayar Oyunları Hakkındaki Düşüncelerine Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Çapar, K. (2001). *Din Öğretiminde Duyuşsal Giriş Özelliklerinin Başarıya Etkisi (İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflar Üzerinde Bir Alan Araştırması).* (Yayımlanmamış, Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çapcıoğlu, İ. (2008). Küreselleşme, Kültür ve Din. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 49 (2), 153-183.

Çaycı, B. (2007a). *Kavram Öğreniminde Kavramsal Değişim Yaklaşımın Etkililiğinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çaycı, B. (2007b). Kavram Değiştirme Metinlerinin Kavram Öğrenimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 87-102.

Çaycı, B., Demir, M. K., Başaran, M. & Demir, M. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Kavram Öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 619-630.

Çekin, A. (2013). "Hikmet" Kavramı Örneğinde Yaygın Din Eğitiminde Bir Kavram Öğretimi Denemesi. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 4(7), 41-59.

Çelik, A. (2017). *Din Eğitimi* (2. Baskı). İstanbul: Arı Sanat Yayınları.

Çelik, Z. (2010). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretmen Davranışları (Çınarcık Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Çelikcan, Ş. (2010). *Sosyal Bilgiler Dersi Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanının Aktif Öğrenme Yöntemleri İle İslenmesinin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelikkaya, T., Karakuş, U. & Demirbaş, Ç. Ö. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(1), 57–76.

Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22(2), 741- 758.

Çeliköz, N. (1998). Kavram Öğrenme ve Öğretme İlkeleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2, 69-76.

Çengelci, B. (1996). *Gelişimsel Olarak Kategori Yapılarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Çetin, M. (2013a). *İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Çetin, M. (2013b). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretimi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 2(4), 137-168.

Çetinel, H. (2018). *Dini Kavramların Semantik Analiz Yolu İle Öğretiminin İmkan ve Sınırları.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çetinel, H. (2019). Kavram Olgusu; Dini Kavramların Öğretimi, Önemi ve Sınırlılıkları Üzerine. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 47, 89-114.

Çınar, F. (2005). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma (Isparta Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Çınar, F. (2013). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Modeline Yaklaşımları (Isparta Örneği).* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Isparta,

Çiftçi, F. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ve Uygulama Örnekleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Çiftçi, H. (2017). *Ortaokul Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri İle Değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çolak, R. (2010). *Kavram Haritalarının Sosyal Bilgiler Eğitimi Çerçevesinde Tarihsel Kavramların Öğretiminde Kullanılması: Kavram Haritası İle Yapılan Öğretim İle Tutum,*

Başarı ve Kalıcılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çolakoğlu, R. (2006). *Yenilenen Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi On birinci ve On ikinci Sınıf Müfredat Programının Kavram Haritası Tekniği İle İşlenişi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dağbaşı, G. (2007). *Oyun Tekniği İle Arapça Öğretiminde Kullanımı.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dam, H. (1996). *İlköğretim I. Kademe (4-5) Öğrencilerinin Din Hakkında Sordukları Sorular ve Bu Sorular Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Dam, H. (2017). Çocukluk Dönemi Din Eğitimi. M. Köylü (Ed.), *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi* (7. Baskı) (51-96) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Daşdemir, İ. (2006). *Animasyon Kullanımının İlköğretim Fen Bilgisi Ersinde Akademik Başarı ve Kalıcılığa Olan Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Dellal, M. (2010). *Çocuk Edebiyatında Öykü Türünün Çocuğun Kavram Gelişimine Etkileri Üzerine Bir Araştırma (Gülten Dayıoğlu Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Demir, A. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Genetik Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Giderilmesinde Grafik Materyallerin Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Demir, A. & Sezek, F. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Genetik Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Grafik Materyallerin Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22(2), 573-587.

Demir, Ö. (2013). *Dini Kavramlar ve Öğrenme Ortamları: Salih Amel Örneği.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demir, R. (2017). *Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Din Öğretimi.* Adana: Karahan Kitapevi.

Demir, Y. (2008). *Kavram Yanılgılarının Belirlenmesinde Kavram Karikatürlerinin Kullanılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğretiminde Kullanılan Zaman ve Kronolojiyle İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyi. *Eurasian Journal of Educational Research.* 19, 155-163.

Demirezen, S., & Yağbasan, R. (2013). 7E Modelinin Basit Elektrik Devreleri Konusundaki Kavram Yanılgıları Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28 (28-2), 132-151.

Demirkan, İ. & Büyüksütçü, İ. (2011). İşitsel-Görsel Malzemelerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanılması MEB İnternet- TV Ahlak Bilgisi Dersleri Örneği. R. Kaymakcan; Z, Mahmut; Z. Ş. Arslan (Ed.), *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi* (589-605) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Dündar, H. (2011). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi. B. Tay & A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (309-342) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Diler, R. (2001). *Din Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Doğan, O. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Bir Ülke Bir Bayrak" Ünitesindeki Kavramların Öğrenilmesinin Bazı Değişkenler Acısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Doğan, R. & Altaş, N. (2002). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 43(1), 109-122.

Doğan, R., & Altaş, N. (2003). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 44(2), 173-186.

Doğan, R. & Altaş, N. (2004). Din Öğretiminde Yeni Yöntem Tartışmalarında Kuramdan Uygulamaya: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 2(5), 23-38.

Doğan, R. & Tosun, C. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, S. (2012). *Kavram Haritası ve Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Çoktan Seçmeli Testlerle Karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Doğanay, A. (2005). Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi. C. Öztürk & D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4. Baskı), (227-255) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.

Doğar, Ç. & Başıbüyük, A. (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Hava ve İklim Olaylarını Anlama Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 13(2), 347- 358.

Dönmez, C., Yazıcı, K. & Sabancı, O. (2007). Sosyal Bilgiler Derslerinde Grafik Düzenleyicilerin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Bilgiyi Elde Etmelerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5 (3), 437-459.

Duman, N. S. (2014). Çocuklarda Kanser, Ölüm Kavramı ve Yas. *Acta Oncologica Turcica,* 47(2), 26-30.

Dündar, H. & Aksoy, N. (2010). Kavram Analizi Stratejisinin Öğrencilerin Kavram Öğrenme Başarısı ve Hayat Bilgisi Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi. *Akademik Bakış Dergisi,* 21, 1-27.

Ecevit, T., & Şimşek, P. Ö. (2017). Öğretmenlerin Fen Kavram Öğretimleri, Kavram Yanılgılarını Saptama ve Giderme Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Elementary Education Online,* 16(1), 129- 150.

Ekici, Y. (2007). *Afyonkarahisar İlinde Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumları ve Bu Tutumları Etkileyen Faktörler.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ekim, F. K. (2007). *İlköğretim Fen Öğretiminde Kavramsal Karikatürlerin Öğrencilerin Kavram Yanılgılarını Gidermedeki Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elkind, D. (1980). The Role of Play in Religious Education. *Religious Education*, 75(3), 282-293.

Elmas, R. & Geban, Ö. (2012). 21. Yüzyıl Öğretmenleri İçin Web 2.0 Araçları. *International Online Journal of Educational Sciences,* 4(1), 243-254.

Erbaş, A. K. (2015). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinden Beklenen Yeterlikler Üzerine Yeni Öğretmen Yetiştirme Modeli Bağlamında Bir Araştırma.* (Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Erden, M. & Akman, Y. (2018). *Eğitim Psikolojisi* (24. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, S. & Baran, G. (2008). A Study on The Opinions of Parents Regarding Television Watching Habits of Their Children in The Four-Six Age Group. *The Social Science,* 3(3), 245-248.

Erken, B. (2016). *Online İslami Eğitim: Qibla.Com Örneği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erken, V. (2006a). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Kavram Geliştirme Haritaları İlköğretim 4-5. Sınıflar.* Ankara: İlk Adım Yayınları.

Erken, V. (2006b). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Kavram Geliştirme Haritaları İlköğretim 6-7 ve 8. Sınıflar.* Ankara: İlk Adım Yayınları.

Eroğlu, C. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Geçen Kavramların İçerik Düzenleme Stratejileri Açısından Değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ersoy, A. F. & Türkkan, B. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Çizdikleri Karikatürlere Yansıttıkları Sosyal ve Çevresel Sorunların İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 35(156), 96-109.

Esmertaş, S. (2000). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ev, H. (1993). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Dini Gelişim ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ev, H. (2004). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yöntemler Konusundaki Yeterlikleri İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Z. Ş. Arslan (Haz.), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I* (96- 118) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Ev, H. (2010a). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32, 139-167.

Ev, H. (2010b). İbn Haldun ile John Locke'un Epistemoloji ile İlgili Bazı Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 43(2), 89-122.

Ev, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeninin Nitelik ve Mesleki Yeterlilikleri. *İlköğretim Online,* 10(2), 523-538.

Ev, H. (2015). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Bağlamında İlahiyat Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme Sistemini Yeniden Yapılandırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 83-99.

Evrekli, E. (2010). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Beceri Algılarına Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Furat, A. Z. (2011). DKAB Derslerinde Görsel Medyanın Kullanımı/ Kullanılabilirliği. R. Kaymakcan; M. Zengin & Z. Ş. Arslan (Ed.), *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi* (573-587) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Furat, A. Z. (2012). Din Okuryazarlığı: Din Eğitimi Felsefesi Açısından Temel Bir Kavram. *Marife.* 12(3), 9-24.

Furat, A. Z. (2015). Medya ve Din: Din Eğitimi Açısından Yeni Bir İmkan Alanı mı Tehdit mi?. M. Çamdereli; B. Ö. Doğan & N. K. Şener (Ed.), *Dijitalleşen Din [Medya ve Din 2]* (325-364) içinde. İstanbul: Köprü Kitapları.

Furat, A. Z. (2019). Din Eğitimi Ekseninde Türkiye'de Medya ve Din Araştırmaları. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi,* 2(1), 29-51.

Geçit, H. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Ahiret İnancı Algıları (Karaman İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Genç, M., Genç, T. & Yüzüak, A. V. (2012). Kavram Yanılgılarının Oyunlarla Tespiti: Tabu Oyunu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(20), 581-591.

Genç, S. Z. & Güner, F. (2010). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon İzleme Profili (Çanakkale İli Örneği). *Milli Eğitim Dergisi,* 40(188), 230-250.

Gerçekcioğlu, P. (2006). *Yenilenen Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. ve 10. Sınıf Programının Kavram Haritası Tekniği İle İşlenişi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Geyik, İ. (2019). *Ortaöğretim Seçmeli Temel Dini Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kavramların Anlaşılma Düzeylerinin Değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Gök, A. Ö. (2014). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Ülkemizin Kaynakları Ünitesinde Kavram Haritası Tekniğinin, Tutum ve Kalıcılığa Etkisinin Belirlenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Gök, T. (2018). Akran Öğretimi Yöntemiyle Öğrencilerin Kavram Öğrenme ve Problem Çözme Başarısının Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20(1), 18-32.

Göksu, F. C., & Köksal, N. (2016). Doğrular, Açılar ve Çokgenler Konularının Kavram Karikatür Destekli Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 4(3), 68-91.

Gömleksiz, M. N. & Fidan, E. K. (2013). Fen ve Teknoloji Dersinde Bilgisayar Destekli Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3), 403 – 426.

Göncüoğlu, Ö. G. (2010). *6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasinin Serüveni Ünitesinin Öğretiminde Drama ve İşbirlikli Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Gönenç, Ö. & Gönenç, Y.A. (2004). Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *I. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi "Milenyumda Çocuk ve İletişim*" (389-396) içinde. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

Gözütok, Ş. & Yılmaz, N. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Hakkında Görüşleri İle İlgili Bir Araştırma (Van Örneği). R. Kaymakcan; M. Zengin & Z. Ş. Arslan (Ed.), *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi* (429-449) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Gözütok, Ş. (2013). E- öğrenme ve Yeni Öğrenme Ortamları. *Küreselleşme Sürecinde Din Eğitimi Sempozyum Bildiri Kitabı* (37-42) içinde. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Güder, Y. & Gürbüz, R. (2017). Teaching Concepts Through İnterdisciplinary Modeling Problem: Energy Conservation Problem. *İlköğretim Online,* 16(3), 1101-1119.

Gül, G., Mintaş, S. & Engür, D. (2020). Şarkılarla Değerler Eğitiminin Okul Öncesi Çocukların Farkındalık Düzeyine Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 18(39), 7-29.

Güler, D. A. (2013). Soyutun Somutlaştırılması: Çizgi Filmlerin Kültürel İşlevleri. H. Yavuzer & M. R. Şirin (Haz.), *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı.* (207- 216) içinde. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Gültekin, E. (2016). *Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Adım Adım Türkiye" Ünitesinde Bulunan Kavramların Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.*

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Gültekin, M., Çubukçu, Z. & Dal, S. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Öğretimle İlgili Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 131-152.

Gündoğdu, A. E. (2012). Türkçe Dersi Öğretim Programının Kavram Öğretimi Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 4(7), 31-44.

Gündoğdu, Y. B. (2011). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri (İstanbul Örneği).* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gündoğdu, Y. B. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Ölçme Araçları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 27, 85-112.

Gündoğdu, Y. B. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri (İstanbul Örneği). *Milli Eğitim Dergisi,* 43(198), 237-258.

Gündüz, T. (2017). Gençlik Dönemi Din Eğitimi. M. Köylü (Ed.), *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi* (7. Baskı) (97-131) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Güneş, A. (2013). Medya Pedagojisi. H. Yavuzer & M. R. Şirin (Haz.), *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı* (83- 98) içinde. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Güneş, A. (2016). Din Öğretiminin Yapılandırmacı Temelleri ve Yeni Bir Öğrenme-Öğretme Materyali Olarak Zihin Haritaları. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 5(6), 1488- 1500.

Güneş, T., Dilek, N. Ş., Demir, E. S., Hoplan, M. & Çelikoğlu, M. (2010). Öğretmenlerin Kavram Öğretimi, Kavram Yanılgılarını Saptama ve Giderme Çalışmaları Üzerine Nitel

Bir Araştırma. *International Conference On New Trends İn Education And Their Implications.* (11-13, November, Antalya.) (936-944) içinde.

Güngör, A. (2001). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Gür, Z. Ö. (2016). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Materyal Kullanma Alışkanlıklarının İbadet Öğrenme Alanındaki Kazanımların Gerçekleşmesine Etkisi (6. Sınıf Namaz İbadeti Ünitesi Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Gürer, B. (2013). Din Eğitiminde Bir Değer Olarak Kul Hakkı Kavramı: İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi,* 44(1), 205-246.

Gürer, B. & Arslan, N. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretimin Öğrenci Başarısına ve Derse Tutumuna Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 15(34). 87-127.

Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi,* 27(2), 13-21.

Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi,* 164, 127-141.

Hacıkadiroğlu, V. (2003). *Kavramlar Üstüne* (2. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.

Harms, E. (1944). The Development of Religious Experience in Children. *American Journal of Sociology.* 50(2), 112-122.

Hayran, Z. (2010). *Çok Uyaranlı Eğitim Ortamlarının Öğrencilerin Kavram Gelişimine Etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hosseini, S. H. (2008). Religion and Media, Religion Media or Media Religion: Theoretical Studies. *Journal of Media and Religion,* 7 (1-2), 56-69.

Hökelekli, H. (2017). *Din Psikolojisi* (13. Baskı). Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.

Hull, J. M. (1997). Theological conversation with young children. *British Journal of Religious Education*, 20(1), 7-13.

Işıkdoğan, D. (2001). *Din Öğretiminde Bireysel Farklılıklar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Işıkdoğan, D. (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri.* (Yayınlamamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Işıkdoğan, D. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri. R. Kaymakcan; M. Zengin; Z. Ş. Arslan (Ed.), *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi* (553-569) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Işıkdoğan, D. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşleri (Diyarbakır-Şanlıurfa Örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 165-181.

İnel, D. & Balım, A. G. (2011). Kavram Karikatürleri Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarına Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 169-188.

İnel, D., Balım, A. G. & Evrekli, E. (2009). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 3(1), 1-16.

İşnas, S. (2011). *Masal Türünün Çocuktaki Kavram Gelişimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma (Cahit Zarifoğlu Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kahraman, F. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Allah, Melek, Cennet ve Cehennem Kavramlarını Anlama Düzeyi (Ahmetli Gazi İlköğretim Okulu Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kamışlı, H. (2006*). İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Ünitelerinden "Ya Basınç Olmasaydı" Ünitesi Öğretiminde Öğretmenlerce Kullanılan İçerik Ögelerinin Düzenlenme Biçimlerinin Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kansızoğlu, H. B. (2017). Grafik Örgütleyicilerin Dil Öğretme ve Öğrenme Alanlarındaki Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Eğitim ve Bilim,* 42(191), 139-164.

Kaplan, A., Altaylı, D. & Öztürk, M. (2014). Kareköklü Sayılarda Karşılaşılan Kavram Yanılgılarının Kavram Karikatürü Kullanılarak Giderilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 85-102.

Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2001). Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, 20, 191-192.

Kara, İ. (2015). *TV Programlarının Okul Öncesi Öğrencilerinin Dil ve Kavram Gelişimine Katkılarının Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi: Siirt İli Örneği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karaca, E. (2008). *Yazılı Metinlerde İçerik Düzenlemenin Öğrenmeye Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karadeniz, O. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Atatürkçülük Konularındaki Kavramların Kazandırılma Düzeyi (Zonguldak İli Örneği).*

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş, Ö. F., Köse S. & Coştu, B. (2003). Öğrenci Yanılgılarını ve Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan İki Aşamalı Testler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(13), 54-69.

Karataş, S., & Tabak, N. (2010). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 3(1), 56-65.

Kaşkaya, A. (2012). Öğretmen Yeterlikleri Kapsamında Yapılan Araştırmaların Konu Amaç Yöntem ve Sonuçları Acısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12(2), 789-805.

Kavak, R. (2012). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Eğitim Öğretim Beklentileri ve Sorunları (Atatürk ve Erciyes Üniversitesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kavak, R. (2016). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ,

Kay, W. K. (2002). Rethinking Primary Religious Education. *Journal of Beliefs & Values.* 23(2) , 203-216.

Kaya, F. (2014) *Öğretmen, İdareci ve Öğrencilerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi: Tunceli Örneği.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Kaya, M. (1998a). Eğitimde Program Geliştirme Sürecinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Geliştirilmesi İhtiyacı. *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din*

Eğitim Öğretiminin Problemleri Sempozyumu. (1-2 Mayıs 1997), (227-258) içinde. Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı Yayınları.

Kaya, M. (1998b). *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*. Samsun: Etüt Yayınları.

Kaya, M. (2004). İlahiyat Fakültelerinin İstihdam Alanlarına Uygun Eleman Yetiştirme Sorunu. *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu*. (16- 17 Ekim 2003). 211-241 içinde. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Kaya, M. & Akyüz, H. (2011). Din ve Ahlak Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Davranışlarının Kalıcılığı Üzerindeki Etkisi. R. Kaymakcan; M. Zengin; Arslan Z. Ş. (Ed.), *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi* (723-745) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Kaya, O. N. (2003a). Fen Eğitiminde Kavram Haritaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 70-79.

Kaya, O. N. (2003b). Eğitimde Alternatif Bir Değerlendirme Yolu: Kavram Haritaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25, 265-271.

Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlere Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri*. İstanbul: Dem Yayınları.

Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.

Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2016). *Ahlak Değerler ve Eğitimi* (2. Baskı). Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Kaymakcan, R., Zengin, M. & Yiğit, H. (2011). Öğrencilerin Gözüyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümleri Üzerine Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 9(22), 103-138.

Kaymakçı, S. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Bulmaca Kullanıyorum. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi,* 2(2), 86- 99.

Kazu, H. & Yeşilyurt, E. (2008). Öğretmenlerin Öğretim Araç-Gereçlerini Kullanım Amaçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 18(2), 175-188.

Kesercioğlu, T., Yılmaz, H., Çavaş, P. H. & Çavaş, B. (2004). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Analojilerin Kullanımı: Örnek Uygulamalar. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-44.

Keskin, Y. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Değer Eğitimi ve DKAB Derslerinin Zorunluluğu (Samsun Örneği). *Milli Eğitim Dergisi,* 44(203), 225-249.

Keskiner, E. (2011). Öğretim Materyali Olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarına Dair Bir Araştırma. R. Kaymakcan; M. Zengin; Arslan Z. Ş. (Ed.), *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi* (455-467) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Keskiner, E. (2018). Okullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Sorunları. M. Köylü (Ed.), *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları* (49-82) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Keyifli, Ş. (2004). İlköğretim Din kültürü ev Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Mesleğe Hazırlık Durumları İle İlgili Bir Araştırma. Z. Ş. Arslan (Haz), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I* (133-166) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Kılıç, A. A. (2004). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Kullandıkları İçerik Düzenleme Stratejilerinin Ögeleri Belirleme Kuramı Temelinde Değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kılıç, F. (2007). Kavramların Öğretiminde Kavramın İçerik Ögelerinin Açıklanmasının Akademik Başarıya Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 145-161.

Kılıç, F. (2008). Kavramların Öğretiminde Kavram Analizi Yönteminin Akademik Başarıya Ve Bilişsel Esnekliğe Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 18(2), 223-238.

Kılıç, F. (2009). Kavram Analizi Yönteminin Kültür Kavramının Öğrenilmesine Etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy,* 4(4), 1381-1391.

Kırıkkaya, E. B. & Güllü, D. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Isı-Sıcaklık ve Buharlaşma- Kaynama Konularındaki Kavram Yanılgıları. *İlköğretim Online,* 7(1), 15-27.

Kısa, F. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Fırtınası Tekniğiyle Kavram Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kızılabdullah, Ş. (2016). Dün, Bugün ve Gelecek Üçgeninde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Programları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 5(13), 31-43.

Kızılabdullah, Y. (2009). Esma-i Hüsna'dan Bir İsim: "El- Mü'min: Din Öğretimine Konu Edilmesi ve Uygulama Örneği. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 14 (1), 229-244.

Kızılabdullah, Y. (2016). Din Öğretiminde Kavram Öğretimi. C. Tosun (Ed.), *Ortaokul 5-8 Düşünen Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* (335-357) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Kızıltan, S. (2013). *10. Sınıf Tarih Öğretim Programı ve Ders Kitabında Yer Alan Yabancı Dil Kökenli Kavramların Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Klausmeier, H. J. (1992). Concept Learning and Concept Teaching. *Educational Psychologist*, 27(3), 267-286.

Koç, A. (2003). İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 25-64.

Koç, A. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.

Koç, A. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri. R. Kaymakcan; M. Zengin; Arslan Z. Ş. (Ed.), *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi,* (523- 552) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Koç, B. (2009). Çocuklarda Cennet ve Cehennem Tasavvuru. *EKEV Akademi Dergisi*, 39, 155-178.

Koç, T. (2013). *Din Dili*. (4. Baskı). İstanbul: İz Yayıncılık.

Kodaz, N. (2009). *İçerik Düzenlemesi Yapılmış Metinlerin Öğrencilerin Cumhuriyet ve Demokrasi Kavramlarını Öğrenmelerine Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kop, Y. & Katılmış, A. (2016). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Tarihi Kavramların Kazandırılma Düzeyi. K*afkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 85-100.

Korkmaz, G. (2007). *İlköğretim II. Kademede Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Çalışma Yapraklarını Kullanma Durumları (Kayseri Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Korkusuz, M. E. & Karamete, A. (2013). Eğitsel Oyun Geliştirme Modelleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 78-109.

Korukcu, A. (2007). *Kavram Haritalarının Din Öğretiminde Kullanımı (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 7. Sınıf 1. Ünite 'Kur'an-I Kerim'i Tanıyalım Ünitesi' Örneğinde Bir Uygulama Örneği).* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Korukcu, A. (2008). Din Öğretiminde Kavram Haritası Kullanımı. *Ankara üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 49(2), 311-338.

Korukçu, A. & Işıkdoğan D. (2015). Kavram Öğretimi. C. Tosun (Ed.), *Düşünen Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi İlkokul 4. Sınıf* (2. Baskı), (353-371) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Köksal, M. S. (2006). Kavram Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473-480.

Köroğlu, M. (2016). *Çizgi Filmlerle Kavram Öğretimi: Pepee ve Caillou Örneği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Köse, S., Coştu, B. & Keser Ö. F. (2003). Fen Konularındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi: TGA Yöntemi ve Örnek Etkinlikler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 43-53.

Köylü, M. (2013). Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi: Nicelik Mi Nitelik Mi*?*. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 35, 21-44.

Köylü, M. & Oruç, C. (2017). *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kula, A. & Erdem, M. (2005). Öğretimsel Bilgisayar Oyunlarının Temel Aritmetik İşlem Becerilerinin Gelişmesine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 127-136.

Kurt, F. (2002). *1982, 1992 ve 2000 İlköğretim Okulları Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatlarının Mukayesesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kuru, Y. (2000). *Öğretmenlere Göre İlköğretim I. Kademe (4. ve 5. Sınıf) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Problemleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Küçükkaragöz, H. (2018). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretim* (20. Baskı), (83-121) içinde, Ankara: Pegem Akademi.

Malatyalı, E. & Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Surecinde Kavramlar ve Önemi: Kavramların Pedagojik Acıdan İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 321- 332.

Markman, E. (1989). *Categorization and Naming in Children: Problems of İnduction.* Cambridge: MIT Press.

Maviş, I. (2011). Çocukta Anlambilgisi Gelişimi. S. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve Kavram Gelişimi* (5. Baskı), (129-148) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.

Mayr, E. (2008). *Biyoloji Budur-Canlı Dünyanın Bilimi.* A. İzbırak (Çev.), Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

MEB. (2018). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)* Öğretim Programı: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Memişoğlu, H. & Tarhan, E. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 5(2), 6-20.

Memnun, D. S. (2008). Olasılık Kavramlarının Öğrenilmesinde Karşılaşılan Zorluklar, Bu Kavramların Öğrenilememe Nedenleri ve Çözüm Önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9(15), 89-101.

Meydan, H. (2015a). *Din Eğitiminde Manevi Boyut.* İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Meydan, H. (2015b). Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Problemler (Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma). *Turkish Studies Dergisi*, 10(3), 673-694.

Mırık, R. (2017). *Coğrafya Öğretmenlerinin Lise Coğrafya Ders Kitaplarında Yer Alan Kavram Haritalarına Yönelik Görüşleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Nazıroğlu, B. (2015). Din Eğitiminin Gerekliliği Açısından Dini Medya Okuryazarlığı. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi,* 15(2), 191-220.

Nevin, P. (2006). *Görsel Medya ve Şiddet Kültürünün Orta Öğretim Öğrencileri Üzerine Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Okumuş, E. (2014). Din ve Sosyalleşme. *Turkish Studies,* 9(11), 429-454.

Okumuşlar, M. (2013). *Sosyalleşme Sürecinde Din Eğitimi İlk Dönem İslam Toplumu Örneği.* Konya: Yediveren Yayınları.

Olgun, S. Ö. Ç. (2008). Kavram Haritaları Yardımı İle Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavramları Öğreniminin İncelenmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 54-62.

Oluk, N. T. & Ekmekci, G. (2017). Alternatif Değerlendirme Teknikleri İle Klasik Değerlendirme Tekniklerinin Öğrenci Başarısını Ölçme Açısından Karşılaştırılması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi,* 4(2), 172-199.

Oruç, C. (2013a). Din Eğitimi Açısından Çocuk Teolojisi ve İlahiyat Fakülteleri İçin Bir Öneri. F. Kayadibi (Ed.), *Din Eğitiminde Kalite* (125-152) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Oruç, C. (2013b). Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimine Çoğulcu Bir Yaklaşım:'Gift to the Child'. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 11(26), 227-258.

Oruç, C. (2013c). Çocuk Medyalarında Dinin Sunuluşu. H. Yavuzer & M. R. Şirin (Haz.), *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı* (255-275) içinde. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Oruç, C. (2017). Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi. M. Köylü (Ed.), *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi* (7. Baskı), (1-49) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Öcal, M. (1991). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar.* Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.

Öcal, M (1995). Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde Okutulmakta Olan Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi Dersi İle İlgili Bazı Tespitler ve Teklifler. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 2, 143-154.

Öcal, M. (2003). Kader ve Kaza İnancının Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 12(2), 31-50.

Ök, F. (2013). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları ve Motivasyonları.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Önal, H. & Aydın, O. (2018). İlkokul Matematik Dersinde Kavram Yanılgıları ve Hata Örnekleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi,* 4(2), 1-9.

Önal, Ö. (2011). *Öntür Kuramı Çerçevesinde Türkçede Anlamsal Ulamların İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Önal, Ö. (2016). *2, 4, 6 ve 8.Sınıf Öğrencilerinde Ulamlaştırma Eğilim ve Becerilerinin Gelişimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Önder, M. (2008). Medya Kıskacındaki Çocuklar. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 8(1), 183-190.

Öz, A. (2012) *Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Düzenlenen Hizmet İçi Eğitimlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine Katkısı (İstanbul İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özay, E. (2014). Hücre ve Organellerin Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 116-121.

Özcan, F. (2008). *Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Öğretiminde Animasyonların Yeri ve Önemi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özcan, N. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Adım Adım Türkiye Ünitesindeki Kavramların Öğrenilme Düzeyi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özer, A., İlhan, A. Ç., Tanir, A. K., Aslan, C. M. & Deniz, Z. (2012). Determining Candidates of Religion Culture and Moral Knowledge Teacher's Attitude Towards Art and Role of Art in Contributing to their Personal Development. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 51, 1039-1043.

Özdemir, F., Tutak, T. & Aydoğdu, M. (2017). Kareköklü İfadeler Konusunun Öğretiminde Kavram Haritası Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Matematiğe Yönelik Tutumuna Etkisi. *Electronic Journal of Education Sciences,* 6(12), 217-230.

Özdemir, S. (2003). Din Eğitiminde Kavram Öğretimi. *Tabula Rasa Felsefe & Teoloji*, 9, 281-288.

Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 8(4), 787-816.

Özdemir, Ş. (1998). Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmenlerin Yardımcı Araç ve Gereçleri Kullanma Durumu. *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim Öğretiminin Problemleri Sempozyumu* (1-2 Mayıs 1997), (166-188) içinde. Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı Yayınları.

Özdemir, Ş. (2004). Malatya Özel İlköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Yardımcı Araç Gereç Kullanım Düzeyi. Z. Ş. Arslan (Haz.) *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I* (52-72) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Özdemir, Y. & Kıroğlu, K. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilgi Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32, 265-283.

Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve Oyun: Çocuğa Oyunla Yardım.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Özgan, V. (2010). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumları ve Bu Tutumları Etkileyen Faktörler. (Edirne Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Özmen, C., Er, H., & Ünal, F. (2014). Televizyon Dizilerinin Tarih Bilinci Üzerine Etkisi Muhteşem Yüzyıl Dizisi Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11(25), 409-426.

Özmen, H. (2003). Kimya Öğretmen Adaylarının Asit ve Baz Kavramlarıyla İlgili Bilgilerini Günlük Olaylarla İlişkilendirebilmek Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 11(2), 317-324.

Öztaş, S. (2008). Tarih Öğretimi ve Filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 16(2), 543-556.

Öztaşkın, Ö. B. (2014). Grafik Örgütleyicilerinin Sekiz Türü İle Sosyal Bilgiler Öğretimi: Akademik Başarı ve Başarı Yönelimlerine Etkisi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi,* 5(14), 83-109.

Pakdemirli, M. N. (2011). İlköğretim Çağı Çocukların Din Eğitiminde Kullanılabilecek Hikayelerin Özellikleri ve Kaynakları. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 21, 152-175.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Pegem Akademi.

Peker, H. (1998). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Metot Sorunu. *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim Öğretiminin Problemleri Sempozyumu* (1-2 Mayıs 1997), (259-266) içinde. Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı Yayınları.

Peker, H. (2004) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Müfredatlarında Yer Alan Surelerin Anlamlarının Öğretimi. Z. Ş. Arslan (Haz.), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I* (40-47) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Pınarbaşı, T. (2002). *Çözünürlükle İlgili Kavramların Anlaşılmasında Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkinliğinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Rosch, E. (1975). Cognitive Representations of Semantic Categories. *Journal of Experimental Psychology: General* 104(3), 192-233.

Sabancı, O. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Vatandaşlık Konularıyla İlgili Kavramsal Anlamaları.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sabancı, O. (2017). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi. C. Dönmez & K. Yazıcı (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (195-232) içinde. Ankara: Pegem Akademi .

Sancak, Y. (2018). *Çizgi Filmlerin Din Eğitimindeki Rolü Hakkında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri: Sivas ve Kars İli Örneği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Saraçaloğlu, A. S., Gencel, İ. E. & Çengel, M. (2011). Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Açısından Lise Öğretmenlerinin Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(2), 77-99.

Sarıgül, Z. (2009). *Çoktan Seçmeli, Yapılandırılmış Grid ve Kavram Haritası Tekniklerinin Öğrenci Başarısını Ölçme Açısından Etkililiğinin İncelenmesi ve*

Öğrencilerin Tekniklere İlişkin Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Sartori, G. (2004). *Görmenin İktidarı*. G. Batuş & B. Ulukan (Çev.), İstanbul: Karakutu Yayınları.

Sayın, Ö. K. (2014). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Çoklu Zeka Kuramı Temelinde Kavram Öğretimi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Selçuk, M. (1991). İlköğretimde Din Dili ve Sembolik Anlatım. *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri* (8-10 Nisan, 1988), (336-340) içinde. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

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

Selçuk, M. (2014). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler* (5. Baskı). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Selçuk, M. (2018). Teaching Beyond Normativity: What Opportunities Does Religious Education have to Create Brave Spaces and Overcome Cultural Biases? *Beyond White Normativity: Creating Brave Spaces,* 201-212. (Erişim Tarihi 29.12.2019). https://religiouseducation.net/papers/proceedings-REA2018.pdf

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim (*17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Seven, S. (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Sever, R., Budak, F. M. & Yalçınkaya, E. (2009). Coğrafya Eğitiminde Kavram Haritalarının Önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 19-32.

Sever, S.; Samur, İ. Ö.; Doğan, B. N.; Çıldır, B.& Bulut, S.. (2013). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kültürü Edinme Düzeyleri İle Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi. H. Yavuzer & M. R. Şirin (Haz.), *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı* (371-395) içinde. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Sevinç, İ. (2015). Esma-İ Hüsna'dan El-Vedud İsminin Din Öğretimine Konu Edilmesi ve Ders Uygulama Örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26, 91-124.

Sezgin, Z. Ç. & Akyol, H. (2018). Kavram Odaklı Okuma Öğretiminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonuna ve Okuduklarını Anlamaya Etkisi. *İlköğretim Online,* 17(2), 546-561.

Soylu, T. & Memişoğlu, H. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(4), 464-484.

Sözen, H. (2019). *Din Öğretiminde Korelasyon Didaktiği Yaklaşımı: Almanya Örneğinde Nitel Bir Araştırma.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sönmez, V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Suat, K. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.

Sümertaş, B. (2011). İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan Ayet Çevirilerinin Anlaşılabilirlik Sorunu. *Dinbilimleri Dergisi*, 11(3), 201-216.

Sünter, E. (2017). Ortaöğretimde Okutulan Seçmeli Din Eğitimi Dersleri Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (2), 902-913.

Şahbat, A. (2002). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirisel Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şahin, A. (2016). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde (7. Sınıf) Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi Aracılığıyla "Cennet" Kavramının Öğretimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 28, 193-222.

Şanver, M. & Kılavuz, M. A. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Sorularının En Çok Yoğunlaştığı Konular (5. Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma). R. Kaymakcan; Z. Mahmut; Z. Ş. Arslan (Ed.), *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi* (657- 675) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Şeker, M. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stillerine Uygun Etkinliklerin Kullanılmasının Öğrencilerin Öğrenme Düzeyi ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkililiğinin Araştırılması.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şengül, S. & Aydın, Y. (2013). Kavram Karikatürleriyle Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamının Öğrencilerinin Matematik Kaygılarına Etkisinin İncelenmesi. *İnternational Journal of Social Science,* 6(3), 639-659.

Şimşek, A. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, A. (2006). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şimşek, E. (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Erzurum Örneği).* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Şimşek, Ö. & Yeşiloğlu, Ö. (2016). Akran Öğretimi Yönteminin Elektrik Kavramlarının Öğrenimi ve Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazanımı Üzerine Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (2), 72-94.

Şimşek, R. (2014). *5-6 Yaş Çocukların Dini Kavramları Algılama Düzeyleri (Arifiye Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Taşlı, İ. (2005). 4.-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Üniteleri ile İlgili Kavram Bulmacaları Örnekleri. *Milli Eğitim Dergisi,* 166, 175-181.

Taşlıdere, E. (2013). Kavram Karikatürleri İle Zenginleştirilmiş Çalışma Yapraklarının Öğrencilerin Geometrik Optik Konusundaki Kavramsal Anlamalarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 38 (167), 144-161.

Taştekin, O. (1994). *Öğretmen ve Öğrencilere Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatları (İlköğretim 6-7-8).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Taştekin, O. (1998). *Kıyamet ve Ahiretle İlgili Kavramların Öğretimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Taştekin, O. (2003a). İnanç Öğretiminin Psiko-Pedagojik Temelleri. *Diyanet İlmi Dergi,* 39 (1), 109-128.

Taştekin, O. (2003b). Bilgisayar Destekli Teknolojinin Görsel Sınıf Projesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisine Uygulanabilirliği. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı:12, 179-198.

Tatlı, Z. (2017). *Kavram Öğretiminde Web 2.0.* Ankara: Pegem Akademi.

Tavukçuoğlu, M. & Erdem, H. (2005). *Eğitim Fakülteleri İçin Din Kültürü ve Ahlak*

Bilgisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tekin, F. (2005). *Stresle Başa Çıkmada Din Eğitiminin Rolü.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tekin, S. (2004). *Kimya Öğretmenleri İçin Kavramsal Anlama ve Kavram Öğretimi Amaçlı Bir Hizmet İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Tekkaya C., Çapa Y. & Yılmaz Ö, (2000). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Genel Biyoloji Konularındaki Kavram Yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 140 – 147.

Tetik, A. & Korkmaz, Ö. (2018). Örgün ve Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Derslerde Kahoot İle Oyunlaştırmaya Dönük Görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education,* 7(2), 46-55.

Tetik, H. (2018). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 Öğretim Programı Ünite ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Universal Journal of Theology*, 3(1), 64-86.

Tennyson, R., & Cocchiarella, M. (1986). An Empirically Based Instructional Design Theory for Teaching Concepts. *Review of Educational Research,* 56(1), 40-71.

Tokcan, H. (2015). *Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi*. Ankara : Pegem Akademi.

Tokcan, H. (2017). Sosyal Bilgilerde Bir Etkinlik Türü Olarak Kavram Bulmacaları. R. Turan & H. Akdağ (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar III* (59-92) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Topcubaşı, T., & Polat, S. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education,* 3(2), 49-61.

Torun, Ş. (2010). *Sihir İçerikli Dizi Filmlerin Çocuklara Olan Etkisinin Din Eğitimi Açısından İncelenmesi: Selena Dizi Filmi Örneği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tosun, A. & Yıldız, K. (2019). Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Amasya İlahiyat Dergisi,* 12, 121-151.

Tosun, C. (2012). *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tosun, C. (2015). Müzakereler. *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? Sorunlar ve Çözümleri Çalıştayı.* (1-4 Haziran 2014, Nevşehir), (89-90) içinde. İstanbul: Enşar Neşriyat.

Tosun, C. & Doğan, R. (2005). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Kavram Haritaları.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tosun, C., Doğan, R. & Korkmaz, A. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tuncer, T. & Aslantekin, A. (2017). *Doğrudan Öğretim Modelinde Kavram Öğretimi*. (5. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Tural, A. (2011). *Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacı Yaklaşımla Kavram Öğretimine Yönelik Model Geliştirme.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turan, E. Z. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Bilgisayar Teknolojilerini Kullanım Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1, 23-41.

Turan, E. Z. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yeterlikleri: Veli Beklentileri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 17(2), 185-204.

Turan, İ. (2002). Lise Coğrafya Derslerinde Kavram ve Terim Öğretimi İle İlgili Sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22(2), 67-84.

Turan, İ. (2006). Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Coğrafi Kavramları Öğrenme Düzeyleri ve Ezbercilik. *Milli Eğitim Dergisi,* 170, 274-293.

Turan, N. (2010). *Alternatif Değerlendirme Tekniklerinden Kavram Haritası ve Dallanmış Ağaç ile Klasik Değerlendirme Tekniklerinin Öğrenci Başarısı Acısından Karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turhan, A. (2004). *Hz. Peygamberin Hadisleri Işığında Çocuğun Eğitiminde Oyunun Yeri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turgut, H. (2001). *Fen eğitiminde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı ile Modellen dirilmiş Etkinliklerin Öğrencide Kavramsal Gelişime ve Başarıya Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Türk Eğitim Derneği, (2009). *Öğretmen Yeterlikleri.* Ankara: Adım Okan Matbaacılık.

Türkyılmaz, H. (2017a). Yenilikçi Bir Öğretim Tekniği Olarak Zihin Haritalama ve Din Eğitiminde Kullanımı. *International Journal Of Education Technology And Scientific Researches,* 2(3), 148-161.

Türkyılmaz, H. (2017b). Bir Öğretim Materyali Olarak Zihin Haritalarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 45, 41-80.

Türüdü, U. (2001). *8-15 Yaş Grubu Çocuklarda Din Eğitimi Uygulamaları ve Neticeleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tüzel, S. (2003). Okul İle Öğrenci Yasamı Arasındaki Duvarları Yıkmak: Popüler Medyayı Sınıfa Taşımak. H. Yavuzer & M. R. Şirin (Haz.), *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı* (13- 39) içinde. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Tüzel, S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bir Eylem Araştırması.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Tüzün, H. (2006). Eğitsel Bilgisayar Oyunları ve Bir Örnek: Quest Atlantis. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30, 220-229.

Ulu, A. (2011) *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri İle Programın Önerdiği Tekniklerin Karşılaştırılması (Kahramanmaraş Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ulusoy, K. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Laiklik Kavramının Öğretimi İle İlgili Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 300-313.

Ulusoy, K. & Yelken, T. Y. (2009). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Atatürkçülük İle İlgili Kavramları Algılamaları. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 213- 223.

Umutlu, Z. (2006). *Peygamber Kavramının Öğretimi (İlköğretim 5. Sınıf Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uzun, K. & Aydın, H. C. (2012). Kullanıcı Profilinin ve Bireylerarası İlişkilerin Gerçek Yaşamla Karşılaştırılması: Second Life Örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 7(2), 263-290.

Uzun, Y. (2007). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Bilim Yayınları.

Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Ünal, F. & Harun, E. R. (2017). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretimi Zor Olan Soyut Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 6-24.

Varış, F. (1971). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 20.

Vianello, R., Tamminen K. & Ratcliff, D. (2000). Çocukların Dinî Kavramları. İ. Yıldız (Çev.), *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 403-444.

Yağbasan, R. & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen Öğretiminde Kavram Yanılgılarının Karakteristiklerinin Tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 102-120.

Yaldız, H. K. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına ve Meslektaşlarına Göre İletişim Becerileri Üzerine Nitel Bir Araştırma.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yapıcı, M. & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Elementary Education Online*, 6(2), 204-212.

Yavuz, K. (1998). *Çocuğun Dünyası ve Gelişme.* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Yavuz, K. (2012). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi.* (3. Baskı). Ankara: Diyanet İsleri Başkanlığı Yayınları.

Yaylak, E. (2014). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Etkinlikler. S. İnan (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş Kavramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (131-148) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yazıcı, I. (2004). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlikleri (İstanbul İli Örneği Üzerinde Bir Alan Araştırması).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yazıcı, H. & Samancı, O. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Konuları İle İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri. *Mili Eğitim Dergisi,* 158, 83-90.

Yel, S. (2006). Kavram Geliştirme ve Öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (147-178) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yener, N. (2006). *İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde "Çevremizde Hangi Ekosistemler Var ve Buralarda Neler Oluyor?" Konusunun Kavram Haritaları ile İslenmesinin Öğrenci Başarı ve Tutumu Üzerinde Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yenilmez, K. & Yaşa, E. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Geometrideki Kavram Yanılgıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21(2), 461-483.

Yeşilbaş, Z. (2006). *İlköğretim okullarında Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Öğretmen Tutumlarının Öğrenci ve Ders Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yeşildere, S. (2007). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Alan Dilini Kullanma Yeterlikleri. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi,* 24(2), 61-70.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, H. (2010). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatının Dini Sosyalleşme Açısından Değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, İ. (2002). Küreselleşme Bağlamında Sanal Din Eğitimi. *Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu*. (26-27 Mayıs, Adapazarı), (286-305) içinde. Adapazarı: Değişim Yayınları.

Yıldız, M. (2007). *Çocuklarda Tanrı Tasavvurunun Gelişimi.* İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.

Yıldız, M. & Genç, M. F. (2016). Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi,* 45, 45-80.

Yıldız, R. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Konya: Nobel Yayınları.

Yılmaz, A. (2016). *Ernest Harms ve Ronald Goldman'ın Dini Gelişim Kuramları Bağlamında Dini İçerikli Çocuk Kitapları.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, H. (2011). Din Öğretiminde Görsel Ders Materyalleri Hakkında Değerlendirme ve Öneriler. R. Kaymakcan; M. Zengin; Z. Ş. Arslan (Ed.), *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi.* (607- 617) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Yılmaz H., Akandere, O. & Korkmaz, İ. (2010). İlköğretim Birinci Kademe 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kavram Haritalarının Kullanılmasının Başarıya Olan Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 19-27.

Yılmaz, K. & Çeltikçi, C. (2013). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerine Soyut ve Çok Boyutlu Kavramların Kazandırılması: Bir Eylem Araştırması. *Turkish Studies.* 8(6). 895-924.

Yılmaz, K. & Çolak, R. (2011). Kavramlara Genel Bir Bakış: Kavramların ve Kavram Haritalarının Pedagojik Açıdan İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 185-204.

Yılmaz, M. (2002). *Eğitimde İnternet ve Bir Din Eğitimi Vortalı Denemesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yorulmaz, B. (2005). *Teknoloji Destekli Din Eğitiminin Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığına Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yorulmaz, B. (2013a). Din ve Değerler Eğitimi Açısından Caillou Çizgi Filminin Değerlendirilmesi. *Diyanet İlmi Dergisi*, 49(3), 127-143.

Yorulmaz, B. (2013b). Pepee Çizgi Filminin Din ve Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 6(24), 438-448.

Yorulmaz, B. (2015a). *Sinema ve Din Eğitimi.* İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Yorulmaz, B. (2015b). Dijital Oyunlardaki Din ve Din Eğitiminde Dijital Oyunların Kullanılma İmkanı. M. Çamdereli; B. Ö. Doğan & N. K. Şener (Ed.), *Dijitalleşen Din [Medya ve Din 2]* (365-410) içinde İstanbul: Köprü Kitapları.

Yorulmaz, B. (2018). Medyadaki Dini Faaliyetler ve Sorunlar. M. Köylü (Ed.), *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları* (445-480) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Yorulmaz, B. & Tanrıverdi, M. Z. (2015). Din ve Değerler Eğitimi Açısından Keloğlan Çizgi Filminin Değerlendirilmesi. B. Yorulmaz; W. L. Blizek; N. Tınaz; J. Lyden; M. A. Doğan; Z. Ş. Altın; Ö. F. Ocakoğlu; Y. Lüleci; A. Y. Okudan; H. Yiğit (Ed.), *Sinema ve Din* (29-51) içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

Yurdakul, H. (2016). *Seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi 10. Sınıf Müfredat Programının Kavram Haritası Tekniği ile İşlenişi*. (Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yurtyapan, E., Kandemir, N. & Kandemir, Ş. (2017). Kavram Karikatürü Destekli Fen Öğretimi Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi,* 18(2), 738-773.

Yücel, T. (2016). Esma-I Hüsna'dan "El-Afüvv" İsminin Din Öğretimine Konu Edilmesi ve Uygulama Örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 2, 37-56.

Yüksek, Ö. E. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çalışma Yaprakları Kullanılmasının Kavram Yanılgılarını Gidermeye Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Yükselir, A. (2006). *İlköğretim Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Geçen Kavramların Kazanımı ve Kalıcılığında Kavram Analizi Yönteminin Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Zengin, H. K. (2002). *Eğitsel Oyunlar ve İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zengin, B. (2018). *Din Eğitiminin Bir Hedefi Olarak Anlama (İnsan Bütünsel-Bağlamsal Yaklaşım).* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zengin, M. (2010). *Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zengin, M. (2013a). Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Acısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 271-301.

Zengin, M. (2013b). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 15(27), 1-28.

Zengin, M. (2015). *Din Ahlak ve Değerler Öğretimi İçin Eğitsel Oyunlar*. İstanbul Değerler Eğitim Merkezi Yayınları.

Yararlanılan İnternet Kaynakları

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160735_12-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_din_kYltYrY_ve_ahlak_bilgisi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim__parYa_15.pdf (Erişim Tarihi 10.05.2020).

https://sozluk.gov.tr/ (Erişim Tarihi 03.10. 2020).

https://wearesocial.com/digital-2020 (Erişim Tarihi 09. 05. 2020)

http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 (Erişim Tarihi 14. 05. 2020).

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf (Erişim Tarihi 13. 04. 2020).

http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354 (Erişim Tarihi 17. 04. 2020).

ÖZET

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin

Kavram ve Kavram Öğretimi Sürecine İlişkin Görüşleri

Yüksek Lisans Tezi

Habibe Erva UÇAK

Danışman: Prof. Dr. Recai DOĞAN

Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalı

Ankara, 2020, 302 s.

Tarihsel arka planı içerisinde kendi iç ve dış dinamikleri bulunan ve kendine has kavramsal çerçeveye sahip Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin önemli bileşenlerinden biri de kavram ve kavram öğretimi sürecidir.

Kavram ve kavram öğretimi, dersin temellendirilmesi, ilke, olgu ve genellemelerin geliştirilmesi gibi bir çok boyutun yanı sıra dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlayan temel öğrenme ürünleri ve öğretim süreçleridir. Bu doğrultuda araştırmanın problematiği Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin kavram öğretimi ve sürecine ilişkin görüşlerinin neler olduğu ve kavram öğretimine yönelik gerçekleştirilen faaliyetlerin niteliği ve nasıllığı üzerine kurgulanmıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda derste yer alan kavramların öğretimine yönelik eğitsel faaliyetleri kuşatan süreci betimlemek amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yoluyla kavram öğretimi sürecinde tercih edilen strateji, yöntem ve teknikler; kavram öğretiminde dikkat edilen eğitsel ilkeler; somutlaştırma ve kalıcılığı sağlamaya yönelik uygulamalar; öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgıları; ölçme ve değerlendirme aşaması; kavram öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve ihtiyaç durumları, görüşme yoluyla elde edilen verilerle betimlenmeye ve tartışılmaya çalışılmıştır. Bu

doğrultuda araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz tercih edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Öğretimi, Kavram, Kavram Öğretimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi.

ABSTRACT

Opinions of Primary School Religious Culture and Moral Knowledge Teachers

on Concept and Concept Teaching Process

Master's Thesis

Habibe Erva UÇAK

Supervisor: Prof. Dr. Recai DOĞAN

Graduate School of Social Science,

Department of Philosophy and Religious Sciences (Religious Education)

Ankara, 2020, 302 p.

Concepts and their teaching are one of the important objectives of the Religious Culture and Moral Knowledge course which has internal and external dynamics within its historical background and has its own conceptual framework.

Concept and concept teaching are the basic learning elements and teaching processes providing the objectives of the course as well as various aspects including the foundation of the course and the development of principles, facts and generalities. In this regard, the problematical aspect of the research is based on the opinions, thoughts of the teacher of Religious Culture and Moral Knowledge course and their opinions related to concept teaching and its process and the features, quality and the ways related to the activities carried out by teachers in terms of concept teaching.

The aim of the research is to describe the process encompassing educational activities for teaching the concepts including the opinions of the teachers of Religious Culture and Moral Knowledge course in line with the course. In order to realize this aim, by means of a qualitative research methods case study, preferred strategies, methods and techniques in the concept teaching process; educational principles in concept teaching; related to embodying and continuance; misconceptions of students; measurement and evaluation

phase; the difficulties and necessities of concept teaching are opened up for discussion and tried to be described with the data obtained through the interview. In this regard, descriptive analysis, which is a semi-structured interview technique and data analysis methods have been preferred as the data collection tool.

Keywords: Teaching of Religion, Concept, Concept Teaching, Religious Culture and Moral Knowledge.