

An Evaluation by the Class Teachers Instructing the Religious Culture and Ethics Course in Primary Schools of the Teaching and Learning Process*

Süreyya Ürgün^a  Sevim Güven^b 

^a Teacher, Ministry of National Education, Türkiye, mertsurgun07@gmail.com

^b Assoc. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Türkiye, sevim.guven@gop.edu.tr

ABSTRACT

Values instilled in students during the primary school years have a lasting impact on their lives. Among the values that should be taught are religion and ethics, imparted first by families. However, they are taught through the Religious Culture and Ethics (RCE) course during the school years. In the formal educational institutions of our country, RCE education starts in the fourth-grade class of primary school. At schools without subject teachers, the RCE course, scheduled as two hours per week in primary schools, is delivered by class teachers. Based on this situation, the research sought to determine the class teachers' evaluations of the RCE course they teach in primary schools. The research was designed using a phenomenological approach. The research's study group consisted of 30 participants determined by criterion sampling among class teachers working at state schools in Ağrı province and instructing the RCE course in the 2022-2023 academic year. The data were obtained through the structured face-to-face interview, one of the qualitative data collection methods, and analyzed through content analysis. According to the research findings, the participants concurred that the teachers teaching the RCE course should possess pedagogical content and basic religious knowledge. Another finding was that it is essential to use applications and technology to make the RCE course more efficient. It was also found that fourth-grade students struggle to comprehend some abstract religious concepts as they are in the concrete operational period. Moreover, the textbook is insufficient and needs to be simplified in content and language. Consequently, it was discovered that the class teachers instructing this course encountered a number of challenges, yet they had recommendations for enhancing the teaching process.

Article Type
Research

Article Background
Received:
20.04.2023
Accepted:
31.08.2023

Keywords
Class Teacher,
Learning,
Religious Culture
and Ethics Course

To cite this article: Ürgün, S. & Güven, S. (2024). An evaluation by the class teachers instructing the religious culture and ethics course in primary schools of the teaching and learning process. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 12(1), 407-454. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1286003>

Corresponding Author: Sevim Güven, e-mail: sevim.guven@gop.edu.tr

* This research was produced from the non-thesis master's term project prepared by the first author under the supervision of the second author.

Introduction

Every person aspires to make sense of their world, develop themselves, and fit into the society they are a part of. The way to ensure this is by means of education. Education will contribute to individuals' personalities and guide them by regulating their manners (Akyüz, 2012). In addition, it contains activities that will enable them to live a fulfilling life; at the same time, it aims to realize the transformation that constantly liberates the person (Ev, 2011).

Education for each person starts in the family and continues formally in school. They acquire knowledge, values, and skills through classes at school, the setting where formal education is provided. Religious Culture and Ethics (RCE) course comes first among the classes teaching spiritual, moral, and universal values. In our country, the RCE course is compulsory from the fourth grade of primary education to the last grade of secondary education. The curriculum of the RCE course aims to impart fundamental concepts related to religion and ethics, create conceptual frameworks for information about these topics, and establish conceptual connections. Further, it seeks to enhance how students interpret religious and ethical concepts as well as some basic skills (such as research and inquiry, problem-solving, communication, etc.) (MoNE, 2018).

Education is the most effective way to provide individuals with the fundamental knowledge, skills, and values they need. Through faith education, students should acquire skills such as using concepts correctly, clarifying misunderstandings, and preventing abuse by extremist ideologies (Gümüş & İpek, 2022, p. 943). Faith education plays a constructive role in the process of identity development, which is another crucial issue on par with these (Gümüş & İpek, 2022, p. 943). Students learning basic religious knowledge are expected to fit into their social environment, display personal and social growth, get to know themselves by developing a strong sense of self, and live a peaceful life (Aşıkoğlu, 2011). For this reason, religious education should cooperate with general education and be aimed at developing a person's personality (Keyifli, 2013). To ensure and maintain social peace, it is of the utmost importance to transfer the current religious values and the culture fostered by them to future generations. Religious education is, therefore, one of the most crucial elements in the emergence of culture and its transmission to new generations (Aktaş, 2014). In addition to providing many benefits for the individual, religious and ethical education is both a must and a right.

Children start to imitate their environment from childhood. They mimic their mother, father, and teachers at school. Over time, these imitations evolve and develop into interests. Educational institutions guide this process (Tamer, 2018). Teachers are the most significant element of educational activities. Although the teaching environment and the course materials contribute to the expected learning outcomes, their effectiveness is wholly related to teacher quality (Kaya, 2018). Creating a professional learning community in a country and improving essential educational outcomes is primarily through increasing teacher effectiveness (Kane and Temple, 1997, cited in İltis, 2022, p.1). Teachers should teach the desired behaviors to individuals who will create a society in line with the modern developments in the world. They should serve as role models to the students and impart not only knowledge but also the cultural codes of the society (Gün, 2002).

It is critical for children to receive a solid religious and moral education (Öztürk, 2014). Thus, it is insufficient for teachers to have received only field knowledge. They must also possess pedagogical content knowledge. It is also vital for teachers to be familiar with pedagogy during religious education (Kara, 2019). The teacher must ensure that the individuals obtain the knowledge they need regarding religion using accurate and relevant methods (Aşıkoğlu, 2011). To provide eligible religious knowledge and ethics education to students in primary school, as in all fields, educators

are expected to have a positive attitude, be competent in field knowledge, and instruct in accordance with the developmental characteristics and needs of students through technology. Those who will provide this are qualified and equipped teachers.

According to Article 3, Sub-article 1 of Teaching Profession Law, "Teaching is a specialized profession responsible for education and instruction and related management tasks. Teachers are obliged to perform these duties following the objectives and basic principles of Turkish National Education and the ethical principles of the teaching profession" (MoNE, 2022). According to the Ministry of National Education Regulation of Pre-School and Primary Education Institutions Article 5,

Class teachers must deliver all lessons in primary schools. However, Foreign Language as well as Religious Culture and Ethics Knowledge courses are taught by tenured subject teachers. If there is no tenured field teacher in the school, these courses are instructed by other tenured subject teachers working in the same or different education districts. Those who meet the requirements of being appointed as teachers in the field suitable for the appointment as of the higher education program they graduated from may be assigned to teach these courses as additional courses if the tenured subject teachers cannot meet the need. In case the demand cannot be met in this way, these courses can also be taught by class teachers who have completed their higher education in these fields or by class teachers with an in-service training certificate in the field through course exchange. When this is not possible, these classes are instructed by the class teacher (MoNE, 2016, A.5).

Despite the relevant article of the ministry regulation indicating that subject teachers in primary schools are supposed to teach the RCE course, class teachers occasionally deliver it for various reasons, such as teacher absence and difficulty of transportation to schools in rural areas. This circumstance presents some challenges.

Article 24 of the Turkish Constitution states, "Religious and moral education and instruction shall be conducted under state supervision and control. Instruction in religious culture and morals shall be one of the compulsory lessons in the curricula of primary and secondary schools." Teachers are expected to be adequately equipped as the most crucial information providers in religious education, which is considered a constitutional obligation. Unfortunately, in the research conducted with subject teachers, it was observed that RCE teachers are not adequately equipped to use the curriculum effectively (Ev, 2011; Zengin, 2013) and create and utilize student-centered materials (Zengin, 2013). Further, they struggle with issues like few lesson hours, disregard of the course, and a busy teaching schedule (Kayan, 2020). It can be declared that dealing with the issues that field teachers cannot handle will be challenging for class teachers who are not field experts. Moreover, the pedagogical content knowledge of the religious education program that the class teachers receive before service is inadequate.

The literature includes studies on the views of in-service (Gün, B. 2002; Karakuş, 2020) and pre-service teachers (Ulaş & Zengin, 2018), the challenges faced by RCE course teachers related to their profession (Kayan, 2020), the evaluations of RCE pre-service teachers for subject teachers (Gün, A. 2020) and teacher competence (Kaya, 2018). There is also research on various topics, such as the competencies of RCE teachers in the field of instructional technologies (Şimşek, 2018), their competency perception (Acuner & Erbaş, 2016; Zengin, 2013), the evaluation of the RCE curriculum (Akar & Aşçı, 2019; Çelik, 2006; Doğan & Altaş, 2004; Gümüş, 2018; Yürük, 2015) as well as religious education in the first childhood (Çın, 2019; Kara, 2019). Additionally, studies on values education in the RCE curriculum (Kaymakcan & Meydan, 2011) and faith instruction (Gümüş & İpek, 2022) are available.

When these studies are evaluated, it is noticed that the participants are subject teachers, and the topics that stand out are course instruction and curriculum evaluation. Therefore, the current study was carried out in light of the need for research that reveals the evaluations of class teachers who deliver RCE courses on the procedure and seeks to represent this group. The research question of the study is, "How do the class teachers in charge of teaching the RCE course in primary schools evaluate the teaching process of this course?" This phenomenological research aims to reveal the views of class teachers who instruct the RCE course in primary schools on the teaching process in light of their experiences. The purpose of the study is to identify the participants' thoughts about the skills that the instructors of the RCE course should possess, the contribution of RCE training at the undergraduate level to the teaching process of this course, the strengths of textbooks, the teaching process, the problems encountered and their judgments regarding potential solutions.

The research is noteworthy since it provides ideas to class teachers who currently teach or will teach RCE courses in primary schools. The Ministry of Education can also benefit from this study for the issues that need to be revised in the curriculum and textbook. It is also believed that by identifying the strengths and weaknesses related to the RCE course executed by class teachers in primary schools, the present study will increase awareness.

Method

Research Model

This research, which sought to uncover the class teachers' evaluations of the teaching process of the Religious Culture and Ethics course in primary schools, was based on phenomenological design. Phenomenology is "a pattern that reveals the common meaning of the several people's experiences about a phenomenon or a certain concept, and its purpose is to understand the essence of the experiences of people who have experienced a certain phenomenon in depth" (Creswell, 2018, p. 77).

Study Group

Determined by criterion sampling, the study group involved 30 class teachers working at state schools in Ağrı province and instructing the RCE course during the 2022-2023 academic year. The study group involved teachers who worked in a public school, participated in the study voluntarily, and taught the RCE course since their school lacked a subject teacher. The information about the study group is presented in Table 1.

Table 1

Demographic Characteristics of the Participants

Participant	Gender	Age	Seniority	Educational Level
1	Female	28	6	Undergraduate
2	Male	30	8	Undergraduate
3	Female	32	9	Undergraduate
4	Male	26	3	Undergraduate
5	Female	28	5	Master's Degree
6	Male	37	14	Undergraduate
7	Male	36	12	Undergraduate
8	Male	42	18	Undergraduate
9	Male	34	12	Undergraduate
10	Female	38	16	Undergraduate
11	Male	30	7	Undergraduate
12	Female	37	14	Undergraduate
13	Female	38	15	Undergraduate
14	Male	42	19	Undergraduate
15	Female	35	13	Undergraduate
16	Male	29	7	Undergraduate
17	Female	40	16	Undergraduate
18	Female	46	23	Undergraduate
19	Male	54	31	Undergraduate
20	Male	51	27	Undergraduate
21	Female	43	19	Undergraduate
22	Male	34	11	Undergraduate
23	Female	27	4	Undergraduate
24	Male	31	8	Undergraduate
25	Female	28	6	Undergraduate
26	Female	27	5	Master's Degree
27	Male	39	15	Undergraduate
28	Female	28	5	Undergraduate
29	Male	30	7	Undergraduate
30	Male	43	20	Undergraduate

When Table 1, which contains the demographic characteristics of the participants and the data related to the interviews, is examined, it is observed that 16 of the participants were men and 14 were women. Participants' ages ranged from 26 to 54 years, and they had between 3 and 31 years of teaching experience. Two participants were master's degree graduates, while 28 had an undergraduate degree.

Data Collection Tools

The data in this study were obtained through face-to-face interviews using the structured interview form developed by the researchers. After the literature review, the researchers developed the interview form by consulting the opinions of in-service teachers and academics specialized in primary education. For the interview form, the knowledge of two class teachers and two academics with expertise in primary education was utilized. In this process, a preliminary interview protocol was prepared first. The content validity of the interview questions was ensured following the advice and recommendations of teachers and field specialists. First, the questions in the interview form were evaluated by two class teachers and academic, experts in the field. After the necessary adjustments to the preliminary interview protocol, the initial implementation was carried out with

the assistance of two class teachers. The final version of the interview form was created in accordance with the class teachers' feedback, suggestions, and answers to the questions. These participants who were pre-interviewed were not involved in the research. The interview form consists of three parts: instructions, demographic information, and nine questions. The questions covered teacher qualifications for instructing the RCE course, methods, techniques, use of resources and materials during the teaching and learning process, challenging situations encountered, and evaluations pertaining to a more efficient course instruction. Furthermore, some inquiries followed the main questions during the interview, such as *Can you explain this? What is the reason for your preference?* It is aimed to probe into the participants' experience of the teaching process of this course.

Data Collection Procedure

First, regarding the suitability of the research and the data collection tool, an application was submitted for approval from the Tokat Gaziosmanpaşa University, Social Sciences Ethics Committee. After the ethics committee's approval (07.12.2022 with the number: 230226), the necessary permissions were obtained from the Ağrı Provincial Directorate of National Education to carry out the research at schools. The researchers showed utmost sensitivity to conducting the research following ethical regulations and tried to take all necessary measures.

During data collection, first, all participants were introduced to the research purpose and process, and an appointment was requested to interview at an appropriate time. Interviews were conducted with each participant at a predetermined time and location. They were carried out in the staffroom at their school, where the teachers felt comfortable and secure. The necessary information was provided to the class teachers, and their consent was obtained for participation in the study through the consent form. After that, the form with questions was presented to the participants so that they were relieved by allowing them to see the questions in advance. Since the participants had no objection to getting their voice recorded, the data were recorded using a voice recorder. In addition, interview diaries were kept throughout the process, and they were documented.

All interviews were conducted in staffrooms and lasted nearly 15-20 minutes. They were held between January 06 and January 20, 2023. The participants were asked to answer the questions sincerely, and their confidentiality was respected. There is no conflict of interest between the researchers and the participants.

Data Analysis, Validity and Reliability

The research data were analyzed using content analysis. MS Word documents were created from the voice recordings of the participant interviews. In order to ensure the validity of the research, participant confirmation was applied. This criterion, also called member check, is the verification and confirmation of the collected data, explanations, and even comments by the participant (Tutar, 2022, p.1249). For this reason, the interviews transcribed into MS Word documents were delivered to the participants for confirmation. They were asked to evaluate the transcribed text. All participants declared they did not want to change anything they said during the interview. After that, MS Word documents belonging to each participant were titled 1F, 2M, 3F, 4M,..., 30M. F refers to female participants, while M refers to males.

Following participant confirmation, both researchers read the entire data set several times before beginning the first round of data coding. Words and word groups were taken into account when coding. The answers to the questions were evaluated independently, and separate codes were formed for each question. The final version of the codes emerged by combining the separate codes created by the two researchers. Miles & Huberman's (1994) reliability formula $*Reliability =$

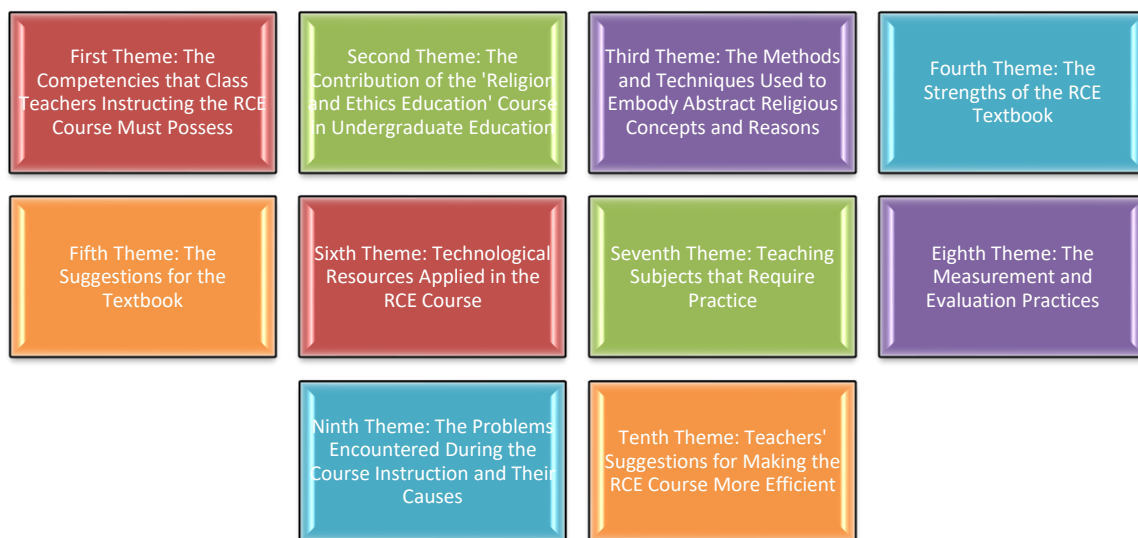
Consensus / (Consensus + Disagreement) was used during the qualitative data analysis, and the agreement between the researchers was determined to be 0.91. After the final coding, the themes pertaining to the codes were determined. Additionally, another expert's opinion was attained for the compatibility of codes and themes. An MS Word document with the written themes and codes was given to the expert whose opinion was sought, and an evaluation of the code and theme's compatibility was requested. The codes were reviewed in accordance with the minor recommendations of the expert. Finally, the codes and participants were tabulated regarding the themes. While presenting the research findings, participants' statements were also given.

Findings

In this section of the study, the statements of class teachers who deliver the RCE course in primary schools were provided regarding their evaluations of this course's teaching and learning process. The nine questions in the interview form were analyzed respectively. The findings obtained from the analysis were displayed under ten themes. The identified themes are presented in Figure 1.

Figure 1

Themes Identified Based on the Data Analysis



First Theme: The Competencies that Class Teachers Instructing the RCE Course Must Possess

The answers to the question "What competencies must class teachers instructing the RCE course possess? Please explain!" were discussed under the "The Competencies that Class Teachers Instructing the RCE Course Must Possess" theme. Codes and participants of this theme are shown in Table 2.

Table 2

Codes and Participants Associated with the Competencies that Class Teachers Instructing the RCE Course Must Possess

Codes	Participants
Field Knowledge	1F, 2M, 3F, 4M, 5F, 6M, 8M, 9M, 10F, 12F, 16M, 17F, 18F, 19M, 21F, 22M, 23F, 24M, 25F, 27M, 28F, 29M, 30M
Embracing religious values	8M, 9M, 13M, 14M, 15M, 24M
Considering the student level	1F, 3F, 8M, 9M, 10F, 12F, 29M
Being affectionate	12F, 14M, 25F
Willingness for professional development	11M, 20M, 26F
Make the course appealing	3F, 14M, 19M
Using various activities	1F, 10F, 19M
Being a role model	7M, 22M
Storytelling the subject	1F
Proficiency in reading and understanding the Qur'an	4M
Living in accordance with religious values	7M
Displaying sensitivity to religious values	22M
Excellent oratorical ability	8M
Having received the required education	28F
Valuing people	11M
Effective communication skills	11M
Love of religion	14M
Being ready for everything	18F
<i>No need for competency*</i>	<i>15F</i>

(*) *Negative statements are written in italics.*

Table 2 presents the participants' views on the competencies that class teachers conducting the RCE course must have. The participants stated that field knowledge is vital for the teachers teaching this course, religious values should be embraced, and student level should be considered. However, being affectionate and willing for professional development were also emphasized as teacher qualifications. Participants exhibited a common tendency first to master pedagogical field knowledge to be competent in the course instruction. Moreover, they admitted that being a good teacher is about the qualification. In addition, the significance of using a values-based approach was emphasized. Below are some of the participants' thoughts on the matter:

1F said, "It is crucial for teachers to be proficient in the field. They should use stories to illustrate and support the topic during instruction. All questions should be answered in a way that students can understand."

3F expressed, "First of all, there should be a teacher whose religious knowledge is adequate, who cares for students' level and knows how to make the RCE course appealing. Along with prayers, teachers should incorporate a variety of exercises into their lessons, just like those done in other classes. Otherwise, the RCE course is perceived as a separate lesson and becomes dull as children do not find it interesting."

8M declared, "The teacher should be equipped and have internalized some concepts. They are required to possess a perfect oratorical ability and easily teach the subject to students at their level."

According to Table 2, 15F expressed her opinion that there is no need for competency. The participant stated as follows:

"I do not think there should be any competence."

Second Theme: The Contribution of the 'Religion and Ethics Education' Course in Undergraduate Education

In the research, the responses to the question "How did the 'Religion and Ethics Education' course you received during your undergraduate education contribute to your teaching this course in elementary school?" were discussed under the "The Contribution of the 'Religion and Ethics Education' Course in Undergraduate Education" theme. Codes and participants of this theme are presented in Table 3.

Table 3

Codes and Participants Associated with the Contribution of the 'Religion and Ethics Education' Course in Undergraduate Education

Codes	Participants
Contributed	2M, 3F, 6M, 7M, 8M, 9M, 12F, 13F, 16M, 17F, 19M, 20M, 21F, 23F, 25F, 26F, 28F
<i>Did not contribute*</i>	<i>1F, 5F, 10F, 11M, 15F, 18F, 22M, 27M, 24M, 29M, 30M</i>
To field knowledge	4M, 6M, 17F, 19M, 20M, 21F, 23F, 26F
To gain awareness about the student's development	2ÖE, 8ÖE, 9ÖE, 13ÖK, 16ÖE, 25ÖK, 28ÖK,
To be willing to improve in the field	5F, 7M, 8M, 18F, 22M
To learn teaching methods	4M, 28F
To establish a connection with life	3F
To teach the learning outcomes	12F
To consider the circumstances of the present	7M
To embody teaching	13F
To make teaching effective	19M
To be proficient in every topic as a teacher	30M
<i>Ineffective course*</i>	<i>1F</i>
<i>Few class hours*</i>	<i>6M</i>
<i>Inadequate course content*</i>	<i>10F</i>
<i>Having taken the course a long time ago*</i>	<i>22M</i>
<i>Not providing education appropriate to the student level*</i>	<i>29M</i>
<i>Shortage of the course instructor</i>	<i>1F</i>
<i>Never took the course*</i>	<i>14M</i>

(*) *Negative statements were written in italics.*

When Table 3 is examined, it is evident that the majority of participants acknowledge the contribution of the 'Religion and Ethics Education' Course taken in undergraduate education to the teaching and learning process in primary school. They defined these benefits as gaining awareness for the student's development, acquiring knowledge of teaching methods, establishing a connection with life, achieving the learning outcomes, embodying teaching, and making teaching effective. The quality and variety of education received during the undergraduate years directly affect the competencies in the teaching profession. Many shortcomings may result from undergraduate education not being effective enough. Moreover, a significant number of participants in the research also stated that this course made no contribution. The statements of some of the participants who commented positively are given below.

2M declared, "Yes, it contributed. It significantly influenced how we implemented instruction with various

viewpoints based on levels."

3F said, "In my opinion, it helped answer the questions posed by providing examples from the present."

28F indicated, "It helped me to apply the proper approach in the class. It enabled me to understand how to present the information according to the student level."

As illustrated in Table 3, the participants who claimed it did not contribute stated several reasons such as few class hours, the course's being ineffective, inadequate course content, teachers' having taken the course long ago, and not providing education appropriate to the primary school student level. The reasons for not making contributions were explained by the shortage of the course instructor and class hours, insufficient content, and an approach not based on the primary school student level. Some of the participants' comments are provided below.

1F stated, "Honestly, I do not think it made an outstanding contribution. The content of the course was fine, but probably it was not very effective due to the person who delivered the training."

29M indicated, "They differed greatly in many ways. The instruction was not catered to the level of primary school students. Absolutely!"

11M "I can honestly say it did not contribute much. I even forgot that I took the course. I just checked my memory, but nothing is there."

According to Table 3, two participants claimed that this undergraduate course had no impact on their performance in elementary school, but they acquired this training on their own. On the other hand, one participant stated that the teacher should be equipped in all topics. Some of the participants' comments are provided below.

18F noted, "The Religion and Ethics Education course we took during our undergraduate studies was very brief and taught at a theoretical level. Thus, this course did not contribute much to my teaching. Nevertheless, by executing our methods and techniques, I am trying to be more beneficial to my students."

22M expressed, "It did not contribute much because I graduated many years ago, but I improved myself in this field."

Teachers who accept that the courses taken during the teacher education process contribute to their careers explain this situation by creating awareness for the field. However, teachers believing they made no contribution have justified the situation for reasons such as course content, course instructor, or the passage of time.

Third Theme: The Methods and Techniques Used to Embody Abstract Religious Concepts and Reasons

The responses to the question "What methods and techniques do you use to embody abstract religious terms? Can you explain the reason?" were examined under the "The Methods and Techniques Used to Embody Abstract Religious Concepts and Reasons" theme. Codes and participants of this theme are presented in Table 4.

Table 4

Codes and Participants Associated with the Methods and Techniques Used to Embody Abstract Religious Concepts and Reasons

Codes	Participants
Associating the subject with everyday life	1F, 2M, 3F, 4M, 5F, 9M, 11M, 15F, 17F, 18F, 21F, 27M
Playing video	12F, 19M, 12F, 13F, 16M, 28F, 30M
Making simulations	4M, 23F, 24M, 29M, 30M
Using visuals	5F, 12F, 21F, 25F, 28F
Drama-Animation	12F, 14M, 23F, 24M
Music	12F, 25F, 30M
Practical activities	13F, 25F, 28F
Question and answer	10F, 29M
Taking advantage of technology	1F, 21F
Demonstration	6M, 8M
Sightseeing and observation	6M, 12F
Web 2.0 tools	16M, 20M
Giving duties and responsibilities	8M
Comparison	9M
Asking questions to the teacher	10F
Giving examples from the life of the Prophet	11M
Storytelling	12F
Revision	13F
Group work	14M
Making them present	14M
Use of materials	22M
Virtual trips	23F
Crossword	25F
Poem	25F
Hymn	25F
Peer teaching	14M
Reasons	
Compliance with the student-level	3F, 6M, 7M, 14M, 21F, 22M, 23F
Ensure permanent learning	11M, 14F, 24M, 14M
Increase success	7M
Positive impact on the student	9M

As can be seen in Table 4, it was found that participants mostly preferred ways to associate topics with everyday life, play videos about subjects, and implement them considering the student level to embody abstract religious concepts. Some of the participants' comments are provided below.

2M indicated, "Illustration. It is like matching with concrete information in everyday life."

15F stated, "... I associate it with life."

17F declared, "I am giving examples from everyday life."

18F said, "I am giving examples from everyday life in a way that children can understand."

According to Table 4, the participants used methods and techniques such as simulation, drama-animation, question-answer, demonstration, sightseeing and observation, comparison, and

storytelling to embody abstract expressions. Below are some of the participants' thoughts on the matter:

6M noted, "Using methods like demonstration, sightseeing, and observation, etc., will be important for the person's contribution to a one-on-one learning."

14M reported, "Animation-drama, group work, peer teaching, tell-what-you-learned activities embody abstract concepts."

It was noticed that the participants resorted to many different ways to make the topics more concrete during the teaching process. This situation can be interpreted as the fact that the participants designed the learning and teaching process according to the principle of openness and thus enriched this process. The participants also preferred these techniques since they found them suitable for the student level and permanent learning.

Fourth Theme: The Strengths of the RCE Textbook

The answers to the question "What are the strengths of the RCE textbook in terms of effective teaching of the subjects to students?" were discussed under the "The Strengths of the RCE Textbook" theme. The codes and participants of this theme are illustrated in Table 5.

Table 5

Codes and Participants Associated with the Strengths of the RCE Textbook

Codes	Participants
Suitable for students' level	4M, 10F, 13F, 16M, 22M, 24M, 29M, 30M
The subjects and examples related to daily life	2M, 3F, 10F, 23F, 28F
Including visuals	6M, 8M, 15F, 19M, 26F
Integrity of subjects	8M, 25F, 26F, 29M
Involving homework and activities	2M, 9M, 19M, 20M
Concrete examples	10F, 16M, 24F, 28F
Containing the values	5F, 23F, 7M
Conveying basic religious information	7M, 11M, 21F
Being simple and understandable	4M, 26F
Providing appropriate examples	6M, 24M
Appealing to emotions	1F
Proper use of Turkish	26F
Giving examples from the life of the Prophet	5F
Appropriateness of unit and subject choice	9M
Recommending sightseeing and visits	10F
Highlighting the significance of religion in family life	10F
Activities leading to thinking	11M
Being favored by the student	6M
Exemplification of concepts with verses of the Qur'an and hadiths	14M
<i>No strengths*</i>	<i>12F, 17F, 18F</i>

(*) *Negative statements were written in italics.*

As seen in Table 5, the participants stated the strengths of the RCE textbook as being suitable for the student level, containing subjects and examples related to daily life, including visuals, having subject integrity, conveying basic religious information, and involving values. Some of the participants' comments are provided below.

3F said, "The textbook is easy to understand because it is simple and understandable and contains examples from everyday life, which I think is its most powerful aspect."

5F reported, "Good deed, benevolence, and the inclusion of passages from our Prophet's exemplary life assume the driving force behind loving the course."

8M indicated, "I like the visuals, and the integrity of the subject is fine. However, the order of some units may change. These are what I can comment."

When Table 5 was examined, few participants claimed that the RCE textbook lacks a strong side. They stated that the book was insufficient in teaching and embodying the subjects. Some of the participants' comments are provided below.

12F declared, "I do not think it has strengths. For me, it is a textbook at a standard level."

17F said, "I think textbooks are insufficient in teaching the subject, so I would say they do not have any advantage."

The participants evaluated the textbook's relevance and content for the student. While the participants remarked that the textbooks were suitable for the students, structured the learning, and guided the process, they made a more limited appraisal of the measurement and evaluation issues.

Fifth Theme: The Suggestions for the Textbook

The responses to the question "What are your suggestions for these books (textbooks)?" were discussed under the "The Suggestions for the Textbook" theme. The codes and participants about this theme are displayed in Table 6.

Table 6

Codes and Participants Associated with the Suggestions for the Textbook

Codes	Participants
Subjects should be simplified	2M, 3F, 9M, 11M, 13F, 19M, 21F
The number of visuals should be increased	2M, 10F, 12F, 20M, 28F
The language should be clear and simple	6M, 16M, 17F, 20M
The number of activities should be increased	6M, 14M, 19M, 27M
The number of examples should be increased	1F, 5F, 11M, 23F
The number of questions should be increased	9M, 20M, 26F
There should be entertaining activities	12F, 18F
Relevance should be considered	13F, 14M
Effective stories should be included	23F, 26F
The number of evaluation activities should be increased	24M, 26F
Arabic expressions should be reduced	4M
Trip suggestions should be planned	5F
Events for the members of professions should be organized	5F
The visuals should be balanced	7M
The unit about cleanliness should be brought forward	7M
The print format should be changed	10F
Emphasis should be placed on embodiment	16M
Concept maps should be included	17M
Moral issues should be highlighted	22M
It should appeal to all segments	29M
The content of some subjects should be expanded	3F
The disarranged form of the units should be changed	6M

Values should be dealt with more	29M
The scope of the cleanliness unit should be expanded	3F
Games should be included	27M

Table 6 shows that the participants underlined that the subjects and language should be simplified, the number of visuals, activities, questions, and examples should be increased, and entertaining activities should be involved. Although there were positive responses about the textbook by the majority of the participants in the previous theme, they made suggestions for its improvement. Even though the textbook was considered satisfactory by the participants in many respects, it was acknowledged that some aspects need to be improved. Some of the participants' comments are provided below.

2M stated, "The RCE textbook needs a slight simplification. The number of visuals can be increased even more. Particularly in practical subjects, they should be included."

20M said, "There may be more visuals, the language may be simpler, and more examples of questions may be included."

27M asserted, "If more activities are included, the student can understand better, and games should also be included because children can participate more effectively in the lesson."

Sixth Theme: Technological Resources Applied in the RCE Course

The answers to the question "What are the technological resources that you apply while teaching the RCE course? Can you explain why you prefer them?" were discussed under the "The Technological Resources Applied in the RCE Course" theme. The codes and participants related to this theme are given in Table 7.

Table 7

Codes and Participants Associated with the Technological Resources Applied in the RCE Course

Codes	Participants
Applied Technological Resources	
Smartboard	1F, 3F, 4M, 5F, 6M, 8M, 11F, 14M, 18F, 19M, 20M, 21F, 23F, 24M, 25F, 26F, 27F, 28F, 30F
Educational websites	8M, 10M, 12F, 13F, 22M, 25F, 27M, 29M
Computer	1F, 4M, 6M, 7M, 11M, 20M
Internet (video, music, movie)	9M, 15F, 16M, 17F
Projection device	2M, 7M
Copy machine	6M, 20M
Web 2.0 tools	17F, 24M
Reasons	
Embodiment	9M, 30M, 19M, 23F, 30M
Making it enjoyable	12F, 13F, 14M, 26F, 28F
Being interesting	13F, 14F, 22M, 26F, 28F
Ensuring permanent learning	2M, 8M, 16M, 21M
Enriching education and instruction	11M, 18F, 24M
Visual and auditory support	21F, 23F, 30M
To eliminate the errors in prayer and Surah teaching	15F, 28F
Providing research opportunities	4M
Being able to access all kinds of resources	5F
Addressing all students	6M
Having a variety of activities	8M
Giving the possibility of practicality	10F
Attracting attention	17F

Ensuring organization during instruction	18F
Making it easier to get feedback	24M
Providing the opportunity to revise at home	25F

The smartboard is the most frequently used technological resource by participants in the RCE course, according to Table 7. Participants also utilize educational websites such as EBA (Education Informatics Network), Morpa campus, YouTube, videos, movies, and a smartboard. Since these boards have been distributed to schools across Türkiye as part of the FATİH (Movement of Enhancing Opportunities and Improving Technology) project, they are mainly the primary source of reference for the smartboard. Some of the participants' comments are provided below.

1F said, "Learning with visuals on computers and smartboards is more effective for students. We can answer their questions quickly by reaching them immediately via the search engines."

6M commented, "There is a computer in my classroom, and I use it for activities. We also have a smartboard, which we usually use because it has a bigger screen and appeals to students. The copy machine is the main resource, and we use it to copy and multiply the handouts."

The participants related their reasons for using technology more to embody teaching and make the learning process enjoyable. Moreover, the participants mentioned that they prefer using technologies since they are attractive, provide permanence in learning, enrich education and instruction, visually and aurally support education, and eliminate errors in prayer and Surah teaching. Participants expressed their thoughts on this issue with the following statements:

23F said, "Our course generally covers abstract concepts, so I use the smartboard. It enables students to use examples and make sense of subjects by hearing and seeing, per the theory of multiple intelligences."

30M, "I prefer the smartboard in that it is more effective as it appeals to both the eye and the ear."

Seventh Theme: Teaching Subjects that Require Practice

The answers to the question "How do you teach the subjects that require practice?" were discussed under the "Teaching Subjects That Require Practice" theme. Codes and participants related to this theme are presented in Table 8.

Table 8

Codes and Participants Associated with the Teaching Subjects That Require Practice

Codes	Participants
Demonstration	1F, 3F, 4M, 6M, 9M, 10F, 11M, 15F, 16M, 17F, 18F, 19M, 20M, 21F, 22M, 23F, 27M, 28F, 30M
Sightseeing and observation	1F, 2M, 7M, 8M, 9M, 15F, 18F, 22M, 27M
Playing videos on the Internet	4M, 5F, 6M, 6M, 9M, 14M, 29M
Drama-Animation	4M, 12F, 13F, 14M, 16M, 25F, 30M
Implementing what has been taught	7M, 19M, 30M
Using smartboard	23F, 26F
Ensuring participation in the lesson	24M, 28F
Going to Friday prayers together	8M, 15F
Inviting members of different professions	7M
Getting students to talk about the topic	5F
Conducting group activities	17F
Getting students to conduct research	1F

As seen in Table 8, participants utilized demonstration more during the instruction of topics that required practice. Other popular applications included sightseeing and observation, watching videos on the Internet, drama, and animation. The participants also stated that they use

implementation and smartboard, ensure attendance to classes, go to Friday prayers together, invite professionals, get students to talk about the topic, organize group activities, and get students to conduct research. The participants expressed their views on this issue in the following:

1F said, "We carry out this with the methods such as demonstration, observation, and research."

4M commented, "I use the drama method. For instance, I play videos on YouTube on how to perform ablution. Then, I want the students to do it so the lesson becomes entertaining."

8M indicated, "We visited religious places, watched practices, performed ablution together, and went to Friday prayers together." 22M stated, "I want children to perform ablution in class as if there were water, take them to the mosque, and explain some concepts there."

Eighth Theme: The Measurement and Evaluation Practices

The responses to the question "What practices do you do for measurement and evaluation?" were examined under the "The Measurement and Evaluation Practices" theme. Codes and participants related to this theme are presented in Table 9.

Table 9

Codes and Participants Associated with the Measurement and Evaluation Practices

Codes	Participants
Oral exam	1F, 2M, 3F, 4M, 6M, 8M, 9M, 11M, 13F, 14M, 15F, 16M, 17F, 18F, 19M, 20M, 22M, 24M, 26F, 27M, 29M
Open-ended (written, traditional)	1F, 2M, 3F, 4M, 5F, 6M, 7M, 8M, 9M, 10F, 11M, 14M, 15F, 16M, 18F, 20M, 22M, 24M, 26F, 27M, 29M
Multiple choice	1F, 7M, 13F, 15F, 20M, 21F, 24M
Question-solving activities	3F, 5F, 8M, 17F, 19M, 25F
Fill-in-the-gap	1F, 15F, 20M, 21F, 28F
Matching questions	1F, 15F, 20M, 28F
Alternative approaches	22M, 23F, 29M
Concept maps	4M, 15F, 22M
Homework	6M, 10F, 18F
Practical exam	7M, 9M, 26F
Control scale	10F, 17F, 30M
Process evaluation	10F
Surah memorization	20M
Brainstorming	12F
TDA (Diagnostic Branched Tree Technique)	15F
Self-assessment	18F
Peer assessment	18F
Group assessment	18F
Quiz	25F

When Table 9 is examined, the participants mostly used oral and open-ended (written, traditional) exams within the scope of measurement and evaluation practices in the RCE course. It can be seen that the application of the alternative measurement approach is more constrained. The comments of some of the participants are as follows:

1F reported, "I assess via multiple choice, filling-in-the-blank, matching, and open-ended questions. I also use oral exams by allowing them to explain their thoughts about the topic."

5F declared, "I conduct more oral exams for the prayers as a means of measurement and evaluation. You already know there is a written exam requirement in the fourth grade of primary school. Thus, I conduct written exams. I occasionally make my students solve photocopied tests I handed out."

8M expressed, "Written exams, oral exams, tests or questions that I have prepared myself, questions that I have downloaded and solved together on other educational websites. These are my practices."

Ninth Theme: The Problems Encountered during the Course Instruction and Their Causes

The answers to the question "What are the problems you encountered during the course instruction? What caused these problems?" were evaluated under the "The Problems Encountered during the Course Instruction and Their Causes" theme. Codes and participants related to this theme are shown in Table 10.

Table 10

Codes and Participants Associated with the Problems Encountered during the Course Instruction and Their Causes

Codes	Participants
The abstractness of concepts	3F, 4M, 6M, 7M, 10F, 12F, 14M, 15F, 18F, 20M, 22M, 27M, 30M
Irrelevance of the subjects to the student level	1F, 3F, 4M, 7M, 12F, 18F, 26F, 29M
The difficulty of prayers and Surah memorization	4M, 13F, 14M, 19M, 21F, 23F
Student apathy	1F, 6M, 8M
Arabic expressions	13F, 21F, 23F
Lack of attention	2M, 8M, 10F
The problem of subjects not being able to be transferred to daily life	11M, 13F
The textbook's language is complex	6M, 7M
No problem	16M, 17F
Lack of material	1F
Lack of content in the textbook	1F
Asking too many questions	5F
Domestic behaviors do not coincide with the content in the textbook	11M
Inability to understand the phenomenon of religious belief	22M
Students with low levels of readiness	24M
Students who are slow learners	20M
Forgetting what has been learned	24M
Inadequate revision	24M
Low student motivation	8M
Boredom	6M
Previously acquired negative in-class behaviors	9M
Lack of respect for the course	9M
The virtual world and the real-world confusion	10F
Students' timid behavior	21F
Crowded classes	23F
Teacher's lack of subject matter expertise	28F
Inadequate religious instruction within the family	22M
Compulsory religious education can be ended	20M

According to Table 10, the problems encountered by the participants during the course instruction were primarily about three areas. These include abstract concepts, subjects inappropriate for the student level, and the challenge of memorization of prayers and surahs. Participants also mentioned

Arabic expressions, lack of attention, lack of materials, and lack of textbook content as problems. Some of the participants' comments are provided below.

3F declared, "There are too many abstract concepts in this course, such as religion, angels, revelation, afterlife, etc. Thus, our students, thus, have difficulty understanding such concepts because they are in the concrete operational period. Moreover, we cannot teach in accordance with the level of students because the subjects are slightly above their level."

21F indicated, "I witnessed students worry about these expressions because they do not know Arabic. These must be taught with the elective Qur'an course in 5th grade. Moreover, it is difficult for me to teach my students to memorize prayers. They learn them, and two weeks later, I notice that they have forgotten."

The participants stated the reasons for the problems they experienced as lack of respect for the course, virtual world-real world confusion, students' timid behavior, crowded class size, teacher's lack of subject matter expertise, and inadequate religious instruction within the family. Participants expressed their thoughts on this issue with the following statements:

22M, "Students attend without receiving an adequate religious education in the family. Some are unable to comprehend the concept of faith."

28F remarked, "Occasionally, having limited knowledge of the topics leads to challenging questions."

Tenth Theme: Teachers' Suggestions for Making the RCE Course More Efficient

The answers to the question "What are your suggestions to make the RCE course more efficient (lesson plan, textbook, course instruction, materials, etc.?)" were examined under the "Teachers' Suggestions for Making the RCE Course More Efficient" theme. The codes and participants related to this theme are presented in Table 11.

Table 11

Codes and Participants Associated with the Teachers' Suggestions for Making the RCE Course More Efficient

Codes	Participants
The course should be enriched with activities and exercises	4M, 5F, 6M, 7M, 22M, 26F, 8M, 10F, 11M, 12F, 15F
The teacher must be competent in the field	23F, 25F, 28F, 29F, 30M
The student level should be considered	6M, 7M, 8M, 13F, 19M
Material support should be provided	1F, 7M, 14M, 20M, 22M
Subject teachers should be assigned to primary schools	3F, 19M, 20M, 24M
The use of materials should be increased	2M, 12F, 15F, 23F
The textbook should be simplified	1F, 4M, 5F
Visuals should be used more	3F, 11M, 27M
Technology support should be offered	2M, 7M
Benefiting from the technology	6M, 23F
Cooperation with parents	7M, 14M
The exemplary lives of significant figures should be included in the book	16M, 18F
Games should be incorporated into the instruction	6M,10F
The curriculum should be simplified	1F
The physical conditions of schools should be improved	3F
Lesson hours should be increased	8M
The concept of morality should be highlighted	9M
The lesson should be made enjoyable	12F
Animations and cartoons should be used	15F
Visiting the shrines of spiritual figures	16M
Examples regarding the prophet's life should be increased	18F
Supplemental books should be used	20M
The unit order of the textbook should change	21F
Lesson plans should be flexible	22M
Videos should be used	26F
Trips to religious locations should be organized	27M
Leaving prayer memorization to the following years	19M
<i>No suggestions*</i>	17F

(* *Negative statements were written in italics.*)

When Table 11 was examined as the first recommendation, it was stated that the course should be enriched with activities and practices designed to make the RCE course more effective. It was also again observed that the participants made suggestions about teacher competence, student level, material aid, assigning a subject teacher to primary schools, increasing the usage of the materials in classes, simplifying the textbook, using more visuals, providing technology support to schools, and benefiting from technology. In addition to these recommendations, the participants suggested cooperation with parents, including the exemplary lives of notable figures and incorporating games into the lessons. Some of the participants' comments are provided below.

4M proposed "writing textbooks in a simpler language, providing more activities, creating a collection where examples and activities related to the RCE course are collected on the Internet, just like other courses."

7m advised, "Student readiness should be improved by cooperating with parents. Textbooks should be appropriate for the student's level and contain plenty of activities. Further, supplemental resources should be supplied by the state. Smartboards should also be delivered to schools that do not have one."

13F said, "It would be perfect for eliminating confusion of concepts and reinforcing the subject with examples appropriate to the student level."

What is more, the participants expressed suggestions such as simplifying the curriculum, improving the physical conditions of schools, increasing the lesson hours, highlighting the concept of morality, making the lesson more entertaining, using animations and cartoons, and organizing visits to the shrines of spiritual figures. Additionally, they advised that examples regarding the prophet's life should be increased, supplemental books should be utilized, the unit order of the coursebook should be changed, lesson plans should be flexible, videos should be used, trips to religious places should be organized, and prayer memorization should start in the following years. Some of the participants' comments are provided below.

1F remarked, "I can offer suggestions for simplifying the curriculum and textbook as well as for material support from the ministry."

21F noted, "For instance, the unit about cleanliness should be presented as the first unit because students must learn to perform ablution, and after that, they must learn to pray. This order contains an error, but it can be fixed. It can be placed as the second unit."

27M said, "Trips to religious locations should be organized. There should be textbooks attracting attention."

Results and Recommendations

In primary schools, the RCE course is taught by class teachers unless there are subject teachers. The present study aimed to reveal the evaluations of class teachers on the instruction process of the RCE course based on their personal experiences. The research was limited to class teachers who teach the RCE course due to the lack of subject teachers in the Ağrı Provincial Directorate of National Education in the 2022-2023 academic year. The data collected from the teachers through face-to-face structured interviews were analyzed. It is possible to express the obtained results and recommendations as follows:

The findings exhibited that the class teacher instructing the RCE course should possess the necessary pedagogical content knowledge at the outset of their list of required skills. Another finding was that embracing religious values, considering the student level, and serving as a role model for them is crucial. The study discovered that it is essential to master the field knowledge and that teachers should interact with the students effectively. Furthermore, it was found that competencies like recognizing student characteristics, making the student love the course, ensuring permanent learning by employing various methods and techniques, enhancing the course content to the best of their abilities, being open to professional development, and embodying the subject should be present. It was concluded that, as in all fields, it is vital to have many competencies for RCE education to succeed in primary schools. However, research has shown that RCE course teachers do not have qualifications in numerous areas (Ev, 2011; Zengin, 2013). According to Traylor (2022), a teacher's skill, expertise, and willingness will help students learn. In addition, Traylor (2022) states that in the art of teaching, all actions teachers take are inspected by students. Students will give instructors positive feedback if they act as role models in the subject matter they teach and exhibit proficiency and confidence. The results of the current study are in line with Traylor's (2022) statements.

It was determined that taking the 'Religion and Ethics Education' Course in undergraduate education positively affected their field knowledge and teaching methods. Moreover, it contributed to gaining awareness of student characteristics, embodying teaching, and instructing the course more effectively in primary schools. On the other hand, the participants who expressed their opinion that it was not helpful justified it for several reasons, including the fact that the course was ineffective, the class hours were not sufficient, the content was inadequate, education appropriate to the student level was not provided, the course was taken a long time ago, and shortage of the instructor. Teachers should be an expert on the subject they are teaching. Teachers may, however, be required to teach subjects outside their areas of expertise in certain circumstances. It is very challenging for a teacher without adequate pedagogical training to enter the student's spiritual realm and impart the necessary knowledge (Kayadibi, 2012, p. 73).

The study's findings demonstrated that participants used techniques like associating with everyday life and using videos, simulations, visuals, and drama to embody abstract religious concepts and ensure the students' comprehension. The use of technology and active learning methods for students was also discovered in the teaching process. Compliance with the student level and ensuring permanent learning justified the implementations chosen to embody the teaching. The study by Ulaş and Zengin (2018) emphasized that religious education should be appropriate to the student's level, abstract expressions should be embodied, and embodiment should be through active learning techniques such as drama and play. Their study supports the findings of this research.

The research findings revealed that the strengths of the RCE textbook are being suitable for the student level, containing subjects related to life, having subject integrity, conveying basic religious information, including visuals, giving concrete examples, and being concise and understandable. In the research, along with concluding that the textbook has strengths, another finding was that its language needs to be simplified, it should be prepared according to the student's developmental characteristics, and evaluation, activity, and example numbers should be increased. As for Gümüş and İpek (2022), textbooks ensure unified education across the nation. Even though variations in factors like generational differences, learning styles, pedagogical beliefs, and teachers enhance educational circumstances and the measurement and evaluation process, they inevitably weaken this unified instruction. Textbooks play an essential role in preventing this problem. However, when preparing textbooks, books or other materials should be appropriate to the student's developmental characteristics. In a study conducted by Öğülmüş, Doğan, and Altın (2018), it was also discovered that the level of connection between the RCE textbooks and everyday life is low. They are not fully compatible with the curriculum and do not fully support all the principles stipulated by the constructivist approach in the learning and teaching processes. The negative evaluations related to the textbook that emerged in this research show similarities with the findings of this study.

The findings obtained from the data analysis demonstrated that technology in the RCE course is used mainly through smart boards, different educational platforms, and applications. In addition, the findings revealed that technology embodies the subject being learned, makes teaching fun and interesting, ensures permanent learning, and enriches education and instruction. Gün, A. (2020) underlines that religious course teachers should improve themselves regarding new techniques and technology to enhance the course. The present study found that the participants utilize technology as a learning process facilitator.

The research uncovered that the methods of demonstration, sightseeing and observation, drama, the use of technology, and implementation are used by teachers while teaching subjects that require practice. Another finding discovered in the study was that the participants are concerned with

student characteristics and expectations during the learning and teaching process. For an effective religious education, the concepts intended to be taught should be identified by considering the student's needs and personality characteristics, expectations, and qualities (Çetinel, 2019), consistent with the current research results.

Furthermore, research findings showed that teachers prefer traditional measurement and evaluation approaches and give alternative methods less consideration. The oral exam is a practical measurement method for memorizing prayers and surahs, so they conduct more of them in the RCE course. It is possible to interpret this situation as teachers who are not subject experts finding the evaluation process challenging and preferring a more straightforward option. It was also discovered in Zengin's (2013) study that teachers had low perceptions of their measurement and evaluation competence levels.

The present study also revealed that the primary problem encountered during instruction is the students' difficulty understanding the RCE course's abstract concepts. Additionally, it was found that the subjects are unsuitable for the student level, and memorizing prayers and surahs is problematic. It was identified that there are student, textbook, family, curriculum, and teacher-related problems. The RCE courses are delivered at the end of the concrete operational period and the formal operational period from a cognitive perspective, the early adolescence and adolescence period from a biological standpoint, and the pre-conventional and conventional stage from the moral development point of view (Yavuzer, 1993). 4th grade of primary schools overlaps with the end of the concrete operational period, and the transition to the formal operational period has not yet been completed for the children at these ages. Therefore, their perceptions about religion and belief are more restricted. In a study conducted by Çalışoğlu, Aslan, and Tanışar (2018), it was found that RCE teachers have difficulty teaching abstract subjects in religious education at the primary school level. Their findings concur with those of the present research.

Moreover, the research revealed some recommendations for teachers, textbooks, curriculum, and other teaching materials for the RCE course to be instructed efficiently. The results indicated that the curriculum and textbook needed to be revised. In addition, it was among the prominent findings that field experts should give the course.

Class teachers occasionally teach the RCE course for a variety of reasons. For this reason, it should be ensured that pre-service class teachers receive a quality education that will enable them to be knowledgeable about teaching religious culture and ethics during their undergraduate studies. It is recommended for in-service teachers to participate in training, seminars, or courses within the scope of the course content so that they will both become more proficient in the lessons they instruct and develop personally. Regarding the evaluations related to the textbook and curriculum, it may also be recommended to review the curriculum and, accordingly, textbooks again.

Ethics Committee Approval: As a result of the application made to Tokat Gaziosmanpaşa University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Committee, a positive decision was taken on 07.12.2022 with the number: 230226.

Author Contributions: The first author contributed 60% – and the second author contributed 40%.

Conflict of Interest: There is no potential conflict of interest.

İlkokulda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini Yürüten Sınıf Öğretmenlerinin Dersin Öğrenme ve Öğretim Sürecine Yönelik Değerlendirmeleri*

Süreyya Ürgün^a  Sevim Güven^b 

^a Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, mertsurgun07@gmail.com

^b Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye, sevim.guven@gop.edu.tr

ÖZET

İlkokul döneminde öğrenciye kazandırılacak olan değerler onun hayatında derin izler bırakır. Kazandırılacak değerlerden biride din ve ahlak değerleridir. Bu değerler bireylere ilk olarak aileler tarafından verilir. Okul sürecinde de din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) dersi aracılığıyla aktarılır. Ülkemiz örgün eğitim kurumlarında DKAB eğitimi ilkokulun dördüncü sınıf düzeyinde başlamaktadır. İlkokulda haftalık iki saat olarak planlanan DKAB dersi, branş öğretmeni olmayan okullarda sınıf öğretmenleri tarafından okutulmaktadır. Bu durumdan yola çıkarak araştırmada ilkokulda DKAB dersini yürüten sınıf öğretmenlerinin bu dersin öğretim sürecine yönelik değerlendirmelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma fenomenoloji deseni üzerine tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Ağrı ilindeki resmi okullarda görev yapan ve DKAB dersini yürüten sınıf öğretmenlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiş 30 katılımcı oluşturmaktadır. Bu araştırmanın verileri nitel araştırma veri toplama türlerinden biri olan yapılandırılmış yüz yüze görüşme yöntemi yoluyla elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre DKAB dersini yürütecek öğretmenin pedagoji alan bilgisine hâkim olması ve temel dini bilgisinin olması gerektiği yönünde katılımcıların fikir birliği eğiliminde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada DKAB dersinin daha verimli hale gelmesi için uygulamalara yer verilmesinin ve teknolojiden yararlanılmasının gerekli olduğu tespit edilen bir diğer bulgudur. Dördüncü sınıf öğrencilerinin somut işlemler döneminde olduğundan soyut olan bazı dini kavramları anlamada sorun yaşadığı, ders kitabının yetersiz kaldığı, ders kitabının içerik ve dil olarak sadeleştirilmesi gerektiği bulgusuna da ulaşılmıştır. Sonuç olarak bu dersi yürütme görevini üstlenen sınıf öğretmenlerin çeşitli zorlukla karşılaştığı bununla birlikte öğretim sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerilerinin olduğu görülmüştür.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
20.04.2023
Kabul tarihi:
31.08.2023

Anahtar Kelimeler
Sınıf Öğretmeni,
Öğrenme, Din
Kültürü ve
Ahlak Bilgisi Dersi

Atıf Bilgisi: Ürgün, S. ve Güven, S (2024). İlkokulda din kültürü ve ahlak bilgisi dersini yürüten sınıf öğretmenlerinin dersin öğrenme ve öğretim sürecine yönelik değerlendirmeleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 407-454. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1286003>

Sorumlu yazar: Sevim Güven, e-mail: sevim.guven@gop.edu.tr

* Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

Giriş

İnsan, yaşadığı dünyayı anlamlandırmak, kendini geliştirmek ve var olduğu topluma uyum sağlamak ister. Bunu sağlamanın yolu ise eğitimden geçer. Eğitim, insanın içyapısına olumlu katkı sağlayacağı gibi davranışlarını da bir düzene koyarak bireye rehberlik eder (Akyüz, 2012). Ayrıca eğitim, bireyin hayatını iyi bir şekilde devam ettirmesine yardımcı olacak aktiviteleri içerir aynı zamanda insanı sürekli olarak özgürleştiren dönüşümü gerçekleştirmeyi de amaç edinir (Ev, 2011).

Bireyin eğitimi ailede başlar formel düzeyde ise okulda devam eder. Formel eğitimin yürütüldüğü kurum olan okulda bireye bilgi, değer ve beceri edindirme dersler yoluyla olur. Manevi, ahlaki ve evrensel değerleri kazandıracak olan derslerin başında din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) dersi gelir. Ülkemizde DKAB dersi ilköğretim dördüncü sınıftan ortaöğretimin son sınıfına kadar zorunlu olarak okutulur. DKAB dersi programında din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretimi, din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulması ve kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılması hedeflenmiş olup öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları yorumlamaları ve bazı temel becerileri (araştırma ve sorgulama, problem çözme, iletişim kurma vb.) geliştirmeleri amaçlanmıştır (MoNE, 2018).

Eğitim aracılığıyla bireyin ihtiyaç duyduğu temel bilgi, beceri ve değerler en doğru şekilde karşılanır. İnanç eğitimiyle kavramların doğru kullanımı, yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi, öğrenenlerin aşırılık içeren ideolojiler tarafından istismar edilmesinin önlenmesi gibi becerileri kazandırmalıdır (Gümüş ve İpek, 2022, s. 943). Bunlar kadar önemli bir diğer husus ise, inanç eğitiminin kimlik geliştirme sürecinde yapıcı rol üstlenmesidir (Gümüş ve İpek, 2022, s. 943). Temel dini bilgileri edinen bir öğrencinin sosyal çevresiyle uyum sağlaması, kişisel ve sosyal gelişim göstermesi, sağlam bir benlik duygusu edinerek kendini tanıması ve huzur duyacağı bir hayat yaşaması beklenmektedir (Aşıkoğlu, 2011). Bu nedenle din eğitimi, genel eğitim ile işbirliği içinde olup bireyin kişilik kazanmasına yönelik olmalıdır (Keyifli, 2013). Toplumsal barışın sağlanması ve sürdürülmesi için, var olan dini değerlerin ve bunlarla hayat bulan kültürün, gelecek kuşaklara aktarılması elzemdir. Bunun için kültürün ortaya çıkmasında ve yeni kuşaklara aktarılmasında en önemli faktörlerden biri de din eğitimidir (Aktaş, 2014). Din ve ahlak eğitimi bireyde olumlu birçok edinim sağlamanın yanında hem bir ihtiyaç hem de haktır.

Çocuk, küçüklükten itibaren çevresini taklit etmeye başlar. Annesini, babasını ve okulda öğretmenini taklit eder. Zaman geçtikçe bu taklitler yön değiştirir ve çocukta ilgi alanlarına dönüşür. Tüm bu sürece eğitim kurumları rehberlik eder (Tamer, 2018). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli unsuru öğretmendir. Eğitimde beklenen kazanımların elde edilmesinde derslerin yapıldığı ortam ve ders materyallerinin katkısı olmakla birlikte bunların etkili kullanımı tamamen öğretmenin niteliği ile ilgilidir (Kaya, 2018). Bir ülkede profesyonel öğrenme topluluğu oluşturmanın ve eğitim ile ilgili temel çıktıları iyileştirmenin yolu öncelikle öğretmen etkililiğini artırmaktan geçmektedir (Kane ve Temple, 1997 akt. İter, 2022, s. 1). Öğretmen, toplumu meydana getirecek olan bireye dünyadaki çağdaş gelişmelere göre istendik davranışları kazandırmalı, öğrencilere rol model olmalı, sadece bilgi yüklememeli aynı zamanda toplumun kültürel kodlarını da vermelidir (Gün, B. 2002).

Çocukların sağlıklı bir dini ve ahlaki eğitim almaları çok önemlidir (Öztürk, 2014). Bunun için okul serüveninde öğretmenin sadece alan bilgisi almış olması yeterli değildir ayrıca pedagoji bilgisinin de olması gerekir. Öğretmenlerin pedagojiyi bilmeleri dini eğitimi sırasında da oldukça önemlidir

(Kara, 2019). Öğretmenler, bireyin, din ile ilgili ihtiyaç duyduğu bilgileri, doğru ve uygun yöntemlerle karşılaması beklenmektedir (Aşıkoğlu, 2011). İlkokulda öğrencilere tüm alanlarda olduğu gibi nitelikli din ve ahlak bilgisi eğitimi verilmesi için eğitimcilerin olumlu tutuma sahip olması, alan bilgisinde yetkin olması, konuları öğrencilerin gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre teknolojiyi de işe koşarak aktarması beklenir. Bunu sağlayacaklar olanlarda yetkin ve donanımlı öğretmenlerdir.

Öğretmenlik meslek kanununun 3. maddesinin 1. fıkrasına göre, “öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri ile öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdür” (MoNE, 2022, m.1). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (madde 5)’ne göre,

İlkokullarda bütün derslerin sınıf öğretmenlerince okutulması esastır. Ancak Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri okulun kadrolu alan öğretmenlerince okutulur. Okulda kadrolu alan öğretmeni bulunmaması durumunda; bu dersler aynı eğitim bölgesinde, yoksa diğer eğitim bölgelerindeki kadrolu alan öğretmenlerince yürütülür. İhtiyacın kadrolu alan öğretmenlerince karşılanamaması durumunda, bu dersleri okutmak üzere, mezun olduğu yükseköğretim programı itibarıyla atamaya esas olan alana öğretmen olarak atanabilme şartlarını taşıyanlar ek ders karşılığı görevlendirilebilir. Bu şekilde de ihtiyacın karşılanamaması durumunda bu dersler yükseköğrenimlerini söz konusu alanlarda yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile de okutulabilir. Bunun da mümkün olmadığı durumlarda bu dersler sınıf öğretmenince okutulur (MoNE, 2016, m, 5).

Bakanlığın ilgili yönetmeliğinin ilgili maddesine rağmen, ilkokullarda branş öğretmenlerinin DKAB dersini okutması gerektiği halde, öğretmen yokluğu, kırsal bölgelerdeki okullara ulaşım zorluğu vb. nedenlerle bu ders zaman zaman o sınıfın sınıf öğretmeni tarafından yürütülmektedir. Bu durum kendi içinde bazı zorlukları beraberinde getirmektedir.

Anayasanın 24. Maddesine göre “Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk eğitimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.” Anayasal bir zorunluluk olarak ele alına din eğitiminde en önemli öğrenme girdisi olan öğretmenin yeterince donanımlı olması beklenir. Ne yazık ki branş öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmalarda DKAB öğretmenlerinin öğretim programı etkili kullanma (Ev, 2011; Zengin, 2013), öğrenciyi merkeze alan materyaller hazırlama ve kullanma (Zengin, 2013) vb. konularda yeterli donanıma sahip olmadıkları ayrıca ders saatin az olması, dersin yeterince önemsenmemesi ve öğretim programının yoğun olması (Kayan, 2020) gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Alan öğretmenlerin üstesinde gelemediği sorunlarla alan uzmanı olmayan sınıf öğretmenlerin baş etmesinin hiç kolay olmayacağı söylenebilir. Kaldı ki sınıf öğretmenin hizmet öncesi aldığı eğitim programının da din eğitimine yönelik olan pedagoji alan bilgisi oldukça sınırlıdır.

İlgili alan yazında din eğitimine yönelik, öğretmen (Gün, B. 2002, Karakuş, 2020) ve öğretmen adaylarının görüşlerine (Ulaş ve Zengin 2018) dayalı çalışmaların yapıldığı, DKAB ders öğretmenlerinin mesleğine ilişkin karşılaştıkları engelleri (Kayan, 2020), DKAB dersi aday öğretmenlerinin alan öğretmenlerine yönelik değerlendirmelerini (Gün, A. 2020), öğretmen yeterliliğini (Kaya 2018) konu alan araştırmaların olduğu görülmektedir. DKAB öğretmenlerinin öğretim teknolojileri alanındaki yeterlikleri (Şimşek 2018), DKAB dersi öğretmenlerinin yeterlilik algısı (Acuner ve Erbaş, 2016; Zengin, 2013), DKAB dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Akar ve Aşçı, 2019; Çelik, 2006; Doğan ve Altaş, 2004; Gümüş, 2018; Yürük, 2015), ilk çocukluk

döneninde din eğitimi (Çın, 2019; Kara, 2019) gibi farklı başlıkları konu alan araştırmaların da olduğu görülmektedir. Ayrıca DKAB dersi programında değer eğitimi (Kaymakcan, ve Meydan, 2011), DKAB dersinde inanç öğretimini (Gümüş ve İpek, 2022) başlıklarına yer veren çalışmalar bulunmaktadır.

Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, katılımcılarının branş öğretmeni olduğu, dersin öğretimi ve program değerlendirmenin ele alındığı araştırmaların öne çıktığı görülmektedir. Bu nedenle DKAB dersini yürüten sınıf öğretmenlerinin sürece ilişkin değerlendirmelerini ortaya koyan ve bu grubun sesi olmayı amaçlayan araştırmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülerek bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın problem cümlesi “İlkokulda DKAB dersini yürütmekle görevli sınıf öğretmenleri, bu dersin öğretme sürecini nasıl değerlendiriyorlar?” şeklinde belirlenmiştir. Bu fenomenolojik araştırmanın amacı ise ilkokulda DKAB dersini yürüten sınıf öğretmenlerinin bu deneyimleri ışığında dersin öğretim sürecine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma ile katılımcıların, DKAB dersini yürütecek eğitimcilerde bulunması gereken yetkinlikler hakkındaki düşünceleri, lisans düzeyinde alınan DKAB öğretiminin bu dersin öğretim sürecine katkısı, ders kitaplarının güçlü yönleri, öğretim süreci, karşılaşılan problemler ve çözüm önerileriyle ilgili tespitlerinin ortaya konulması hedeflenmektedir.

Araştırma, ilkokullarda DKAB derslerini yürüten veya yürütecek olan sınıf öğretmenlerine fikir vermesi açısından önemli bir çalışmadır. MEB, öğretim programı ve ders kitabındaki göre gözden geçirilmesi gereken başlıklar konusunda bu araştırmadan yararlanılabilir. Yapılan bu araştırmayla ilkokullarda sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen DKAB dersi sürecine ilişkin güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek farkındalık yaratacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlkokulda din kültürü ve ahlak bilgisi dersini yürüten sınıf öğretmenlerinin bu dersin öğrenme öğretim sürecine yönelik değerlendirmelerini ortaya koymaya çalışan bu araştırma fenomenoloji deseni üzerine kurulmuştur. Fenomenoloji, “birkaç kişinin bir fenomen veya belli bir kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını ortaya çıkaran bir desendir ve amacı belli bir olguyu (fenomeni) derinlemesine yaşayan kişilerin deneyimlerinin özünü anlamaktır” (Creswell, 2018, s. 77).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Ağrı ilindeki resmi okullarda görev yapan ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersini yürüten ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiş 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna, devlet okulunda görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılan, görev yaptığı okulda DKAB dersi branş öğretmeni olmadığı için bu dersi yürüten öğretmenler dahil edilmiştir. Çalışma grubuna yönelik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Eğitim Durumu
1	Kadın	28	6	Lisans
2	Erkek	30	8	Lisans
3	Kadın	32	9	Lisans
4	Erkek	26	3	Lisans
5	Kadın	28	5	Y.Lisans
6	Erkek	37	14	Lisans
7	Erkek	36	12	Lisans
8	Erkek	42	18	Lisans
9	Erkek	34	12	Lisans
10	Kadın	38	16	Lisans
11	Erkek	30	7	Lisans
12	Kadın	37	14	Lisans
13	Kadın	38	15	Lisans
14	Erkek	42	19	Lisans
15	Kadın	35	13	Lisans
16	Erkek	29	7	Lisans
17	Kadın	40	16	Lisans
18	Kadın	46	23	Lisans
19	Erkek	54	31	Lisans
20	Erkek	51	27	Lisans
21	Kadın	43	19	Lisans
22	Erkek	34	11	Lisans
23	Kadın	27	4	Lisans
24	Erkek	31	8	Lisans
25	Kadın	28	6	Lisans
26	Kadın	27	5	Y.Lisans
27	Erkek	39	15	Lisans
28	Kadın	28	5	Lisans
29	Erkek	30	7	Lisans
30	Erkek	43	20	Lisans

Katılımcıların demografik özellikleri ve görüşme sürecine ilişkin verilerin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 16'sının erkek, 14'ünün kadın olduğu görülmektedir. Tablo 1'e göre katılımcıların yaşlarının 26 ile 54 yaşları arasında değiştiği ve 3 ile 31 yıl arasında da öğretmenlik görevini ifa ettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılardan 2'si yüksek lisans mezunu olup 28'i lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmadaki veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşme formu, literatür taraması yapıldıktan sonra alanda çalışan öğretmenlerin ve sınıf eğitimi alanında uzman öğretim üyelerinin görüşlerine başvurularak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Görüşme formu için iki sınıf öğretmenin ve sınıf eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesinin uzmanlığından istifade edilmiştir. Bu süreçte ilk olarak taslak bir görüşme formu protokolü hazırlanmıştır. Görüşme sorularının kapsam geçerliliği öğretmen ve alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda sağlanmaya çalışılmıştır. İlk olarak hazırlana görüşme formundaki sorular iki sınıf öğretmenin ve

iki sınıf eğitimi alanı uzmanı olan öğretim üyesinin görüş ve önerisine sunulmuştur. Gelen düzeltmelerden sonra hazırlanan taslak görüşme form yoluyla öncelikle iki sınıf öğretmeninin katılımıyla ön uygulama yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinden alınan dönütler, öneriler ve sorulara verilen cevaplar doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Ön görüşme yapılan bu katılımcılar araştırma dâhil edilmemiştir. Görüşme formu, yönerge, demografik veriler ve dokuz sorunun yer aldığı üç bölümden oluşmaktadır. Sorular DKAB dersinin öğretimine yönelik öğretmen niteliği, öğretme öğrenme sürecinde yöntem, teknik, kaynak ve materyal kullanımı, karşılaşılan güç durumlar ve daha verimli ders sürecine ilişkin değerlendirme başlıklarını içermektedir. Ayrıca görüşme esnasında, bazı sorularda *Bunu bize açar mısınız? Tercih etme sebebinizi nedir?* gibi sonda sorulara yer verilerek katılımcıların bu dersin öğretim sürecine ilişkin anlamlandırmalarını daha derinlemesine ortaya çıkartmak amaçlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın ve araştırma veri toplama aracının uygunluğuna ilişkin olarak ilk önce Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul onayına başvuru yapılmıştır. Etik kurul onayı alındıktan sonra (07.12.2022 tarih ve 230226 sayılı yazı) okullarda uygulanması için de Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler tamamlanmıştır. Araştırmanın etik kurallara uygun olarak yürütülmesi konusunda azami derecede hassasiyet gösterilmiştir ve bunun için gerekli tüm önlemler alınmaya çalışılmıştır.

Veri toplama sürecinde tüm katılımcılarla öncelikle iletişime geçilerek araştırma amaç ve süreci tanıtılmış, uygun bir zamanda görüşme yapmak için randevu talep edilmiştir. Her katılımcı ile belirlenen tarih ve mekânda görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmeler, öğretmenlerin kendilerini rahat ve güvende hissettikleri okullarındaki öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerine gerekli bilgilendirme yapılmış, onam formu ilgililere sunulup çalışmaya katılım için onayları alınmıştır. Gerekli bilgilendirme ve onam aşamasından sonra soru formu katılımcılara verilmiş ve soruları önceden görmesine fırsat verilerek katılımcıların rahatlaması sağlanmıştır. Katılımcılar için ses kaydı alınmasında bir sorun görülmediğinden veriler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Ayrıca görüşme sürecinde görüşme günlüğü tutularak yapılan süreç kayıt altına alınmıştır.

Tüm görüşmeler öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmeler 06.01.2023-20.01.2023 tarihleri arasında yapılmıştır. Katılımcılardan, kendilerine sorulan soruları içtenlikle cevaplamaları istenmiş ve çalışmada öğretmenlerin gizlilikleri esas alınarak hareket edilmiştir. Araştırmacılarla katılımcılar arasında çıkar ilişkisi bulunmamaktadır.

Verilerin Analizi, Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma verileri içerik analiz yoluyla analiz edilmiştir. Katılımcılardan ses kaydı alınarak yapılan görüşmeler bilgisayar ortamında Word belgesine dönüştürülmüştür. Araştırmada geçerlik sağlamak adına katılımcı teyidine başvurulmuştur. Üye kontrolü de denilen bu ölçüt toplanan verilerin, açıklamaların ve hatta yorumların katılımcı tarafından doğrulanması ve teyit edilmesidir (Tutar, 2022, s. 1249). Bu nedenle Word belgesine dönüştürülen görüşmeler katılımcı teyidi almak için katılımcılara tekrar ulaştırılmıştır ve görüşme metnine ilişkin değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcılarının hepsi görüşmede esnasında söyledikleri üzerinde değişiklik yapmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bunun akabinde her bir katılımcıya ait Word belge metni 1ÖK, 2ÖE, 3ÖK, 4ÖE 30ÖE olarak tanımlanmıştır. K kadın katılımcıları, E ise erkek katılımcıları ifade eder.

Katılımcılardan alınan teyitten sonra tüm veriler her iki araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunmuş sonrasında araştırmanın verilerinin ilk kodlaması yapılmıştır. Kodlama yapılırken kelime ve kelime grupları dikkate alınmıştır. Sorulara verilen cevaplar birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiş, her soruya ayrı kodlar çıkarılmıştır. Her iki araştırmacının ayrı yaptığı kodlar sonra birleştirilmiş ve kodlara son hali verilmiştir. Araştırmada nitel verilerin analizi sürecinde Miles & Huberman (1994) güvenilirlik formülü *Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmış olup araştırmacılar arasındaki uyum 0.91 olarak tespit edilmiştir. Son kodlamadan sonra kodlara ilişkin temalar belirlenmiştir. Ayrıca başka bir uzmandan da kodlar ve temaların uyumu hakkında görüş alınmıştır. Görüşüne başvurulmuş uzmana tema ve kodların yazılı olduğu Word belgesi sunulmuş kod ve temanın uyumun değerlendirilmesi istenmiştir. Uzmandan gelen minör öneriler doğrultusunda kodlar gözden geçirilmiştir. Son olarak temalara göre kodlar ve katılımcılar tablo haline getirilmiştir. Araştırma bulguları sunulurken katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, ilkokulda DKAB dersini yürüten sınıf öğretmenlerinin bu dersin öğretim sürecine yönelik değerlendirmelerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada hazırlanan görüşme formundaki dokuz soru tek tek ele alınarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular on tema altında gösterilmiştir. Belirlenen temalar Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Verilerin Analizine Dayalı Olarak Oluşturulan Temalar



Birinci Tema: DKAB Dersini Yürüten Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Yetkinlikler

“DKAB dersinin öğretimine yönelik sınıf öğretmeninde bulunması gereken yetkinlikler nelerdir? Bunu bize açar mısınız?” şeklindeki soruya verilen cevaplar “DKAB Dersini Yürüten Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Yetkinlikler” teması altında ele alınmıştır. DKAB dersini yürüten sınıf öğretmeninde bulunması gereken yetkinlikler başlıklı temaya ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

DKAB Dersini Yürüten Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Yetkinliklere İlişkin Kodlar ve Katılımcılar

Kodlar	Katılımcılar
Alan bilgisi	1ÖK, 2ÖE, 3ÖK, 4ÖE, 5ÖK, 6ÖE, 8ÖE, 9ÖE, 10ÖK, 12ÖK, 16ÖE, 17ÖK, 18ÖK, 19ÖE, 21ÖK, 22ÖE, 23ÖK, 24ÖE, 25ÖK, 27ÖE, 28ÖK, 29ÖE, 30ÖE
Dini değerleri benimseme	8ÖE, 9ÖE, 13ÖK, 14ÖE, 15ÖK, 24ÖE
Öğrenciye düzeyini dikkate alma	1ÖK, 3ÖK, 8ÖE, 9ÖE, 10ÖK, 12ÖK, 29ÖE
Sevecen olma	12ÖK, 14ÖE, 25ÖK
Mesleki gelişime açıklık	11ÖE, 20ÖE, 26ÖK
Dersi sevdirmeye	3ÖK, 14ÖE, 19ÖE
Farklı etkinlikler kullanma	1ÖK, 10ÖK, 19ÖE
Rol model olma	7ÖE, 22ÖE
Konuyu hikâyeleştirme	1ÖK
Kuran-ı Kerim'i okuma ve anlama yeterliliği	4ÖE
Dini değerlere göre yaşama	7ÖE.
Dini değerlere hassasiyet gösterme	22ÖE
İyi hitabet yeteneği	8ÖE
Gerekli eğitimi almış olma	28ÖK
İnsana değer verme	11ÖE
Etkili iletişim becerisi	11ÖE
Dinini sevme	14ÖE
Her şeye hazırlıklı olma	18ÖK
<i>Yetkinliğe gerek yok*</i>	15ÖK

(*) Olumsuz ifadeler italik olarak yazılmıştır.

Tablo 2'de DKAB dersini yürüten sınıf öğretmeninde bulunması gereken yetkinliklere ilişkin katılımcı görüşleri sunulmuştur. Katılımcılar bu dersi yürüten öğretmenlerde pedagojik alan bilgisinin önemli olduğunu, dini değerlerin benimsenmesi ve öğrenci düzeyini dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte sevecen olma, mesleki gelişime açık olma da öğretmen yeterlilikleri olarak vurgulanmıştır. Katılımcılar dersi yürütme yeterliliğine sahip olmak için, öncelikle pedagojik alan bilgisine hakim olmak gerektiği konusunda ortak eğilim göstermektedir. Bununla birlikte iyi öğretmen olmanın nitelikten geçtiğini kabul etmektedir. Ayrıca değerlere dayalı bir yaklaşım benimseninin gerekliliği vurgulanmıştır. Katılımcılardan bazılarının konu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

1ÖK, "Öğretmenin alanda iyi olması çok önemli, konuyu anlatırken hikâyelerle destekleyip somutlaştırması gerekir. Sorulacak bütün sorulara öğrencilerin anlayabileceği şekilde cevaplaması gerekir."

3ÖK, "Öncelikle dini bilgileri iyi olan, çocukların seviyesine inen, DKAB dersini sevdirmeyi bilen bir öğretmen olmalı. Dersi sadece dua üzerinden işlemeyen diğer derslerde yapıldığı gibi çeşitli etkinliklerle destekleyen bir öğretmen olmalı. Aksi durumda çocuklarda DKAB tamamen ayrı bir ders gibi görünür ve çocukların ilgisini çekmediği için sıkıcı bir ders haline gelir."

8ÖE, "Öğretmenin bu noktada donanımlı olması ve bazı şeyleri benimsemiş olması gerekir. Hitabet yeteneğinin iyi olması öğrenciye anlatmak istediği konuyu öğrencinin seviyesine inip bunu rahatlıkla öğrenciye anlatması gerekmektedir."

Tablo 2'ye göre katılımcılardan 15ÖK yetkinliğe gerek yok diye görüş ifade etmektedir. Katılımcı görüşünü şöyle belirtmektedir:

15ÖK, "Herhangi bir yetkinlik olması gerektiğini düşünmüyorum."

İkinci Tema: Lisans Eğitiminde Alınan DKAB Öğretimi Dersinin Sağladığı Katkı

Araştırmada “Lisans eğitimi sırasında aldığınız DKAB öğretimi dersi, ilkokulda bu dersi öğretmenize nasıl katkı sağladı?” şeklindeki soruya verilen cevaplar “Lisans Eğitiminde Alınan DKAB Öğretimi Dersinin Sağladığı Katkı” teması altında ele alınmıştır. Lisans eğitiminde alınan DKAB öğretimi dersinin sağladığı katkı temasına ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Lisans Eğitiminde Alınan DKAB Öğretimi Dersinin Sağladığı Katkıya İlişkin Kodlar ve Katılımcılar

Kodlar	Katılımcılar
Katkı sağladı	2ÖE, 3ÖK, 6ÖE, 7ÖE, 8ÖE, 9ÖE, 12ÖK, 13ÖK, 16ÖE, 17ÖK, 19ÖE, 20ÖE, 21ÖK, 23ÖK, 25ÖK, 26ÖK, 28ÖK
<i>Katkı sağlamadı*</i>	1ÖK, 5ÖK, 10ÖK, 11ÖE, 15ÖK, 18ÖK, 22ÖE, 27ÖE, 24ÖE, 29ÖE, 30ÖE
Alan bilgisinde	4ÖE, 6ÖE, 17ÖK, 19ÖE, 20ÖE, 21ÖK, 23ÖK, 26ÖK
Öğrencinin gelişimine ilişkin farkındalık kazanma	2ÖE, 8ÖE, 9ÖE, 13ÖK, 16ÖE, 25ÖK, 28ÖK,
Alanda gelişime açık olma	5ÖK, 7ÖE, 8ÖE, 18ÖK, 22ÖE
Öğretim yöntem bilgisi edinme	4ÖE, 28ÖK
Hayatla bağlantı kurma	3ÖK
Kazanımları kazandırmada	12ÖK
Zamanın şartlarını gözetme	7ÖE
Öğretimi somutlaştırma	13ÖK
Öğretimi etkili hale getirme	19ÖE
Öğretmenin her konuda donanımlı olması	30ÖE
<i>Dersin verimli geçmemesi *</i>	1ÖK
<i>Ders saatinin az olması*</i>	6ÖE
<i>Ders içeriği yeterli değil*</i>	10ÖK
<i>Dersin uzun zaman önce alınması*</i>	22ÖE
<i>Öğrenci seviyesine uygun eğitim verilmemesi*</i>	29ÖE
<i>Dersi veren öğretim elemanın yetersizliği</i>	1ÖK
<i>Ders alınmadı*</i>	14ÖE

(*) Olumsuz ifadeler italik olarak yazılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu tarafından lisans eğitiminde alınan DKAB öğretimi dersinin ilkokuldaki öğretme öğrenme sürecine katkı sağladığını kabul ettiği görülmektedir. Bu katkıyı öğrencinin gelişimine yönelik farkındalık kazanma, öğretim yöntem bilgisi edinme, hayatla bağ kurma, öğrencilere kazanımları kazandırma, öğretimi somutlaştırabilme ve öğretimi etkili hale getirmede olarak tanımlamaktadırlar. Lisans sürecinde alınan eğitimin niteliği ve çeşitliliği öğretmenlik meslek hayatındaki yetkinlikleri doğrudan etkilemektedir. Lisans eğitimin yeterince etkili olmaması beraberinde çeşitli yetersizlikleri getirebilir. Nitekim araştırmada azımsanmayacak sayıdaki katılımcı da bu dersin katkısı olmadığını ifade etmiştir. Lisans eğitimin katkı sağladığını ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

2ÖE, “Evet katkı sağladı. Seviye gruplarına göre farklı bakış açılarıyla eğitimi uygulamamızda önemli katkı sağladı.”

3ÖK, “Sorulan sorulara güncel hayattan örnekler vermemizde katkısı olduğuna inanıyorum.”

28ÖK, “Derste nasıl yol yöntem kullanacağım hakkında yardımcı oldu. Bilgiyi nasıl çocukların seviyesine uygun anlatacağım konusunda yardımcı oldu.”

Tablo 3'te görüldüğü gibi katkı sağlamadı şeklinde görüş belirten katılımcılar ise, ders saatinin az olması, dersin verimli geçmemesi, dersin içeriğinin yeterli olmaması, dersin uzun zaman önce alınması, ilkokul öğrenci seviyesine uygun eğitim verilmemesi nedenleriyle lisans eğitiminde alına öğretim dersini katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Katkı sağlama gerekçelerini öğretim elemanı, ders saatin az olması, içeriğin yetersizliği, ilkokul öğrenci düzeyine esas alan bir yaklaşımın izlenmemesi gibi gerekçelerle açıklamışlardır. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

1ÖK, " Açık konuşmak gerekirse çok iyi bir katkı sağladığımı düşünmüyorum. Dersin içeriği iyi ama belki de eğitimi veren kişiden kaynaklı pek verimli geçmedi."

29ÖE, "İkisi arasında çok fark vardı. İlkokul öğrencisinin seviyesine uygun eğitim verilmedi. Kesinlikle!"

11ÖE "Pek bir katkı sağlamadı açıkçası diyebilirim hatta aldığımı bile unuttuğum şimdi hafızamı yokladım ama yok yani."

Tablo 3'e göre iki katılımcı lisans eğitiminde alınan bu dersin ilkokulda katkı sağlamadığını ancak kendilerini bu alanda yetiştirdiklerini belirtirken, bir katılımcı da dersin katkı sağlamadığını ancak öğretmenin her konuda donanımlı olması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

18ÖK "Lisans eğitimimizde aldığımız DKAB öğretimi dersi teorik düzeyde ve çok az verildiği için öğretmenliğimde bu dersin çok katkısı olmadı. Ama kendi yöntem ve tekniklerimizi gerçekleştirerek, öğrencilerime daha faydalı olmaya çalışıyorum."

22ÖE "Uzun yıllar önce mezun olduğum için pek bir katkısı olmadı ancak kendimi bu alanda yetiştirdim."

Öğretmenlik eğitimi sürecinde alınan derslerin öğretmenlik meslek hayatında katkısı olduğunu kabul eden öğretmenler bu durumu alana yönelik farkındalık oluşturmayla açıklamaktadır. Ancak katkısının olmadığını düşünen öğretmenler ise ders içeriği, ders sorumlusu ya da üzerinden zaman geçmesi gibi nedenlerle durumu gerekçelendirmişlerdir.

Üçüncü Tema: Soyut Dini İfadeleri Somutlaştırmak İçin Kullanılan Yöntem Teknikler ve Nedenleri

"Soyut dini terimleri somutlaştırmak için hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktasınız?" Nedenini açıklar mısınız? şeklindeki soruya verilen cevaplar "Soyut Dini Terimleri Somutlaştırmak İçin Kullanılan Yöntem Teknikler ve Nedenleri" teması altında ele alınmıştır. Soyut dini terimleri somutlaştırmak için kullanılan yöntem ve teknikler ile nedenleri temasına ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Soyut Dini Terimleri Somutlaştırmak İçin Kullanılan Yöntem, Teknikler ve Nedenlerine İlişkin Kodlar ve Katılımcılar

Kodlar	Katılımcılar
Günlük hayatla ilişkilendirme	1ÖK, 2ÖE, 3ÖK, 4ÖE, 5ÖK, 9ÖE, 11ÖE, 15ÖK, 17ÖK, 18ÖK, 21ÖK, 27ÖE
Video izleme	12ÖK, 19ÖE, 12ÖK, 13ÖK, 16ÖE, 28ÖK, 30ÖE
Benzetimler yapma	4ÖE, 23ÖK, 24ÖE, 29ÖE, 30ÖE
Görseller kullanma	5ÖK, 12ÖK, 21ÖK, 25ÖK, 28ÖK
Drama canlandırma	12ÖK, 14ÖE, 23ÖK, 24ÖE
Müzik	12ÖK, 25ÖK, 30ÖE
Uygulamalı etkinlikler	13ÖK, 25ÖK, 28ÖK
Soru cevap	10ÖK, 29ÖE
Teknolojiden yararlanma	1ÖK, 21ÖK
Gösterip yaptırma	6ÖE, 8ÖE
Gezi gözlem	6ÖE, 12ÖK
Web 2,0 araçları	16ÖE, 20ÖE
Görev ve sorumluluk verme	8ÖE
Kıyaslama	9ÖE
Öğrencilerin öğretmene soru sorması	10ÖK
Peygamber hayatından örnekler verme	11ÖE
Öyküleştirme	12ÖK
Tekrar yaptırma	13ÖK
Grup çalışması	14ÖE
Anlattırma	14ÖE
Materyal kullanımı	22ÖE
Sanal geziler	23ÖK
Bulmaca	25ÖK
Şiir	25ÖK
İlahi	25ÖK
Akran öğretimi	14ÖE
Nedenler	
Öğrenci düzeyine uygunluk	3ÖK, 6ÖE 7ÖE, 14ÖE, 21ÖK, 22ÖE, 23ÖK
Kalıcı öğrenmeyi sağlama	11ÖE, 14ÖK, 24ÖE, 14ÖE
Başarıyı arttırma	7ÖE
Öğrencide olumlu etki	9ÖE

Tablo 4’te görüldüğü üzere katılımcılar tarafından soyut dini terimleri somutlaştırmak için çoğunlukla konuları günlük hayatla ilişkilendirme, konular ile ilgili video izleme, bunları öğrenci düzeyini dikkate alarak gerçekleştirme yollarını tercih edildiği görülmüştür. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

2ÖE, “Örneklendirme. Günlük hayattaki somut bilgilerle eşleştirme gibi.”

15ÖK, “..... hayatla ilişkilendiriyorum.”

17ÖK, “Günlük hayattan örnekler veriyorum.”

18ÖK, “Günlük hayattan çocukların anlayabileceği şekilde örnekler veriyorum.”

Tablo 4’e göre katılımcılar soyut ifadeleri somutlaştırmak için, benzetim, drama- canlandırma, soru-cevap, gösterip yaptırma, gezi gözlem, kıyaslama, öyküleştirme gibi yöntem ve teknikleri

kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının konu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

6ÖE, “Gösterip yaptırma, gezi –gözlem vb. yöntemleri kullanarak kişinin birebir öğrenme yöntemine katkısı için önemli olacaktır.”

14ÖE, “Canlandırma /drama, gurup çalışması, akran öğretimi, öğrendiklerini anlat etkinlikleri bunlar soyut bilgiyi somutlaştırmaktadır.”

Katılımcıların öğretme sürecinde konuları daha somut hale getirmek için birçok farklı yola başvurdukları görülmektedir. Bu durum katılımcıların öğrenme öğretme sürecini açıklık ilkesine göre tasarladıkları ve böylelikle öğrenme sürecini zenginleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca katılımcıların bu teknikleri, öğrenci düzeyi için uygun bulduğu ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı için tercih ettikleri de söylenebilir.

Dördüncü Tema: DKAB Ders Kitabının Güçlü Yönleri

“DKAB ders kitabının konuların öğrencilere kavratılması ile ilgili güçlü yönleri nelerdir?” şeklindeki soruya verilen cevaplar “ DKAB Ders Kitabının Güçlü Yönleri” teması altında ele alınmıştır. DKAB ders kitabının güçlü yönleri temasına ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

DKAB Ders Kitabının Güçlü Yönlerine İlişkin Kodlar ve Katılımcılar.

Kodlar	Katılımcılar
Öğrenci seviyesine uygun	4ÖE, 10ÖK, 13ÖK, 16ÖE, 22ÖE, 24ÖE, 29ÖE, 30ÖE
Konu ve örneklerinin hayatın içinden olması	2ÖE, 3ÖK, 10ÖK, 23ÖK, 28ÖK,
Görseller içermesi	6ÖE, 8ÖE, 15ÖK, 19ÖE, 26ÖK,
Konu bütünlüğü	8ÖE, 25ÖK, 26ÖK, 29ÖE
Ev ödevi ve etkinliklerin olması	2ÖE, 9ÖE, 19ÖE, 20ÖE,
Somut örnekler	10ÖK, 16ÖE, 24ÖK, 28ÖK
Değerleri içermesi	5ÖK, 23ÖK, 7ÖE
Temel dini bilgileri aktarabilmesi	7ÖE, 11ÖE, 21ÖK
Sade ve anlaşılır olması	4ÖE, 26ÖK
Uygun örneklere yer verilmesi	6ÖE, 24ÖE
Duygulara hitap etmesi	1ÖK
Türkçenin doğru uygun kullanılması	26ÖK
Peygamber hayatından örnekler içermesi	5ÖK
Ünite ve konu seçiminin uygunluğu	9ÖE
Gezi ve ziyaretlerin önerilmesi	10ÖK
Aile hayatında dini hayatın yerinin vurgulanması	10ÖK
Etkinliklerin düşünmeye yöneltmesi	11ÖE
Öğrenci tarafından beğenilme	6ÖE
Kavramların ayet ve hadislerle örneklendirilmesi	14ÖE
<i>Güçlü yanı yok*</i>	<i>12ÖK, 17ÖK, 18ÖK</i>

(*) Olumsuz ifadeler italik olarak yazılmıştır.

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcılar, DKAB ders kitabının güçlü yönlerini öğrenci seviyesine uygun olması, konu ve örneklerinin hayatın içinden olması, görseller içermesi, konu bütünlüğünün olması, temel dini bilgileri aktarabilmesi ve değerleri içermesi şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

3ÖK, "Kitap sade ve anlaşılır bir kitap olduğu için ve içinde günlük hayattan örnekler barındığı için anlaşılması kolay hale gelen bir kitap ki bence en güçlü yönü bu."

5ÖK, "İyilik, yardımseverlik, peygamber efendimizin örnek hayatından kesitlerin olması dersi sevmede motor görevi üstlenmektedir."

8ÖE, "Resimlemeleri beğeniyorum, konu bütünlüğü güzel bazı ünitelerin sıralaması yer değiştirebilir bu hariç ama genelde diyeceklerim bunlardır."

Tablo 5 incelendiğinde, sınırlı sayıda katılımcı DKAB ders kitabının güçlü yanı yok şeklinde görüş beyan etmiştir. Bu katılımcılar kitabın hem konu öğretiminde hem de konuları somutlaştırmada yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

12ÖK, "Güçlü yanlarının olduğunu düşünmüyorum normal seviyede bir ders kitabı olduğunu düşünüyorum."

17ÖK, "Ders kitaplarının konu öğretiminde yetersiz olduğunu düşünüyorum bu nedenle güçlü yönü yok derim."

Katılımcılar, ders kitabını öğrenciye görelilik ve içerik açısından olumlu değerlendirmektedir. Katılımcılar, ders kitaplarının öğrenciye uygun olduğunu, öğrenmeyi yapılandırıldığını ve sürece rehberlik ettiğini ifade ederken ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin daha sınırlı değerlendirmede bulunmuşlardır.

Beşinci Tema: Ders Kitabına İlişkin Öneriler

"Bu kitaplara (ders kitabı) ilişkin önerileriniz nelerdir?" şeklindeki soruya verilen cevaplar "Ders Kitabına İlişkin Öneriler" teması altında ele alınmıştır. Ders kitabına ilişkin öneriler temasıyla ilgili kodlar ve katılımcılar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Ders Kitabına İlişkin Öneriler İle İlgili Kodlar ve Katılımcılar

Kodlar	Katılımcılar
Konular sadeleştirilmeli	2ÖE, 3ÖK, 9ÖE, 11ÖE, 13ÖK, 19ÖE, 21ÖK,
Görseller çoğaltılmalı	2ÖE, 10ÖK, 12ÖK, 20ÖE, 28ÖK
Dil açık ve sade olmalı	6ÖE, 16ÖE, 17ÖK, 20ÖE,
Etkinlik sayıları çoğaltılmalı	6ÖE, 14ÖE, 19ÖE, 27ÖE,
Örnek sayıları arttırılmalı	1ÖK, 5ÖK, 11ÖE, 23ÖK
Soru sayısı arttırılmalı	9ÖE, 20ÖE, 26ÖK
Eğlenceli etkinlikler olmalı	12ÖK, 18ÖK,
Öğrenciye görelilik dikkate alınmalı	13ÖK, 14ÖE
Etkili hikâyelere yer verilmeli	23ÖK, 26ÖK
Değerlendirme etkinlikleri artırılmalı	24ÖE, 26ÖK
Arapça ifadeler azaltılmalı	4ÖE
Gezi önerileri planlanmalı	5ÖK
Meslek grupları davet etkinlikleri planlanmalı	5ÖK
Görseller dengeli olmalı	7ÖE
Temizlik ünitesi öne çekilmeli	7ÖE
Yazı biçimi düzeltilmeli	10ÖK
Somutlaştırmaya ağırlık verilmeli	16ÖE
Kavram haritaları yer almalı	17ÖE
Ahlak konularına ağırlık verilmeli	22ÖE
Her kesime hitap etmeli	29ÖE
Bazı konuların içeriği genişletilmeli	3ÖK
Üniteler dağınıklıktan kurtarılmalı	6ÖE
Değerlere daha fazla yer verilmeli	29ÖE
Temizlik ünitesinin kapsamı genişletilmeli	3ÖK,
Oyunlara yer verilmeli	27ÖE

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların DKAB ders kitabıyla ilgili olarak konular sadeleştirilmeli, görseller çoğaltılmalı, dil açık ve sade olmalı, etkinlik sayıları çoğaltılmalı, soru ve örnek sayısı arttırılmalı, eğlenceli etkinlikler olmalı görüşünde yoğunlaştığı görülmektedir. Bir önceki temada katılımcıların çoğunluğa tarafından ders kitabına ilişkin olumlu dönütler olmasına karşın kitabın iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmada katılımcılar tarafından ders kitabı birçok açıdan yeterli görülse de geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğu kabul edilmektedir. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

2ÖE, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı bana göre biraz sadeleşmeye ihtiyacı var. Görseller daha da çoğaltılabilir özellikle uygulamalı konularda görsellere yer verilmelidir.”

20ÖE, “Daha fazla görseller olabilir, dili daha sade olabilir daha çok soru örneklerine yer verilebilir.”

27ÖE, “Biraz daha etkinliklere yer verilirse öğrenci daha iyi kavrayabilir ayrıca oyunlara yer verilmeli çünkü oyunlarla çocuklar derste daha etkin katılabilirler.”

Altıncı Tema: DKAB Dersinde Başvurulan Teknolojik Kaynaklar

“DKAB dersini işlerken teknolojik olarak başvurduğunuz kaynaklar neler? Bunları tercih etme sebebinizi bize açıklayabilir misiniz?” şeklinde soruya verilen cevaplar “DKAB Dersinde Başvurulan Teknolojik Kaynaklar” teması altında ele alınmıştır. DKAB dersinde başvurulan teknolojik kaynaklar temasına ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

DKAB Dersinde Başvurulan Teknolojik Kaynaklar Teması, Kodlar ve Katılımcılar

Kodlar	Katılımcılar
Başvurulan Teknolojik Kaynaklar	
Akıllı tahta	1ÖK, 3ÖK, 4ÖE, 5ÖK, 6ÖE, 8ÖE, 11ÖK, 14ÖE, 18ÖK, 19ÖE, 20ÖE, 21ÖK, 23ÖK, 24ÖE, 25ÖK, 26ÖK, 27ÖK, 28ÖK, 30ÖK
Eğitim siteleri	8ÖE, 10ÖE, 12ÖK, 13ÖK, 22ÖE, 25ÖK, 27ÖE, 29ÖE,
Bilgisayar	1ÖK, 4ÖE, 6ÖE, 7ÖE, 11ÖE, 20ÖE,
İnternet (video, müzik, film)	9ÖE, 15ÖK, 16ÖE, 17ÖK,
Projeksiyon cihazı	2ÖE, 7ÖE,
Fotokopi makinesi	6ÖE, 20ÖE
Web 2,0 araçları	17ÖK, 24ÖE
Nedenler	
Somutlaştırması	9ÖE, 30ÖE, 19ÖE, 23ÖK, 30ÖE
Zevkli hale getirmesi	12ÖK, 13ÖK, 14ÖE, 26ÖK, 28ÖK
İlgi çekici olması	13ÖK, 14ÖK, 22ÖE, 26ÖK, 28ÖK
Kalıcılığı sağlaması	2ÖE, 8ÖE, 16ÖE, 21ÖK
Eğitim-öğretimi zenginleştirilmesi	11ÖE, 18ÖK, 24ÖE
Görsel ve işitsel açıdan desteklemesi	21ÖK, 23ÖK, 30ÖE
Dua ve sure öğretiminde hatayı ortadan kaldırması	15ÖK, 28ÖK
Araştırma imkânı vermesi	4ÖE
Her türlü kaynağa ulaşabilmesi	5ÖK
Tüm öğrencilere hitap etmesi	6ÖE
Etkinliklerin çeşitliliğinin olması	8ÖE
Uygulama imkânı vermesi	10ÖK
Dikkat çekici olması	17ÖK
Dersi işlemede düzen sağlaması	18ÖK
Dönüt almayı kolaylaştırması	24ÖE
Evde tekrar imkânı sağlaması	25ÖK

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların DKAB dersinde başvurdukları teknolojik kaynakların başında akıllı tahtanın geldiği görülmektedir. Katılımcılar akıllı tahta ile birlikte eğitim sitelerine de (Eba, morpa kampüs, youtube, videolar, film) başvurumaktadırlar. Özellikle akıllı tahtanın öncelikle başvurulan kaynak olmasının sebebi FATİH projesi kapsamında Türkiye genelindeki okullarda bu tahtaların ulaştırılmış olmasıdır. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

1ÖK, "Öğrencilerin bilgisayar ve akıllı tahtadaki görsellerle öğrenmesi daha etkin oluyor. Kafasına takılan sorulara hemen arama motorunda daha hızlı ulaşarak onların aklındaki sorulara çabuk cevap verebiliriz."

6ÖE: "Sınıfımda bilgisayar var etkinlikler için onu kullanıyorum, akıllı tahtamız da var akıllı tahta daha büyük ekran olduğu için ve öğrencilere hitap ettiği için genellikle akıllı tahtayı kullanıyoruz Fotokopi makinasını etkinlik çoğaltmak/çıkarmak için başvurduğumuz başlıca kaynaklardır."

Katılımcılar teknolojiden yararlanma nedenlerini daha çok eğitim öğretimi somutlaştırma ve öğrenme sürecini zevkli hale getirme ile ilişkilendirmiştir. Ayrıca katılımcılar, ilgi çekici olduğu, öğrenmede kalıcılığı sağladığı, eğitim-öğretimi zenginleştirdiği, görsel ve işitsel açıdan eğitimi desteklediği, dua ve sure öğretiminde hatayı ortadan kaldırdığı için teknolojilerden yararlanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu konudaki düşüncelerini şu ifadelerle dile getirmektedirler:

23ÖK, "Akıllı tahta kullanıyorum dersimiz genel anlamda soyut kavramlardan oluştuğu için çoklu zekâ kuramı gereği öğrencilerin konuları işiterek görerek örneklendirmesine ve anlamlandırmasına yardımcı

oluyor.”

30ÖE, “Akıllı tahtayı tercih ediyorum. Hem göze hem kulağa hitap ettiği için daha etkili oluyor.”

Yedinci Tema: Uygulama Gerektiren Konuların Öğretimi

“Uygulama gerektiren konuların öğretimini nasıl gerçekleştiriyorsunuz?” şeklindeki soruya verilen cevaplar “Uygulama Gerektiren Konuların Öğretimi” teması altında ele alınmıştır. Uygulama gerektiren konuların öğretimi temasına ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Uygulama Gerektiren Konuların Öğretimi Teması, Kodlar ve Katılımcılar

Kodlar	Katılımcılar
Gösterip yaptırma	1ÖK, 3ÖK, 4ÖE, 6ÖE, 9ÖE, 10ÖK, 11ÖE, 15ÖK, 16ÖE, 17ÖK, 18ÖK, 19ÖE, 20ÖE, 21ÖK, 22ÖE, 26ÖK, 27ÖE, 28ÖK, 30ÖE
Gezi gözlem	1ÖK, 2ÖE, 7ÖE, 8ÖE, 9ÖE, 15ÖK, 18ÖK, 22ÖE, 27ÖE,
İnternette video izleyerek	4ÖE, 5ÖK, 6ÖE, 8ÖE, 9ÖE, 14ÖE, 29ÖE
Drama canlandırma	4ÖE, 12ÖK, 13ÖK, 14ÖE, 16ÖE, 25ÖK, 30ÖE
Uygulama yaptırma	7ÖE, 19ÖE, 30ÖE
Akıllı tahta kullanma	23ÖK, 26ÖK
Derse katılımı sağlama	24ÖE, 28ÖK
Cuma namazına birlikte gitme	8ÖE, 15ÖK
Meslek mensuplarını davet etme	7ÖE
Konu üzerinde öğrencilerin konuşturulması	5ÖK
Grup etkinlikleri yaptırma	17ÖK
Araştırma inceleme yaptırma	1ÖK

Tablo 8’de görüldüğü gibi katılımcıların uygulama gerektiren konularda daha çok gösterip yaptırma yoluyla öğretime başvurdukları gözlenmiştir. Gezi gözlem yaptırma, internette video izleme, drama ve canlandırma yaptırma da tercih edilen diğer uygulamalardır. Ayrıca katılımcılar, uygulama yaptırma, akıllı tahta kullanma, derse katılımı sağlama, cuma namazına birlikte gitme, meslek mensuplarını davet etme, konu üzerinde öğrencilerin konuşturulması, grup etkinlikleri yaptırma, araştırma inceleme yollarıyla da uygulamalar yaptıklarını ifade etmektedirler. Katılımcılar bu konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

1ÖK, “Gösterip yaptırma, gözlem, araştırma inceleme gibi yöntemlerle gerçekleştiriyoruz.”

4ÖE, “Drama yöntemini kullanıyorum, gösterip yaptırma örneğin abdest nasıl alınır konusunu youtube dan videolar izleterek öğrencilere de dramatize ederek yapmalarını sağlıyorum bu şekilde ders eğlenceli de olmuş oluyor.

8ÖE, “İmkânlar ölçüsünde dini yerleri gezme görme, uygulamalarda izleme, birlikte abdest alıp, cuma namazına birlikte gittiğimiz de oldu.” 22ÖE, “Sınıfta çocuklara su varmış gibi abdest aldırıyorum dini mekânlardan camiye götürüp orda bazı kavramları anlatma şeklinde yapıyorum.”

Sekizinci Tema: Ölçme Değerlendirme Faaliyetleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

“Ölçme ve değerlendirme faaliyeti ile ilgili hangi çalışma ve etkinlikleri yapıyorsunuz?” şeklindeki soruya verilen cevaplar “Ölçme Değerlendirme Faaliyetleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar” teması altında ele alınmıştır. Ölçme değerlendirme faaliyetleri ile ilgili yapılan çalışmalar temasına ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Ölçme Değerlendirme Faaliyetleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar Teması, Kodlar ve Katılımcılar

Kodlar	Katılımcılar
Sözlü sınav	1ÖK, 2ÖE, 3ÖK, 4ÖE, 5ÖK, 6ÖE, 8ÖE, 9ÖE, 11ÖE, 13ÖK, 14ÖE, 15ÖK, 16ÖE, 17ÖK, 18ÖK, 19ÖE, 20ÖE, 22ÖE, 24ÖE, 26ÖK, 27ÖE, 29ÖE
Açık uçlu (yazılı, klasik)	1ÖK, 2ÖE, 3ÖK, 4ÖE, 5ÖK, 6ÖE, 7ÖE, 8ÖE, 9ÖE, 10ÖK, 11ÖE, 14ÖE, 15ÖK, 16ÖE, 18ÖK, 20ÖE, 22ÖE, 24ÖE, 26ÖK, 27ÖE, 29ÖE
Çoktan seçmeli	1ÖK, 7ÖE, 13ÖK, 15ÖK, 20ÖE, 21ÖK, 24ÖE,
Soru çözme etkinlikleri	3ÖK, 5ÖK, 8ÖE, 17ÖK, 19ÖE, 25ÖK
Boşluk doldurma	1ÖK, 15ÖK, 20ÖE, 21ÖK, 28ÖK
Eşleştirme soruları	1ÖK, 15ÖK, 20ÖE, 28ÖK
Alternatif yaklaşımlar	22ÖE, 23ÖK, 29ÖE
Kavram haritası	4ÖE, 15ÖK, 22ÖE
Ödev	6ÖE, 10ÖK, 18ÖK,
Uygulama sınavı	7ÖE, 9ÖE, 26ÖK
Kontrol ölçeği	10ÖK, 17ÖK, 30ÖE
Süreç değerlendirme	10ÖK
Süre ezberleme	2ÖE
Beyin fırtınası	12ÖK
TDA(Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği)	15ÖK
Öz değerlendirme	18ÖK
Akran değerlendirme	18ÖK
Grup değerlendirme	18ÖK
Quiz	25ÖK

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcılar tarafından DKAB dersinde ölçme değerlendirme faaliyetleri kapsamında daha çok sözlü ve açık uçlu (yazılı, klasik) sınavları uygulanmaktadır. Alternatif ölçme yaklaşımına ise daha sınırlı başvurulduğu görülmektedir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

1ÖK, "Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme ve açık uçlu sorular sorarak gerçekleştiriyorum. Sözlü olarak onları konu hakkında düşüncelerini açıklamalarına izin vererek yapıyorum."

5ÖK, "Ölçme ve değerlendirme olarak ben daha çok dualardan sözlü sınav şeklinde yapıyorum. Zaten biliyorsunuz ki ilkokul dördüncü sınıflarda yazılı yoklama zorunluluğu var haliyle yazılı yoklama yapıyorum zaman zaman fotokopi ile sorular çözdürüyorum."

8ÖE, "Yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, kendi hazırladığım testler veya sorular diğer eğitim sitelerinde hazır olarak indirdiğim ve birlikte çözdüğümüz sorular bu verdiğim örnekleri uyguluyorum."

Dokuzuncu Tema: Ders İşlenişi Sırasında Karşılaşılan Problemler ve Sebepleri

"Dersin işlenişi sırasında karşılaştığımız problemler nelerdir? Bu problemlerin sebepleri nelerdir?" şeklinde soruya verilen cevaplar "Ders İşlenişi Sırasında Karşılaşılan Problemler ve Sebepleri" teması altında ele alınmıştır. Ders işlenişi sırasında karşılaşılan problemler ve sebepleri temasına ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Ders İşleniş Sırasında Karşılaşılan Problemler ve Sebepleri Teması, Kodlar ve Katılımcılar

Kodlar	Katılımcılar
Kavramların soyut olması	3ÖK, 4ÖE, 6ÖE, 7ÖE, 10ÖK, 12ÖK, 14ÖE, 15ÖK, 18ÖK, 20ÖE, 22ÖE, 27ÖE, 30ÖE
Konuların öğrenci seviyesine uygun olmaması	1ÖK, 3ÖK, 4ÖE, 7ÖE, 12ÖK, 18ÖK, 26ÖK, 29ÖE,
Dua ve surelerin ezberlenmesinin zorluğu	4ÖE, 13ÖK, 14ÖE, 19ÖE, 21ÖK, 23ÖK,
Öğrenci ilgisizliği	1ÖK, 6ÖE, 8ÖE,
Arapça ifadeler	13ÖK, 21ÖK, 23ÖK
Dikkat eksikliği	2ÖE, 8ÖE, 10ÖK
Konuların günlük yaşama aktarılamaması problemi	11ÖE, 13ÖK
Kitabın dilinin ağır olması	6ÖE, 7ÖE
Problem yok	16ÖE, 17ÖK
Materyal eksikliği	1ÖK,
Ders kitabının içerik yetersizliği	1ÖK,
Çok fazla soru sorulması	5ÖK
Aile içi davranışların ders kitabındaki içerikle örtüşmemesi	11ÖE
Dini inanç olgusunun anlaşılabilmesi	22ÖE
Yetersiz hazırbulunuşluk	24ÖE
Yavaş öğrenen öğrenciler	20ÖE
Öğrenilenlerin unutulması	24ÖE
Yeterince tekrar yapılmaması	24ÖE
Öğrenci motivasyon düşüklüğü	8ÖE
Öğrencinin dersten sıkılması	6ÖE
Önceden edinilmiş sınıf içi olumsuz davranışlar	9ÖE
Dersin ciddiye alınmaması	9ÖE
Sanal dünya-gerçek dünya karmaşası	10ÖK
Öğrencilerin çekingen davranışları	21ÖK
Öğrenci mevcutlarının fazla olması	23ÖK
Konulara öğretmenin hâkim olmaması	28ÖK
Ailede yeterince dini eğitim alınmaması	22ÖE
Zorunlu din dersi kaldırılabilir	20ÖE

Tablo 10 incelendiğinde ders işleniş sırasında katılımcıların yaşadıkları problemlerin daha çok üç alanda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlar; kavramların soyut olması, konuların öğrenci seviyesine uygun olmaması, dua ve surelerin ezberlenmesinin zorluğudur. Katılımcılar Arapça ifadeler, dikkat eksikliği materyal eksikliği, ders kitabının içerik yetersizliğini de problem olarak belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

3ÖK, "Bu dersimizde çok fazla soyut kavram (din, melek, vahiy, ahiret vb.) olduğu için öğrencilerimiz de somut işlemler döneminde bulduklarından bu tür kavramları anlamakta zorlanıyorlar. Bir de konular öğrencilerinin seviyesinin biraz üstünde olduğu için öğrencilerin seviyesine inemiyoruz."

21ÖK, "Derste öğrenciler Arapça bilmedikleri için bu ifadelerden çekindiklerini görüyorum bunlar 5.sınıfta seçmeli Kuran-ı Kerim dersi ile birlikte verilmelidir." Bir de öğrencilere dua ezberletirken problem yaşıyorum tam ezberliyorlar iki hafta sonra unuttuklarını görüyorum bu problemleri söyleyebilirim."

Katılımcılar yaşadıkları problemlerin sebeplerini, dersin ciddiye alınmaması, sanal dünya-gerçek dünya karmaşası, öğrencilerin çekingen davranışları, öğrenci mevcutlarının fazla olması, konulara öğretmenin hâkim olmaması, ailede yeterince dini eğitim alınmaması şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcılar bu konudaki düşüncelerini şu ifadelerle dile getirmektedirler:

22ÖE, “Öğrenciler din eğitimi ile ilgili ailede yeterli bir eğitim almadan gelmekte, bazı öğrenciler inanç algusunu kavramakta yetersiz kalmaktadır.”

28ÖK, “Dersin konularına çok hâkim olamamak bazen cevaplanması zor sorulara dönüşüyor.”

Onuncu Tema: DKAB Dersinin Daha Verimli Geçmesi İçin Öğretmenlerin Önerileri

“DKAB dersinin daha verimli geçmesi için sizin önerileriniz (ders planı, ders kitabı, ders işleyişi, materyaller vb.) nelerdir?” şeklindeki soruya verilen cevaplar “ DKAB Dersinin Daha Verimli Geçmesi İçin Öğretmenlerinin Önerileri” teması altında ele alınmıştır. DKAB dersinin daha verimli geçmesi için öğretmenlerin önerileri temasına ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

DKAB Dersinin Daha Verimli Geçmesi İçin Öğretmenlerin Önerileri Temasına İlişkin Kodlar ve Katılımcılar

Kodlar	Katılımcılar
Etkinlik ve uygulamalarla dersi zenginleştirilmeli	4ÖE, 5ÖK, 6ÖE, 7ÖE, 22ÖE, 26ÖK, 8ÖE, 10ÖK, 11ÖE, 12ÖK, 15ÖK
Öğretmen alanda yetkin olmalı	23ÖK, 25ÖK, 28ÖK, 29ÖE, 30ÖE
Öğrenci seviyesi dikkate alınmalı	6ÖE, 7ÖE, 8ÖE, 13ÖK, 19ÖE
Materyal desteği sağlanmalı	1ÖK, 7ÖE, 14ÖE, 20ÖE, 22ÖE,
İlkokullara alan öğretmeni görevlendirilmeli	3ÖK, 19ÖE, 20ÖE, 24ÖE
Materyal kullanımı çoğaltılmalı	2ÖE, 12ÖK, 15ÖK, 23ÖK
Kitap sadeleştirilmeli	1ÖK, 4ÖE, 5ÖK,
Görsellere daha fazla yer verilmeli	3ÖK, 11ÖE, 27ÖE
Teknoloji desteği sunulmalı	2ÖE, 7ÖE,
Teknolojiden yararlanılmalı	6ÖE, 23ÖK,
Velilerle iş birliği	7ÖE, 14ÖE
Kitapta önemli şahsiyetlerin örnek hayatları yer almalı	16ÖE, 18ÖK,
Oyunlarla öğretim yapılmalı	6ÖE, 10ÖK,
Müfredatın sadeleştirilmeli	1ÖK
Okulların fiziki şartları iyileştirilmeli	3ÖK
Ders saati artırılmalı	8ÖE
Ahlak kavramı öne çıkarılmalı	9ÖE
Ders keyifli hale getirilmeli	12ÖK
Animasyon –çizgi film kullanılmalı	15ÖK
Manevi şahsiyetlerin türbelerine ziyaret	16ÖE
Peygamber hayatı ile ilgili örnekler artırılmalı	18ÖK
Yardımcı kitaplar kullanılmalı	20ÖE
Kitabın ünite sıralaması değişmeli	21ÖK
Ders planları esnek olmalı	22ÖE
Videolar kullanılmalı	26ÖK
Dini mekânlara gezi düzenlenmeli	27ÖE
Dua ezberletmek ileri yıllara bırakılmalı	19ÖE
Öneri yok*	17ÖK

(* Olumsuz ifadeler italik olarak yazılmıştır.

Tablo 11 incelendiğinde DKAB dersinin daha verimli geçmesi için getirilen önerilerin başında eğitim-öğretimin etkinlik ve uygulamalarla zenginleştirilmesi gerektiği gelmektedir. Yine katılımcıların, öğretmenin alanda yetkin olması, öğrenci seviyesinin dikkate alınması gerektiği, materyal desteği sağlanması, ilkokullara alan öğretmeni görevlendirilmesi, derslerde materyal kullanımı arttırılması, ders kitabının sadeleştirilmesi, görsellere daha fazla yer verilmesi, okullara

teknoloji desteği sunulması, teknolojiden yararlanılması gibi önerilerde bulunduğu görülmüştür. Katılımcılar bu önerilerin yanı sıra velilerle iş birliği, kitapta önemli şahsiyetlerin örnek hayatlarının yer alması ve derslerde oyunlarla öğretim yapılmasını da önermektedir. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

4ÖE, “Ders kitaplarının daha sade bir dille yazılması, etkinliklere daha fazla yer verilmesi - İnternet ortamında diğer dersler gibi DKAB dersi ile ilgili örneklerin ve etkinliklerin toplandığı bir havuz oluşturulması.”

7ÖE, “Velilerle işbirliği yaparak velileri de aktifleştirerek öğrencilerin hazırbulunuşluğu artırılmalı. Ders kitapları öğrencilerin seviyesine uygun olmalı ve bol etkinlik içermeli. Ayrıca yardımcı kaynaklar devlet tarafından karşılanmalı. Akıllı tahtası olmayan okullara da akıllı tahta gönderilmeli.”

13ÖK, “Konuları kavram karmaşasından kurtarmak ve öğrencilerin seviyesine uygun örnek olaylarla konunun pekiştirilmesi çok yerinde olur.”

Katılımcılar, DKAB dersinin daha verimli geçmesi için yukarıdaki önerilerine ek olarak müfredatın sadeleştirilmesi, okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi, ders saatinin artırılması, ahlak kavramının öne çıkarılması, dersin daha keyifli hale getirilmesi, animasyon –çizgi film kullanılması ve manevi şahsiyetlerin türbelerine ziyaretler düzenlenmesi gibi önerileri ifade etmektedirler. Ayrıca katılımcılar, peygamber hayatı ile ilgili örnekler artırılmalı, yardımcı kitaplar kullanılmalı, kitabın ünite sıralaması değişmeli, ders planları esnek olmalı, videolar kullanılmalı, dini mekânlara gezi düzenlenmeli ve dua ezberletmek ileriki yıllara bırakılmalı şeklinde önerilerde buldukları görülmektedir. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

1ÖK, “Kitabın sadeleştirilmesi müfredatın biraz hafifletilmesi ve bakanlık tarafından materyal desteği sunulması şeklinde önerilebilir.”

21ÖK, “Şöyle bir öneride bulunabilirim mesela temizlik ünitesi bence en başta verilmelidir çünkü öğrenci önce abdest almayı öğrenecek sonra namaz kılmayı öğrenecek bu sıralamada bir hata var bunlar düzeltilebilir. Ya da 2. üniteye yerleştirilebilir.”

27ÖE, “Dini yerlere geziler düzenlenmeli göze hoş gelen kitaplar olmalı.”

Sonuç ve Öneriler

İlkokulda DKAB dersi, branş öğretmenlerinin olmadığı durumlarda sınıf öğretmenlerince yürütülmektedir. Bu araştırmada amaç, sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ışığında DKAB dersinin yürütme sürecine ilişkin değerlendirmelerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğünde ve branş öğretmeni olmaması nedeniyle DKAB dersini okutan sınıf öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Öğretmenlerden yüz yüze yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan veriler analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçları ve önerileri şu şekilde ifade etmek mümkündür:

Araştırma bulgularında DKAB dersini yürüten sınıf öğretmeninde bulunması gereken yetkinliklerin başında öğretmenin ilgili pedagoji alan bilgisine hâkim olması gerekliliğinin öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte dini değerleri benimseme, öğrenci düzeyini dikkate alma ve öğrencilere rol model olmanın gerektiği ulaşılan bir diğer bulgudur. Araştırmada alan bilgisine hâkim olmanın önemli olduğu ve öğretmenlerin öğrenciyle doğru şekilde iletişim kurması gerektiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrenci özelliklerini bilme, öğrenciye dersi sevdirmeye, derste farklı yöntem teknik kullanarak öğrenmeyi kalıcı hale getirme, dersin içeriğini kabiliyetleri ölçüsünde zenginleştirme, mesleki gelişime açık olma ve konuyu somutlaştırma gibi yetkinliklerin olması gerektiği bulgusuna da ulaşılmıştır. Tüm alanlarda olduğu gibi DKAB eğitiminin ilkokulda başarıya

ulaşması için birçok yetkinliğe sahip olmanın önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak yapılan araştırmalarda DKAB dersi öğretmenlerinin birçok alanda yeterliliğe sahip olmadığı ortaya konulmuştur (Ev, 2011; Zengin, 2013) Traylor'e (2022) göre bir öğretmenin becerileri, uzmanlığı ve istekliliği öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca Traylor (2022) öğretme sanatında, bir öğretmenin yaptığı her şeyin öğrenciler tarafından incelendiğini, öğrettiği konuda ideal bir rol model olarak hizmet ederse, yeterlilik ve güven gösterirse, öğrencilerin olumlu dönüt vereceğini belirtir. Araştırmada ulaşılan sonuç Traylor'un görüşlerini destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulguları lisans eğitiminde DKAB öğretimi dersi almanın ilkökulda bu dersin verilmesi sürecinde, alan bilgisi edinme, öğrenci özelliklerine yönelik farkındalık kazanma, öğretim yöntem bilgisi, öğretimi somutlaştırma ve dersi daha etkili şekilde işleme açısından katkı sağladığı yönündendir. Öte yandan DKAB öğretimi dersi faydalı olmamıştır diye görüş belirten katılımcılar ise dersin verimli geçmemesi, ders saatinin az olması, içeriğinin yetersiz olması, öğrenci seviyesine uygun eğitim verilmemesi, dersin uzun zaman öncesi alınması ve öğretim elemandan kaynaklı nedenlerle gerekçelendirmişlerdir. Bir konuyu öğretirken öğretmenin o konuda uzman olması beklenir. Ancak zorunlu hallerde öğretmenler kendi uzmanlık alanının dışındaki dersleri de vermesi gerekebilir. Öğretmenlik formasyonunu tam alamamış bir öğretmen öğrencinin ruh dünyasına nüfuz ederek kafasına gerekli bilgileri yerleştirmesi çok güçtür (Kayadibi, 2012, s. 73). Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin farklı branşlarda da eğitim verme durumuyla karşılaşabileceği göz önünde bulundurularak lisans eğitimi sürecinde tüm derslerini yeterli düzeyde alması şarttır.

Araştırmanın bulguları soyut dini ifadeleri somutlaştırmak ve öğrencinin anlamasını sağlamak için katılımcılar tarafından günlük hayatla ilişkilendirme, videolar izletme, benzetim kullanma, görsellerden faydalanma ve drama yaptırma gibi yollara başvurulduğu göstermektedir. Ayrıca öğretme sürecinde teknolojiye ve aktif olacakları öğrenme tekniklere başvurulduğu ulaşılan bir diğer bulgudur. Öğretimi somutlaştırmak için seçilen uygulamaların gerekçesi ise öğrenci düzeyine uygunluk ve kalıcı öğrenmeyi sağlama olarak gerekçelendirilmiştir. Ulaş ve Zengin (2018) tarafından yürütülen çalışmada verilecek din eğitiminin öğrencinin seviyesine uygun olması, soyut ifadelerin somutlaştırılması, somutlaştırmanın da drama ve oyun gibi aktif teknikler yoluyla olması gerektiği vurgulanmıştır. Ulaş ve Zengin (2018) tarafından yürütülen araştırma bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırma bulguları DKAB ders kitabının güçlü yönü olarak öğrenci seviyesine uygun olduğunu, konuların hayatla örtüştüğünü, konu bütünlüğü olduğunu, temel dini bilgileri aktardığını, görseller içerdiğini, somut örnekler verildiğini, sade ve anlaşılır olduğunu etkinliklere yer verildiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada ders kitabının güçlü yönlerinin olduğu sonucuna ulaşılmışla birlikte diğer yandan dilinin sadeleştirilmesi gerektiği, öğrencinin gelişim özellikleri göre hazırlanması gerektiği, değerlendirme, etkinlik ve örnek sayılarının artırılarak iyileştirilme yoluna gidilmesi gerektiği ulaşılan bir diğer bulgudur. Gümüş ve İpek'e (2022) göre ders kitapları, ülke genelinde eğitimin eşgüdümle yürütülmesini sağlar, ancak nesil farklılığı, öğrenmedeki bireysel farklılıklar, pedagojik inanç ve öğretmen gibi etkenlerdeki farklılıklar, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme süreçlerini zenginleştirse de eşgüdümü doğal olarak zayıflatmaktadır. Bu sorunun önüne geçebilmesinde ders kitapları önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte ders kitapları hazırlanırken kitap veya diğer materyallerin öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olması gerekir. Ögülmüş, Doğan ve Altın (2018) tarafından yürütülen çalışmada da DKAB ders kitaplarının günlük yaşamla ilişki kurma düzeyinin düşük olduğu, öğretim programıyla tam uyum sağlamadığı, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme öğretme süreçlerinde öngördüğü ilkelerin tümünü

destekleyecek şekilde olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada ortaya çıkan ders kitabına ilişkin olumsuz değerlendirmeler ile ilgi araştırmanın tespitleriyle benzerlik göstermektedir.

Verilerin analizine dayalı olarak elde edilen bulgularda DKAB dersinde en fazla akıllı tahta, çeşitli eğitim platform ve uygulamalarını kullanarak teknolojiye istifa edildiğini göstermektedir. Ayrıca bulgular teknolojinin öğrenilen konuyu somutlaştırdığı, öğretimi eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiği, öğrenmede kalıcılığı sağladığı ve eğitim öğretimi zenginleştirdiğini ortaya koymuştur. Gün, A. (2020) din dersi öğretmenlerinin dersi zenginleştirme adına, hem yeni teknikler konusunda, hem de teknolojiyi kullanma konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğinin vurgular. Araştırmada katılımcıların teknoloji kullanımına yer verdiği ve öğrenme sürecini kolaylaştırıcısı olarak kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularında uygulama gerektiren konuların öğretiminde daha çok gösterip yaptırma yöntemi, gezi gözlem, canlandırma, teknolojiyi kullanma, uygulama yaptırma yoluna gidildiği tespit edilmiştir. Araştırmada katılımcıların öğrenme öğretme sürecinde öğrenci özellik ve beklentilerini gözettileri ulaşılan bir diğer bulgudur. Etkili bir din öğretimi için kazanımı hedeflenen kavramlar, öğrencinin ihtiyacı ve kişilik özellikleri, beklentileri ve nitelikleri gözetilerek belirlenmelidir (Çetinel, 2019). Araştırma sonucunun Çetinel'in (2019) tespitini desteklediği söylenebilir.

Araştırma bulguları dersi yürüten öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımı daha çok tercih ettiğini alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımına daha sınırlı yer verdiğini göstermektedir. DKAB dersinde daha çok sözlü sınav yapmalarının gerekçesi olarak dua ve surelerin ezberlenmesinde sözlü sınavın elverişli bir ölçme yaklaşımı olduğudur. Bu durum alan uzmanı olmayan öğretmenlerin değerlendirme sürecinde zorlandıkları ve daha kolay olanı tercih ettiği şeklinde yorumlanabilir. Zengin (2013) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme boyutunda yeterlik algılarına dair ortalamaların düşük olduğu görülmüştür.

Araştırma bulguları öğrenme öğretme sürecince karşılaşılan en temel problemin DKAB dersindeki soyut kavramların öğrencilerin anlamasındaki zorluk olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca konuların öğrenci seviyesine uygun olmadığı, dua ve surelerin ezberlenmesinin zor olduğu belirlenmiştir. Öğrenci kaynaklı problemler, ders kitabı kaynaklı problemler, aile kaynaklı problemler, müfredat kaynaklı problemler ve öğretmen kaynaklı problemler olduğu tespit edilmiştir. DKAB dersleri, bilişsel açıdan somut işlemler döneminin sonları ve soyut işlemler döneminde, biyolojik açıdan ikinci çocukluk dönemiyle ergenlik dönemi, ahlaki gelişim açısından gelenek öncesi ve geleneksel düzey dönemidir (Yavuzer, 1993). İlkokul 4. Sınıf düzeyi somut işlemin sonuna denk gelmekte olup bu yaş çocuklarında soyut işlem dönemine geçiş tamamlanmamıştır. Dolayısıyla din ve inanç konusundaki algıları daha sınırlı olmaktadır. Çalışoğlu, Aslan ve Tanışır (2018) tarafında yürütülen çalışmada DKAB öğretmenlerinin ilkökul düzeyinde din eğitiminde soyut konuların öğretiminde zorlandıkları tespit edilmiştir. İlgili araştırmanın bulguları bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada bulguları DKAB dersinin daha verimli geçmesi için öğretmenlere yönelik öneriler, ders kitabı ve diğer öğretim materyaline yönelik öneriler ve öğretim programına yönelik öneriler getirildiğini ortaya koymuştur. Bulgular ders kitabının ve öğretim programının revize edilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca dersin alan uzmanlarınca verilmesi gerektiği öne çıkan bulgular arasındadır.

Sınıf öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı zaman zaman DKAB dersini yürütmektedirler. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının, lisans eğitimi sürecinde din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimine ilişkin alanında yetkin hale getirecek iyi derecede bir eğitim almaları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin hizmet içinde ders içeriği kapsamında eğitim, seminer veya kurs programlarına katılmaları önerilebilir. Böylelikle öğretmenler yürüttükleri derslerle ilgili hem yetkinlik edinecekler hem de kendilerini güncellemiş olacaklardır. Ders kitabı ve öğretim programına ilişkin değerlendirmeler doğrultusunda öğretim programı ve buna bağlı olarak ders kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi de önerilebilir.

Etik Kurul Onayı: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna yapılan başvuru sonucunda 07.12.2022 tarih ve 230226 sayılı yazısı gereğince çalışmanın yapılmasına etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışmanın hazırlanmasında birinci yazarın %60 – ikinci yazarın % 40 katkısı olmuştur.

Çatışma Beyanı: Yazarlar arasında potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.

References

- Acuner, H. & Erbaş, A. (2016). Din kültürü ve ahlak bilgisi ve diğer branş öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri [According to Religious Culture and Moral Knowledge Teachers and His Colleagues, Competency of Religious Culture and Moral Knowledge Teachers]. *Journal of Theological Studies Academic Research*, 16(1), 147-170. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/215246/>
- Akar, A. & Aşçı, M. (2019). Türkiye ve İngiltere 4. ve 5. sınıf din dersi programlarının içeriklerinin karşılaştırılması [Comparison of the content of 4th and 5th grade religion lesson programs in Türkiye and England]. *Journal of The Institute of Education Sciences Dumlupınar University*, 3(2), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder/issue/49241/545635>
- Aktaş, H. (2014). Din eğitiminin islâmî ilimlerdeki yeri [The place of religious education in Islamic sciences]. *Journal of Siirt University Faculty of Theology*, 1(1), 27-43. <https://dergipark.org.tr/en/pub/siirtilahiyat/issue/17278/180503>
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi [Turkish education history]*. Pegem Academy Publishing.
- Aşıkoğlu, N. Y. (2011). Din öğretiminde öğretmenin rolü ve din dersi öğretmeni yeterlilikleri (Türkiye Örneği) [The role of the teacher in religious education and religious teacher qualifications (The Case of Turkey)]. *Journal of Cumhuriyet University Faculty of Theology*, XV(1), 5-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuifd/issue/4279/57676>
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods]*. Siyasal Publishing.
- Çalışoğlu, M., Aslan, A., & Tanışır, S. N. (2018). İlkokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin gözünden sınıf öğretmenleri [Classroom Teachers from the Perspectives of Branch Teachers Working in Primary Schools]. *Ekev Akademi Dergisi*, (75), 39-54.
- Çelik, A. (2006). İlköğretim müfredatında “din kültürü ve ahlak bilgisi” dersi [Religious culture and ethics lesson in primary school curriculum]. *Electronic Journal of Social Sciences*, 5(16), 100-104. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6130/82209>

- Çetinel, H. (2019). Kavram olgusu; Dini kavramların öğretimi, önemi ve sınırlılıkları üzerine [Concept of concept; Teaching of religious concepts, importance and restrictions]. *Journal of Necmettin Erbakan University Faculty of Theology*, 47(47), 89-114. <https://dergipark.org.tr/pub/neuifd/issue/50273/554264>
- Çın, A. (2019). *İlk çocukluk döneminde çocuğun din eğitimi ve ailenin din eğitimine etkisi (Diyarbakır Örneği)* [The religious education of the child in the first childhood and the effect of the family on the religious education (The Case of Diyarbakir)]. [Unpublished doctoral dissertation] Dicle University.
- Doğan, R., & Altaş, N. (2004). Din öğretiminde yeni yöntem tartışmalarında kuramdan uygulamaya: İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programları (Ankara modeli). [From theory to practice in the discussions of the new method in religious education: Primary school religious culture and ethics knowledge curriculum (The Ankara model)]. *Journal of Values Education*, 2(5), 23-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29194/312571>
- Ev, H. A. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi (dkab) öğretmeninin nitelik ve mesleki yeterlilikleri [Qualifications and professional competencies of religious culture and moral knowledge teacher]. *Elementary Education Online*, 10 (2), 523-538. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8592/106819>
- Gümüş, S. (2018). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi programının hedefleri üzerine bir değerlendirme [An evaluation on the objectives of the primary education religious culture and ethics teaching program]. *Journal of Hittite University Faculty of Theology*, 17(34), 597-618
- Gümüş, S., & İpek, M. (2022). İmam-hatip ortaokulu ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde inanç öğretimi üzerine bir inceleme [An analysis on the belief teaching in imam-hatip secondary school and secondary school religious culture and moral knowledge lessons]. *Cumhuriyet Theology Journal*, 26(3), 939-953. <https://doi.org/10.18505/cuid.1072792>
- Gün, A. (2020). İlahiyat alanında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının gözüyle din dersi öğretmenleri [Teachers of religious education course through the eyes of the teacher candidates training pedagogical formation education in the field of theology]. *Şırnak University Journal of Divinity Faculty*, 11(24), 129-158. <https://doi.org/10.35415/sirnakifd.688362>
- Gün, B. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretimdeki din eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bakışları* [Views of religious education teachers in primary and secondary education towards the teaching profession] [Unpublished master's thesis]. Ondokuz Mayıs University.
- İlter, İ. (2022). Öğretmen adaylarının “iyi öğretmen” hakkındaki inançları. [Pre-service teachers' beliefs about the “good teachers”]. *Başkent University Journal of Education*, 9(1), 1-13. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/424/225>
- Kara, B. (2019). *Okul öncesi dönemi (4-6 yaş grubu) çocukların din eğitiminde görev alan eğitimcilerin/din görevlilerinin pedagojik yeterlilikleri* [Views of religious education teachers in primary and secondary education towards the teaching profession]. [Unpublished master's thesis]. Uludağ University.
- Karakuş, K. (2020). *DKAB öğretmenlerinin aldıkları din eğitiminin, duygusal zekâ düzeyleri ile mesleki öz-yeterliliklerine etkisi üzerine bir araştırma (İstanbul Anadolu Yakası Örneği)*. [A study on the effect of religious education received by DKAB teachers on their emotional intelligence levels and professional self-efficacy (Istanbul Anatolian Side Example)]. [Unpublished master's thesis]. Marmara University.
- Kaya, U. (2018). Din derslerine giren öğretmenlerin yeterliliklerine dair bir inceleme. [A Research about the Competency of Religion Teachers]. *International Journal of Theological and Islamic Studies*, 55(55), 78-110. <https://doi.org/10.15370/maruifd.515283>
- Kayadibi, F. (2012). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı [Factors affecting the quality of education and the contribution of quality education to production].

Journal of Istanbul University Faculty of Theology, 0(3), 71-94.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuilah/issue/967/10911>

- Kayan, M. F. (2020). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleklerini etkili olarak yürütebilmelerinin önündeki engellere ilişkin görüşleri [Opinions of teachers of religious culture and moral knowledge on the barriers in their ability to carry out their profession effectively]. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics*. 7(7), 118-127.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/56000/763249>
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi [Religious Culture and moral knowledge programs and values education according to teachers]. *Journal of Values Education*, 9(21), 29-55.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29179/312454>
- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve din eğitimi [Education and religious education]. *Journal of Çukurova University Faculty of Theology* 13(2), 103-126.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuilah/issue/4185/54895>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Sage.
- MoNE, (2022). Öğretmenlik meslek kanunu [Teaching profession law]. Official Gazette.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- MoNE, (2018). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıflar) [Curriculum for Religious Culture and Ethics (Secondary School 9th, 10th, 11th and 12th grades)]*. MEB Publications.
- MoNE, (2016). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. [Regulation of pre-school education and primary education institutions]. Official Newspaper. Number: 29774.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>
- Öğülmüş Doğan, E. & Altın, Z. Ş. (2018). Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarının öğrenme-öğretme süreçlerine katkı düzeyi: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından inceleme [Contribution of secondary school religious culture and ethics textbooks to learning-teaching processes: An Analysis in terms of constructivist learning approach]. *Journal of Values Education*, 16(36), 57-93. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/41920/491502>
- Öztürk, M. (2014). *Din ve ahlak eğitiminin önemi (hutbeler) [Importance of religious and moral education (khutbahs)]*. Religious Affairs Turkish-Islamic Union. https://www.ditib.de/detail_predigt_2.php?id=167&lang=en
- Şimşek, E. (2018). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri alanındaki yeterlikleri. [The qualifications of the teachers of religious culture and ethics in the field of instructional technologies]. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 22(3), 1631-1648.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/39594/457649>
- Tamer, F. (2018). *Aile ve din eğitimi: ilköğretim düzeyindeki öğrencilere verilen din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin sosyalizasyona etkisi [Family and religious education: the effect of religious culture and ethics course given to primary school students on socialization]*. [Unpublished Master's thesis]. Maltepe University.
- Traylor, D.(2022). Factors that affect student learning. [https:// owlcation. com/academia /Factors-that-affect- Student-Learning](https://owlcation.com/academia/Factors-that-affect-Student-Learning)
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi [Validity and reliability in qualitative research: A model proposal]. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 22(Özel Sayı 2), 117-140. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ausbd/issue/74726/1227323>

- Ulaş, H. & Zengin, E. (2018). Sınıf eğitimi 4. sınıf öğretmen adaylarının din eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Determining the views of 4th grade teacher candidates on religious education]. *Ekev Academy Journal*, (74), 81-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71454/1149193>
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi. [Child psychology]*. Remzi Bookstore.
- Yürük, T. (2015). Öğretmenlerin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının din anlayışına yönelik düşünceleri (Adana örneği) [The opinions of the teachers on the understanding of religion in the primary education religious culture and ethics course curriculum (Adana example)]. *Journal of Religious Studies*, 18(46), 148- 170. <https://doi.org/10.15745/da.07756>
- Zengin, Z. S. (2016). Osmanlılar'da 2. meşrutiyet döneminde yeni açılan medreseler ve din görevlisi yetiştirme çalışmaları. [The newly opened madrasas and the training of religious officials during the 2nd Constitutional Period in the Ottomans]. *Turkish Journal of Islamic Studies*, 36, 33-61. <https://doi.org/10.26570/isad.327227>